

# Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009

Autores varios



Colección  
Investigación e Innovación

----- IDEP -----

Premio a  
la investigación e innovación  
educativa y pedagógica  
2009

Premio a la investigación e innovación  
educativa y pedagógica  
2009

---

©**Autores** Varios  
©**IDEP**

Libro ISBN: 978-958-8066-69-1

Primera edición: año 2010

---

<b>Director general</b>	<i>Álvaro Moreno Durán</i>
<b>Subdirector Académico</b>	<i>Hernán Suarez</i>
<b>Subdirector Administrativo y Financiero</b>	<i>Gustavo Díaz Escobar</i>
<b>Coordinadora de comunicaciones</b>	<i>Diana María Prada Romero</i>
<b>Profesional Subdirección Académica</b>	<i>Alix del Pilar Hurtado</i>

---

<b>Editor</b>	<i>Alfonso Velasco Rojas</i>
<b>Corrección de estilo</b>	<i>María del Pilar Osorio</i> <i>Edwin Mondragón</i>
<b>Diseño y diagramación</b>	<i>Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.</i> <i>www.tallercreativoaleida.com.co</i> <i>César A. Corredor P.</i>
<b>Impresión</b>	<i>Subdirección de la Imprenta Distrital</i>

---

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
Av. El Dorado #66-63, piso 1 y 3  
Tels.: (571) 324 1267/68 – 324 1000, exts. 9012/9022  
Bogotá, D. C. Colombia  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) – [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

Este libro podrá ser reproducido en todo o en parte, citando la fuente.

Impreso en Colombia

# Índice

PRESENTACIÓN ..... 7

## **Premios a la Innovación 2009**

CAPÍTULO 1 ..... 13

### **Primer puesto**

Magia de la palabra. Una experiencia lúdico-pedagógica que propicia la escritura creativa de los estudiantes de los grados décimo y undécimo.

*Guillermo Quijano Rueda.*

CAPÍTULO 2 ..... 39

### **Segundo puesto**

Gocemos de la lectura y la escritura con la mascota MAC —ciclos uno y dos—.

*Gladys Molano Caro.*

CAPÍTULO 3 ..... 57

### **Tercer puesto**

Desarrollo de competencias laborales: un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en situación de discapacidad.

*Yolanda Villareal Gil, Carmen Eliana Chaparro.*

CAPÍTULO 4 ..... 75

### **Cuarto puesto**

Liga de Niños y Niñas televidentes —Una experiencia pedagógica—.

*Hilda Mercedes Ortiz Rojas.*

CAPÍTULO 5 ..... 103

### **Quinto puesto**

La lámpara de Aladino que todos llevamos dentro (talento nuevo, escenario pedagógico).

*Olga Lucía Arias Romero, Belisario Coronado Hernández, César Orlando Martínez, Néstor Joaquín Villamizar Barajas.*

**Premios a la investigación 2009**

CAPÍTULO 6..... 117

**Primer puesto**

Formación del talento académico en el marco de la diversidad y la inclusión.

*María Leonor Pérez Herrera.*

CAPÍTULO 7..... 145

**Segundo puesto**

La construcción de la escritura en la primera infancia.

*Johanna Milena Rey Herrera.*

CAPÍTULO 8..... 161

**Tercer puesto**

Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural.

(Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el colegio San Bernardino del territorio Muisca de Bosa).

*Blanca María Peralta Guachetá, Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes.*

CAPÍTULO 9..... 181

**Cuarto puesto**

El enfoque de género-proceso y el portafolio electrónico en clase de Inglés: herramientas de aprendizaje para mejorar el proceso de producción escrita.

*Stella Rincón Velandia.*

CAPÍTULO 10..... 201

**Quinto puesto**

Recorramos nuestra historia: contando y escribiendo cuentos, fábulas, mitos y leyendas.

*Nancy Moyano, Tatiana Pachón, Esnidia Parra, Ingrid Alejandra Torres.*

## Presentación

El Plan Sectorial de Educación, la ruta y el propósito educativo compartido por la Secretaría de Educación y el IDEP, han señalado con toda claridad a los maestros como los grandes promotores y protagonistas de la transformación educativa y pedagógica de la ciudad, y al colegio como el escenario principal de la política educativa. Es en el colegio y mediante el trabajo cotidiano de los maestros y directivos docentes donde se materializan, toman forma y se hacen realidad los objetivos educativos de la ciudad.

Con las últimas dos administraciones distritales, se produjo un cambio sustancial al introducirse el concepto de la educación como derecho y no como un simple servicio público que se presta a los pobres. El propósito de garantizar el derecho a la educación a todos los niños y jóvenes de la ciudad ha implicado un cambio sustancial en la organización y gestión de los colegios. Para garantizar el acceso se han construido, como nunca antes, nuevos colegios y se ha ampliado la capacidad de los ya construidos, bajo nuevos estándares de alta calidad en su arquitectura y dotación. También se han tenido que eliminar aquellos obstáculos que impedían el acceso a los colegios de miles de niños y niñas en extrema pobreza. Ese es el sentido de los programas de gratuidad, del transporte escolar, de la alimentación escolar.

Estos programas y acciones de los cuales la comunidad educativa ha sido artífice y organizadora, han implicado nuevas responsabilidades, nuevos espacios, otra organización del tiempo escolar. A manera de ejemplo bastaría analizar la política de alimentación escolar para señalar los cambios que ha implicado en la organización, dirección y accionar de los colegios. Esos cambios han ocurrido en cinco años, venciendo múltiples dificultades y resistencias, resolviendo problemas impensados, pero que hoy son una realidad.

Pero no solo han cambiado las condiciones materiales de la enseñanza. También está en marcha un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas y de los contenidos de la enseñanza. Han surgido nuevos temas pedagógicos y nuevos desafíos educativos como la organización de la enseñanza y los colegios por ciclos, la articulación de la educación media con la educación superior, el programa escuela- ciudad- escuela, el énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los programas y proyectos que conforman la estrategia de calidad y pertinencia del Plan Sectorial de Educación están provocando un prometedor despertar de la investigación y la innovación entre los maestros y en los colegios. Programas como la organización escolar por ciclos, el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, la articulación de la educación media con la educación superior, la atención pedagógica a las poblaciones con necesidades educativas especiales, leer y escribir correctamente y la intensificación de la enseñanza del inglés, entre otros, han estimulado el inicio y desarrollo de proyectos de investigación realizados por grupos de maestros, la mayoría de los cuales desarrollan su labor en sus propios colegios. Así lo constatan los trabajos premiados en esta tercera versión del premio.

Han sido seis años de cambios y transformaciones tanto en lo pedagógico como en la gestión escolar que son necesarios mirar con detenimiento para desentrañar todas sus dimensiones y alcances, desde la perspectiva investigativa que nos devela toda su riqueza educativa y las transformaciones ocurridas en el aula y en el quehacer didáctico y pedagógico.

Los cambios son indagados desde la investigación y la innovación educativa y pedagógica por maestros y maestras a través de las múltiples iniciativas. El IDEP desde hace 15 años promueve, acompaña y asesora la investigación y la innovación de los maestros distritales. De igual manera, con la Secretaría de Educación promociona, organiza y promueve la realización anual del Premio, iniciativa del Concejo de Bogotá, mediante el cual se reconoce al oficio del ser maestro y sus aportes a la transformación de la escuela y la enseñanza.

En este libro se recogen las diez experiencias ganadoras del Premio en su tercera versión, en las categorías de Investigación e Innovación. Veintidós maestros y maestras de diferentes colegios de las localidades de Bosa, San Cristóbal, Barrios Unidos, Rafael Uribe Uribe y Engativá, se dieron a la tarea de escribir los textos que se recogen en este libro, para compartir con otros docentes los resultados de su esfuerzo investigativo e innovador.



## **Premios a la Investigación**

El primer premio de la categoría de investigación se otorgó a María Leonor Pérez Herrera por el proyecto *Formación del talento académico en el marco de la diversidad y la inclusión*, mediante el cual se propuso explorar, potenciar y formar el talento académico en los niños y niñas con necesidades educativas excepcionales en poblaciones vulnerables, aplicando el método de indagación en el marco de ciencia-tecnología-sociedad, que permitió formar un perfil humanístico, científico-tecnológico para su proyecto de vida. Luego de seis años de trabajo, el proyecto cuenta con el diseño de un proceso metodológico a través del cual se explora el talento a través del ingenio y la creatividad; potencializa el talento profundizando en el método de indagación y se forma el pensamiento científicotecnológico por medio de la investigación científica.

La profesora Johanna Milena Rey Herrera fue reconocida con el segundo premio en esta categoría por la investigación *La construcción de la escritura en la primera infancia. El proyecto* consolida una propuesta a nivel teórico y metodológico que posibilita reflexionar sobre la propia práctica, específicamente en el proceso de construcción de la escritura en el primer ciclo 2 considerando las concepciones que se tienen del lenguaje y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas, para luego desarrollar algunos planteamientos en torno a la pedagogía por proyectos, la escritura colaborativa y la actividad metalingüística como alternativas para comprender el lenguaje como fenómeno semiótico de orden social.

La tercera investigación premiada, dirigida por Blanca María Peralta Guachetá y Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes, fue *Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. (Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el colegio San Bernardino del territorio Muisca de Bosa)*, “una propuesta de investigación-aprehendizaje descubierta en territorio del pueblo muisca, y aprehendida de abuelas y abuelos que legaron sus conocimientos en palabras, grafías, pictogramas, juegos, costumbres y prácticas de vida cotidiana [...]. Los conocimientos se construyen desde los patrimonios aprehendidos en las diversidades, y desde allí, son compartidos para la escuela intercultural. Seis pedagogías han orientado las itinerancias por la localidad de Bosa en Bogotá y algunos municipios de Cundinamarca: la contemplación, la descripción, las memorias cotidianas, las cuencas de los descubrimientos, la revisión histórica y las confluencias.”

*El enfoque de género-proceso y el portafolio electrónico en clase de Inglés: herramientas de aprendizaje para mejorar el proceso de producción escrita*, mereció el cuarto premio en esta categoría. Su autora, Stella Rincón Velandia, relata cómo un grupo de 33 estudiantes de undécimo grado del Colegio INEM Santiago Pérez, mejoraron su habilidad para escribir cuentos en Inglés mediante el uso del enfoque de género-proceso y la implementación del *dossier3* del portafolio electrónico

(e-portafolio). La profesora demuestra cómo los estudiantes pueden desarrollar procesos de escritura de forma sistemática, para dejar de ser estudiantes pasivos y convertirse en estudiantes-escritores activos. Los estudiantes en este proceso también desarrollaron un pensamiento crítico, mejoraron su capacidad para tomar decisiones y comunicarse en inglés de manera efectiva.

El quinto premio se otorgó a las profesoras Nancy Moyano, Tatiana Pachón, Esnidia Parra e Ingrid Alejandra Torres por la investigación *Recorramos nuestra historia: contando y escribiendo cuentos, fábulas, mitos y leyendas*. El diseño de un programa basado en estrategias de lectura y escritura en el aprendizaje, y la motivación para fomentar el gusto por la historia, permitió incrementar entre los estudiantes participantes, del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, los niveles de comprensión lectora y producción textual, además del aprendizaje y el gusto por el área de ciencias sociales.

### ***Premios a la Innovación***

El primer premio se otorga a Guillermo Quijano Rueda, por la propuesta la *Magia de la palabra. Una experiencia lúdico-pedagógica que propicia la escritura creativa de los estudiantes de los grados décimo y undécimo*, del Colegio Floridablanca de la localidad de Engativá. *Magia de la palabra* propone que los estudiantes adquieran habilidades de lecto-escritura mediante la creación de textos; desarrollen las potencialidades del lenguaje mediante juegos de palabras y talleres creativos diseñados por el autor y propiciar la sensibilidad para crecer en valores mediante el ejercicio práctico de la creación a través de la literatura.

El segundo premio *Gocemos de la lectura y la escritura con la mascota MAC —ciclos uno y dos—*, desarrollado por la profesora Gladys Molano Caro en el Colegio Alemania Solidaria, se reconoce por sus aportes para atender las problemáticas que en torno a los procesos de lectura y escritura enfrentan los estudiantes. La experiencia propone estrategias novedosas, como materiales didácticos de apoyo, sustentados en el Método Afectivo Cognitivo para el Abordaje de los Problemas de Aprendizaje –MACPA–, como método alternativo para que los estudiantes puedan aprender y gozar leyendo y escribiendo.

La tercera innovación premiada, *Desarrollo de competencias laborales: un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en situación de discapacidad*, la lideran las profesoras Yolanda Villareal Gil y Carmen Eliana Chaparro de Colegio República de Bolivia. Con ésta, se proponen fortalecer en competencias laborales a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva leve, que les permitan en un futuro ser aceptados en el medio social y productivo. Para ello, implementan desde el ciclo I estrategias de capacitación en competencias laborales generales, las cuales se articulan a todas las áreas del currículo, intensificando la preparación laboral en competencias laborales específicas en los ciclos IV y V. Este novedoso proyecto

ha permitido el reconocimiento de las capacidades y habilidades de los jóvenes del colegio y la aceptación en los programas de oportunidades laborales de organizaciones y empresas comprometidas con este fin.

La formación de ciudadanos críticos frente a las propuestas de los medios de comunicación es la apuesta que la profesora Hilda Mercedes Ortiz Rojas hace a través del proyecto *Liga de Niños y Niñas televidentes —Una experiencia pedagógica—*, que obtuvo el cuarto puesto. La Liga es una experiencia realizada en colegios distritales de Bogotá, con niños de seis a quince años, para desarrollar la percepción activa de la televisión, la oralidad, la argumentación y la participación ciudadana. En el proyecto se utilizan estrategias como el Observatorio pedagógico de medios audiovisuales; talleres de lectura narrativa, de la imagen y/o del audio y de lectura valorativa; encuestas de consumo televisivo; discusión, diálogos y participación en encuentros con las defensorías del televidente.

Encontrar una respuesta al desgano vital que muchos estudiantes viven sin proyecto de vida, con el acoso de la pobreza material de sus hogares, combinada con la pobreza cultural de los contextos, ha sido la tarea que los profesores Olga Lucía Arias Romero, Belisario Coronado Hernández, César Orlando Martínez y Néstor Joaquín Villamizar Barajas del Colegio Distrital Sorrento, han asumido con el proyecto *La lámpara de Aladino que todos llevamos dentro (talento nuevo, escenario pedagógico)*. A través de dos énfasis, Ciencias Humanas y Ciencias Exactas, ha sido posible detectar y formar jóvenes talentos, para lo cual han implementado tres acciones básicas: en primer lugar, el trabajo con proyectos en el aula alrededor de una temática investigativa; en segundo lugar, actividades extraescolares a través de clubes de ciencia, y en tercer lugar, el desarrollo de convenios con universidades para adelantar programas de asesoría y formación para la atención de jóvenes talentos.

El Instituto para el Desarrollo Pedagógico y la Investigación Educativa, IDEP, agradece a los maestros y a las maestras su participación en la Convocatoria 2009 y los invita a insistir en este meritorio trabajo, a través del cual aportan a la construcción de conocimiento y contribuyen al logro de una educación de calidad y pertinencia, derecho fundamental de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

El Instituto espera que esta publicación sea no sólo un reconocimiento para los maestros ganadores, sino una posibilidad de compartir, especialmente con los colegios, un instrumento de análisis, un punto de referencia para continuar el camino hacia el mejoramiento de la educación en Bogotá, y así convertir a nuestros colegios en el lugar privilegiado en el cual se quieran educar todos los bogotanos.

**Hernán Suárez**

Subdirector Académico

IDEP



## CAPÍTULO

# 1

## Magia de la palabra

Una experiencia lúdico-pedagógica que propicia la escritura creativa de los estudiantes de los grados décimo y undécimo

---

Guillermo Quijano Rueda<sup>1</sup>

### **Resumen**

Magia de la palabra es una experiencia lúdica que vengo desarrollando desde el momento en que descubrí a través de José Martí, poeta cubano, que “La literatura es más necesaria a los pueblos que la industria misma, pues ésta le proporciona el modo de subsistir, mientras que aquella le da el deseo y la fuerza de vida”.

Esta experiencia nació hace 18 años en el Colegio Seminario Espíritu Santo (colegio en convenio) con el título: *Desarrollo de la sensibilidad y crecimiento en valores por medio de la creación poética*, pero fue progresando y desde hace cuatro años y medio la trabajo en el Colegio IED Floridablanca de la localidad de Engativá, además, en ella se ha incluido también el género narrativo.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Administración Educativa, Universidad San Buenaventura. Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Universidad Externado de Colombia. Autor de obras de literatura infantil y juvenil: Crispín de los Siete Mares (poemas), Paco Cachetes (poemas), La danza de los fantasmas (poemas), Rimáfulas (poemas), La herencia de Toñita Perales (novela), Las últimas lunas de Chandoski (Novela) y Cuentos para despertar espantos. Correo electrónico: guiquijano@hotmail.com

Los objetivos generales tienen que ver con adquirir habilidades de lecto-escritura mediante la creación de textos; desarrollar las potencialidades del lenguaje mediante juegos de palabras y talleres creativos diseñados por mí; propiciar la sensibilidad para crecer en valores mediante el ejercicio práctico de la creación a través de la literatura.

Muchas de las actividades de clase que realizo con mis estudiantes sólo buscan jugar con las palabras, enriquecer el vocabulario, producir textos (inicialmente muy sencillos) para ir aumentando poco a poco el nivel de complejidad; se hace énfasis en el valor de las palabras, y se editan textos individuales y/o colectivos después de un proceso de corrección ortográfica y gramatical.

### ***Qué significa ser innovador***

Para quienes lean la propuesta *Magia de la Palabra*, debo hacer énfasis en lo que significa un maestro que innova: desde mi punto de vista es quien decide superar los esquemas tradicionales, plantear nuevas opciones en cuanto a contenidos, criterios, estrategias, técnicas, que permitan solucionar dificultades que el gestor de la norma, no conocía en el momento de establecerla, pues cada estudiante es único, cada curso es distinto a otro y todos como docentes también mantenemos un cambio permanente.

Desde hace varios años, salí de ciertas normas y sobre todo de algunos contenidos que en mi concepto no eran los que el estudiante necesitaba prioritariamente. Una persona moderna necesita *leer, escribir, hablar y escuchar* y, sobre todo, *sensibilizarse*; cada día puede aspirar y trabajar para lograr un mejor nivel.

El maestro innovador conoce la materia y siempre está en actitud de aprendizaje, es receptivo para el cambio y dirige al estudiante para que él cree su propio conocimiento. En mi caso, es mucho lo que he aprendido cada año mediante la práctica y el esfuerzo. Mis estudiantes me han dado a cambio de mi trabajo, el privilegio de convertirme en un escritor que cada día aprende más y más.

### ***Propuesta***

*Magia de la Palabra* es una experiencia lúdico-pedagógica que propicia la escritura creativa en los estudiantes de los grados décimo y undécimo. Se lleva a cabo desde hace cuatro años y medio en el Colegio Floridablanca de la localidad de Engativá, en el área de Lengua Castellana.

## **Descripción**

Somos lúdicos por naturaleza y desde que nacemos necesitamos comunicarnos; una fiesta se inicia cuando el niño pronuncia sus primeros balbuceos; el mundo se despierta para él y comienza a aclarársele el mundo en la medida en que sus palabras puedan expresarse. Poco a poco va introduciendo términos, frases y oraciones en esa bolsa inmensa en donde caben todas, pero que a veces prefiere quedarse con muy pocas. La palabra tiene efectos mágicos; si *no*, que lo diga un *sí*, o un *no*. El niño descubre en esos años todo lo que puede hacer la palabra y cada vez aumenta su capital el Banco Mundial del Lenguaje, que no presta, ni cobra intereses, sino que las regala todas.

Después cae en la rutina y pareciera que ya lo sabe todo y pierde motivación el juego; sólo algunos profesores y padres de familia que aman la palabra oral, la palabra escrita, motivan para que su riqueza sea mayor.

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

En el Colegio Floridablanca, desde hace cuatro años y medio y con la experiencia que traía durante más de 12 años en el Colegio Seminario Espíritu Santo, localidad de Suba, inicié esta experiencia que ante todo busca y propicia la creación literaria, la originalidad de los escritos y la búsqueda de valores.

Los *objetivos generales* tienen que ver con: adquirir habilidades de lecto-escritura mediante la producción de textos; desarrollar las potencialidades a través de la lúdica y los talleres creativos; propiciar la sensibilidad y crecer en valores.

Los *objetivos específicos* no son otros que, jugar con las palabras, enriquecer el vocabulario; producir textos sencillos; cooperar en trabajos conjuntos; reconocer el valor de las palabras y editar textos individuales y/o colectivos.

## **Justificación**

En medio de las máquinas, de la alta tecnología, de la violencia y de la carencia de afecto, el ser humano necesita formarse en valores propios del hombre: *amor, ternura, dignidad, libertad, paz, bondad, fraternidad, creatividad, autoestima*.

El Ministerio de Educación Nacional sugiere a las instituciones desarrollar talleres lúdicos donde se ejercite la creación, la recreación y el desarrollo de la socializa-

ción del individuo. Además al ver los resultados que se han logrado; antologías, novelas, selecciones de cuentos, libro de Haikú, etc., podemos demostrar el éxito del mismo.

Con el fin de lograr esos objetivos se realizan *algunas técnicas* lúdico-creativas en donde participan con ánimo todos los estudiantes, pues no están supeditadas a una calificación sino a crecer en conocimiento. Unas actividades son poéticas, otras narrativas: *El misterio escondido; Ajedrez de palabras; Don alfabeto Letrillo; Para hacer el retrato de un pájaro; El salto de la pulga; Juguetes a la fantasía; Póngale el título; Un tigre es un aguacero de gatos; Ajedrez, conflicto racial; Se han perdido las palabras; El ladrón olvidadizo; Nadie como tú; La vida, una ráfaga de sueños; Canta la vida; Reír llorando; Lipogramas; Binomio fantástico, etc.*

La mayoría de estas técnicas son de mi autoría y las hemos venido practicando con el Grupo Poético Esperanza y Arena de Bogotá, del cual soy su director.

El proyecto *Magia de la Palabra* que comenzó en décimo y undécimo, ha hecho que los profesores de otros grados desde cero a undécimo se motiven y éste, poco a poco, se va convirtiendo en proyecto institucional. En grados inferiores se trabaja con la adivinanza, el trabalenguas, los juegos verbales, la hora del cuento, dramatizaciones, el cuento colectivo, etc. Al final, soy el afortunado, pues lo que otros docentes siembran y fortalecen; yo simplemente motivo para recaudar el producto final. Este resultado se presenta a la comunidad de padres, estudiantes, docentes, administrativos y en las ferias institucionales y de la localidad.

Además el proyecto está íntimamente ligado a los fines de la educación en el aspecto del: “Acceso a los valores culturales y el estímulo a la creación artística y desarrollo de la personalidad”.

### ***Proceso metodológico***

El proceso metodológico se basa en talleres lúdico-activos que incluye cada una de las actividades de motivación, explicación, ejemplificación, acción y confrontación; digitación, impresión, publicación y puesta en común.

Se utilizan los módulos de *Creación Literaria* fruto de la experiencia de tallerista con la Unión Nacional de Escritores y el Grupo Poético Esperanza y Arena.

### ***Técnicas o instrumentos***

Como se realizan más de 150 talleres lúdicos a continuación se presentan sólo algunos de ellos:



### **Lúdica de las palabras**

Muchos de estos ejercicios son como el precalentamiento para actividades mayores y pueden aplicarse en muchos cursos, aún desde primaria.



#### *Don Alfabeto Letrillo (Lectura de motivación)*

En cierta ocasión, un científico llamado **ALFABETO LETRILLO** inventó las letras. Creó muchas, eran hermosas, pero cada una caminaba sin saber qué hacer.

La **H** iba silenciosa, muy sola. La **A** estaba aaburrida. La **Z** había sido colocada en una botella de aceite. La **P** iba pensativa. A la **i** de tanto pensar se le había desprendido su cabecita y la **O** era un balón que aguantaba las patadas en los partidos de fútbol.

Un día, cuatro letras, la **A**, la **M**, la **O** y la **R** se encontraron en un parque. Allí jugaron todo el día. Al terminar la jornada llamaron a Don Alfabeto para que les tomara una fotografía.

En la primera se ubicaron así: **A M O R** y nació la primera y la más importante de las palabras, luego cambiaron de posición y en las fotografías resultaron las palabras **ROMA**, **MORA**, **RAMO**, **OMAR**, **ARMO**; pero como la **O** también sabía tomar fotos les tomó a sus tres compañeras...¿Qué pasó? ¿Lo saben? ...**MAR**.

La **R** también quiso fotografiarlas y resultó la palabra **AMO**. La **M** quiso demostrar sus actitudes como fotógrafa y logró; **ROA**, **ARO**, **ORA**.

La **A** un poco tímida, reconoció no saber utilizar una cámara. De ahí que cada una de las palabras es una fotografía de un grupo de letras que quiere salir en cualquier escrito de una revista, de una carta, de un cuaderno, de un libro, de la Biblia o del corazón, porque en el corazón se encuentran las palabras más bellas, las que más amamos y las que nos dan felicidad (*Guillermo Quijano*).

	<b>A</b>	
<b>N</b>	<b>N</b>	<b>I</b>
<b>I</b>	<b>C</b>	<b>E</b>
<b>O</b>	<b>T</b>	<b>R</b>
	<b>G</b>	

### ¿Cómo nacieron las palabras?

Después de haber escuchado el cuento de Don Alfabeto Letrillo, forme palabras de dos, tres, cuatro, cinco o más letras, con las que aparecen en la figura. Cada palabra que escriba debe tener un significado real. Gana quien complete el mayor número de palabras en 10 minutos o aquel que complete una con las once letras. Como puede observar, sólo la n y la i se pueden repetir en una misma palabra porque aparecen dos veces. ¡Ánimo!

#### Ajedrezlábico

CA	PE	MI
VE	TI	LA
TA	DO	RA
DE	SO	NA

En \_\_\_ minutos, complete con las sílabas que aparecen en el cuadro, el mayor número de palabras de 2, 3, o más sílabas. En una misma palabra, no se puede repetir la misma sílaba. Las palabras con mayor número de sílabas, generan mayor puntuación.

#### De la A, a la Z

**Técnica oral.** Un moderador toma en la mano la hoja en donde se encuentran definiciones de palabras desde la A, a la Z, y frente a los participantes, va diciendo: Por la **A**: “Voz que se dice en las oraciones como forma de asentimiento”, y el primero que responda acertadamente obtiene *un punto*; así se sigue con todas las letras del mismo ejercicio hasta llegar a la **Z** en donde se elabora el total de puntos adquiridos por cada participante. Conviene hacerlo en grupos de cuatro personas.

**Técnica escrita.** Un moderador, que puede ser el profesor, les pide que saquen una hoja y un lápiz: va leyendo despacio, de la misma forma que en la anterior, y los participantes van registrando las respuestas que consideren correctas: si no sabe debe colocar una rayita. Al final del ejercicio, cuando se llega a la z, el moderador, lee las respuestas y se establecen los puntajes dando lugar al ganador del evento. Cada estudiante puede elaborar un modelo y así se tendría uno distinto para cada clase, lo que enriquece el vocabulario (ver Anexo 1).

## Lipogramas

Es un juego de palabras consistente en elaborar un escrito coherente, empleando sólo palabras que comiencen por una letra determinada.

Ejemplo:

Pelaos pierden períodos por pasar paseando por parques, praderas, potreros; por parrandear por piñatas, pachangas. Padres pegan palizas por perezosos, penden-cieros, pusilánimes.

Profesor pone practicar potenciación para previa, pero pupilos perezosos pre-fieren practicar ping pong, patinaje... pues pierden previa potenciación. Padres prohíben parrandear, pasear, Pop, Pebbles, Poison, Pasaporte, Police, Películas pornográficas, placer.

*Pasado período, pelado prefirió practicar potencia-ción. Por persona paciente, progresiva, pupilo pasó período primer puesto por promedio. Padres pre-sentaron pelado perdón por prohibiciones pasado período. Pilas pelados, pasen previas períodos, para padres premien por progresar*  
(Felipe Ortega, 14 años).



## El reto

Es un juego basado en un programa de la Televisión española, *Saber y Ganar* que busca ante todo enriquecer el vocabulario y lograr rapidez y concentración. Se dan cinco comienzos de palabras y luego se dan los cinco significados. El estudiante debe descubrir las palabras requeridas en el menor tiempo posible:

Ejemplo:

Acierte la palabra que corresponde a cada una de las definiciones. Éstas están en desorden:

INICIALES	DEFINICIÓN
1. ZUM	Mamífero rumiante con cachos hacia atrás
2. CAB	Reparar. Volver a hacer
3. REH	Parte superior de la tráquea
4. LUM	Líquido que se saca de flores y frutos
5. LAR	Perteneciente a los lomos y caderas

Respuestas: 1. Zumo 2. Cabra 3. Rehacer 4. Lumbar 5. Laringe

### Otros

Otros que están incluidos dentro del programa general son: El telegrama, Dígallo en cinco palabras. Anagramas, pictogramas, El poder de los sueños, ¡Qué chévere!, Grafitis, Piropos dulces, Confusión, Sopa de letras, Crucigramas, etc.

### Lúdica de la narrativa

#### *Binomio fantástico*

El Binomio Fantástico es una técnica creada por Gianni Rodari, (*Gramática de la fantasía*), para permitir la creatividad de una manera diferente. Consiste en nombrar dos sustantivos que ojalá no tengan ninguna relación entre sí. El creativo toma las dos palabras y construye una historia integrándolas



Ejemplo:

*Binomio:* Cuadros – Fantasmas

Un Creyente. Al caer la tarde, dos desconocidos se encuentran en los oscuros corredores de una galería de cuadros. Con un ligero escalofrío, uno de ellos dijo:

—Este lugar es siniestro ¿Usted cree en fantasmas?

—Yo no —respondió el otro —¿Y usted?

—*Yo sí —dijo el primero... y desapareció.* (George Loring Frost).

Se sugiere pedir a los estudiantes que sean ellos quienes propongan los binomios, así:

(Sombra y abecedario) (Extraterrestre – gallina) (Buzón - alcachofa)  
(Respiración – jaula) (Fútbol – calavera) (Fogata – estiércol)

### **ConFABULACIONES**

Las fábulas son narraciones que surgen en la tradición oral de los pueblos, pero van siendo recopilados por los autores.

Las fábulas se valen de la prosopopeya o personificación, esto es, da características de los seres humanos a animales, valores u objetos inanimados. Las fábulas intentan cumplir una misión educativa, dejar una enseñanza a los lectores. Esta enseñanza se llama moraleja y puede estar explícita o tácita.

## Último plazo

*En cierta ocasión, la felicidad decidió viajar a una aldea que tenía fama de aburrida y violenta. Llegó temprano y visitó todas y cada una de las casas. Buscó en sus habitantes un alma buena que estuviera dispuesta a recibirla, al menos por ocho días. La búsqueda fue infructuosa. Todas estaban afligidas, desesperadas y en sus mentes sólo anidaba la depresión y la tristeza. La felicidad con cara de frustración decidió marcharse, no sin antes programar para el próximo año una nueva visita, para ver si alguien abre su corazón a la esperanza, que es la mejor consejera de la felicidad (Guillermo Quijano. Grupo Literario Esperanza y Arena).*



## Cuentos Encogidos

En la literatura moderna sobresale una técnica literaria bastante atractiva denominada Cuento Breve.

Es una narración ficticia, contada en el menor número de palabras pero sin perder la esencia de la sorpresa.

Ejemplos:

*HERMANO: Un tigre y su tigresa fueron escogidos por Noé para ocupar un lugar en el arca. El tigre rogó a Noé que lo dejara llevar a su hermano. Noé dijo que era imposible porque Dios lo había prohibido. Cuando el arca navegaba en las enfurecidas ondas, el tigre en la cubierta parecía sonreír. Ni Dios ni Noé supieron nunca, que el tigre para poder llevar a su hermano, lo había devorado un día antes de entrar en el arca. (Jairo Aníbal Niño)*



*SORPRESA. Nunca imaginé al llegar a Bogotá, encontrarme las Torres Gemelas. Allí estaban: altas, erguidas, imponentes. Sí, las bellas quinceañeras, hijas de Don Enrique Torres (Giovanni Guerrero. Taller Literario Col. Floridablanca).*

Recordamos aquí algunas indicaciones para antes de comenzar a escribir un cuento:

1. Nunca comience un cuento sin saber cuál es su final.
2. Evite la adjetivación y cuente sólo el hecho sin entrar en detalles.
3. No olvide la sorpresa.
4. El título es lo último que se coloca.

### Arquitectos de la palabra

Es una técnica que se puede proponer para cada clase. Consiste en tomar cuatro o cinco palabras (pueden ser las de *El Reto*, visto anteriormente). Se les da la primera parte de la narración y el estudiante debe incluir las cinco palabras, Ejemplo: Las palabras son: *esqueleto, carretera, luna, araña, ayer*.

Se da el comienzo: *Yo no creo en fantasmas, pero...* y el estudiante lo continúa y puede resultar algo así:



*Yo no creo en fantasmas, pero ayer a la madrugada cuando iba por la carretera un rayo luminoso me encandelilló y por un instante caí al suelo. Como no había luna, supuse que habían sido las luces de un auto, pero no oí tampoco el ruido del motor. Cuando me fui a levantar una araña se posó en mi mano izquierda y con el susto que tenía la lancé muy lejos. De pronto, un esqueleto se me acercó y me dijo: ¿Qué horas son? No supe qué decirle me santigué y recé la única oración que sabía, sin embargo, durante varias cuerdas caminé junto al espectro que poco a poco fue tomando forma hasta convertirse en Doña Bárbara, una viejita que siempre madruga a la misa del día de las ánimas para evitar líos con los espantos. (María Luisa Rueda. Décimo grado).*

### Otras técnicas narrativas

Otras técnicas que se trabajan son: Cuando las cosas hablan; anécdotas; había un aves...truz; caricatura de mí mismo; el retrato; mensaje en una botella; horóscopo para mi amada, etc.

### Lúdica para la creación poética



*El Tigre es un aguacero de gatos*

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

Algunos ejemplos:

- Gato: es una gota de tigre (Jairo Aníbal Niño).
- Silencio: son seis cuerdas sin guitarra (Jairo Aníbal Niño).
- Árbol: gigante vestido de sombras, trinos y viento (Guillermo Quijano)

- Tristeza: ajedrecista que siempre juega con las piezas grises (Jairo A. Niño)
- Condón: semáforo en rojo para espermatozoides (César Lesmes)
- Cocaína: bienestarina de los gringos (Leonardo Vargas).
- Guitarra: mujer libre, atada a seis cuerdas de plata (Jaime Arévalo).
- Araña: anciana que olvidó tejer sacos y ahora teje ataúdes de seda (Carlos Ordoñez).
- Buitre: médico forense que come de lo que trabaja (Robert Soler).
- Cóndor: alma indígena que terminó estampada en el escudo de una insoberana nación (Sergio Méndez).
- Elefante: traficante de maní buscado por la fuerza militar de los ratones (César Medina).
- León: rockero melenudo, jefe de la banda “Los salvajes” (Héctor Pinto).
- Serpiente: dama hermosa que me entrega a la muerte con un beso eterno (Sergio Méndez).

Ahora le corresponde a usted crear sus propias definiciones.

Le sugerimos escoger algunas de las siguientes palabras:

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

### ***¿Fantasía o realidad?***

Uno de los juegos más hermosos que el hombre ha creado es el de la ficción. Los seres humanos a semejanza del Creador, se convierten en artífices, en padres de mundos maravillosos.

*Práctica:* una enamorada dice que necesita una BARCA para navegar por el mar de la incertidumbre y llegar al corazón de su amado; no importan las tormentas ni las condiciones del viaje.

Nos corresponde a nosotros como seres inteligentes escribir ¿para qué sirven los siguientes elementos, desde el punto de vista de la fantasía? Al final, leemos en voz alta y compartimos nuestra experiencia:

Desde la FANTASÍA, ¿Para qué sirvo?



Ejemplo:

Con esta LUPA observaré los poros de tu piel, para indagar por dónde penetran a tu cuerpo la bondad, los sueños y la infinitud de soles que adornan tu belleza

Ahora haga lo mismo con los siguientes elementos:



### ***Poema Monosilábico***

En el siguiente cuadro aparece un sinnúmero de palabras de una sola sílaba (monosílabas). Trate de elaborar un poema colocando una sola palabra en cada línea. Lo importante es que tenga sentido para usted. Si tiene otras palabras monosílabas que no están en el cuadro, puede utilizarlas. Ánimo. Usted puede conformar un excelente poema.

UN RON SER MIS QUIEN MIL HAY TU TREN LAS YO AL VOZ MAS TÚ FIN EL FLOR DEL MAR PAR MES DE SOL VE NI DIEZ SI TEZ SU NO EN POR Y CIEN SÍ LES DI PAN CUAL VA LOS DON MI LUZ TRES DIOS DOY DOS FAZ VOY SOY TE SIN PAZ DAS VES VI BAR LO HA TI LE FUI DAR GRAN VI ROCK A CON DA SE VAS DEL SAL SAN DAN VALS GAS NO HOY CAL MAL MES MI MOL PEZ HAN HAZ AS PUS RES RAS ROL SUR TAL FE HAS TAN TUL VOY YA ZAR RAP CHAL DON FUE VEZ SON IR BIEN MAL
--

Ahora le corresponde a usted, elaborar un poema, escribiendo sólo una palabra por cada línea. Es importante que tenga sentido. Puede utilizar las líneas que necesite, ojalá use el mayor número de ellas. También puede utilizar otros monosílabos que no aparezcan en el cuadro.

### ***Un esqueleto con ritmo y sabor***

Al siguiente poema de Guillermo Quijano se le borraron intencionalmente muchas palabras. Usted deberá:

Leerlo, tratando de imaginar el contenido.

Imaginar el tema del poema. (El tema no es el mismo título). Llene los espacios en blanco con palabras propias para que resulte un cuerpo completo.



Cuando se \_\_\_\_\_ un \_\_\_\_\_,  
lloran los \_\_\_\_\_  
que \_\_\_\_\_;  
Llora el \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_  
sus \_\_\_\_\_ horas \_\_\_\_\_  
entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ matinales.  
Llora la \_\_\_\_\_  
y llora la \_\_\_\_\_  
pues debe \_\_\_\_\_ sola,  
sola...sola al \_\_\_\_\_;  
Llora el \_\_\_\_\_  
que se \_\_\_\_\_ con su \_\_\_\_\_;  
Llora el \_\_\_\_\_  
y hasta la \_\_\_\_\_ llora  
porque es la misma \_\_\_\_\_  
la que \_\_\_\_\_.

Nombre \_\_\_\_\_

Aquí se puede hacer lo mismo con cualquier otro poema, ojalá del tallerista.

### *Canta la Vida (personificación)*

**Concepto:** la personificación es la figura literaria que atribuye a los animales o a los seres inanimados características propias del hombre. Ejemplo: “La ciudad era rosa y *sonreía dulcemente*” (R. Sánchez).

Ejemplo:

### **Duermerela**

Amanece. *El reloj canta.*  
El mundo calla vacío.  
Sonámbula te levantas  
y miras no sé qué sombras  
detrás de tu sombra: nada.  
Arrastrada por la noche  
eres una rama blanca.



*Octavio Paz*

Práctica: el estudiante, después de conocer los conceptos y observar el ejemplo, realiza su poema. El tema es libre. Si no encuentra palabras fácilmente, se sugiere: la ciudad, la luna, el silencio, la vida, el amor, el pensamiento.



*Nadie como tú*

El *símil* establece una comparación entre un objeto, hecho o cualidad con otros seres conocidos.

Ejemplos:

- *Como un ejército, las hormigas atacan por todos los costados de mi casa.*
- *Como la muerte, los vampiros de la patria persiguen sus cuerpos a la orilla del abismo.*
- *Como un girasol, la soledad ahuyenta las tristezas en vísperas del trueno.*

### Libre

Libre eres ahora.  
no perteneces a mi espacio,  
ni perteneces a mi tiempo,  
ni gimen a tu lado  
mis alas amarradas.  
Libre eres ahora:  
Libre *como* el mar no resignado  
a llegar solamente  
hasta la playa;  
Libre *como* el viento  
que al no poder salir de su planeta  
se torna en huracán;  
Libre *como* el alma  
que abandona el cuerpo  
pues es pequeño su refugio.  
Libre eres ahora.  
No te acechan mis ojos,  
no te cercan mis manos  
no te cubren mis sueños.  
¡No existo! ¡Soy tu olvido!

*Fernando Alberto Cely*

*Calle la vida, Calle el silencio, Calle... (Anáfora)*

La Anáfora es una figura literaria que repite palabras al comienzo de los versos, para darle ritmo al poema.



Es un recurso fónico.

Ejemplo:

Cuando la tierra cante, cuando la vida ría, cuando mi alma sienta...

Somos cadáveres en busca de buitres, somos vestido roto en banquetes suntuosos, somos...

La muerte es sólo un niño de cara triste,  
un niño sin motivo, sin miedo, sin fervor,  
un pobre niño viejo que se parece a Dios.  
A veces sin embargo,  
es tan sólo un silencio,  
sin pasado,  
sin molde,  
sin olor,  
un silencio en que ladran los perros,  
unos perros  
y uno se pregunta ¿quiénes son?...

*Mario Benedetti*

### ***El Sabelotodo***

La intención de este juego es hacer preguntas que nadie haya hecho y responderlas de la misma manera, siendo muy creativos.

1. *¿Por qué el arco iris solo se viste de colores?*
2. *¿Quién es el dueño de la fantasía?*
3. *¿Qué hace el sol a medianoche?*
4. *¿Por qué la vida es un cofre de misterios?*
5. *¿Dónde viven los relámpagos?*
6. *¿Con quién se asocia el mar cuando se pierde a la distancia?*
7. *¿Para qué sirve una cobija de papel?*
8. *¿Por qué la luna no se atreve a bajar a la tierra?*
9. *¿En dónde se revelan los secretos?*
10. *¿Cuándo se disfraza la hipocresía?*
11. Haga la pregunta para la respuesta que aparece abajo:



---

Cuando bailan al ritmo de las azules sombras

*Ego Sum (Yo soy)*

En este poema, cada uno se identifica, no con un documento de identidad sino con símbolos, con figuras literarias, con metáforas

Ejemplo:

Soy la magia de la sonrisa  
un faro de esperanza  
y la silueta de la luna;  
beso cada día las auroras  
para embriagarme de sueños  
y volar, volar  
hasta perderme en el silencio  
de las estrellas.

María del Socorro Jaramillo  
Grupo Poético Esperanza y Arena

### **Poemas Breves**

Hay quienes afirman que la poesía se hizo para simplificar, para presentar en pocas líneas todo un universo de belleza y sabiduría. Cuando el poema es muy extenso, se corre el riesgo de repetir cosas que ya fueron dichas.



*Un poema breve* sólo necesita de pocas palabras para representar muchas cosas, por tanto debe ser *ingenioso*. Algunos utilizan la *sátira* o un estilo filosófico o sentencioso. Quienes trabajan poemas breves, tocan temas como: la naturaleza, el autoconocimiento del hombre y el humor satírico. Veamos algunos ejemplos:

Sé que el amor  
no existe  
y sé también que te amo.

*Darío Jaramillo*

Un eterno regalo  
me trajo la muerte:  
Vino por ti

*María del S. Jaramillo*

Tú no existes.  
Yo no existo.  
¡Existimos!

*Roberti Vargas*

### La ventana de augurios

La ventana que aparece a continuación no es una ventana cualquiera: es misteriosa, solemne, llena de imprevistos. En ella aparecen seis palabras que el autor escribió al azar.

Reloj	Tinieblas	Sinfonía
Olvido	Uñas	Fatiga

El ejercicio consiste en hacer un poema que las incluya. Veamos un ejemplo:

Cada noche olvido mi fatiga  
en las tinieblas que envuelven mis miedos.  
El reloj duerme  
escondiendo sus uñas afiladas  
mientras la aurora me despierta con su fuego  
a una sinfonía de inútiles esperanzas.

Guillermo Quijano

### El Haikú

*Cuenta la leyenda que una noche de 1664 en Kioto (Japón), un osado ladrón entró a la celda de un monje budista y robó algunas cosas de valor. Cuando el monje se enteró del suceso, meditó por un momento y con voz pausada dijo:*

*Al ladrón se le olvidó  
la luna en la ventana.  
(Ryokán)*



En ese momento nació el Haikú.

**Concepto:** El Haikú es un poema japonés de tres versos con 17 sílabas repartidas así: 5 en el primero, 7 en el segundo y 5 en el tercero. En el poema debe existir un elemento de la naturaleza. Los estudiosos dicen que el Haikú es la fotografía de un instante de la naturaleza. En la actualidad se trabaja con algunas variaciones en cuanto al número de sílabas.

Es importante recordar que en poesía, cuando un verso termina en palabra aguda, aumenta al contarse, una sílaba (por musicalidad) y si termina en esdrújula, disminuye una. También tenga en cuenta las sinalefas.

Benedetti en Suramérica ha introducido un estilo nuevo donde el haikú conserva las diecisiete sílabas, pero ya no es sólo un instante de la naturaleza, sino cualquier cosa que ocurre en un instante, y que se necesita perpetuar:

Ejemplos:

Inmaculado  
en medio del fangal  
emerge un loto

*Myriam Castellanos*

Para ser hombre  
sólo le falta al perro,  
una sonrisa.

*Guillermo Quijano*

#### *Otras técnicas poéticas*

Otras técnicas aplicables a la poesía y que se utilizan dentro el programa lúdico son: Poesía para organizar; Torre, peón, rey; Cadáveres exquisitos; Momias sabrosas (I); Momias sabrosas (II); A... conciencia; Da, de, di, do, du...das; Óleo, ¡Oh Leo!; La tångara melódica.

#### **Resultados**

##### *Visibles*

- Elaboración de cerca de 80 novelas en los dos últimos años.
- Impresión y publicación de 200 ejemplares del libro *Metáforas en el Arca de Noé*.
- Elaboración de cinco antologías poéticas: *Oasis en primavera*; *Abriendo caminos*; *El amor llega a la puerta*; *Alzar el vuelo*; *Sueños de libertad*.
- Edición de más de 200 poster-poema y muchos plegables de poesía.
- Tres Palabrarios: *Metagramas de Bogotá*, *Metáforas en el Arca de Noé*, *Diccionario de sentimientos*.
- Un libro de Haikú y otro de personificación: *Cuando las cosas hablan*.
- Dos libros de ayudas pedagógicas elaboradas por los estudiantes: *¡Qué Ché vere!* y *Las palabras un tesoro por descubrir*.

##### *No medibles*

Disciplina para trabajos que necesitan constancia y dedicación (novela).  
Creatividad, Sensibilidad (poesía), solidaridad, respeto por el trabajo del otro, identidad, colaboración y trascendencia.

## **Conclusiones**

*Magia de la Palabra* ha sido, no una fábrica de escritores, sino un acertado instrumento para lograr el amor a la escritura y a la lectura. El niño y el joven sienten que la literatura no es un arte inalcanzable, sino un juego divertido en donde se ejerce el derecho a la creatividad.

La lúdica de las palabras hace que el niño y el joven se interesen por enriquecer su vocabulario y progresivamente logren textos con cierto valor literario.

Nadie hace algo si no lo intenta. El hecho de escribir una novela que parecía algo imposible para un bachiller, motiva al estudiante a luchar por cosas difíciles y a buscar orientación cuando se necesita.

Los módulos de creación, los talleres poéticos y narrativos son herramientas que posibilitan junto con el proceso metodológico, resultados positivos.

El docente que lidera un proceso similar a *Magia de la Palabra*, se siente ganador, porque además de motivar el proceso, permite que él tenga que hacer los mismos ejercicios y mejorar su nivel como escritor. Se aprende haciendo; quien da, siempre recibe el doble.

La recopilación, la impresión de textos y la puesta en común ante la comunidad educativa, hace que el estudiante se sienta feliz porque su trabajo es valorado y se hace consciente de que escribir un libro es un motivo para trascender en la historia de una manera positiva: se siente capaz de transformar su pequeño mundo.

El apoyo de directivos y compañeros de área es fundamental para que proyectos de aula como éste, adquieran la dimensión y el valor que merecen.

## ***Bibliografía***

- Alvarado, M, y otros (1991). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Editorial Altalena.
- Ávila, F. (2003). *Cómo se escribe*. Bogotá: Editorial Norma.
- Esperanza y Arena. (2001). *Talleres de creación poética*. Bogotá: Ediciones Magia de la Palabra.
- García, C. (1981). *Comunicación escrita: entrenamiento y estrategias*. Madrid: Narcea S.A.
- González, J. (1998). *Expresión escrita*. México: Editorial Adisson.
- Macías, L. (2003). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Quijano, G. (2002). *Excelencia. Talleres de escritura y redacción*. Bogotá: Ediciones Magia de la Palabra.
- Rodari, G. (1982). *Gramática de la fantasía. Reforma de la escuela*. Barcelona: Alfaguara Editores.
- Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Silva, F. (1994). *Tiempo de escribir. Ortografía y redacción*. Bogotá: Editorial Retina.

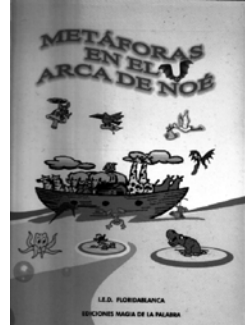


## Anexos

### 1. Del libro “Metáforas en El Arca de Noé”

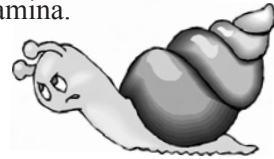
Este libro fue elaborado por los estudiantes de grado décimo en el año 2007. Se editó con un tiraje de 200 ejemplares para repartirlo entre autores y docentes. Corresponde a definiciones poéticas.

Con base en la definición del escritor Jairo Aníbal Niño de que “*el gato es una gota de tigre*”, escogimos más de 100 animales y los definimos de una manera literaria, bella. Aquí presentamos un fragmento de unas de sus páginas:



#### **Caracol**

Piedra rastrera que prefiere marcar la senda por donde camina.  
(Yuliana Carvajal)



Baboso capitán que siempre quiere casa nueva.  
(Ivón Maritza Mendoza)

#### **Castor**

Hamster ciego con anteojos y bastón.  
(Diego Garzón)



El mejor carpintero de la selva.  
(Keyla Yuranis Guzmán)

Aplicado estudiante graduado en ebanistería.  
(Wilmar Garzón)

#### **Cebra**

Caballo que metieron a la zocórcel.  
(Juan David Blanco)

Payaso cuyo disfraz sólo ameniza velorios.  
(John F. Martínez)

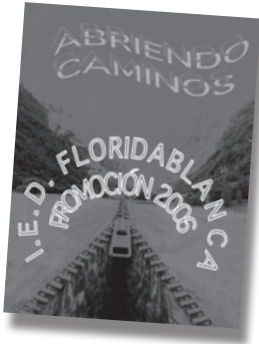
Niña perezosa que nunca se quita su pijama.  
(Keyla Yuranis Guzmán)



Fugitiva de la penitenciaría de la selva; recompensa para quien informe de su paradero.  
(Luisa Fernanda Manosalva)

## 2. Antologías poéticas

Cada año, desde hace cuatro, con los estudiantes que terminan la educación secundaria, elaboramos una antología poética que debe incluir un poema basado en la técnica EGO SUM (Yo soy) que los identifica como personas de una manera literaria: aquí una muestra:



### Ilusión

Soy fuego  
que gira sobre tu piel.  
Soy melodía loca  
que busca tu tierna mirada;  
soy sueño  
que construye un túnel  
a tu corazón.  
Soy un volcán renovado  
que esquiva sepultar  
los encantos de tu suave playa.  
Soy celosa por miedo  
a que tu cabellera  
se enrede  
con los rayos  
de otra primavera.

*Marcela Linares*



### Noviembre

Soy cielo  
que envuelve la fría lluvia  
de noviembre;  
en las noches  
soy sombra que juega  
con la oscuridad.  
Soy cofre  
que un hada olvidó,  
y en mi soledad  
acuno risas del pasado  
que nunca volverán.  
Siente, cierra los ojos,  
y en el sin fin de tu mente  
un violín cantará las tristes notas  
que en tu alma vivirán.  
Soy escondite de lujuria,  
pero amor, no llores  
desviviré mi razón  
y seré abrigo  
para tus pretensiones.

*Andrea Duarte*



### 3. *Novelas escritas por los estudiantes*

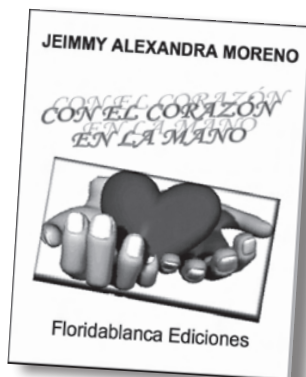
Podemos decir con inmensa satisfacción que los estudiantes escribieron, durante 2008 y 2009, sendas novelas que fueron presentadas a la comunidad educativa. En el 2009 cerca de 50 se presentaron en La Feria Institucional y en la Feria de la Localidad de Engativá, destacándose por su excelente presentación y contenido. Aquí algunas de ellas:



*SOY UN GANADOR* es una narración maravillosa realizada por un bebé desde el momento mismo de su concepción, hasta cuando cumple su primer año de vida. El bebé expresa con marcada ternura su recorrido fabuloso a través de las dificultades, y nos muestra cómo desde un comienzo es feliz y se siente ganador.

La autora **Mary Angélica Castañeda Espitia** demuestra con esta obra una gran sensibilidad, reflejada en la ternura y la bondad de una madre que ama, comprende y comparte su vida con el nuevo ser. Esta obra está recomendada para quienes aman la vida y saben que a base de autoestima y motivación se logran los triunfos.

Fecha de presentación: 1 de septiembre de 2009



*CON EL CORAZÓN EN LA MANO* es una bella historia familiar en donde, por culpa de un accidente o, como dirían muchos, por causa del destino, dos niños, hermanos entre sí, se ven envueltos en una pesadilla horrible que cambia totalmente

la rutina de una humilde familia. Muchas cosas ocurren después, dando lugar a la ternura y al afecto de una madre que se convierte en ejemplo de la constancia por reconstruir la vida, y del perdón que certifica todo acto de amor.

**Jeimmy Alexandra Moreno Gómez** logra, en este libro, penetrar el sentimiento fraternal y llevar con marcada calidad al lector hasta el final en un camino lleno de suspenso.

Fecha de presentación: 1 de septiembre de 2009

Vale la pena conocer y reconocer este trabajo de NOVELA. Ninguno de los escritores ganará por ahora un concurso internacional o nacional, pero han fortalecido el valor de la **Disciplina** que exige un trabajo como éste.

#### 4. Del libro “*Poemas para detener el tiempo (Haikú)*”



La noche llega,  
se va la soledad,  
ríe la luna.  
*Jesenia Rubiano*

Para la vida,  
la alegría no es más  
que un carnaval.  
*Dalia Rodríguez*

Sólo tu voz  
entra por mi ventana,  
queda conmigo.  
*Dalia Rodríguez*

Siento un dolor  
que carcome mi vida,  
¿Cuándo se irá?  
*Dalia Rodríguez*

En el invierno  
las tinieblas observan  
con arrogancia.  
*Jesenia Rubiano*

Tus ojos son  
un mar desprevenido,  
¿En dónde están?  
*Catherine Pérez*

Fui solamente  
aquel amor cerrado  
que un día olvidaste.

*Catherine Pérez*

Cuando llovizna  
siento que está cayendo  
el cielo a gotas.

*Catherine Pérez*

Amaneció,  
la flor quiere esconderse,  
¡Qué día tan frío!

*Angy Galeano*

La oscuridad  
acompaña tus noches,  
calma las penas.

*María Paula Bustamante*

Junto a mis lágrimas  
también llora la noche.

¡Sigues tan muerto!

*Andrea Duarte*

### *Registro gráfico*



Estudiantes de la Promoción 2009 en la presentación de sus novelas. Los acompaña feliz, su profesora de primaria.



Estudiantes asistentes a una de las presentaciones de libros dentro de la Feria Institucional.



Feria de la localidad de engativá. 2009  
Niños de varias instituciones leen las novelas, las antologías y los plegables de poesía de los estudiantes del IED Floridablanca.

CAPÍTULO

2

Gocemos de la lectura y la escritura con  
la mascota Mac  
—ciclos uno y dos—

---

Gladys Molano Caro<sup>1</sup>  
gmolano\_caro@yahoo.com<sup>2</sup>

**Resumen**

El gozo por la lectura y la escritura debería ser lo que todos los niños, niñas y jóvenes de los ciclos uno y dos expresaran en sus colegios y hogares. Sin embargo, es cada día mayor el número de casos reportados por los docentes y padres de familia respecto a que a los estudiantes no sólo no les gusta leer ni escribir, sino que evidencian diversas dificultades en estos procesos. Esta situación debe alertarnos para buscar estrategias novedosas que permitan una solución.

---

1 Psicopedagoga, en la especialidad de Psicología y Pedagogía, Educadora Especial, Magister en Educación y Desarrollo Humano y Especialista en Docencia Universitaria.

2 Agradecimientos a: todos los niños, niñas y jóvenes del CED Alemania Solidaria, quienes despertaron mi interés y afecto hacia su lucha por aprender a leer y escribir de manera adecuada a pesar de contar con voces en su contra. A sus docentes y directivos, pero en especial a mis compañeras Cristina Ortegón, Ana Isabel Becerra y Luz María Camargo, quienes estuvieron atentas a sugerir, orientar y aplicar el material. Al profesor Francisco Parra, quien merece un reconocimiento especial por sus oportunos aportes y decidido apoyo a pesar de tiempos de crisis. A todo el grupo de practicantes de Psicología de la Universidad Nacional e Iberoamericana, pero en especial a Diana León y Carolina Quevedo por el interés en el uso del material didáctico para desarrollar sus trabajos de grado en torno a él. Al IDEP, por permitir que los docentes demos a conocer lo que realizamos en las instituciones educativas.



Con base en lo anterior, se elaboraron dos materiales didácticos de apoyo, sustentados en el *Método Afectivo Cognitivo para el Abordaje de los Problemas de Aprendizaje –MACPA–*, como método alternativo para que niños, niñas y jóvenes que por diversos motivos no adquirieron el código de lecto-escritura, ahora sí puedan acceder a su aprendizaje y gocen leyendo y escribiendo.

## ***Introducción***

Gozar de la lectura y la escritura debería ser el común denominador en la población escolar. Sin embargo, los reportes académicos reflejan otra realidad; algunos niños no encuentran el camino para compartir sus conocimientos, para dialogar con los diferentes autores que los invitan a crear, imaginar y construir, o simplemente para contar sus experiencias.

Así mismo, cuando el entorno de los niños no garantiza que esto sea posible, aparecen limitaciones de carácter afectivo, y la situación se agrava aún más. Por el contrario, cuando se presenta una articulación entre las oportunidades, la exposición al medio y el afecto dado de manera positiva por las personas encargadas de ejercer las funciones de crianza o educación, esta condición facilita el tránsito hacia el gozo de la lectura y la escritura.

Las limitaciones generadas en el aprendizaje como consecuencia de situaciones afectivas, inciden significativamente en el aprendizaje de los niños y las niñas; ¿Cómo pueden aprender si no conocen otra forma de acercamiento con sus padres que un grito, palabras descalificadoras, golpes y rechazos?

El afecto, entendido como el vínculo que se genera por la relación entre dos o más personas, promueve el interés, favorece la interlocución, hace que fluya la comunicación, y permite que la niña, niño o joven disfrute de los procesos lecto-escriturales.

Lo anterior, indica que el aprendizaje de la lecto-escritura no es solamente el resultado de la enseñanza ejercida por un adulto o por personas que hayan tenido el interés de hacerlo. Se podría afirmar que en cada uno de esos procesos convergen —más de lo que suponemos— la afectividad y la calidad de la exposición tanto a oportunidades como a experiencias.

En este contexto, el método alternativo MACPA surge como consecuencia de las observaciones<sup>3</sup> realizadas en los grados de primero a quinto de primaria, durante

---

3 Este artículo resume los resultados obtenidos de la aplicación de estrategias de la Investigación-Acción, con el fin de favorecer la reflexión-acción que debe estar presente en el diario hacer de un docente que trabaja con poblaciones vulnerables.



cinco años, con el fin de encontrar una explicación acerca de por qué, en grupos constituidos por 32 a 35 niños, entre el 14% y el 32%<sup>4</sup> presentaba dificultades en la adquisición, uso y desarrollo de los procesos de lectura y escritura.

Durante este tiempo, se elaboró tanto el sustento teórico del método como la propuesta didáctica de las cartillas *Mi mascota Mac* y *Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir*<sup>5</sup>, las cuales han sido trabajadas con más de 300 niños, niñas y jóvenes entre los 6 y 14 años, evidenciando una evolución favorable<sup>6</sup>. En el año 2008 la cartilla *Mi mascota Mac* se aplicó a 35 niños con edades entre los 8 y 12 años<sup>7</sup>, de los cursos primero, segundo y tercero de primaria. De igual manera, en el año 2009 esta misma cartilla fue aplicada a 48 estudiantes, mientras la cartilla *Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir* se trabajó con un grupo de 20 estudiantes.

En la construcción de la propuesta se encontraron dibujos cuyos conceptos actuaban como estímulos e “inhibían” la respuesta a leer o escribir, generando barreras de acceso y desarrollo; había otros que actuaban como estímulos “desencadenantes”, con un efecto contrario; y algunos más con estímulos “neutros” en el desarrollo del aprendizaje. Por esta razón, las primeras fichas guías tienen dibujos considerados “neutros” o “desencadenantes”, y se descarta la utilización de dibujos de la mamá o el papá porque en algunas poblaciones escolares hay situaciones particulares que no permiten la utilización de estos referentes.

### ***Grupos de estudiantes de una institución educativa***

En condiciones normales, todos los niños y niñas tienen la capacidad de aprender y desarrollar las diferentes habilidades que permiten su desempeño, entre ellas, la lectura, la escritura y las matemáticas. Sin embargo, esos aprendizajes y habilidades que deberían ser comunes en la población escolar, requieren de la participación y asociación, en proporciones casi idénticas, de los aspectos cognitivos, psicomotores, comunicativos y afectivos; y pensamos que este último, es el que potencializa los otros tres aspectos.

A partir del análisis de los Antecedentes Familiares (AF), los de Desarrollo (AD) y los Académicos (AA), es posible predecir lo que sucederá respecto al Rendi-

---

4 Ver artículo “Asociación entre el método aplicado de manera inadecuada y el afecto como generadores de los problemas de aprendizaje”. (Educación y Cultura, 2007, pp. 60-63).

5 Esta cartilla fue creada en el año 2009 para un grupo de 36 estudiantes del primer grado que no evidenciaban adelantos en sus procesos de lecto-escritura.

6 El caso registrado en el artículo “Asociación entre el método aplicado de manera inadecuada y el afecto como generadores de los problemas de aprendizaje” fue superado a comienzos del año 2008.

7 Se considera que ha existido una evolución favorable cuando los niños: a) no presentan conductas de evasión al asumir la lectura y la escritura, b) evidencian interés y agrado en su utilización, y c) dejan de presentar o han disminuido errores en su uso y desarrollo.

miento Académico (RA) de un estudiante, el cual se interpreta como el grado de habilidades, destrezas, conocimientos y/o rutinas, consecuencia de la experiencia, de las oportunidades y de la madurez propia de su edad.

Esto indica que cuando alguna de las tres variables, AF, AD o AA es afectada notablemente, se generará un bajo rendimiento académico, facilitando en muchas ocasiones la aparición de los Problemas de Aprendizaje (PA). Es decir, aunque no siempre el bajo rendimiento es generado por un Problema de Aprendizaje, cualquier tipo de PA sí produciría un bajo rendimiento.

De acuerdo con la relación que se establece entre los AF, los AD y los AA, incluido en cada uno de ellos la calidad en las oportunidades, será posible identificar a por lo menos cuatro grupos de estudiantes dentro de una institución educativa, que activan de manera particular una compleja red de relaciones y, a su vez, afectan a redes previamente constituidas como la familia y la escuela; situación que afectará de manera fundamental al estudiante directamente comprometido (Molano, 2005).

El primer grupo está conformado por estudiantes conocidos tradicionalmente como los más aventajados del curso, que se caracterizan porque adquieren con relativa facilidad los aprendizajes necesarios y suficientes para su promoción al grado siguiente. En consecuencia, ellos activan una serie de reacciones emocionales entre los docentes, compañeros y familiares cercanos, quienes los motivan a seguir siendo los mejores.

El segundo grupo está constituido por los estudiantes que se caracterizan por tener un rendimiento académico regular, sin presentar mayores dificultades para acceder a los conocimientos impartidos por los docentes. Aunque no los adquieren con la misma facilidad que el grupo anterior, generan una serie de reacciones, entre sus familiares, docentes y compañeros, que les permite seguir adelante.

El tercer grupo de estudiantes está conformado por los estudiantes denominados comúnmente como “lentos” en la adquisición de los conocimientos académicos. Sin embargo, no presentan características que obstaculicen de manera relevante su tránsito por los diferentes cursos, aunque van accediendo al aprendizaje de manera pausada, con la ayuda del maestro, la familia y el uso de estrategias complementarias.

El cuarto grupo contiene a los estudiantes que presentan PA. Su presencia en un aula de clase obliga a maestros, profesionales de apoyo y familia a buscar toda clase de estrategias que les permita seguir adelante con sus estudios.

El número de casos reportados por los docentes de los grados primero a quinto varía entre el 14% y el 32%; es decir, de un grupo de 35 estudiantes se reportan entre 5 y 12 niños, niñas y jóvenes, los cuales evidencian dificultades que se ubican entre leves, moderadas o graves.

### ***Problemas de aprendizaje***

Entendemos que un problema de aprendizaje es una condición generada en un individuo por la asociación de eventos internos y externos que se expresan como una dificultad en la adquisición, uso y desarrollo de la lectura, de la escritura o de las matemáticas, y que, dependiendo de la prontitud y la calidad de la intervención que se realice, podrá ser superado en el mayor o menor tiempo posible, e incluso, en ocasiones, no llegar a ser superado.

Aunque esta definición coincide en algunos apartes con la que aparece en el documento en construcción del MEN, en el cual se identifican los problemas de aprendizaje como: "...situaciones, lo que significa que son el resultado de interacciones entre condiciones individuales y características del entorno físico, social y cultural del sujeto, y que en tanto situaciones pueden y deben ser abordadas en el contexto educativo en términos de oportunidades para el aprendizaje" (2008, p. 6), no avanza en la complejidad de las diferentes "situaciones" que presentan los estudiantes, ni da cuenta de la intervención y solución de los problemas de aprendizaje.

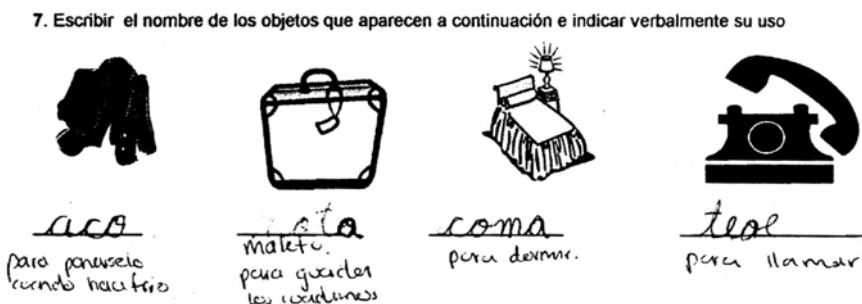
Esta definición necesariamente está relacionada con la forma en que se concibe la lectura y la escritura en los ambientes académicos, sociales y culturales. Aunque mucho se ha dicho sobre el enfoque que reduce la lectura y la escritura a codificar y decodificar, éste ha quedado atrás para dar paso a un enfoque como el psicolingüístico, en donde la lectura y la escritura son concebidos como actos de compartir información, de activar conocimientos previos, de dialogar entre el que escribe y el que lee, entre otros aspectos (Colomer, 1998; Cassany, 2000 y Dubois, 2008). Sin embargo, en la práctica escolar pareciera que no ha hecho eco porque aún permanece la idea de que los niños del ciclo uno deben leer y escribir (codificar y decodificar) de manera perfecta.

A pesar de las concepciones que se tengan, el hecho cierto es que todos los niños, niñas y jóvenes de los ciclos uno y dos deben leer y escribir, comprendiendo, haciendo inferencias, produciendo un texto con coherencia y cohesión, porque de lo contrario, no podrían responder a las demandas que desde las diferentes áreas académicas le hace la escuela, la familia y la sociedad.

Por tal razón, al tener en cuenta las características observadas en la población que presenta problemas de aprendizaje, es posible realizar una clasificación asumiendo

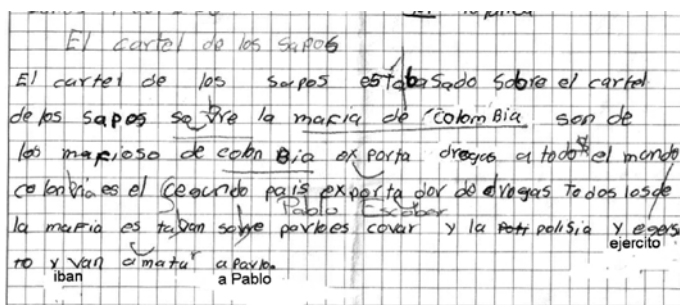
las variables edad, antecedentes académicos, rendimiento académico, frecuencia y calidad de errores en la lectura y la escritura, niveles de comprensión y ejecución, ubicación actual, y número de grados repetidos, de la siguiente manera:

*Problemas de aprendizaje leves:* hacen referencia a las conductas académicas que presenta un niño o niña cuando se encuentra en el proceso de adquisición y uso de la lectura y la escritura, en donde se presentan omisiones, sustituciones, inversiones, separaciones, rotaciones de letras y de palabras. En algunos casos, se pueden observar vacíos en los aprendizajes —que serían propios de su edad— como discriminar formas, figuras, colores, tamaños; realizar series; ubicar objetos en el espacio; identificar figuras sobre un fondo, y otras más referidas al área de percepción visual. Para que sea considerado como problema de aprendizaje leve, los niños deben estar cursando por primera vez el grado primero, haber tenido oportunidades de acceso y permanencia en una institución educativa, y superar su dificultad sin recibir ayuda adicional (ver figura 1).



**Figura 1:** Escrito realizado por un niño de 8 años ubicado en el grado primero de Primaria.

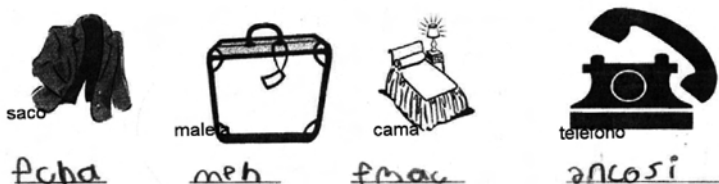
*Problemas de aprendizaje moderados:* comprende al grupo de niños y niñas que en general tiene como antecedente académico la repitencia de los grados primero y segundo, aunque también es posible que se encuentren en cursos superiores como el que se registra en la Figura 2, y que presentan problemas básicamente en el área de lecto-escritura, referido a omisiones, sustituciones, inversiones, contaminaciones, rotaciones de letras, sílabas o palabras, en el momento de leer, de escribir de manera espontánea o al tomar dictados. Igualmente, se debe aclarar que se trata de dificultades con alta frecuencia de presentación, que obligan a la utilización de estrategias muy bien seleccionadas para que puedan ser superadas. Los niños que presentan un problema de aprendizaje moderado tienen una diferencia de por lo menos dos años en relación con la edad esperada para su ubicación en el grado correspondiente. Así mismo, es común encontrar que estos niños no evidencian dificultades referidas al cálculo matemático y resuelven con relativa facilidad los problemas cotidianos de su entorno (ver Figura 2).



**Figura 2:** Producción escrita de un niño de 12 años, ubicado en el grado quinto de primaria, en la que es posible observar errores de separación incorrecta de palabras, omisión de letras, sustitución, unión de palabras, problemas ortográficos entre otros.

*Problemas de aprendizaje graves:* denominados así porque a pesar de que el niño tiene una inteligencia “normal”, como en el caso que aparece expuesto en la Figura 3, el grado de afectaciones en su aprendizaje es tan alto que impide que el niño o la niña escriba, lea y/o realice cálculo matemático de manera correcta, a pesar de haber estado expuesto a condiciones de aprendizaje relativamente adecuadas. Así mismo, la edad que presentan estos niños excede, por lo general, en más de dos años la edad promedio en que deberían estar cursando cada grado y han repetido por lo menos dos veces el grado primero de primaria (ver Figura 3).

7. Escribir el nombre de los objetos que aparecen a continuación e indicar verbalmente su uso



<sup>2</sup> Elaborada por Gladys Molano Caro / gmolano\_car@hotmail.com

Niño cuya F.N. es el 10 de julio de 1999.

**Figura 3:** Escrito realizado por un niño de 9 años ubicado en el grado segundo de Primaria.

Los estudiantes con problemas de aprendizaje requieren más tiempo para crear el hábito de dirigir la atención de un estímulo a otro; esto implica una intencionalidad, por lo cual, se precisa de una fuerte motivación para mantener su interés. Así mismo, tienen gran dificultad en inhibir o retener su respuesta hasta después de tener un tiempo prudente para examinar con detalle los aspectos más útiles y/o los componentes más abstractos de los estímulos. A ello se debe la menor calidad de su respuesta, su mayor frecuencia de error, la “discrepancia” entre las expectativas del rendimiento y lo que evidencian en el salón de clase, así como el bajo rendimiento académico que presentan (Luria, 1984; Mercer, 1987; DSM-IV, 1994 y Molano, 2006).

La mayoría de los profesionales que trabajan con problemas de aprendizaje indican que una de las grandes dificultades, en su abordaje, es el realizar un diagnóstico de manera tardía. Básicamente, se podría decir que existe una relación directamente proporcional respecto al tiempo en que se realiza el diagnóstico, frente al tiempo empleado en la solución que se debe enfrentar, es decir, entre más pronto se diagnostica, más pronto se podrá hallar la solución.

La definición de los problemas de aprendizaje se refiere necesariamente a los aprendizajes escolares, por cuanto dentro del cuadro característico que evidencian estos niños están los aprendizajes típicamente escolares como la lectura, la escritura, las matemáticas, que afectan el rendimiento de las otras áreas (García y González, 2001; Molano, 2005, 2006 y 2007).

Para Hammill (1993), García y González (2001), la definición de Problemas de Aprendizaje da cuenta de una tendencia que está presente a lo largo del ciclo vital, que requiere de respuestas selectivas en el marco de la escuela obligatoria, que involucra el concepto de necesidades educativas especiales y que demanda la adopción de un currículo especial para los estudiantes con estas necesidades.

### ***El método MACPA y el material didáctico de apoyo***

Durante la construcción del método MACPA y la elaboración del material didáctico se tuvieron en cuenta las observaciones realizadas durante más de tres años, las cuales mostraron que el aspecto afectivo facilita tanto el aprendizaje de la lectura como el de la escritura, pues, al haber sido abordado de manera adecuada, no constituye un obstáculo que frene, altere o inhiba los potenciales de aprendizaje que deben estar presentes para acceder de manera adecuada a todos los conocimientos.

Así mismo, se tuvo en cuenta el conocimiento de la historia del niño en sus aspectos de desarrollo, de experiencias vividas, de las relaciones familiares y académicas; incorporando la afectividad, tomada desde dos referentes que son: a) el afecto que despliega el maestro hacia el niño, el cual surge como consecuencia de la comprensión que surge del “limbo cognitivo” por donde transitan los niños en esta condición, y b) el vínculo afectivo y emocional que desarrolla el niño o la niña a partir del conocimiento sobre los diferentes aspectos, situaciones, objetos y personas con las cuales se ha relacionado o se relacionará mediante el conocimiento de las fichas guías que traen las cartillas.

En el desarrollo didáctico del método MACPA se han elaborado hasta el momento dos cartillas. La primera, denominada *Mi mascota Mac* está constituida por 45 fichas guías que utilizan como referentes de motivación animales, objetos

y/o situaciones que fueron seleccionados a través de la intervención con niños, niñas y jóvenes que presentaban problemas de aprendizaje. Esta cartilla se aplica a estudiantes con las siguientes características: a) haber repetido por lo menos un grado del primer o segundo ciclo; b) presentar extraedad escolar como consecuencia de la repitencia; c) demostrar conductas de evasión y/o angustia en su acercamiento a la lectura y la escritura; d) ser reportados por los docentes titulares porque presentan grandes dificultades académicas, y e) contar con el apoyo de los padres para poder aplicarles este material didáctico.

La segunda cartilla denominada *Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir*, fue diseñada en el 2009 como respuesta a un grupo de 39 estudiantes de los tres cursos de primero, que fueron reportados por las docentes porque no mostraban avances en los procesos de lecto-escritura, y era necesario un material especial para su intervención.

En la construcción del método y de las cartillas fueron tenidos en cuenta los denominados cuatro pilares del aprendizaje que son: a) dispositivos básicos del aprendizaje (atención, memoria, sensopercepción y motivación); b) las funciones cerebrales superiores (lenguaje, gnosis y praxias); c) la actividad nerviosa superior (inhibición y excitación), y d) el equilibrio afectivo-emocional (Quintanar, Eslava, Azcoaga, Mejía, Rosas y Cols, 2008). Dentro de su elaboración se hizo énfasis en los aspectos cognitivo y afectivo.

El principio básico que se encuentra presente tanto en el método como en las cartillas, es que si el afecto se utiliza como mediador y vehículo de las diferentes estrategias, de esta manera, las niñas, niños y jóvenes avanzarán de forma relevante hasta superar y/o mejorar significativamente la dificultad en el aprendizaje de la lectura y/o de la escritura.

Los niños, niñas y jóvenes que presentan dificultades de aprendizaje ya fueron expuestos a la enseñanza de la lectura y la escritura, razón por la cual, en la elaboración de la cartilla *Mi mascota Mac*, se partió de esta consideración, dejando de lado el error de reiniciar el proceso de lecto-escritura con los métodos tradicionales.

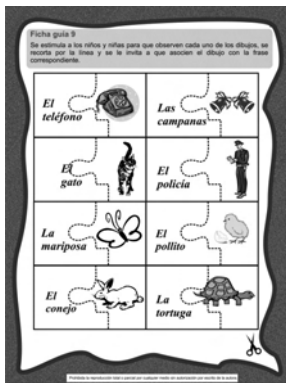
Así mismo, en la cartilla *Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir*, se manejan los dibujos y conceptos que son fácilmente referenciables por los niños, con el fin de usarlos en la activación de los conocimientos.

Los niños que presentan problemas en el aprendizaje se enfrentan continuamente a la frustración y el rechazo, tanto del adulto como de sus mismos compañeros, porque no aprenden de la misma manera. Por esta razón, cada una de las fichas guías se elaboró de tal forma que el niño o la niña evite los errores, y se conduzca en el aprendizaje a través de niveles altos de motivación, seguridad e interés.



En *Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir* se conservan los mismos principios de la primera cartilla, aunque la presentación de las 37 fichas guías es modificada sustancialmente para que los niños y niñas desarrollen los procesos de observación, asociación, relación y análisis, que les permitan continuar su proceso lector y escritor.

El método MACPA se caracteriza porque hace uso de la observación de elementos que se encuentran en contacto con el niño o la niña, los cuales se constituyen en la herramienta principal para acceder al conocimiento cuando hay dificultad creciente, apoyándose fundamentalmente en los dibujos que hacen parte de cada una de las guías (ver fichas guías 1 y 9).



**Figuras 4 y 5:** Fichas guías 1 y 9 de la cartilla “Mi mascota Mac”.

Por medio de las fichas guías se conduce al niño o niña al conocimiento a través de la lógica que tiene cada respuesta; por este motivo se recurre al sentido común que poseen todas las personas. Aquí toma sentido el hacer obvio aquello que es obvio.

Las fichas guías van graduadas por orden de complejidad, de allí que puedan ser utilizadas por los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en los grados de primero a quinto de primaria.

Las diferentes actividades desarrollan la habilidad de prever, sacar conclusiones, inferir, resolver problemas, dar una respuesta que evidencie la comprensión de lo aprendido. Todo esto, a partir de preguntas sencillas realizadas por el docente o la docente con el fin de que los niños se apropien de cada aspecto trabajado.

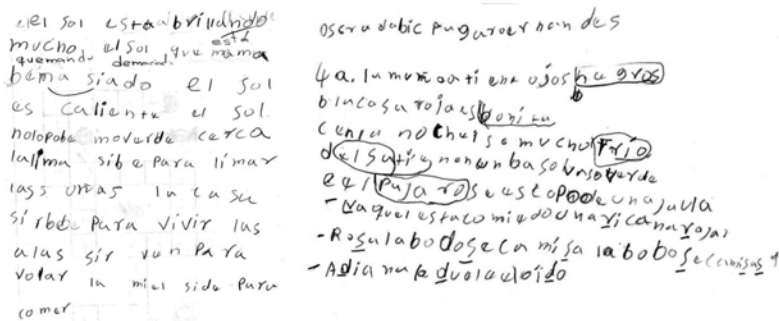
Las condiciones ambientales para su aplicación deben ser las mismas que se requieren para emprender un trabajo escolar, esto es, una luz adecuada, una superficie de trabajo y un asiento que le permita al niño, niña o joven encontrarse cómodo, así como no deben existir ruidos externos que afecten la concentración del niño.



## Resultados obtenidos

A través de un escrito es posible evidenciar la alegría que se refleja en los rostros de los niños, niñas y jóvenes, cuando su profesora o profesor les indica que ya están leyendo y escribiendo bien, y cuando los rechazos son cambiados por las felicitaciones; es un reto que, si bien resulta difícil, vale la pena intentar hacerle frente.

El cumplimiento de las dinámicas escolares en los diferentes grados de primaria no atiende a los niños, niñas y jóvenes que presentan problemas de aprendizaje, por lo que estos terminan marginados y/o expulsados del sistema escolar, al no contar con la posibilidad de superar sus dificultades. La complejidad de las situaciones que evidencian los escolares de primaria, en lo que respecta a lectura y escritura, es variada. Como se puede observar en la Figura 6, la tasa de errores que evidenciaba este niño de 9 años que cursaba el grado tercero de primaria, era muy alta como para transitar armónicamente con sus compañeros de curso que ya leían y escribían de manera fluida.



**Figura 6:** Escritos realizados por un niño de 9 años que cursaba el grado tercero en el año 2008.

Para conocer los resultados que se han obtenido mediante la utilización de este material didáctico, se realiza la descripción de los logros alcanzados en dos fases. En la primera, se presentan los resultados obtenidos por 35 niños, niñas y jóvenes que recibieron acompañamiento con la cartilla *Mi mascota Mac*, durante el año 2008; en la segunda fase, se indicarán los resultados obtenidos en el transcurso del año 2009, por 48 estudiantes de los ciclos I y II que utilizaron la cartilla *Mi mascota Mac*, y por 25 estudiantes del grado primero, quienes manejaron *Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir*.

En el año 2008, el grupo de estudiantes al que se le aplicó la cartilla *Mi mascota Mac*, cumplió con las características de edad, número de errores, grado en el cual se encontraban ubicados y/o repitencia de curso. Según se puede observar en la Tabla 1, fue aplicado a 21 niños que constituyen el 60% del grupo y a 14 niñas de los grados de primero a tercero de primaria, cuyas edades se encontraban entre los 8 y 12 años.

Del grupo de 35 niños, sólo una niña se encontraba cursando el primer año escolar, evidenciando extraedad, debido a situaciones familiares que le impidieron acceder a la vida escolar de manera oportuna. De igual manera, seis niños de ocho 8 años se encontraban cursando el segundo grado, pero presentaban grandes dificultades en el desarrollo de las competencias lecto-escriturales (ver Tabla 1).

**Tabla 1:** Distribución por edad, sexo y grado del grupo de 35 niños, niñas y jóvenes con los que se trabajó la cartilla “Mi mascota Mac” en el año 2008.

Curso	8 años		9 años		10 años		11 años		12 años		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
102						1					1
201	2	1	1				1				5
202	1	2	1	1	1	1					7
301			3		1	1				1	6
302	2		2	2	3	4	1		2		16
Total	5	3	7	3	5	7	2		2	1	35

Como se puede observar en las figuras 8 y 9, los niños, niñas y jóvenes disponen de su cartilla, la cual está marcada con su nombre. Las sesiones se desarrollan en intervalos de tiempo que oscilan entre 60 y 90 minutos.



**Figuras 7 y 8:** Desarrollo de la cartilla “Mi mascota Mac” de un grupo de niños del grado segundo en el año 2009.

Los testimonios que presentamos de las tres madres cuyos hijos superaron sus dificultades, permiten observar la angustia que tenían antes de que con sus hijos se trabajara la cartilla *Mi mascota Mac*. Estos tres jóvenes, con edades de 10, 12 y 13 años, consiguieron sortear los obstáculos y comenzaron a transitar de manera armónica por el sistema escolar, a partir del año 2008, luego de haber completado el material didáctico.

La cartilla. #1  
Me parece un material *buenísimo*  
porque le enseñó cosas a mi hijo  
que se le *dificultaban* como  
Escribir, leer, identificar cosas  
que tal vez *deseconocía*.

De la Cartilla mi *Mascota* estoy muy  
Contenta porque al niño le sirvió  
Como guía para aprender a leer y  
Escribir ya que para él era la mayor  
dificultad en su aprendizaje y  
me sirvió mucho para salir adelante  
y poder pasar para otro curso ya que  
eso era su mayor dificultad

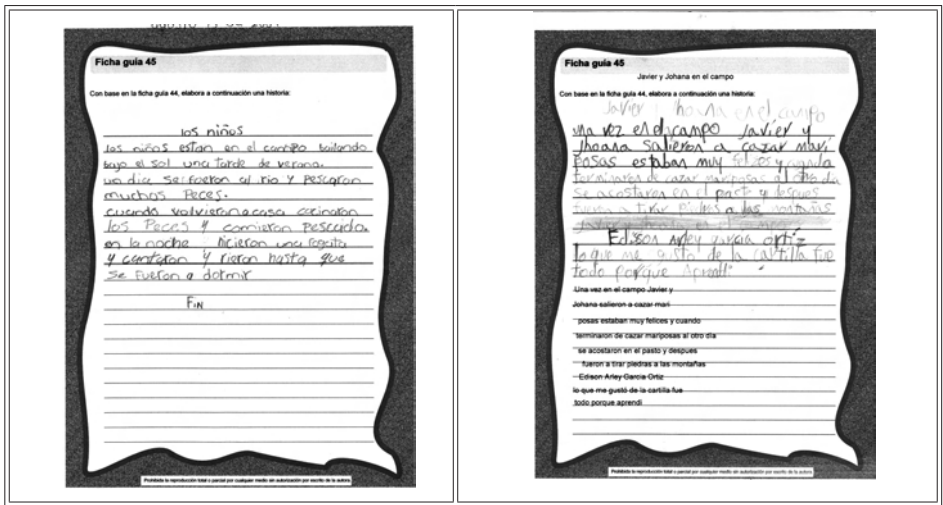
- 1) Excelente progreso en lectura.  
le encantó leer.
- 2) Buena *exposición* y resultados.
- 3) feliz cada tiempo que *paramos* trabajando.
- 4) Aprendo mucho de orientado Gladis *Molina*.  
y la felicito por excelente labor.  
Gracias

**Figura 9:** Testimonios entregados por tres mamás de tres niños  
que superaron la dificultad en el año 2008.

En relación con los resultados obtenidos en el año 2009, es necesario indicar que el número de niños con los que se trabajó en la aplicación de la cartilla se incrementó en 13, es decir, en un 37% con relación al año anterior, teniendo en cuenta únicamente la cartilla *Mi mascota Mac*.

Así mismo, es posible establecer que, a diferencia del 2008, en esta oportunidad se presentó el mismo número de hombres y mujeres. De otra parte, mientras que la edad promedio el año pasado fue de 7 años, 8 meses, para el año 2009 se incrementó en 2 años, 2 meses.

Para finalizar, se debe registrar que de los 35 estudiantes intervenidos a través de la cartilla *Mi mascota Mac*, durante el año 2008, todos superaron su dificultad, excepto una niña que la inició en el mes de noviembre, y que para este momento ya ha superado su dificultad. Respecto a la aplicación de las dos cartillas en el año 2009, de los 48 niños, niñas y jóvenes a los cuales se les aplicó, cinco ya la terminaron, habiendo superado sus dificultades (ver figuras 9 y 10), mientras que los otros 43 estudiantes ya están culminando su proceso, evidenciando progresos relevantes. En relación con la segunda cartilla, hasta el momento se han observado importantes progresos tanto en la lectura como en la escritura.



**Figuras 10 y 11:** Escritos de dos niños de los grados segundo y tercero respectivamente que terminaron la cartilla.

**Tabla 2:** Resumen del grupo de estudiantes con la cartilla “Mi Mascota Mac” año 2009

GRADO	HOMBRES	MUJERES	EDAD PROMEDIO
PRIMERO	2	2	8 AÑOS, 2 MESES
SEGUNDO	3	12	8 AÑOS, 7 MESES
TERCERO	6	2	10 AÑOS, 1 MES
CUARTO	6	4	10 AÑOS, 1 MES
P.L.	4	1	11 AÑOS, 4 MESES
AC	3	3	12 AÑOS, 3 MESES
TOTALES	24	24	9 AÑOS, 9 MESES

### Conclusiones

Al surgir MACPA y las cartillas *Mi mascota Mac* y *Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir* como respuesta a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes con problemas de aprendizaje en lo que respecta a los procesos de lectura y escritura, y al encontrarse que estas estrategias activan el campo de conocimientos previos que tienen los niños, se comprueba que el material responde a las necesidades de esta población.

Así mismo, luego de haber sido trabajado el material didáctico con más de 300 niños, niñas y jóvenes, durante seis años, se evidenciaron avances significativos en la adquisición, uso y desarrollo de estrategias lecto-escriturales. Por tanto,

se puede considerar como una herramienta pedagógica efectiva no sólo en la solución de los problemas de aprendizaje, sino en la medida en que conduce a los niños hacia el goce de la lectura y la escritura. Así mismo, evita la repitencia y el abandono escolar que se presenta como consecuencia de intervenciones que evidencian graves problemas en lo que respecta a la manera en que abordan las dificultades relacionadas con estos dos procesos.

Las dificultades de aprendizaje deben ser detectadas en el salón de clase por un docente que a través de la observación constante de sus estudiantes prevenga, detecte e intervenga las dificultades presentadas en el grupo a su cargo.

En consecuencia, todo profesor debe poseer las herramientas metodológicas y conceptuales necesarias y suficientes que le permitan poner en marcha una intervención temprana cuando ha observado problemas de aprendizaje en sus estudiantes. Esto contribuirá a que las dificultades no avancen.

De otra parte, es importante el hallazgo realizado sobre los dibujos que evocan conceptos y actúan como estímulos que “inhiben” la respuesta a leer o escribir; sobre otros que actúan como estímulos “desencadenantes”, y sobre aquellos que se caracterizan por ser “neutros”, dado que este análisis constituye un objeto de reflexión tanto para los docentes como para las personas que elaboran material didáctico en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Igualmente, es de resaltar el elemento del afecto como parte integral de la propuesta, el cual contribuyó para que cada palabra tuviera la contundencia de los hechos y pudiera representar un goce que permitiera mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes.

Existe, en consecuencia, un tiempo y unas condiciones para aprender a leer y a escribir. Ésta parece ser la conclusión más evidente, la cual, por lo demás, no se tiene en cuenta en el momento de realizar el diagnóstico de los niños que presentan dificultades para desarrollar la lectura y la escritura de manera adecuada.

Un docente que tenga casos como los descritos en este artículo, debe asumir el reto de involucrar a los niños en la lógica de la lecto-escritura para poder observar la satisfacción que experimentan cuando la descubren. Esa lógica, a través de la aplicación de las cartillas *Mi mascota Mac* y *Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir*, termina por descubrir unas condiciones opuestas a las que los niños presentaban inicialmente, reflejando en sus rostros un profundo interés, gran motivación y gozo por la utilización de la escritura y la lectura. Esta es la recompensa más grande que alguien pueda obtener por realizar su labor.

Por último, se debe resaltar que la presentación de las cartillas rompe con esquemas tradicionales, constituyéndose en uno de los elementos motivadores, ya que los estudiantes disponen de guías separadas, impresas en un papel más resistente que el usado en la elaboración de esta clase de material.

### ***Bibliografía***

- Buendía, L.; Colás P.; Hernández, F. (1997). *Métodos para la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cassany, D., et al. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1998). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste.
- Conde, M. (1991). *Modelos y proyectos*. Santiago: Ministerio de Educación.
- DSM – IV. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. López – Barcelona: Masson (Original en inglés).
- Dubois, M. E. (2008). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Gagné, R. (1979). *Principios básicos del aprendizaje para la Instrucción*. México: Diana.
- García, V. J.; González M. D. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica: concepto, evaluación y tratamiento*. Vol. 1. Madrid: EOS.
- Hammill, D.D. (1993). *A brief look at learning disabilities movement in the United States; Journal of Learning Disabilities* (26), pp. 295-310.
- Luria, R. (1984). *Atención y memoria*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mercer, C. D. (1987). *Dificultades de aprendizaje*. Barcelona: CEAC.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2008). *Orientaciones pedagógicas para la atención en el servicio educativo o población con dificultades de aprendizaje* (documento en construcción).

Molano, G. (2005). “Método Afectivo/Comprensivo de Abordaje de los Problemas de Aprendizaje –MACPA-”. En: revista *Educación Hoy*, N° 163 “Educación Especial”, pp.23-39.

\_\_\_\_\_ (2006). “Cinco concepciones erróneas en el abordaje de la lectura y la escritura”. En: revista *Educación Hoy*, N° 168.

\_\_\_\_\_ (2006). “Cinco concepciones erróneas en el abordaje de la lectura y la escritura”. En: revista *Educación y Cultura*, N° 71, pp. 71-75.

\_\_\_\_\_ (2007). “Asociación entre el método aplicado de manera inadecuada y el afecto como generadores de los problemas de aprendizaje”. En: revista *Educación y Cultura*, N° 74, pp. 60-63.

Negret, J.C. (1998). “La conversación con los libros: un camino hacia la lectura”. En: *Hojas Pedagógicas*, 10. Ministerio de Educación Nacional, MEN.

Nieto, M. (1995). *La dislexia escolar*. México: Manual Moderno.

Quintanar, L.; Eslava, J.; Azcoaga, J.; Mejía, L.; Rosas R.; Cols. (2008). *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas*. Bogotá: Colección Neurociencias Magisterio.





CAPÍTULO

3

Desarrollo de competencias laborales:  
un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en  
situación de discapacidad cognitiva<sup>1</sup>  
(Paso a paso en la construcción de un proyecto de vida productivo)

*Yolanda Villarreal Gil<sup>2</sup>  
Carmen Eliana Chaparro<sup>3</sup>*

**Resumen**

Fortalecer en competencias laborales a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva leve, que les permitan en un futuro ser aceptados en el medio social y productivo, es el reto del Colegio República de Bolivia. Para ello, se implementan desde el ciclo I estrategias de capacitación en competencias laborales generales, las cuales se articulan a todas las áreas del currículo, intensificando la preparación laboral en competencias laborales específicas en los ciclos IV y V.

- 1 Agradecimientos: a nuestros estudiantes, inspiración de nuestro diario que hacer, a quienes dedicamos este logro. A la señora Rectora Gloria de Guío por su impulso motivador, su apoyo incondicional y gestión permanente en favor de la población en condición de discapacidad. A las coordinadoras y compañeros docentes, quienes nos acompañan en este proceso. A la Fundación Best Buddies por hacer realidad los sueños de los estudiantes. A nuestras familias por su amor, comprensión y complicidad... por ser la razón de nuestra existencia...
- 2 Maestra, experta en Educación Especial y Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Orientación y Educación Sexual de la Universidad Manuela Beltrán. Tiene 28 años de experiencia con estudiantes en condición de discapacidad. Actualmente es docente orientadora del Colegio República de Bolivia y delegada del sector educativo al Consejo Local de Discapacidad.
- 3 Bachiller Pedagógico, Instituto Joaquín González Camargo, Sogamoso, Terapeuta Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia, Último semestre de Especialización en Seguridad y Prevención de Riesgos Profesionales en el Consejo Colombiano de Seguridad. Docente en el Área de Terapia Ocupacional del Colegio República de Bolivia. Tiene 10 años de experiencia profesional clínica y educativa.

Este ha sido un proyecto exitoso en la medida en que se han reconocido las capacidades y habilidades de los jóvenes del colegio y están siendo aceptados en los programas de oportunidades laborales de organizaciones y empresas comprometidas con este fin. En consecuencia, los jóvenes en condición de discapacidad cognitiva han adoptado actitudes positivas en su desarrollo personal y han mejorado sus condiciones de vida y la de sus familias.

### ***Contexto***

El Colegio Distrital República de Bolivia ubicado en el barrio Las Ferias de la localidad de Engativá, cuenta con una experiencia de 32 años en la atención de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva. Allí confluyen niños, niñas y jóvenes de todo el Distrito, quienes han encontrado una modalidad de educación formal acorde con sus necesidades educativas. Las diferentes etapas —algunas difíciles, otras de grandes satisfacciones— por las que el colegio ha pasado desde el año 1977 hasta hoy, han permitido consolidar un proyecto educativo reconocido tanto en la gestión administrativa como en la académica.

Con base en los lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación y por el Ministerio de Educación se ha elaborado el plan de estudios; construcción colectiva tanto de los maestros actuales como de aquellos que han pasado dejando su huella imborrable, mediante la realización de adaptaciones curriculares con metodologías activas que permiten a cada estudiante avanzar a su ritmo y, en todo caso, alcanzar los logros propuestos.

La Secretaría de Educación ha reconocido a la institución como abanderada en la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva y ha emitido las resoluciones 2814 de 2002 y 248 de 2008; la primera, faculta al colegio para impartir educación hasta el nivel básico, certificando la capacitación laboral en un oficio, y la segunda, determina la ampliación hasta grado once de educación formal, brindando el título de Bachiller con énfasis en Formación Ocupacional y Convivencia Social.

El PEI “Colegio República de Bolivia, una oportunidad para la inclusión educativa, social y laboral”, tiene como misión brindar educación formal, integral y de calidad a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva leve, a través de una gestión administrativa que facilite la atención pedagógica, terapéutica, artística y ocupacional, promoviendo su desempeño personal, familiar, laboral y de convivencia ciudadana. Al culminar el año 2013, el Colegio República de Bolivia habrá consolidado un modelo educativo nacional de inclusión pedagógico-social para la población en condición de discapacidad cognitiva leve, implementando procesos de mejoramiento continuo que den respuesta a las necesidades y expectativas de la comunidad.

Con el objetivo general de formar integralmente al estudiante con necesidades educativas especiales, permitiéndole el desarrollo máximo de sus potencialidades a través de la convivencia, la integración y la formación ocupacional, haciendo de él una persona dinámica, autónoma y feliz. (ver documento *Manual de Calidad y Agenda Manual de Convivencia, Colegio República de Bolivia*, 2009)

La intervención se desarrolla con un enfoque ecológico social, el cual centra la atención del trabajo en los procesos sociales, teniendo en cuenta el aprendizaje significativo y la construcción del propio conocimiento desde los intereses y necesidades del estudiante. Para lograrlo se implementan acciones y estrategias fundamentadas en la Escuela Nueva, activa e integradora, que brindan un sinnúmero de oportunidades de diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando el ritmo de adquisición del conocimiento práctico de cada estudiante; permitiéndole desempeñarse en un ambiente académico flexible, adaptado, no rígido; incrementando su autoeficiencia, su autoestima y su interacción humana y social.

El colegio se organiza en grupos o cursos de 15 estudiantes en cada aula y/o aula-taller, los cuales están a cargo de educadoras especiales con el apoyo de docentes de Artes, Informática, Educación Física, Música, Trabajo Social, Psicología, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional y Orientación. Actualmente, contamos con los cinco ciclos de formación, así: Ciclo I: preescolar, 1° y 2°; Ciclo II: 3° y 4°; Ciclo III: 5°, 6° y 7°; Ciclo IV: 8° y 9°; Ciclo V: 10° y 11°.

Durante el 2009 se ha atendido a 25 estudiantes en la jornada de la mañana, distribuidos en los grados de 3° a 10°, y en la jornada tarde a 180 estudiantes, distribuidos en los grados de 1° a 7°, para un total de 435 estudiantes con discapacidad cognitiva leve, que han sido incluidos en el sistema educativo y han accedido a la educación formal.

### ***Referentes conceptuales***

Antes de exponer la experiencia resulta importante hacer alusión a algunos referentes y a nuestra posición respecto a estos conceptos universales:

¿Qué es discapacidad?

De manera general, el término discapacidad está relacionado con la pérdida o alteración del desempeño funcional de una persona. Cuando se afecta la función cognitiva se alteran las condiciones de aprendizaje y aplicación del conocimiento, creando desventajas en el medio educativo.

El concepto de discapacidad ha evolucionado desde un enfoque biomédico a un enfoque ecológico-social, desde el cual se consideran los aspectos individuales de

la persona con limitaciones en relación con un contexto social, cultural y físico. Las condiciones de interacción entre el individuo y el contexto así definido son las que determinan la magnitud de la discapacidad.

En la actualidad, a nivel mundial se reconoce que la discapacidad es el resultado de las barreras del entorno social que encuentra una persona debido a unas características particulares. Si el ambiente se adecua a las personas en situación de discapacidad, se puede decir que la persona podrá incluirse socialmente; si el sistema educativo es flexible y se adecua a las necesidades educativas, se está hablando de inclusión educativa, y si el medio laboral reconoce sus habilidades y los acepta dentro de la planta de personal de las empresas, reconociéndoles el derecho al trabajo, se está haciendo realidad la inclusión laboral.

### ***Educación inclusiva***

La UNESCO (2004) define la educación inclusiva como “Un proceso para abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, aumentando la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, estructura y estrategias (...) La inclusión se refiere a suministrar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje en entornos educativos formales y no formales. En lugar de ser un asunto marginal sobre cómo algunos estudiantes pueden integrarse a una educación corriente, la educación inclusiva es un enfoque que analiza cómo transformar los sistemas educativos y otros ambientes de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes”.

El Colegio República de Bolivia, en concordancia con los conceptos anteriores, ha entendido que es el sistema educativo el que tiene que cambiar, adaptándose a las necesidades de los estudiantes; no basta con integrarlos al aula regular, ni basta con “tenerlos” porque la ley o el rector lo exige, siendo los niños, niñas y jóvenes quienes tienen que adaptarse al sistema del colegio que los acogió. Entendemos la verdadera inclusión, ofreciendo un currículo adaptado, flexible y, sobre todo, pertinente, enmarcado dentro de la Educación Formal en los niveles de preescolar, básica y media.

### ***Inclusión laboral***

Pertenecer al sector productivo es la meta de todo ser humano; tener un trabajo es importante no sólo como sustento, sino también como realización personal para darle un sentido a la vida.

Partiendo de la Constitución Nacional, el derecho al trabajo es reconocido para todas las personas, en consecuencia, el Ministerio del trabajo ha emitido varias disposiciones con el fin de propiciar la inclusión laboral de la población en condición de discapacidad, así mismo, ha ofrecido incentivos al sector empresarial que los contrate laboralmente. A pesar de esto, en Colombia son muy pocas las empresas que se han comprometido con este fin.

### *Antecedentes de la experiencia*

El esfuerzo del equipo de docentes y directivos por brindar una educación de calidad a los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva se veía truncado, ya que al culminar su proceso educativo (educación básica) se encontraban con unos estudiantes muy bien formados y capacitados para el trabajo que, sin embargo, al enfrentarse al medio laboral encontraban las barreras del desempleo, como le sucede a cualquier colombiano, aunado a los temores y prejuicios por parte de los empleadores frente a la discapacidad.

Como resultado de la investigación realizada junto con la Universidad Javeriana: “Reflexiones sobre el PEI”, en 1999 se plantea el nivel de logro y desempeño de los estudiantes con discapacidad y de los egresados de la institución, comprobando la difícil situación laboral en la que se encontraban estos jóvenes y sus familias. Producto de este estudio, se decide implementar la línea tecnológica que debe llevar el PEI, junto con la definición de los oficios, análisis de tareas y la capacitación polivalente dirigida a los estudiantes.

En el proceso de reorganización curricular se decide articular, como eje transversal en el plan de estudios, la formación ocupacional con miras a favorecer la inclusión laboral; como alternativa de solución se propone la creación de una asociación de jóvenes tutelados por sus padres. Es así como se conforma ASOJÓVENES, con el objetivo de que los egresados y sus familias se asocien para producir y comercializar los productos que ellos mismos habían aprendido a realizar durante el proceso de capacitación en la institución.

Se realizaron gestiones para conseguir apoyo en la conformación de microempresas, con respuestas positivas por parte de organizaciones oficiales y privadas, tales como la Alcaldía Menor y la Embajada de Bolivia. El colegio y la Asociación de Damas Bolivianas acompañaron directamente este proceso durante dos años, aportándoles más capacitación e implementos; luego de algunas dificultades internas la Asociación decayó y actualmente persiste un pequeño grupo familiar. Otro intento de inclusión laboral se realizó durante los años 2005 y 2006 en el Aeropuerto El Dorado, en donde cinco de nuestros estudiantes son contratados temporalmente en el área de servicios generales; esta experiencia no fue muy

positiva debido a la carga laboral que exigía el puesto de trabajo y la baja remuneración que ellos obtenían.

A partir de la gestión de la rectora Gloria de Guío, en la búsqueda de apoyos a nivel distrital y local, fue posible el acercamiento a los directivos de Almacenes Alkosto Calle 68, quienes se mostraron motivados en apoyar los programas desarrollados en el colegio en favor de la población en condición de discapacidad; de esta manera comienza un vínculo importante con esta empresa, el cual se ha mantenido hasta la fecha.

En el año 2005, se establece una alianza con la Fundación *Best Buddies* con el fin de favorecer la inclusión social y laboral de los jóvenes del colegio. Dicha fundación a su vez realiza convenios con diferentes empresas que acogen dentro de sus programas de responsabilidad social a la población en situación de discapacidad. A partir de este momento se revisa nuevamente el plan de estudios, enfatizando en el desarrollo de las competencias laborales y, de acuerdo con los perfiles solicitados por las empresas, se diseña el programa de entrenamiento en competencias específicas.

Debido al crecimiento del grupo de jóvenes vinculados al programa de oportunidades laborales, a los excelentes resultados en el entrenamiento ocupacional para los procesos de selección laboral y al consecuente desempeño favorable de los estudiantes en el medio laboral, se hace necesario organizar esta intervención como un proyecto prioritario en la institución, unificando los esfuerzos de las áreas de orientación y de terapia ocupacional.

Dados estos procesos, se estructura y sistematiza la metodología que se venía empleando, para lo cual se diseña un plan operativo concreto en el cual se involucran nuevas estrategias y procesos en la preparación laboral, encaminados a responder a los requerimientos del medio laboral, dando origen al presente proyecto.

### ***Currículo y formación laboral***

El propósito de la institución es incluir en la educación y en la sociedad a niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva leve, quienes poseen grandes capacidades en los otros tipos de inteligencias, además de las habilidades presentes en los componentes del desempeño sensoriomotor, cognitivo y psicosocial, y dentro de este último, las habilidades de interacción social, proporcionándoles las herramientas y oportunidades necesarias para adquirir conductas adaptativas en las esferas personal, familiar, social y laboral.

En el Colegio República de Bolivia la educación es integral, dinámica y adaptada; se reconocen y comprenden las diferencias individuales, por tanto, existen ritmos variados de aprendizaje, focalizando el proceso pedagógico-terapéutico de manera práctica y significativa, brindando oportunidades a los estudiantes para capacitarse con el objeto de ser incluidos en el medio laboral y en la vida productiva. Esta intervención se enfoca en la adquisición de valores, hábitos y rutinas fundamentales en su desempeño como seres humanos que tienen derecho a ser reconocidos, en primera instancia, por su familia, y posteriormente, por un colegio que les otorga una educación incluyente y adaptada a sus necesidades y características, de tal modo que les facilite su proyección social y laboral.

Las áreas básicas se desarrollan de manera transversal en relación con los talleres de formación ocupacional, permitiendo a los estudiantes aprender haciendo, encaminándolos hacia el alcance de una autonomía e independencia funcional que les permita actuar y desenvolverse en distintas situaciones de la vida, gracias al desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas para un presente y un futuro productivo y gratificante.

**Cuadro 1**

Talleres de formación ocupacional	Horticultura	Elaboración de implementos de aseo	Artesanías	Panadería y preparación de alimentos
Competencias: Básicas Laborales Ciudadanas	Matemáticas; Educación física, Recreación y deportes; Tecnología e informática; Ciencias naturales y Educación ambiental; Educación ética y Valores humanos; Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución, Democracia; Humanidades y Lengua castellana; Educación religiosa; Educación artística.			

### ***Desarrollo de competencias***

La competencia es el resultado de los procesos formativos, es llevar a la “práctica lo teórico”, es saber enfrentarse a diferentes situaciones y resolver problemas en el medio social y laboral. Si bien la mayoría de los colegios se han enfocado más en desarrollar las competencias cognitivas, las ciudadanas y laborales son igualmente importantes en la educación integral de los estudiantes.

## ***Competencias laborales***

Las competencias laborales comprenden los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que una persona se desempeñe con eficiencia en el medio laboral. La formación en competencias laborales permite articular al sector educativo con el productivo, y a través de ellas se evidencia para qué sirven los aprendizajes escolares.

Estas competencias pueden ser generales o específicas. Las de carácter general se forman desde la educación básica hasta la media. Las *específicas* se desarrollan en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en la educación superior.

Las competencias laborales *generales* permiten que el joven estudiante pueda desempeñarse apropiadamente en cualquier clase de trabajo. Son los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para actuar asertivamente, trabajar en equipo, solucionar problemas, así mismo permiten adquirir experiencia para enfocarse en un sector específico.

Un estudiante que cuente con competencias laborales específicas puede desempeñarse en una determinada ocupación dentro del sector productivo, con funciones propias para el logro de metas organizacionales o empresariales.

Es así, como se ha diseñado e implementado el proyecto "Desarrollo de competencias: un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en situación de discapacidad cognitiva", de forma secuencial y coherente, a través de talleres vivenciales en modalidades grupal e individual, estructurado de manera acorde con cada una de las competencias mencionadas.

Los talleres diseñados y ejecutados para el desarrollo de competencias laborales generales están dirigidos a todos los estudiantes del colegio a partir del Ciclo I; es este el momento en el cual, a través del apoyo de terapia ocupacional a los procesos pedagógicos en el aula y fuera de ella, se promueve el desarrollo de habilidades sensoriales y perceptivomotoras de los niños y niñas; simultáneamente, los docentes integran a sus planes de aula los demás componentes.

### ***Entrenamiento en competencias laborales generales***

Tomando como referencia la clasificación de competencias laborales que hace el Ministerio de Educación (MEN, 2005), se han diseñado los talleres vivenciales para desarrollar cada componente.



**Cuadro 2**

	COMPONENTES	TALLERES VIVENCIALES
Intelectuales	Comprenden aquellos procesos de pensamiento que el estudiante debe usar con un fin determinado, como toma de decisiones, creatividad, solución de problemas, atención, memoria y concentración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Pensamiento creativo.</li> <li>* Juegos de agilidad mental.</li> <li>* Manejo de relaciones tiempo-espaciales.</li> <li>* Entrenamiento en secuencias lógicas.</li> <li>* Habilidad numérica.</li> <li>* Lectura funcional.</li> </ul>
Personales	Se refieren a los comportamientos y actitudes esperados en los ambientes productivos, como la orientación ética, dominio personal, inteligencia emocional y adaptación al cambio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Autobiografía, mi familia.</li> <li>* Mis fortalezas.</li> <li>* Autocuidado, autoestima, autoimagen, autoconcepto.</li> <li>* Autocontrol (control de la ansiedad, técnicas de respiración, relajación).</li> <li>* Mi proyecto de vida.</li> </ul>
Interpersonales	Son necesarias para adaptarse a los ambientes laborales y para saber interactuar coordinadamente con otros, como la comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, manejo de conflictos, capacidad de adaptación, proactividad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Mis amigos y mis relaciones con los demás.</li> <li>* Valores: respeto, tolerancia, igualdad, solidaridad, responsabilidad, cooperación.</li> <li>* Reconocimiento y aceptación del otro.</li> <li>* Mis relaciones con los demás.</li> <li>* Reconocimiento de la autoridad.</li> <li>* Comunicación asertiva.</li> <li>* Diálogo, conciliación y resolución de conflictos.</li> <li>* Colaboración y trabajo en equipo.</li> </ul>
Organizacionales	Se refieren a la habilidad para aprender de las experiencias de los otros y para aplicar el pensamiento estratégico en diferentes situaciones de la empresa, como la gestión de la información, orientación al servicio, referenciación competitiva, gestión y manejo de recursos, y responsabilidad ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Presentación de personas con experiencias exitosas.</li> <li>* Visitas a diferentes clases de empresas.</li> <li>* Organigrama empresarial.</li> <li>* Cuidado del entorno y medio ambiente.</li> <li>* Definición de metas y objetivos.</li> <li>* Planeación y organización de ferias de la productividad.</li> </ul>
Tecnológicas	Permiten a los jóvenes identificar, transformar e innovar procedimientos, métodos y artefactos, y usar herramientas informáticas a su alcance. También hacen posible el manejo de tecnologías y la elaboración de modelos tecnológicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conocimiento y manejo de maquinaria propia de cada oficio.</li> <li>* Utilización y manejo de equipos de oficina (conmutador, fax, fotocopidora).</li> <li>* Conocimiento y manejo del paquete Office: Word, Excel.</li> <li>* Uso y aprovechamiento de Internet.</li> </ul>
Empresariales y para el Emprendimiento	Son las habilidades necesarias para que los jóvenes puedan crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia. Por ejemplo, la identificación de oportunidades y elaboración de planes para crear empresas o unidades de negocio, consecución de recursos, capacidad para asumir el riesgo, mercadeo y ventas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaboración de Hoja de vida.</li> <li>* Simulación de entrevista - Presentación personal.</li> <li>* Servicio al cliente.</li> <li>* Qué es una empresa, clasificación.</li> <li>* Requisitos para legalizar una empresa.</li> <li>* Habilidades emprendedoras.</li> <li>* Estudios de factibilidad.</li> <li>* Elaboración y presentación del Proyecto Empresarial.</li> <li>* Talleres de orientación y capacitación a padres de familia.</li> </ul>

### ***Entrenamiento en competencias laborales específicas***

Las *competencias laborales específicas* se empiezan a desarrollar en los estudiantes que han adquirido satisfactoriamente las generales, las cuales se evidencian durante las fases de exploración vocacional (a partir del Ciclo III), en la rotación por los diferentes Talleres de Formación Ocupacional.

Desde la disciplina de terapia ocupacional, además del apoyo al desempeño, acompañamiento y seguimiento en los talleres ocupacionales, se llevan a cabo acciones específicas para la formación de hábitos laborales y adopción de comportamientos preventivos relacionados con la seguridad industrial; se diseña el perfil ocupacional de cada estudiante (ver Anexo 1), el cual refleja cualitativa y cuantitativamente el nivel de funcionalidad en el desempeño estructurado y organizado por áreas, con el objeto de proyectar un posible puesto de trabajo al que podría aspirar el joven, de la manera más favorable y apropiada posible, acercándose a dar respuesta a unas demandas y exigencias definidas.

Complementario a este proceso de valoración ocupacional y registros de funcionalidad que se llevan a cabo durante la etapa de entrenamiento ocupacional, también es importante aquí no sólo apoyar y acompañar a los jóvenes en el proceso de exploración y definición de sus preferencias y/o intereses vocacionales particulares, sino orientar a sus familias para asumir el compromiso en la generación de acciones positivas desde el mismo ambiente y dinámica familiar, como procesos de retroalimentación favorable y necesaria para la transformación y optimización del desempeño en el que se sumerge el/la joven en este momento de su vida personal y escolar; un gran esfuerzo mancomunado con miras a la visualización de un futuro laboral y productivo en todos los niveles, pero fundamentalmente, de un futuro en el que la creencia en sí mismo (autoconcepto) y en las propias capacidades se pondrá a prueba (autoeficiencia) para lograr la meta propuesta.

En la construcción y aplicación del perfil ocupacional se ha tenido en cuenta el “Modelo Integral de Evaluación Ocupacional”; a partir de esta batería, diseñada por el Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional (GLARP), se realizaron las adaptaciones necesarias tanto en los formatos de registro y valoración como en las pruebas para exploración de habilidades ocupacionales, hasta obtener un instrumento propio, de aplicación práctica, y adecuado a la dinámica y ritmo de los procesos de intervención que se dirigen a los estudiantes con discapacidad cognitiva del Colegio República de Bolivia.

Debido a la estructura y utilidad para la cual fue diseñado el instrumento de valoración, este es susceptible de ser adaptado para cuantificar y cualificar las tareas de los demás talleres ocupacionales propios de la Institución versus el desempeño de los estudiantes en cada una de ellas. Es así, como también se han construido y aplicado

los perfiles ocupacionales de los talleres de formación en Artesanías, Horticultura, Elementos de aseo, Papel ecológico o artesanal, Manipulación de alimentos y Panadería. El registro de funcionalidad del desempeño de los estudiantes en estos talleres es pieza clave para la identificación de habilidades y orientación del plan de intervención que es necesario seguir con ellos en el entrenamiento ocupacional y en la formación en competencias laborales específicas.

Una vez definidas, registradas y valoradas las fortalezas, capacidades y habilidades de cada uno de los estudiantes, se establece una comparación y equiparación de éstas con las demandas y exigencias de los distintos tipos de empleos, definidos en la Clasificación Nacional de Empleos SENA.

A partir de estas evidencias se inicia la preparación de los jóvenes en las funciones específicas propias de los cargos o empleos que oferta el sector productivo, y al cumplir su mayoría de edad los estudiantes pasan a integrar el grupo de preseleccionados para presentar a la Fundación *Best Buddies*

La preparación laboral específica se realiza sistemáticamente mediante módulos previamente diseñados (ver Anexo 3) para el entrenamiento en pequeños grupos o en forma individual. Desde el servicio de orientación se realizan las gestiones necesarias para obtener oportunamente la documentación requerida: diagnóstico médico especializado que determine el coeficiente intelectual, certificado judicial, libreta militar, constancias de estudio, certificados de comportamiento, entre otros. En esta fase el apoyo de la familia es básico para obtener resultados exitosos.

### ***Ubicación laboral***

Los estudiantes que completan los requisitos mencionados, son evaluados por la Fundación *Best Buddies* y remitidos por ella a las empresas con las cuales tienen convenios. Allí los jóvenes se someten a las pruebas selectivas del área de recursos humanos tal como se llevaría a cabo con un aspirante o ciudadano común y corriente. Si el joven es aceptado se realiza la contratación de acuerdo con la modalidad de la empresa, ya sea por contrato directo o por convenio a través de la Asociación de Padres de Familia del Colegio. Si es un estudiante activo de la institución se determina una jornada de trabajo de cuatro horas que no interfiera con la jornada escolar; si es egresado, la jornada puede variar.

Este nuevo estado, que los constituye como trabajadores, genera cambios tanto en los jóvenes como en sus familias; la adaptación al sistema laboral no es fácil en todos los casos, debido a esto, el acompañamiento por parte del colegio es básico para superar las dificultades; el manejo del dinero, por ejemplo, es un tema de cuidado al cual se le hace seguimiento continuo para orientar una adecuada inversión, manejo y ahorro.

El compromiso de los profesionales de orientación y terapia ocupacional redonda en especial y particular atención frente a las evaluaciones de desempeño remitidas al colegio, con el objeto de plantear y ejecutar conjuntamente, de manera permanente, secuencial y oportuna, las acciones de retroalimentación correspondientes a cada uno de los casos, tanto en los estudiantes como en los egresados que han ingresado a la vida laboral y necesitan mejorar los procesos de adaptación.

### ***Logros***

- Es motivo de gran satisfacción el reconocimiento al Colegio República de Bolivia como institución facilitadora en los procesos de inclusión educativa, social y laboral, obteniendo premios tales como el *Galardón a la Excelencia Educativa 2005*, y el Tercer lugar como Experiencia Pertinente en la *Feria Pedagógica Distrital 2009*.
- El proyecto “*Desarrollo de competencias laborales: un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en condición de discapacidad cognitiva*” ha sido presentado en diferentes eventos locales y distritales durante el año 2009, en el Foro local de discapacidad y en el Encuentro de formación laboral, en el marco de la diversificación curricular organizado por la Universidad Pedagógica. Ha sido grato, además, recibir la visita de instituciones de orden nacional que quieren conocer de cerca el proyecto, y en muchas de ellas, retomarlo como modelo y adaptarlo a su población.
- Así mismo, es necesario reconocer el apoyo económico de almacenes Alkosto para la consecución de implementos para los Talleres de formación y la realización de un contrato de producción con el Taller de panadería para proveer dos días a la semana la cafetería de los empleados.
- La fundación “Empresarios por la Educación” de la Cámara de Comercio está interesada en apoyar las acciones que realiza el colegio y que están encaminadas a promover el emprendimiento entre los estudiantes y sus familias.
- Desde el año 2005 hasta la fecha, se han incrementado las oportunidades de empleo para nuestros estudiantes. Actualmente, se encuentran laborando 43 jóvenes entre estudiantes y egresados del Colegio República de Bolivia mediante el convenio con *Best Buddies* Colombia (ver Anexo 4).
- Los jóvenes vinculados laboralmente y sus familias manifiestan su agradecimiento al colegio y a la fundación por esta oportunidad que ha cambiado sus vidas, mejorando sus condiciones económicas, posibilitando bienestar, servicios de salud adecuados y prestaciones sociales que aseguran su futuro.

## **Conclusiones**

- El presente proyecto está en concordancia con la “Formación para el trabajo” determinada en los fines de la educación, en la ley 115. De igual forma, se promueven varios aspectos formulados en el Plan sectorial de educación: la equidad, el reconocimiento del otro, la inclusión e integración de poblaciones vulnerables, la pertinencia y relevancia educativa.
- Se ha demostrado que los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, mediante un plan de estudios con adaptaciones curriculares, pueden adquirir competencias básicas, ciudadanas y laborales que les permiten ser incluidos en el medio social y en la vida productiva.
- El diseño de un programa secuenciado para el desarrollo de competencias laborales generales y específicas, permite que se potencien las fortalezas individuales y genera que los jóvenes en situación de discapacidad cognitiva leve sean aceptados en el medio laboral en igualdad de condiciones que el resto de la población.
- Las metodologías activas y la implementación de talleres vivenciales, en donde se articule la teoría con la práctica, son el mejor medio para la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La participación de un equipo interdisciplinario en el ámbito educativo es indispensable para fortalecer los procesos pedagógicos y brindar los apoyos que requieran los estudiantes.
- El establecimiento de alianzas estratégicas del sector educativo con organizaciones del sector productivo o de carácter social es indispensable para articular los programas de formación para la vida y el trabajo.
- Con esta propuesta, y con la consecuente inclusión laboral de los jóvenes, se están rompiendo los mitos a cerca de la discapacidad; los empresarios han empezado a reconocer las diversas capacidades de aquellos y a ampliar sus proyectos de responsabilidad social para ayudar a las poblaciones más vulnerables.

## ***Bibliografía***

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. *Política pública de discapacidad para el Distrito Capital*. Decreto 470 de octubre de 2007.

GLARP (1996). *Modelo integral de evaluación ocupacional*. Manizales.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Guía N° 21. *Articulación de la educación con el mundo productivo*. Bogotá.

Ministerio de la Protección Social (2008). *Discapacidad e integración sociolaboral en Colombia*. Guía metodológica para la implementación del modelo. Bogotá.

SENA Regional D.C. (2007). Programa de formación a la medida. Auxiliar de logística en almacenes de cadena.

SENA. Dirección de empleo y trabajo (2005). “Clasificación nacional de ocupaciones”. *Serie Documentos laborales y ocupacionales*. Bogotá.

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Archivos Industriales y Promocionales. Santiago, Chile.

**PERFIL OCUPACIONAL**

**Nombre:**

**Edad:**

**Fecha:**

DEMANDAS OCUPACIONALES	GRADO DE FUNCIONALIDAD			OBSERVACIONES
	F	SF	NF	
<b>Procesos mentales</b>				
Observación				
Atención y concentración				
Comprensión				
Iniciativa				
Memoria				
<b>Sensopercepción</b>				
Visión/contacto visual cajero y clientes				
Percepción de color, forma, tamaño				
Clasificación y organización de artículos				
Orientación espacial				
Audición/discriminación auditiva				
Discriminación táctil				
Barognosia				
Propiocepción o sentido kinético				
<b>Motricidad gruesa</b>				
Desplazamiento				
Fuerza y transporte de peso				
Alcanzar artículos y paquetes				
Halar y empujar el carrito				
Levantar artículos y paquetes				
Posición bípeda por varias horas				
Equilibrio estático				
Equilibrio dinámico				
<b>Motricidad fina</b>				
Agarres: enganche cilíndrico				
Amarrado de paquete (1° y 2° nudo)				
Agilidad y destreza para empacar				
Exactitud (precisión y pulso)				
<b>Comunicación (oral o gestual)</b>				
Conocimientos académicos				
Leer (lectura básica)				
Escribir				
Contar				
<b>Condiciones del ambiente organizacional</b>				
Adaptación a la jornada				
Aceptación de normas				
Cumplimiento de periodos de descanso				
Tolerancia con los clientes				
Colaboración y trabajo en equipo				
Responsabilidad con los artículos				
Presentación personal				
Actitud de servicio				

F: funcional. SF: semifuncional. NF: no funcional

**Anexo 1**

**Módulos de entrenamiento en competencias laborales específicas  
Servicio al cliente**

OBJETIVO	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACIÓN
Desarrollar e incrementar habilidades y destrezas cognitivas, comunicativas, psicosociales y organizacionales, que le permitan al estudiante desempeñarse en un puesto de trabajo con demandas y competencias específicas de servicio al cliente.	<p>Descripción de cualidades necesarias para atender clientes.</p> <p>Conocimiento de distintos roles y puestos de trabajo en servicio al cliente.</p> <p>Simulaciones de roles: representación de diferentes situaciones con los clientes. Análisis y conclusiones.</p> <p>Visita a hipermercados, almacenes de tecnología, estaciones de comidas y bebidas (aledaños al colegio).</p>	<p>A nivel individual y en grupos de 4 a 15 estudiantes:</p> <p>*Lluvia de ideas: hipermercados, almacenes de cadena, de tecnología, empresas de comidas y bebidas que conocen.</p> <p>* Clasificación de productos y/o servicios que ofrecen.</p> <p>* Distribución de subgrupos según los cargos propuestos.</p> <p>* Presentación de experiencias por subgrupos.</p>	<p>Humanos, técnicos y tecnológicos.</p> <p>Material publicitario. Marcadores, plumones, lápices. Tablero.</p> <p>Elementos de protección personal (EPP) y ropa de trabajo apropiada para el cargo.</p> <p>Cámara fotográfica y de video.</p>	<p>Autoevaluación sobre las cualidades en atención al cliente.</p> <p>Adopción y modificación de hábitos de autocuidado organizacionales, higiene, actitud personal y postural.</p> <p>Incremento en la tolerancia a la posición bípeda, el mantenimiento del contacto visual, motivación y tolerancia a la duración de las actividades.</p>

**Anexo 2**

**Módulos de entrenamiento en competencias laborales específicas  
Seguridad industrial**

OBJETIVO	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACIÓN
Identificar, prevenir y controlar posibles riesgos que puedan presentarse durante la ejecución de tareas ocupacionales en talleres de formación y/o durante el desarrollo de tareas específicas en los posibles puestos de trabajo a ubicarse.	<p>Acompañamiento y apoyo al desempeño en los pasos y tareas específicas de cada uno de los talleres ocupacionales: horticultura, elaboración de implementos de aseo, artesanías, papel ecológico, panadería.</p> <p>Análisis de tareas en puestos de trabajo susceptibles de implementar mecanismos de prevención de riesgos y de accidentes de trabajo.</p> <p>Análisis de casos en video y tipo sociodrama.</p>	<p>En aulas/taller:</p> <p>* Demostración de adopción de posturas, agarres, desplazamientos, acercamientos recomendados en el uso de equipos, materiales y herramientas de cada uno de los talleres.</p> <p>* Apropiación del uso de Elementos de Protección Personal.</p> <p>*Ejercicios participativos enunciando acciones y comportamientos seguros e inseguros en las actividades ocupacionales.</p>	<p>Humanos.</p> <p>Técnicos (equipos, materiales, herramientas).</p> <p>Plumones, lápices, cuadernos.</p> <p>Tablero.</p> <p>Cámara fotográfica y de video.</p> <p>Elementos de Protección Personal (gorro, guantes, tapabocas, bata, gafas protectoras).</p>	<p>Al ejecutar las tareas en cada taller, se avanza en la modificación de hábitos posturales, tolerancia a la duración de actividades y uso oportuno de elementos de protección personal.</p> <p>Retroalimentación con docentes acerca del incremento de funcionalidad en el desempeño de tareas asignadas con la adopción de responsabilidad en el uso preventivo de los recursos técnicos.</p> <p>Valoración del cuidado personal/salud</p>



**Anexo 3**  
**Estudiantes ubicados laboralmente mediante**  
**convenio *Best buddies* y colegio República de Bolivia**

EMPRESA	ESTUDIANTES	EGRESADOS	TOTAL
ALKOSTO	15	9	24
HOMECENTER	6	2	8
SENA – ALKOSTO	-	8	8
PASTAS DORIA	-	1	1
SYNGENTA	1	1	2
		TOTAL	43



CAPÍTULO

4

Liga de Niños y Niñas Televidentes (LNTV)\*  
— Una experiencia pedagógica —

---

Hilda Mercedes Ortiz Rojas<sup>1</sup>

**Resumen**

La Liga de Niños y Niñas Televidentes es una experiencia realizada en colegios distritales de Bogotá, con niños de seis a quince años, para desarrollar la percepción activa de la televisión, la oralidad, la argumentación y la participación ciudadana. Comprende el *Observatorio pedagógico de medios audiovisuales (percepción activa de la televisión)*: rastreo de programas favoritos; talleres de lectura narrativa, de la imagen y/o del audio y de lectura valorativa; encuestas de consumo televisivo; discusión, diálogos y participación en encuentros con las *Defensorías del televidente*. La **formación en lenguaje audiovisual** se hace mediante realización/grabación de videos diversos; el cubrimiento periodístico de eventos y el *conocimiento del medio televisivo “por dentro”* mediante la participación en la grabación de programas. La **formación ciudadana** se fundamenta en la organización de la Liga que elige en asamblea general su Junta directiva y se forma para la *argumentación razonada* en el diálogo, donde es necesario escuchar y ser escuchados; expresarse, sustentar las opiniones y aprender a observar, analizar, opinar y argumentar con el fin de ejercer el derecho como audiencia activa crítica.

---

\* En el proyecto participan, además de la autora del artículo, los profesores: Rosa Elizabeth González de Zapata, Gladys Stella Rincón Peña, Marleny Díaz Doncel y Pedro Mosquera, quienes brindan apoyo pedagógico.

<sup>1</sup> Rectora Magister en Literatura hispanoamericana el Instituto Caro y Cuervo.

El apoyo en formación pedagógica y dotación de equipos audiovisuales se ha logrado participando en el proyecto de televidencia crítica de la Subdirección de Medios Audiovisuales de la Secretaría de Educación de Bogotá.

### ***Presentación***

Esta experiencia pedagógica consiste en la organización de una Liga de Niños y Niñas Televidentes (LNTV) que tiene un observatorio de medios en la escuela básica para aprender sobre la percepción activa de la televisión y dialogar con las entidades que deciden sobre la calidad de la misma. Los colegios donde se realiza la experiencia son: Alexander Fleming, de la localidad 18 de Bogotá; Juan Francisco Berbeo y Tomás Carrasquilla, de la localidad 12; la experiencia se ha consolidado desde 2003 con estudiantes de los ciclos uno, dos y tres de educación básica y se implementa desde 2009 en los ciclos cuatro y cinco de educación media.

### ***Antecedentes y justificación***

La lectura de contenidos televisivos con niños comienza en agosto de 2002 en el Colegio Distrital Alemania Solidaria, de la localidad de Barrios Unidos de Bogotá, para fomentar la argumentación en niños de segundo a quinto grado, dentro del marco del proyecto *Creación de situaciones argumentativas con apoyo en la televisión*. Así surgieron preguntas acerca de lo audiovisual y su impacto en los niños y niñas. En el contexto de la pregunta por las condiciones de la argumentación en niños y niñas, se reflexionó sobre el uso de los argumentos para lograr propósitos. De esta manera, se retomó la idea de la ligas de televidentes contempladas en la legislación colombiana, por lo que se creó una Liga de Niños Televidentes en octubre de 2004, para que las entidades que deben escuchar a las audiencias e incidir en la calidad de los contenidos televisivos reconozcan una organización y no se dialogue simplemente con voces aisladas.

Desde estas miradas se ha ido consolidando el trabajo pedagógico en la escuela básica para asumir el aprendizaje de la *percepción activa* de la televisión y de los contenidos audiovisuales que ocupan el tiempo de los niños, más que el colegio o la familia, según las encuestas hechas a los pequeños participantes, así:

Encuesta estructurada de consumo televisivo con pregunta cerrada para adolescentes, octubre 2009 :

- Edades: 12 a 17 años.
- Sexo: 180 niñas y 144 niños.
- Grado de escolaridad: séptimo a décimo, colegio distrital Alexander Fleming IED.
- Estrato socioeconómico: dos y tres.

- Procedencia geográfica: Localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá.
- Tiempo promedio de consumo televisivo diario: 6 horas o más 45%.

Las preferencias encontradas:

- Series con altos contenidos de violencia (mafia, narcotráfico, comercio sexual): 14%.
- Telenovelas (historias de amor con final predecible y algunas veces con ingredientes de humor): 35%.
- Series animadas: *Los Simpsons*, 28%. Esta serie ha figurado entre los tres primeros lugares de preferencia durante los siete años de encuestas con niños de 5 a 15 años de La Liga, y por esa razón, es la más analizada en los talleres semanales. Otras series consideradas como “violentas” son también de alto consumo en estas edades: *Dragon Ball Z*, *Naruto*, *Yoogy O*, *Los caballeros del zodiaco*.
- Personajes: cabe anotar que Homero Simpson, el protagonista de esta serie, es el personaje favorito del 35% de los estudiantes, seguido por Bart Simpson con el 12%. Estos personajes son los más criticados por los niños por su “pereza”, “irresponsabilidad”, “grosería”, “indiferencia”... y a la vez los más simpáticos, según ellos, por ser “graciosos”, “divertidos”, “chistosos”... En esta misma encuesta se observa que los personajes favoritos oscilan entre el protagonista de telenovela por “bueno”, “serio”, “responsable”; personajes de series “violentas” que se presentan como “buenos entre los malos”, bordean la delincuencia y se rodean de ella; están también los actores o personajes de la “vida real” por ser “famosos”, “churros”, “bonitos”...

Algunos de los programas que rechazan son los noticieros por “violentos” y señalan la palabra “tristeza” como el sentimiento más frecuente frente a sus contenidos.

Encuesta estructurada de consumo televisivo con pregunta cerrada para 1476 niños y niñas, septiembre y octubre de 2008, en los colegios distritales Tomás Carrasquilla y Juan Francisco Berbeo, presentada a la Comisión Nacional de Televisión:

[http://www.cntv.org.co/cntv\\_bop/noticias/2008/noviembre/14\\_11\\_08b.html](http://www.cntv.org.co/cntv_bop/noticias/2008/noviembre/14_11_08b.html) y a varios canales: <http://www.caracoltv.com/producciones/informativos/doblevia/video115218-cuales-son-los-programas-favoritos-de-los-ninos>

- Edades: seis a 13 años.
- Grado de escolaridad: primero a sexto de educación básica, colegios distritales Tomás Carrasquilla y Juan Francisco Berbeo.
- Estrato socioeconómico: dos y tres.
- Procedencia geográfica: Localidades Doce y Once de Bogotá.
- Tiempo de consumo televisivo diario: más de siete horas: 32%; cinco a siete horas: 22%; tres a cinco horas: 20%; una a tres horas: 26%.

- Niños que ven televisión después de las 10:00 pm, generalmente solos: 58%.
- Niños que ocupan parte de su tiempo en videojuegos: 45%.

En relación con esto, la Liga de Niños Televidentes (LNTV) aprovecha el video como una oportunidad de aprendizaje del uso de las TIC y para la comprensión de la naturaleza o especificidad del discurso audiovisual, con el objeto de desmitificarlo y adquirir elementos necesarios para la lectura crítica del mismo. Además, al crear la Liga con la intención de hacer una “lectura crítica” de la televisión y expresarse ante los canales y las instancias que deciden sobre la programación, se pensó en el aprendizaje de la argumentación como una prioridad de la educación básica por ser importante para disentir de manera racional. Derivada de esta necesidad, surgió la pregunta por las condiciones para desarrollar la argumentación en niños y niñas; de ahí, que se transforme la Liga en una organización amplia, más allá de la clase y del colegio, para que sus miembros tengan la oportunidad de dar su opinión sobre su “pasatiempo” favorito a las personas que inciden en la calidad de la televisión, ejerciendo así una participación activa como parte de la formación ciudadana. (Ver video de la Liga 2009: <http://www.youtube.com/watch?v=fYbLXgi7oog>).

### ***Propósito general de la Liga de Niños y Niñas Televidentes***

La Liga se creó como un recurso pedagógico para facilitar las condiciones de desarrollo de la competencia comunicativa, en particular la oralidad, la argumentación y la lectura activa de los contenidos audiovisuales, de modo que los niños de la escuela básica puedan ejercer el diálogo sobre los contenidos audiovisuales como soporte de la formación ciudadana. El propósito es aprender a ver la televisión y facilitar el diálogo de los niños y las niñas con los canales y las entidades que deciden sobre la calidad de la programación, acerca de los contenidos televisivos. Entre los propósitos particulares de la Liga tenemos:

- Interpretar contenidos televisivos y generar nuevos productos audiovisuales.
- Escuchar y ser escuchados, expresarse, sustentar las opiniones.

### ***Preguntas articuladoras de la experiencia***

Entre las preguntas que han mantenido articulada la experiencia a través del tiempo y en distintos contextos están:

¿Cuáles son las pedagogías para la percepción activa de la televisión y de los contenidos audiovisuales?

¿Cuáles son las condiciones para desarrollar la argumentación en los niños y niñas de la escuela básica?

¿Cómo se aprende a dialogar para ejercer la ciudadanía?

¿Cuáles son las tendencias en las actitudes de los niños y niñas de 5 a 13 años frente a los contenidos televisivos?

¿Qué imitan de la televisión los niños y las niñas de 5 a 13 años?

### ***Fundamentos conceptuales del trabajo pedagógico en la Liga de Niños y Niñas Televidentes***

El trabajo pedagógico en la Liga de Niños y Niñas Televidentes se fundamenta en conceptos de las ciencias del lenguaje y la comunicación, tales como:

#### ***La competencia comunicativa***

Se refiere a la capacidad de producir e interpretar con propiedad discursos realizados según una intención y logrando efectos esperados en condiciones o situaciones determinadas. Según Hymes (1996: 22), “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre de qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma (...) La adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”. En este sentido, consideramos que una de esas experiencias la aportan los contenidos audiovisuales, principalmente la televisión. (Ver video de la Liga 2009: <http://www.youtube.com/watch?v=fYbLXgi7oog>). En este video un niño de cuatro años narra que “vimos la muerte de la princesa Diana por televisión” y que “están investigando si fue una bomba...o un accidente simple”; observamos que usa con fluidez el léxico propio del contenido televisivo visto. Además, ha recogido información de hechos ocurridos en lugares remotos, retoma hipótesis o conjeturas tejidas frente al hecho, mostrando un alto nivel de desarrollo de su competencia comunicativa.

El colegio, donde muchos niños y niñas pasan menos tiempo que frente al televisor, puede alimentar el desarrollo de la dimensión comunicativa del niño y tiene la responsabilidad de hacerlo de manera sistemática; por eso la Liga se construye como una oportunidad de socializar a través del diálogo y el razonamiento con los compañeros y con adultos, con base en un interés común y atendiendo a la necesidad real de cuestionar o de proponer los contenidos televisivos, base importante del entretenimiento infantil.

Se crean así condiciones o contextos diversos para poner en escena los mecanismos para opinar, narrar, discutir e interpretar contenidos televisivos según las preferencias, mientras son grabados con una videocámara; hemos encontrado que

este ejercicio de mirarse en el televisor después de grabarse, ayuda a los niños a centrar la atención en la claridad, en la intención que se tiene al expresarse y en los resultados felices o frustrados, apropiados o no, que tiene cada expresión. También ayuda a concentrarse en el interlocutor, que es el que determina las maneras de expresarnos, en la medida en que es para ese interlocutor que preparamos las palabras y las maneras de decir las cosas, con el fin de lograr un efecto en él. Aquí, el interlocutor más cercano es el par de clase con quien se comenta o se opina sobre el programa visto; otro interlocutor son las autoridades o la audiencia del video grabado en clase, convirtiéndose el ejercicio de hablar ante la cámara en una prueba para vencer la timidez, la cual constituye una barrera comunicativa que en ocasiones inhibe el diálogo.

### ***El diálogo***

Entendido como proceso de comunicación humana que se basa en la capacidad para escuchar y expresarse con respeto en condiciones de igualdad, donde alguien construye un mensaje con una intención y lo envía a otro que lo interpreta y responde activamente; si la actitud del otro es pasiva o si no se permite la discusión, no hay diálogo sino monólogo. En consecuencia, es importante que los docentes propicien condiciones para el disenso, y los encargados de mejorar la calidad de la televisión realicen un diálogo respetuoso con los niños, quienes son los mayores consumidores de estos contenidos audiovisuales, con el objeto de que aprendan a entender los contenidos televisivos y a responder activamente, exigiendo la calidad en ellos; por eso hay que prepararse para expresar las ideas y dar opiniones sustentadas según la intención, las personas o el momento, y aprovechar los espacios de las Defensorías del Televidente para ser escuchados, aunque la incidencia de los niños en la calidad de la programación es prácticamente nula.

### ***La relación dialógica***

En el caso del diálogo maestro-alumno o con quienes deciden los contenidos televisivos, sería ideal que existiera una relación dialógica donde se tenga en cuenta el punto de vista del otro sin olvidar que "...a un superior se le implora o se le seduce, a un inferior se le ordena o se le impone, pero a un igual se le convence" (Zuleta, 1985). Si así fuera, tanto el Congreso de la República como el gobierno y los canales de televisión, escucharían a los niños y niñas como interlocutores activos con derecho a expresarse y a disentir, y se tendrían en cuenta sus propuestas sustentadas en estudios juiciosos.

Mientras esto se hace realidad, buscamos ofrecer en clase un espacio de diálogo y disenso para que los pequeños pongan en escena la cultura de la diferencia de



opinión, indispensable para la formación del pensamiento crítico. En las evidencias escritas del diálogo ellos registran lo siguiente: “Después de dialogar sobre los puntos anteriores, mi compañera(o) y yo estuvimos de acuerdo en esto... No estuvimos de acuerdo en...” En relación con esta línea de formación, se procura desarrollar el “pensamiento divergente” con acciones pedagógicas como la puesta en práctica mediante la siguiente clave de argumentación: “Di lo que piensas, no lo que los demás quieren oír”. Esto para hacer énfasis en la opinión propia, pues si esperamos que los niños sean simples repetidores de nuestras opiniones, no estaríamos desarrollando condiciones para su argumentación.

### ***La argumentación como sustento de la relación dialógica***

A propósito de las condiciones para hacer posible la argumentación en los niños, consideramos que la argumentación se da en situaciones dialógicas donde se puede disentir y donde se reconocen y respetan los acuerdos. Para argumentar hay que tomar posición y opinar sobre algo: “un argumento es una opinión sustentada” (Weston, 1998). Si nuestras razones son compartidas con los otros, hay acuerdos; si no, hay diferencias. No todos los diálogos terminan en acuerdos, pero siempre es importante escuchar las diferencias, pues así, con base en el punto de vista del otro, “completamos” los puntos de vista construidos desde nuestra perspectiva.

La argumentación es la base de la relación dialógica porque desarrolla los fundamentos del diálogo: escuchar/escucharse, informarse bien, ordenar las ideas antes de expresarlas y evitar los ataques personales porque “atacar a otro no te da a ti la razón”, etc. Veamos un ejemplo:

#### *Ejemplo 1*

Las claves de la argumentación: ordena tus ideas

Nombre del contenido televisivo o capítulo

---

Serie \_\_\_\_\_

#### *1. Propósitos*

Observar un capítulo de un seriado de televisión y opinar sobre el mismo.

Desarrollar la habilidad de escuchar y la oralidad.

Aprender a dialogar.

Aprender secretos para argumentar y ordenar tus ideas.

Título del contenido o programa:

---

Desarrollo: antes de ver el video, desarrollamos los siguientes puntos.

## 2. Tú y la serie

Antes de ver el episodio hablaremos con un compañero o compañera sobre algunas de las respuestas a las siguientes preguntas. Luego escribimos la respuesta de cada uno en la hoja:

¿Ves este programa? ¿Te gusta el programa? ¿Por qué? ¿Cuáles de las siguientes situaciones suceden con frecuencia en este programa? (marca SÍ o NO).

- a) El (la) protagonista comete muchos errores \_\_\_\_\_. b) El (ella) es hábil para resolver problemas. c) El (la) antagonista convence a otros para atacar al (la) protagonista \_\_\_\_\_. d) Hay conflictos \_\_\_\_\_. e) Los enemigos pierden \_\_\_\_\_. f) Al final gana(n) el (los) bueno(s) \_\_\_\_\_. g) Al final, nadie sale perdiendo \_\_\_\_\_. h) Todo termina bien. \_\_\_\_\_. i) No hay buenos ni malos \_\_\_\_\_. j) Pasan cosas que nos producen miedo \_\_\_\_\_. k) Hay escenas de violencia\_\_\_\_\_.

Después de dialogar sobre los puntos anteriores, mi compañera y yo estuvimos de acuerdo en esto: \_\_\_\_\_

No estuvimos de acuerdo en esto: \_\_\_\_\_.

## 3. Reflexión: ordenar las ideas

Antes de hablar o escribir, planea qué vas a decir, cuál es tu idea, cómo vas a comenzar, cómo vas a expresar tus razones y cómo vas a terminar. Cuando opinas sobre algún programa, puedes dar tu opinión primero y, luego, expresar las razones por las cuales crees eso que afirmas. También puedes decir tus razones primero y, luego, sacar una conclusión. En las series de televisión, observa cuál es el inicio, cuál es la complicación y cuál el desenlace; fíjate también en el orden que tiene la historia y cuál es el orden de las escenas. Ejercítate haciendo guiones en los que cuentas la misma historia poniendo en distinto orden las secuencias o las escenas. Vamos a hacer algunos ejercicios.

## 4. Ejercicios sobre el programa visto

- Dibuja lo que pasó en el programa que vimos y escribe debajo el número del dibujo y la frase que explica qué dibujaste ahí.
  - o Dibujo 1: al comenzar, el (la) protagonista estaba en esta situación.
  - o Dibujo 2: luego pasó esto.
  - o Dibujo 3: después pasó esto.
  - o Dibujo 4: al final quedó así el protagonista.
  
- Ahora, cuenta lo que pasó, iniciando por el final:

*El protagonista pudo solucionar el problema cuando...  
Todo se había complicado así...El (la) protagonista estaba en esta situación al  
comienzo...*

## *Ejemplo 2*

Las claves de la argumentación: ordena tus ideas

*Nombre del contenido televisivo o capítulo*

---

*Serie* \_\_\_\_\_

### *1. Propósitos*

*Observar un capítulo de un seriado de televisión y nárralo en distinto orden.*

*Desarrollar la habilidad de escuchar y la oralidad.*

*Aprender a dialogar.*

*Aprender secretos para argumentar y ordenar tus ideas.*

*Título del contenido o programa: Cuentos de los Hermanos Grimm*

*Desarrollo: antes de ver el video, desarrollamos los siguientes puntos.*

*Lee con atención cada una de las instrucciones y desarróllalas según tu conoci-  
miento. TU PROPIA OPINIÓN VALE.*

### *2. Tú y la serie*

*Antes de ver el episodio hablaremos con un compañero o compañera sobre algu-  
nas de las respuestas a las siguientes preguntas. Luego escribimos la respuesta  
de cada uno en la hoja:*

*¿Ves este programa? ¿Te gusta el programa? ¿Por qué? ¿Cuáles de las siguientes  
situaciones suceden con frecuencia en este programa? (marca SÍ o NO).*

*a) El (la) protagonista comete muchos errores \_\_\_\_.* *b) El (ella) es hábil para  
resolver problemas.* *c) El (la) antagonista convence a otros para atacar al (la)  
protagonista \_\_\_\_.* *d) Hay conflictos \_\_\_\_*

*e) Los enemigos pierden \_\_\_\_.* *f) Al final gana(n) el (los) bueno(s) \_\_\_\_.* *g) Al  
final, nadie sale perdiendo \_\_\_\_.* *h) Todo termina bien. \_\_\_\_.* *i) No hay buenos  
ni malos \_\_\_\_.* *j) Pasan cosas que nos producen miedo \_\_\_\_.* *k) Hay escenas de  
violencia \_\_\_\_.*

*Después de dialogar sobre los puntos anteriores, mi compañera y yo estuvimos  
de acuerdo en esto: \_\_\_\_\_*

*No estuvimos de acuerdo en esto: \_\_\_\_\_.*

3. Reflexión: narrar en distinto orden

Cuando contamos algo, podemos comenzar por la situación inicial del protagonista, o iniciar la narración en la mitad del relato o empezar por el final. Tú decides la manera como cuantas tus historias y eso mismo hacen quienes elaboran el guión de un programa de televisión. Enseguida ensayaremos hacer nuestro propio guion del programa visto narrando en distinto orden lo sucedido.

4. Ejercicios sobre el programa visto

Nombre del contenido televisivo: *La princesa egoísta*.

Serie animada: “Cuentos de los hermanos Grimm”.

Lee con atención cada una de las instrucciones y desarróllalas según tu conocimiento. **TU PROPIA OPINIÓN VALE.**

4.1. Ya vimos el cuento *La princesa egoísta*. A continuación, lo encuentras contado en desorden. Coloca números DE UNO A OCHO entre los paréntesis para indicar el orden que tenía en el video.

( )

En ese palacio Helena comprendió la importancia del respeto a los demás y la solidaridad. Asimismo, entendió que no debía ser soberbia, ambiciosa y egoísta.

( )

Camino a su nuevo hogar, vio hermosos campos que pertenecían a uno de los reyes que ella había humillado.

( )

El campesino la llevó a una humilde casa; allí debía cocinar, limpiar y tejer canastos. Además, tuvo que vender loza en la plaza. Ella sufría mucho.

( )

Como castigo, su padre le anunció que debía casarse con el primer hombre humilde que llegara al castillo. Al poco tiempo vino un campesino y su padre cumplió la promesa: ella se vio obligada a dejar el palacio e irse con él.

( )

En un reino lejano vivía una princesa muy bella llamada Helena. Cuando tuvo edad para casarse, su padre reunió a los mejores príncipes y reyes.

( )

Finalmente, el campesino confiesa a la princesa que él es el rey Barbilampiño y que la sometió a esos trabajos para darle una lección porque la quería y de-

*seaba casarse con ella. Helena se arrepiente de sus malas acciones y celebran la boda.*

( )

*Después, el campesino le consiguió trabajo en el palacio del rey Barbilampiño, dueño de aquel gran reino; él era uno de los pretendientes que ella había humillado*

( )

*Al verlos, Helena comenzó a burlarse y a humillarlos. Por eso, su padre se enojó mucho.*

( )

*4.2. Mi propia historia. Ahora narro el cuento La princesa egoísta, comenzando por el final o por la mitad de la historia.*

Estos son algunos ejemplos del aprendizaje de las “claves de argumentación” (Weston, 1998) o “secretos para opinar” que tenemos en cuenta en la Liga de Niños Televidentes (Anexo 3). Algunas de las claves son dadas por los niños cuando expresan a los otros: “No digas mentiras porque no te creen y cortan o ‘editan’ tus opiniones”. Estas claves nos obligan a estudiar. Por ejemplo, “Infórmate bien” es la clave de argumentación que nos obliga a estudiar lectura audiovisual y a saber cómo funciona el medio televisivo “por dentro”; por eso vamos a los canales y hacemos trabajos “periodísticos”, “cubriendo noticias” en los colegios. Para “informarnos bien” también grabamos programas con la *Franja Metro* del Canal Capital de Bogotá. Además, *estamos organizando los canales de televisión de cada colegio para saber hacer televisión*. Todo esto lo hacemos porque “si vas a hablar de la televisión debes saber cómo funciona”.

### ***El aprendizaje de la argumentación razonada***

Retomamos los planteamientos de María Cristina Martínez (2007), al concebir el discurso cotidiano como escenario fundamental para que los niños pongan en escena sus opiniones y se esfuercen por sustentarlas. Por esto hemos escogido el tema de la televisión, pues es recurrente en las conversaciones entre ellos. Cuando intervenimos en ese diálogo informal orientando “claves de argumentación” o “secretos para opinar”, buscamos “movilizar la inteligencia o la razón” mediante la aplicación de principios que nos permiten sustentar las opiniones con razonamientos, sin olvidar que en esto se involucran la razón y la emoción. Es por eso que centramos la atención en la oralidad, dado que es la esencia natural del lenguaje y la herramienta más propicia para el desarrollo del pensamiento a través de la argumentación razonada.

## **La oralidad**

Consideramos, siguiendo a Walter Ong, que el lenguaje es “abrumadoramente oral” y que “La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad” (Ong, 1994: 18). Creemos también que, ahora que los chicos pasan mucho tiempo en el chat o frente a una pantalla y se ha reemplazado el encuentro cara a cara por una comunicación con *escrituras diferentes al código escrito tradicional*, vale la pena recuperar la relación dialógica presencial o virtual a través de la cámara, haciendo un diálogo sustentado. Además, al desarrollar estructuras de pensamiento con pedagogías de la argumentación, estas bases serán útiles tanto para la oralidad como para la escritura, pues se trata de desarrollar la “oralidad secundaria” en nuestra cultura que, según Ong (1994), es alfabetizada y se comunica con base en las TIC actuales.

En el siguiente fragmento de una actividad realizada en clase podemos apreciar aspectos que tienen en cuenta la oralidad:

### *Ejemplo 3*

Lectura narrativa de seriados televisivos

*Nombre del contenido televisivo o capítulo*

---

*Serie* \_\_\_\_\_

#### *1. Propósitos de la clase:*

*Leer un capítulo de un seriado televisivo y dialogar sobre las partes de la historia narrada.*

*Entender el papel que hacen los personajes.*

*Desarrollar la habilidad de escucha y la oralidad.*

*Aprender a argumentar.*

*Aprender a dialogar.*

*Lee con atención cada una de las instrucciones y desarróllalas según tu conocimiento. TU PROPIA OPINIÓN VALE.*

#### *2. Tú y la serie*

*Antes de ver el episodio hablaremos con un compañero o compañera sobre algunas de las respuestas a las siguientes preguntas. Luego escribimos la respuesta de cada uno en la hoja:*

¿Ves este programa? ¿Te gusta el programa? ¿Por qué? ¿Cuáles de las siguientes situaciones suceden con frecuencia en este programa? (marca SÍ o NO).

- a) El (la) protagonista comete muchos errores \_\_\_\_\_. b) El (ella) es hábil para resolver problemas. c) El (la) antagonista convence a otros para atacar al (la) protagonista \_\_\_\_\_. d) Hay conflictos \_\_\_\_\_. e) Los enemigos pierden \_\_\_\_\_. f) Al final gana(n) el (los) bueno(s) \_\_\_\_\_. g) Al final, nadie sale perdiendo \_\_\_\_\_. h) Todo termina bien. \_\_\_\_\_. i) No hay buenos ni malos \_\_\_\_\_. j) Pasan cosas que nos producen miedo \_\_\_\_\_. k) Hay escenas de violencia \_\_\_\_\_.

Después de dialogar sobre los puntos anteriores, mi compañera y yo estuvimos de acuerdo en esto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

No estuvimos de acuerdo en esto: \_\_\_\_\_.

### 3. Reflexión: La interpretación de contenidos audiovisuales

Implica saber cómo se hace un programa; es por esto que en la Liga se realizan videos usando las cámaras y el computador para aprender a hacer y a entender lo que vemos en televisión. Además, se propone pasar de la recepción crítica a la percepción activa, porque es importante dialogar sin permanecer pasivos “tragando entero”. Así, en la Liga no nos dedicamos a decir que “es mala la televisión”; más bien, nos preparamos para entenderla mejor

### 4. Ejercicios sobre el programa visto

#### 4.1. Ya vimos el episodio o el capítulo; entonces dialoguemos...

Los personajes. Después de comentar con un (una) compañero(a) sobre cada pregunta, escribe:

El nombre de un personaje protagónico (el principal).

El nombre de un personaje de reparto (aparece poco).

El nombre de un antagonista (el que se opone al protagonista).

El nombre de un personaje que apoya al protagonista cuando se ve en dificultades.

4.2. Los problemas o conflictos. Después de comentar con tu compañero(a), resume al respaldo de la hoja la respuesta de ambos para cada uno de los siguientes aspectos:

1. ¿Cuál es la situación del protagonista al comenzar el episodio?
2. ¿Cuál es el problema o conflicto que tiene el protagonista en este episodio?
3. ¿Qué es lo que más desea lograr o cuál es el propósito del protagonista en este episodio?
4. ¿Cuáles son los obstáculos que debe superar el protagonista para resolver el problema o lograr lo que desea?

5. *¿Cuál es la situación del protagonista al finalizar el episodio? ¿Cambió? ¿Siguió como al principio?*

### 5. Vocabulario

*Personaje protagónico: el o la que aparece siempre o muchas veces en cada capítulo o en cada episodio. Este personaje generalmente tiene que superar obstáculos para lograr lo que desea. Ejemplos: Clark Kent, Homero Simpson, El Chavo. En El gato con botas, los protagonistas son el gato y su dueño.*

*Personaje de reparto: aparece poco en los episodios y en algunos no aparece. En la serie animada Los Simpson, son personajes de reparto, el tendero Apu, Ned Flanders, el director Skinner.*

*Personaje antagónico: se opone al (la) protagonista; le pone obstáculos para evitar que logre lo que desea. Un ejemplo de personaje antagónico en la serie Smallville es Lex Luthor; en las películas o en la serie animada de “Batman”, El Pingüino y El Acertijo son personajes antagónicos. En el cuento de La Cenicienta, la antagonista es la madrastra.*

*Ayudantes: colaboran con el (la) protagonista para que supere los obstáculos. Por ejemplo, en el cuento de Blanca Nieves, los ayudantes son los siete enanitos; en Caperucita Roja, el ayudante es el cazador. El propósito del protagonista generalmente es salvar su vida, en las series policíacas o de suspenso; en las telenovelas, el propósito del o la protagonista generalmente es casarse con el amor de su vida.*

*La formación ciudadana.* Teniendo en cuenta que la escuela es el escenario en el que se desarrollan las habilidades para decidir, participar y para vivir juntos, la Liga de Niños y Niñas Televidentes funciona como una organización que ofrece oportunidades para estos aprendizajes, a través del desarrollo de la competencia comunicativa, con el fin de aprender a dialogar a partir de la escucha y de la elaboración de opiniones sustentadas. También es fundamental adquirir y ejercer “la capacidad para expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista” (MEN, 2004). Otro aspecto para la formación ciudadana es el desarrollo de la autonomía, por lo que se hace necesario aprovechar momentos para que los niños ejerzan la opinión “propia” y asuman la Liga como su propia organización, en la que participan ejerciendo el derecho al disenso.

Así, en el proyecto de la Liga de Niños y Niñas Televidentes, insistimos en aprovechar el campo del lenguaje como eje transversal para la formación integral y, en particular, para atender a lo relacionado con la ética de la comunicación (MEN, 1998) en la formación ciudadana. Asumimos esta dimensión cuando procuramos



“movilizar los valores a través de una actitud ética responsable en el diálogo”, buscando la formación de sujetos “con capacidad de discernimiento y con libertad de elección (...) que tienen una actitud de responsabilidad recíproca y cuya argumentación es siempre un acto ético” (Martínez, 2007).

### ***Aportes metodológicos y pedagógicos***

La Liga de Niños y Niñas Televidentes (LNTV) se desarrolla en varios momentos no secuenciales:

***Observatorio pedagógico de medios audiovisuales*** (percepción activa de la televisión). Rastreo de programas favoritos; talleres de lectura narrativa, de la imagen y/o del audio, o lectura valorativa (ver anexos); encuestas de consumo televisivo. Además, discusión, diálogos y participación en encuentros con las Defensorías del televidente.

***Formación en lenguaje audiovisual***. Herramientas para la creación de contenidos, desmitificándolos y desarrollando una interpretación activa de los mismos, a través de la realización/grabación de videos diversos, dramatizados inventados por niños o docentes, o del cubrimiento periodístico de eventos. Otro aspecto importante en la formación del lenguaje audiovisual es el conocimiento del medio televisivo “por dentro” mediante la participación en la grabación de programas en los canales de televisión.

***Participación ciudadana***. Se convoca la participación a través de la organización de la Liga para elecciones de Junta directiva (menores de 14 años en la Liga Infantil). Además, se recoge información mediante encuestas, elaboración de videos y preparación responsable, para representar a la Liga en el diálogo (limitado a “escucharnos”) con los canales y las autoridades que inciden en la televisión, tales como las Defensorías del televidente, video 7, Senado de la República, Comisión Sexta: Foro Nacional de Televisión (cfr. Noticiero del Senado, marzo 13 de 2007, Canal Caracol) y la CNTV.

Entre los distintos aportes pedagógicos están:

Elaboración de propuestas pedagógicas para el desarrollo de la competencia comunicativa. Además, se han elaborado documentos didácticos para la lectura narrativa, audiovisual y valorativa de contenidos audiovisuales; se han puesto en escena propuestas pedagógicas de realización de video y propuestas de formación para un diálogo sustentado como ejercicio de la ciudadanía; se han diseñado y aplicado instrumentos para rastrear la percepción infantil de contenidos televisivos. Todo lo anterior tiene un eje articulador que es la teoría del enunciado del pensador ruso Mijail Bajtin (*Anthropos*, 1998).

## ***Aportes institucionales y a las comunidades***

**Logros organizativos:** estructura de red con sostenibilidad en varios colegios, conectada con las acciones y programas de la Subdirección de Ciencia y Tecnología de la Secretaría de Educación de Bogotá y con las convocatorias del IDEP (2003, 2008, 2009); uso pedagógico del video al grabar los eventos institucionales; apoyo del IDEP al proyecto con equipos y habilitación de la red interna del colegio Distrital Alemania Solidaria, 2004-2005 (convocatoria IDEP 06 de 2003); apoyo del proyecto “Video Escolar” que dirige Vivianne Bernal de la Subdirección de Ciencia y Tecnología de la SED. Así mismo, por participar en este proyecto por dos años, cumpliendo con los requisitos del concurso, en el 2007 la Secretaría de Educación premió con \$50 millones en equipos al colegio Tomás Carrasquilla-IED. En 2009, la Liga de Niños y Niñas Televidentes ganó el Premio Nacional de Video Escolar en el concurso “En Colectivo”, convocado por la CNTV a través de la Universidad Nacional y el Canal 13, el cual dotó de equipos de grabación al colegio distrital Juan Francisco Berbeo. Finalmente, consideramos logros institucionales del proyecto, el reconocimiento de las Defensorías del Televidente de los canales Caracol, RCN y Capital; la participación de los niños en el Foro Nacional de Televisión de la Comisión Sexta del Senado en marzo de 2007, y el apoyo constante y sostenible de un grupo de padres de familia.

## ***Población beneficiada***

En las actividades de la Liga ha participado un promedio de dos mil niños y niñas a través de encuestas y talleres. Semanalmente participan en talleres de lectura y realización audiovisual entre 120 y 150 niños y niñas de 5 a 13 años, con el apoyo de sus directivos de 15, 10 y 6 años. En la grabación de los programas de televisión participa un promedio de veinte estudiantes por semestre.

## ***A manera de cierre***

A continuación presentamos algunos resultados de los estudios realizados y una reflexión final acerca del aprendizaje de la percepción activa de la televisión desde la escuela.

Sobre las actitudes de los menores frente a los contenidos, mediante encuestas estructuradas, diálogos grabados y observación de actitudes de los niños y niñas participantes, tenemos algunas tendencias frente a los contenidos televisivos, así:

- Distancia crítica como lectores de la televisión.
- Identificación con los personajes de los programas favoritos.
- Imitación de comportamientos o acciones.

En algunas ocasiones, hay niños que tienden a contestar las frases esperadas por los adultos: “Yo creo que la violencia y el sexo de los programas hace daño a los niños”, aunque luego marcan como favoritos lo que ellos llaman “programas de acción” (violencia) o los “programas románticos” (sexo).

En cuanto al aprendizaje de la percepción activa de la televisión desde la escuela nos atrevemos a afirmar:

Es inaplazable que la escuela asuma de manera sistemática el aprendizaje de la lectura de contenidos audiovisuales, pues no basta con satanizar la televisión o los contenidos de la red, ya que estos absorben muchas veces más tiempo que la escuela o la familia en la cotidianidad de los niños.

Por otra parte, formar para la percepción activa nos lleva al aprendizaje de la argumentación razonada como soporte para el diálogo activo de la audiencia infantil con quienes deciden la calidad de los contenidos audiovisuales.

### ***Bibliografía***

- Alfaro, R. M. (2006). *¡Ampay, Tele! Niñ@s y adolescentes opinan y juzgan la televisión peruana*. Lima: Veeduría Ciudadana.
- Bajtín, M. (1997). “La palabra en la vida y la palabra en la poesía”. En: *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos.
- Bourneuf, R. y Ouellet, R. (1985). *La novela*. Barcelona: Ariel.
- Herrán M. T., et al. (2008). *No prenda la tele*. Bogotá: Comunicar.
- Hymes, D. (1996). “Acerca de la competencia comunicativa”. En: *revista Forma y Función*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: FCE.
- Joly, M. (2003). *La interpretación de la imagen*. Buenos Aires: Paidós.
- Medellín, F. (2005). *Cómo hacer televisión, cine y video*. Bogotá: Paulinas.
- MEN (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡Si es posible!* Bogotá: MEN.

Pérez J. M. (2003). El desafío educativo de la televisión. Barcelona: *Papeles de comunicación*, n° 27.

Sandoval Y., et al. (2008). *Mirando cómo miramos*. Cali: U Santiago de Cali-CNTV.

Secretaría de Educación de Bogotá (2007). *Video a la escuela*. Bogotá: Paulinas.

Van Dijk, T. (2000). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

Varios (2005). *A prender los medios*. Bogotá: IDEP.

Weston, A. (1998). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

**Anexo 1**  
**Mapa, cronología del proyecto y criterios de evaluación en**  
**la Liga de Niños y Niñas Televidentes**

Componente	Propósito	Estrategia	Resultados
Lectura y realización audiovisual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Comprender la televisión entendiendo el funcionamiento de la imagen, el audio y los procesos de realización.</li> <li>Planos</li> <li>Ángulos</li> <li>Narrativa</li> <li>Audio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Observatorio de medios audiovisuales: “Focus Group” para el análisis del programa.</li> <li>*Participación en programas de televisión: campaña de valores de Franja Metro, marzo de 2009.</li> <li>*Grabación y edición participativa de las clases en video.</li> <li>*Cubrimiento periodístico de eventos escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Talleres de lectura audiovisual</li> <li>*Realización: grabación de eventos y clases.</li> <li>*Creación y funcionamiento del canal escolar mediante la emisión de videos realizados por los niños (en proceso).</li> </ul>
Formación ciudadana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Participar y expresarse ante las autoridades de la TV.</li> <li>*Entender el objetivo que cumple la Liga.</li> <li>*Ser responsable.</li> <li>*Formar a los más pequeños.</li> <li>*Expresar lo que piensa sin importar lo que los otros quieren escuchar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Diálogo con las autoridades televisivas.</li> <li>*Asignación de funciones técnicas y directivas para las clases.</li> <li>*Elecciones para cargos directivos.</li> <li>*Asignación de cargos en junta ampliada.</li> <li>*Formación de los más pequeños por parte de los mayores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*CNTV (octubre de 2005); junta CNTV 11 de noviembre 2008); Foro Nacional de Televisión (11 de marzo de 2007).</li> <li>*Programas de TV. con Defensorías del televidente.</li> </ul>
Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Escuchar.</li> <li>*Tomar posición al analizar contenidos o valorar el proyecto.</li> <li>*Ordenar las ideas.</li> <li>*Informarse antes de opinar.</li> <li>*Sustentar opiniones.</li> <li>*Diferenciar entre la opinión propia y la ajena.</li> <li>*Discutir, reconocer los acuerdos y desacuerdos.</li> </ul>	<p>Aplicación de claves de argumentación y frases claves:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Escucharnos”;</li> <li>“Gracias por escucharnos”, etc.</li> </ul> <p>Para aplicar la clave “Infórmate bien” se participa en la realización de talleres para análisis de contenidos televisivos; se realizan encuestas para hablar de aquello que se ha estudiado previamente, y se analizan los programas antes de opinar sobre ellos.</p>	<p>Encuestas semestrales de consumo televisivo. La más reciente fue la de noviembre de 2008: socializada en la CNTV, Caracol y Canal Capital.</p>

## ***Criterios de evaluación del aprendizaje en la Liga de Niños y Niñas Televidentes***

### Lectura y realización audiovisual

1. Planimetría o lectura/toma de la imagen: planos, ángulos.
2. Lectura/realización narrativa: los personajes; los problemas o conflictos.
3. Lectura/realización del audio: sonido ambiente; efectos; sonido incidental, etc.
4. Lectura valorativa: lo que gustó/no gustó. Lo que sintió.

### Formación ciudadana

- Participar y expresarse ante las autoridades de la TV.
- Entender el propósito de la Liga.
- Ser responsable.
- Formación de los más pequeños.

### 5. Dimensión comunicativa: oralidad/escritura. Comprensión/producción.

- Claves de argumentación:
  - Escuchar.
  - Tomar posición al analizar contenidos o valorar el proyecto.
  - Ordenar las ideas.
  - Informarse antes de opinar.
  - Sustentar opiniones.
  - Diferenciar entre la opinión propia y la ajena.
  - Discutir y reconocer acuerdos y desacuerdos.
- Síntesis:
  - Dar cuenta de la idea global del contenido televisivo.
- Uso de la escritura según las necesidades:
  - Escribir preguntas propias para hacer entrevistas.
  - Escribir las ideas en orden antes de hablar.
  - Escribir guiones.
  - Escribir opiniones sobre la programación o la TV.
  - Escribir en los formatos o tablas de opinión.
  - Escribir ideas para participar en la Liga, mejorarla o planear de actividades.
- Otros usos del lenguaje (oralidad y escritura):
  - Narrar, proponer, hacer preguntas, dar y seguir instrucciones.

## *Anexo 2*

### **Otros ejemplos de lectura de seriados televisivos**

#### *Ejemplo 4*

*Lectura narrativa: reconstrucción de la historia de un programa*

Nombre del contenido televisivo o programa (según preferencias de los niños y niñas): Título del capítulo o episodio visto en clase \_\_\_\_\_

#### *1. Propósitos de la clase:*

- Leer un capítulo de un seriado televisivo y dialogar sobre las partes de la historia narrada.
- Desarrollar la habilidad de escuchar y la oralidad.
- Aprender a argumentar.
- Aprender a dialogar.

Lee con atención cada una de las instrucciones y desarróllalas según tu conocimiento. *Tu propia opinión vale.*

#### *2. Tú y la serie*

Dialoga con tu compañero(a) ¿Ves este programa? ¿Te gusta el programa? ¿Por qué?

Marca SÍ o NO, según corresponda:

a) El (la) protagonista comete muchos errores \_\_\_\_\_. b) El (ella) es hábil para resolver problemas \_\_\_\_\_. c) El (la) antagonista convence a otros para atacar al (la) protagonista \_\_\_\_\_. d) Hay conflictos \_\_\_\_\_. e) Los enemigos pierden \_\_\_\_\_. f) Al final gana(n) los buenos \_\_\_\_\_. g) Al final, nadie sale perdiendo \_\_\_\_\_. h) Todo termina bien \_\_\_\_\_. i) No hay buenos ni malos \_\_\_\_\_. j) Pasan cosas que nos producen miedo \_\_\_\_\_. k) Hay escenas de violencia \_\_\_\_\_.

Después de dialogar sobre los puntos anteriores, mi compañera y yo estuvimos de acuerdo en:

\_\_\_\_\_.

No estuvimos de acuerdo en:

\_\_\_\_\_.

#### *3. Lo que pasó*

En pocas palabras, ¿de qué trata este episodio? (incluye la situación inicial, el problema o conflicto, y la situación final de el o los protagonistas).

#### *4. Diálogo*

¿Estuviste de acuerdo con tu compañero(a) sobre lo que pasó? (marca X) SÍ \_\_\_\_\_

NO\_\_\_\_\_ Escribe algo sobre los acuerdos y/o desacuerdos.

### Ejemplo 5

#### Lectura valorativa de seriadados televisivos

Nombre del contenido televisivo o capítulo\_\_\_\_\_

Serie \_\_\_\_\_

#### 1. Propósitos de la clase:

- Valorar un capítulo de un seriado televisivo y opinar sobre el mismo.
- Desarrollar la oralidad, y la habilidad de escuchar y de escribir opiniones.
- Aprender a dialogar.

Lee con atención cada una de las instrucciones y desarróllalas según tu conocimiento. *Tu propia opinión vale.*

#### 2. Tú y la serie

Antes de ver el episodio hablaremos con un compañero o compañera sobre algunas de las respuestas a las siguientes preguntas. Luego, escribimos la respuesta de cada uno en la hoja

¿Ves este programa? ¿Te gusta el programa? ¿Por qué?

Marca SÍ o NO, según corresponda:

- a) El (la) protagonista comete muchos errores \_\_\_\_\_. b) El (ella) es hábil para resolver problemas \_\_\_\_\_. c) El (la) antagonista convence a otros para atacar al (la) protagonista \_\_\_\_\_. d) Hay conflictos \_\_\_\_\_. e) Los enemigos pierden \_\_\_\_\_. f) Al final gana(n) los buenos \_\_\_\_\_. g) Al final, nadie sale perdiendo \_\_\_\_\_. h) Todo termina bien \_\_\_\_\_. i) No hay buenos ni malos \_\_\_\_\_. j) Pasan cosas que nos producen miedo \_\_\_\_\_. k) Hay escenas de violencia\_\_\_\_\_.

Después de dialogar sobre los puntos anteriores, mi compañera y yo estuvimos de acuerdo en:

\_\_\_\_\_.

No estuvimos de acuerdo en:

\_\_\_\_\_.

#### 3. Lectura valorativa

Comenta con tu compañero(a) acerca de estas preguntas. Luego escriben sobre los acuerdos y desacuerdos.

¿Qué fue lo que más les gustó de este episodio o de este capítulo?

¿Qué fue lo que menos les gustó de este episodio?



¿Con cuáles comportamientos vistos en este episodio no estás de acuerdo? Explica tu respuesta.

Ahora escribe en tu cuaderno en qué estuvieron de acuerdo y cuáles fueron los desacuerdos en el diálogo anterior.

### *Ejemplo 6*

#### *Lectura de la imagen*

Nombre del contenido televisivo o capítulo \_\_\_\_\_

Serie \_\_\_\_\_

#### *1. Propósitos de la clase:*

- Valorar la planimetría y la angulación de un capítulo de un seriado televisivo y opinar sobre el mismo.
- Desarrollar la oralidad, y la habilidad de escuchar y de escribir opiniones.
- Aprender a dialogar.

Lee con atención cada una de las instrucciones y desarróllalas según tu conocimiento. Tu propia opinión vale.

#### *2. Tú y la serie*

Antes de ver el episodio hablaremos con un compañero o compañera sobre algunas de las respuestas a las siguientes preguntas. Luego, escribimos la respuesta de cada uno en la hoja

¿Ves este programa? ¿Te gusta el programa? ¿Por qué?

Marca SÍ o NO, según corresponda:

a) El (la) protagonista comete muchos errores \_\_\_\_\_. b) El (ella) es hábil para resolver problemas \_\_\_\_\_. c) El (la) antagonista convence a otros para atacar al (la) protagonista \_\_\_\_\_. d) Hay conflictos \_\_\_\_\_. e) Los enemigos pierden \_\_\_\_\_. f) Al final gana(n) los buenos \_\_\_\_\_. g) Al final, nadie sale perdiendo \_\_\_\_\_. h) Todo termina bien \_\_\_\_\_. i) No hay buenos ni malos \_\_\_\_\_. j) Pasan cosas que nos producen miedo \_\_\_\_\_. k) Hay escenas de violencia \_\_\_\_\_.

Después de dialogar sobre los puntos anteriores, mi compañera y yo estuvimos de acuerdo en:

\_\_\_\_\_.

No estuvimos de acuerdo en: \_\_\_\_\_.

#### *3. Lo que pasó*

Comenta con tu compañero sobre estos aspectos: ¿De qué trata este episodio? Ahora escribe en tu cuaderno sobre los acuerdos y desacuerdos en el diálogo anterior, y cuenta lo que pasó: la situación inicial del protagonista, el problema o conflicto, la situación final.

#### 4. Lectura de la imagen

Sobre el episodio visto:

- Comento con mi compañero un plano detalle que me ha gustado y escribo qué sentí al verlo.
- Comento con mi compañero un primer plano que me ha gustado y describo qué sentí al verlo.
- Comento con mi compañero un ángulo picado que me ha gustado y describo en qué otra forma habría enfocado la cámara para causar el mismo efecto en el espectador.
- Comento con mi compañero un ángulo contrapicado que me ha gustado y describo en qué otra forma habría enfocado la cámara para causar el mismo efecto en el espectador.

#### 5. Vocabulario

*El punto de vista o ángulo de visión.* Según la intención que tengamos al representar el objeto, elegimos un punto de vista o un ángulo para enfocar la cámara.

*El ángulo picado* (vista de pájaro). Se obtiene cuando se coloca la cámara arriba. El personaje o el objeto enfocado aparece más pequeño en relación con el entorno y muestra inferioridad, debilidad, sumisión del personaje o soledad.

*Ángulo contrapicado.* Inclinación de la cámara un poco hacia el cielo y toma un objeto o persona desde abajo hacia arriba. El personaje se ve más fuerte o más grande, más importante.

*Ángulo normal.* En este caso, la cámara estará situada aproximadamente a la altura de la mirada de la persona enfocada. El ángulo normal denota una situación de normalidad.

Uso de los planos. La imagen que tomamos como ejemplo es un cuerpo.

- Plano general. Muestra el cuerpo entero y un fondo.
- Plano americano. Muestra el cuerpo desde la cabeza hasta la rodilla.
- Plano medio. Como su nombre lo indica, muestra medio cuerpo.
- Primer plano. Muestra toda la cara.
- Primerísimo primer plano o plano detalle. Muestra resaltada una parte de la cara: los ojos, por ejemplo.

### Anexo 3

#### Las claves de la argumentación o secretos para dialogar

El primer secreto para dialogar es escucharnos. Cuando dialogas, respetas al otro, escuchas sus ideas y te interesas por lo que expresa. También intercambias con alguien que te escucha; por eso, piensas lo que vas a decir y, como no hablas por hablar, esperas que te tomen en serio.

Por lo anterior, la clave imprescindible en la Liga de Niños y Niñas Televidentes es “escucharnos” y el lema es: “GRACIAS POR ESCUCHARNOS”.

Otro secreto importante es “*Decir lo que tú piensas, no lo que los demás quieren escuchar*”. Si dices que sólo ves televisión cultural o programas educativos, tal vez nadie te crea. Di la verdad.

**Ordena tus ideas.** Antes de hablar o escribir planea qué vas a decir, cuál es tu idea, cómo vas a comenzar, cómo vas a expresar tus razones y cómo vas a terminar. Cuando opinas sobre algún programa, puedes dar tu opinión primero y, luego, expresar las razones por las cuales crees eso que afirmas. También puedes decir tus razones primero y, luego, sacar una conclusión. En las series de televisión, observa cuál es el inicio, cuál es la complicación y cuál el desenlace; fíjate también en el orden que tiene la historia y cuál es el orden de las escenas. Ejercítate haciendo guiones en los que cuentas la misma historia poniendo en distinto orden las secuencias o las escenas.

**Evita los ataques personales.** Ejemplo de ataque personal: si le dices a otro “usted es un mentiroso”, él puede sentirse atacado. En este caso tú no estás demostrando que tienes la razón y que el otro está equivocado. Más bien podrías dar ejemplos para mostrar que el otro ha dicho mentiras o se ha equivocado. Y recuerda: “atacar a otro no te da a ti la razón”.

**Informarte bien.** Acostúmbrate a indagar. Antes de expresar tus ideas, consulta bien con personas que saben, haz entrevistas, busca en libros, en Internet. No olvides comparar la información que encuentres en las diferentes fuentes y sacar tus propias conclusiones. Además, asegúrate de que la persona, el periódico, la emisora o el canal, de donde sacaste la información, sean imparciales y estén bien informadas. Por ejemplo, el canal RCN, saca avisos de prensa mostrando que ellos tienen más audiencia; Caracol, hace lo mismo. Aunque los canales y los periódicos deben ser imparciales, a veces tienden a tomar partido por algo o alguien. Cuando consultes una fuente, toma notas, vuelve a leer. En la Liga de Televidentes tomamos notas cuando escribimos nuestras ideas en el cuadro de opiniones según fechas, canales, programas... reléelas, revísalas y analiza las opiniones que escribes teniendo en cuenta estas claves de argumentación.

**Presenta tus razones.** Si tienes una opinión, toma en cuenta unas razones para sustentar esa opinión.

Ejemplo de opinión: “no me gusta ese programa”. Ejemplo de razón: en la telenovela \_\_\_\_\_ la actuación de \_\_\_\_\_ es exagerada algunas veces. Por ejemplo, cuando el personaje \_\_\_\_\_ dijo: \_\_\_\_\_.

Tu puedes presentar tus razones mediante ejemplos; también puedes hacerlo mostrando las causas y las consecuencias de un hecho, o diciendo o escribiendo una cita sacada de alguna persona o entidad que sabe mucho sobre el tema que estás comentando; por ejemplo, una autoridad en televisión es la Comisión Nacional de Televisión; otra fuente: las leyes que regulan la televisión colombiana.

**No generalizar.** Ejemplos de generalización: “siempre presentan violencia en ese canal. Es mejor decir: “el sábado 5 de noviembre, en la película \_\_\_\_\_ mostraron estas escenas de violencia”. Otro ejemplo de generalización es este: “Nunca respetan la franja infantil”. Es mejor decir, por ejemplo: “el domingo 30 de octubre y el 6 de noviembre fue más corta la programación de la franja infantil”. También hacemos generalización cuando decimos: “Todos actúan mal”. Te recomiendo expresarte así: “Creo que el actor \_\_\_\_\_ no actuó bien en esta escena: \_\_\_\_\_, ni en esta otra: \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_”.

**Evita el lenguaje emotivo.** Las razones que convencen son sinceras y serias. Evita el lenguaje cuya única función sea influir en las emociones del otro. Por ejemplo: “Porfi ¿sí?, cámbienos ese programa. Es que somos chiquitos”, o este otro: “No seas malita...”, o este: “Me cae mal esa presentadora”. A veces usamos lenguaje emotivo cuando hablamos con ira o cuando decimos algo teniendo en cuenta solamente el rechazo o la simpatía que sentimos por alguien. Eso no es suficiente para mostrar que tenemos la razón.

**Analiza los ejemplos para explicar tus razones.** Un solo ejemplo no es suficiente. Indaga primero y escoge cuáles ejemplos te sirven para sustentar tu idea. Piensa también si tu ejemplo es representativo; si dices: “Ese programa no nos gusta a los niños”, reflexiona: ¿A cuántos niños no les gusta? ¿A los de tu curso? ¿A los niños de tu colegio? ¿A todos los niños de la Liga? ¿A todos los de tu barrio? ¿A los niños de Bogotá o de otras ciudades? ¿Cómo sabes cuáles programas no les gustan a los niños de 5 años, a los de 10 años? Por esta razón, en la Liga hacemos estudios antes de ir a dialogar con los canales.

Por ejemplo, un anuncio publicitario puede afirmar: “Todos los niños de Colombia están comprando los tenis de marca \_\_\_\_\_”. Aquí vale la pena pensar a cuántos niños han entrevistado y en cuántas ciudades, para saber si es verdad que muchos están usando esos tenis.

**Piensa en los posibles contraejemplos** o en la forma en que podrían contradecirte quienes dialogan contigo. Es decir, cuando estás pensando cómo expresar tu idea, imagina cómo podrían contradecirte las personas que leen tu escrito o que te escuchan. Si escribes: “hay programación de adultos en la franja familiar”, lo primero que te preguntará la Defensora del televidente es: “¿En cuál programa, en que fecha y a qué hora, cuál escena consideras que es para adultos?” Si afirmas que están anunciando líneas calientes en la tarde, asegúrate de anotar el canal, la fecha, la hora y qué decía el anuncio. Si escribes: “No deben presentar líneas calientes a las doce de la noche”, la Defensora va a contestarte: “¿Qué haces tú levantado viendo televisión a las doce de la noche? A esa hora los niños deben estar acostados”.





CAPÍTULO

5

## La Lámpara de Aladino que todos llevamos dentro (Talento nuevo, escenario pedagógico)

---

*“Usted lanza cohetes, ayúdenos a propulsar personas.  
Usted rescata satélites, ayúdenos a rescatar ilusiones”.*  
(Diálogo entre correos e-mail 2005, César Ocampo, Científico colombiano)

*Olga Lucía Arias Romero  
Belisario Coronado Hernández  
César Orlando Martínez  
Néstor Joaquín Villamizar Barajas<sup>1</sup>*

Todo sistema educativo responsable debería tener como propósitos rectores, descubrir y potenciar el talento en cada uno de sus estudiantes.

### **Resumen**

En el presente texto se presentan de manera general, tanto los principios teóricos como la metodología y los resultados de un proyecto desarrollado en el Colegio Distrital Sorrento, y que busca la formación de jóvenes talentos, de tal modo que sus habilidades no se vean opacadas por la implementación de estrategias metodológicas que inhiban su desarrollo.

---

<sup>1</sup> Docentes I.E.D. Sorrento, Localidad 16.

## **Introducción**

*Hender estructuras*<sup>2</sup>, podría catalogarse el proceso del programa de talentos en el Colegio Sorrento, de la localidad 16 de Puente Aranda, en Bogotá. Y es que no ha sido fácil encontrar como quijotes una respuesta al desgano vital que muchos estudiantes con talento viven; sin proyecto de vida, con el acoso de la pobreza material de sus hogares, combinada con la pobreza cultural, que constituyen dos resonadores contradictorios para el futuro de un niño o un joven, como si se tratara de las caras de una moneda en que con cualquiera de las dos pierde. Para algunos, esta doble condición, *aunada a un talento excepcional*, motiva al espíritu humano a la superación, contra todo pronóstico.

Han sido 5 años de lucha para conseguir, a través de la alcaldía local y de la Secretaría de Educación Distrital, los recursos representados en equipos e instrumentos necesarios para el desarrollo de propuestas investigativas, pero también para encontrar entre los proyectos particulares de los docentes líneas en común y evidenciar que a través de sus trabajos están descubriendo y potenciando talento humano.

## **Situación observada**

Son varios los problemas asociados al aprendizaje. Los docentes se encuentran cada año con estudiantes hiperactivos, algunos de ellos con déficit de atención, con dificultad para leer, escribir, calcular, con leve déficit cognitivo, estudiantes con serias dubitaciones vocacionales, muchas veces reflejo de la cultura familiar, y con un grupo muy especial que lo asociamos, fácil y apresuradamente, a este. Son estudiantes a los que el sistema educativo como está concebido no les dice nada, pues sienten que poco les aporta. Para ellos, la estructura de trece o quince materias se convierte en un cúmulo de información con poca profundidad. En la experiencia con estudiantes, tanto propios como remitidos por la Secretaría de Educación, se ha encontrado esta particularidad. Son chicos(as) excepcionales que no se adaptan fácilmente a las clases ni a los horarios, que les gusta explorar un tema y les desespera que se lo cambien en aras de cumplir con un programa. Es característico observar en esta clase de estudiantes, la manera como toman un área o su objeto de estudio, sea literatura, ciencias, o arte, para *construir un hilo vital*<sup>3</sup> con otras asignaturas, por la necesidad de soportar sus teorías. Esto en el plano académico. En el plano deportivo y en la música, para muchos estudiantes de alto rendimiento en estas disciplinas, la escuela se constituye en un obstáculo

---

2 Hender estructuras se convierte en un concepto clave porque hace referencia al resquebrajamiento que se debe ocasionar en la escuela para incluir el programa de talentos.

3 Hilo vital es el conocimiento aportado por otras áreas, creando lazos conceptuales que dan sentido a una teoría y la estabilizan conceptualmente



para la formación de sus intereses y pasiones, recurriendo a institutos de validación o bachilleratos virtuales que les brindan la flexibilidad necesaria que su talento requiere. También existen aquellos de comprobada brillantez con que abordan los estudios regulares materia por materia, por ejemplo: matemáticas de un curso hasta acabar el programa, tomando después biología y así sucesivamente; logran de esta manera ahondar e idear proyectos que, luego de un tiempo o unos años, determinan su campo de desarrollo del talento. La necesidad de logro de estos niños(as) es grande, pues alimentan su afectividad fortaleciendo su capacidad de aprendizaje<sup>4</sup>.

La escuela tradicional, o escuela industrial (De Zubiría, 2006), poco puede ofrecer para el fortalecimiento del desarrollo del talento, pues su estructura favorece el pensamiento convergente, que es el plano desde donde está mayormente concebido el sistema evaluativo del país, sin embargo, la innovación está en terrenos del pensamiento divergente.

Esta escuela industrial fue una invención europea que a partir de la ilustración se extendió por el mundo y, como invención europea, era pertinente para esa cultura, pero luego de 100 años de atraso industrial y tecnológico propios, se entiende que los enfoques y modelos foráneos poco funcionan. Entonces, para el desarrollo del talento humano, la escuela en nuestros países, tropicales y subtropicales, debería revisarse, en relación con su contexto (Fals Borda, 2000), para sacarla del conformismo y la represión desde la que parece concebida, y que hace que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, que restringe la creatividad y la intuición congénita, y contraría la imaginación hasta que les haga olvidar lo que saben de nacimiento: que el mundo es más acorde a la naturaleza que a los textos y que cada quien podría ser más feliz si pudiera trabajar en lo que le guste y solo en eso (G. Marquez, 1998)

### *¿Quiénes son los talentos?*

Son personas que poseen una habilidad extraordinaria en algún campo de la cultura humana. Hay tantos talentos como actividades culturales existen. Un talento no es consciente por sí solo de su habilidad o su destreza, ya que a él se le facilita. Sólo cuando recibe reconocimiento de la sociedad, la persona comprende que otros no tienen su misma capacidad y se hace consciente de su don.

Acorde con la edad y la contundencia de sus creaciones se les denomina como:

---

4 Apropiación del conocimiento.

- **Precoces.** Cuando demuestran, a temprana edad, dominio de un arte, ciencia, deporte, con niveles que corresponden a los de un especialista.
- **Brillantes.** Personas que demuestran un dominio de un arte o ciencia, y sobresalen por la importancia de sus aportes. Aunque sus dominios corresponden a su edad, sus producciones son de una calidad excepcional.
- **Prodigios.** Sus producciones además de precoces, corresponden a las habilidades que demuestra una persona brillante.
- **Genios.** Son personas que con sus teorías revolucionan un campo del conocimiento o un arte. Después de su producción, la disciplina en la que trabajan cambia radicalmente (Ministerio de Educación Nacional, 2001)

Un verdadero talento posee una imagen positiva de sí mismo, es decir, su autoestima es elevada; muchas veces tienden a la pedantería, y es en estos casos en los que el docente debe intervenir junto con sus padres del estudiante. El talentoso demuestra gran capacidad de trabajo, se calcula que para desarrollar un talento se requieren 10 mil horas de trabajo. (De Zubiría, 2009)<sup>5</sup>

Los talentosos son persistentes con su idea, aunque muchas veces fracasen. Una característica observada es que entran en *actividades de flujo*, estadio mental en donde el esfuerzo es mínimo, logrando gran productividad, (Csikszentmihaly, 1990). Este estadio de flujo proporciona al individuo gran satisfacción por la tarea lograda. Se ha observado que los niveles de creatividad son relevantes; desarrollan un gran sentido de recursividad con los elementos de su campo de estudio.

### *¿Dónde están los talentos?*

Potencialmente los seres humanos tenemos un talento o unos talentos; algunos los desarrollamos hasta cierto nivel para adaptarnos a la vida, ya sea a nivel profesional o personal, y son correspondientes con nuestros intereses. Un grupo que se calcula en un 2% de la población, nace con el equipamiento neuronal y hasta con características fenotípicas para figurar de forma extraordinaria en alguna rama de la cultura. Sin embargo, muchos se estandarizan y pierden su potencial innato por factores socio-culturales del entorno en el que se desarrollan.

En los países en desarrollo como Colombia se ha observado que los talentos se encuentran, en un gran porcentaje, dentro de las clases socioeconómicas y culturales más favorecidas, dado que sus padres son agentes resonadores a través de la multiplicidad de estímulos educativos, recreativos, alimenticios y culturales a los que tienen acceso; mientras que en las clases más pobres, desde temprana edad, los individuos se ven impelidos por el destino a conseguir el sustento diario y

---

5 Primer Simposio Internacional del talento y la creatividad, realizado en la biblioteca Virgilio Barco en el 2009.

la autoprotección que no les brindan sus padres. La supervivencia, entonces, se constituye en el resonador y en el potenciador de estos niños y jóvenes. Por tanto, los resultados entre estos dos grupos son bastante diferentes, pues los más pobres pierden sus habilidades y destrezas en el continuo sobrevivir.

Existen varios tipos de talentos como signos de la cultura hay en el mundo. En Colombia se han asumido, para el caso de la excepcionalidad cognitiva, los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación en tres tipos:

- a. Talentos científicos, cuya producción se ubica en el ámbito de las ideas, creando teorías o ideologías que las culturas utilizan para dar sentido a su realidad inmediata.
- b. Talentos tecnológicos. Son aquellos cuya disposición se dirige a crear objetos y procesos en el mundo físico, dando solución a problemas prácticos. Poseen gran habilidad para mecanizar procesos, dando espacio para la innovación.
- c. Talentos subjetivos (término filosófico muy importante en el que se basa todo tipo de decisión que como humanos tomamos). Son un avance importante de los últimos años en concepciones de excepcionalidad. Poseen grandes habilidades interpersonales e intrapersonales que los potencian como líderes; en este grupo se encuentran los artistas porque en sus obras pueden plasmar su mundo interior; en ellos se magnifican los postulados de la inteligencia emocional.

### ***¿Cómo detectar un talento?***

Son varias las maneras de identificar un talento, pues éste se puede manifestar a cualquier edad, pero se considera que entre más temprano se identifiquen sus habilidades, mejor se pueden potenciar. En un principio, se utilizaron pruebas de C.I. diseñadas por Terman (Terman, 1948), que miden supuestamente el coeficiente intelectual, pero a medida que se ha estudiado el fenómeno de la superdotación y del talento, han sido revaluadas. La forma más acertada hasta el momento son las actitudes, las producciones, el grado de creatividad y el interés por el trabajo (Renzulli 1983). Otro modelo estudia los procesos mentales que sigue un individuo (Sternberg 1993).

En la manifestación del talento, en los niños(as), hay que considerar que en la primera infancia ellos se rigen por emociones. Allí, la precocidad de sus elaboraciones permite descubrir una tendencia hacia los campos tipológicos en los que se expresa el talento. A partir de los 8 años el niño se rige por los gustos y dedica buena parte de su tiempo a un determinado tema, algunas veces concordante con el campo demostrado en la primera infancia. Ya en el bachillerato, a partir del grado octavo, comienzan los intereses, determinando un campo específico de la ciencia, el arte, la tecnología o el deporte. En la educación media surgen las pasiones que son bastante consistentes en un verdadero talento, aunando trabajo intenso y creatividad excepcional.

En la experiencia en el Colegio Sorrento, la detección de los talentos también se constituye en un talento. La Secretaría de Educación remite estudiantes para los cuales sus padres solicitan educación especial con base en un examen de C.I. Si bien estos estudiantes tienen el equipamiento neurológico especial, están muy distantes de ser talentos porque la parte actitudinal y el deseo por trabajar en un área es el determinante. La condición neurológica le da al individuo la capacidad de aprender rápidamente, pero si carece de motivación por un campo determinado, no podría catalogarse como un talento.

En la práctica, se parte de la observación para detectar qué estudiante está por debajo de las expectativas académicas, pero ¿cómo hacer para detectar potencialidades que están por encima del sentido común de los docentes? La respuesta sigue siendo la encontrada por Galton en 1888: *solo por sus producciones*. Los talentos hacen preguntas que deben analizarse con cuidado por la riqueza que ellas encierran. *Existen también producciones que en principio solo cobran significado para el talento*, pero luego de la inserción en el contexto adquieren su relevancia especial.

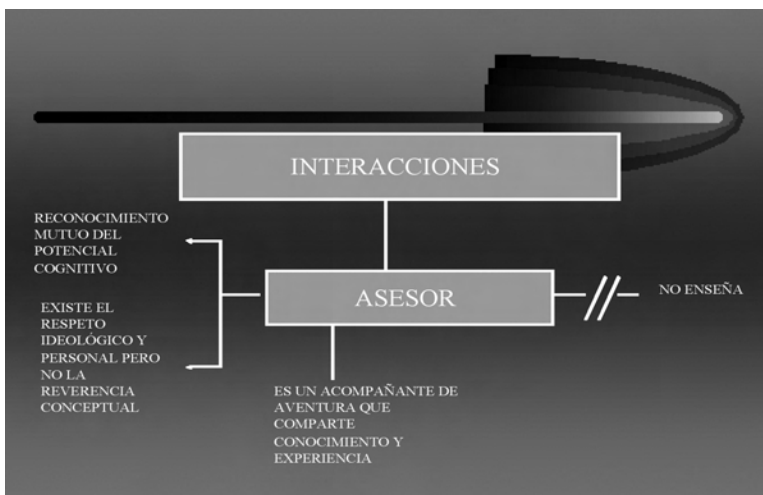
El Colegio Sorrento desarrolla dos énfasis como modalidades para la educación media, una en Ciencias Humanas y otra en Ciencias Exactas; a través de ellas ha sido posible detectar talentos porque los estudiantes se ven insertos en proyectos y los docentes involucrados en el proceso están pendientes de “oler” el aire que los talentos “huelen”, es decir, de interpretar en sus creaciones la riqueza implícita o explícita. De igual manera, en la educación básica donde el individuo expresa sus emociones, gustos e intereses, es posible detectar talento excepcional, que luego será potenciado; de hecho, la historia de los grandes talentos (con excepción de los precoces y prodigios) ha comenzado a los 10 años de edad, porque en esa etapa el niño(a) maneja nociones y conceptos que puede interrelacionar entre sí.

La experiencia se consolida a través de una serie de pasos claramente establecidos:

- Observación de comportamientos académicos y convivenciales de los estudiantes.
- Seguimiento a las producciones orales y escritas de estudiantes que poseen coherencia y argumentación con cierto grado de profundidad.
- Reconocimiento de los estudiantes que demuestran habilidades para argumentar, contextualizar los conocimientos, generar ideas creativas, y confrontar discursos, especialmente el de los maestros.
- Inclusión de jóvenes en actividades extracurriculares desde las diferentes áreas del conocimiento y convenios con instituciones de educación superior.
- Generar espacios de socialización, como proceso de acompañamiento y aplicación de lo aprendido en las actividades extracurriculares.

La institución aborda por tres vías la potenciación del talento. La primera, a través de proyectos en el aula, abordando una temática investigativa. La segunda, mediante actividades extraescolares a través de clubes de ciencia como la astronomía, en las que se sigue el camino de experimentador en trabajos de cálculo o elaboración de guías filosóficas y de biología general. La tercera, dado que muchos estudiantes requieren para la formación de sus talentos asesoría especializada, el colegio ha buscado apoyo en las universidades, propiciando que la Secretaría de Educación establezca convenios. En la actualidad se tiene convenio con la Universidad Sergio Arboleda, en el programa de talentos matemáticos, y con la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en ciencias naturales y matemáticas. Se buscó beneficiar con estas asesorías a los otros trece colegios que tienen el *Programa Talentos* de la Secretaría de Educación. Recientemente, se hizo un convenio preliminar con la oficina de investigación de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, a través de los semilleros de investigación, y en el próximo año se podrá extender a los trece colegios restantes cuando se formalice el convenio. También se tiene la ayuda de la Universidad de Los Andes a través de la facultad de música y, en especial, de la grandiosa colaboración de un docente de piano, el Maestro Antonio Agustín Carbonell Reyes, quien recibió en su clase, de manera gratuita, a un estudiante de la institución por la calidad del talento que este joven demuestra.

Una vez el talento se convierte en un investigador, se procura que el docente sostenga una relación mutua, sugiriendo rutas, temas, enfoques; coinvestigando en otros campos del conocimiento. Esta estrategia le permite, tanto al uno como a el otro, estar en actitud de conocimiento permanente. El docente ensancha su universo cognitivo abordando disciplinas diferentes a las de su preparación, revalúa conceptos y proporciona un reconocimiento mutuo de la capacidad de aprendizaje entre él y el educando. El siguiente diagrama ejemplifica este proceso:



El docente, que en este caso se denomina asesor, se convierte en un acompañante del proceso; como valor principal se desarrolla un respeto mutuo pero no la reverencia conceptual, esto proporciona que el estudiante consulte directamente las fuentes y se asesore de su docente para la correcta interpretación. El sentir de ambos es que son compañeros de aventura.

Para el caso de los talentos artísticos y deportivos, la relación no es plana debido a que el docente es un especialista que plantea retos y pule técnicas. Como se aprecia en el diagrama, una vez existe el reconocimiento de asesor con talento investigador, se busca que se comparta conocimiento, aminorando la costumbre de enseñar.

Toda motivación intrínseca nace de una motivación extrínseca. Con la metodología empleada por el docente en el aula de clase se debe buscar reforzar los procesos interpretativos y propositivos en una dialéctica de preguntas y respuestas, de manera que surja el interés de los estudiantes por abordar un tema.

Aspecto importante es el propiciar actividades de flujo donde el estudiante tenga la oportunidad de comunicar a la comunidad los avances de sus procesos y las destrezas adquiridas. Para ello se buscan escenarios fuera de la institución como ferias científicas, encuentros en universidades o centros interactivos; de esta manera los jóvenes investigadores reciben la valoración por parte de la comunidad quien es la que pondera el talento.

### ***El talento no se da en todas las asignaturas ni a todas horas***

Los docentes suelen valorar a sus estudiantes por el desempeño que estos tienen en su área y muchos talentos no tienen un rendimiento bueno en todas las áreas. Cuando anteriormente se mencionaba que el estudiante construía un hilo vital con otras áreas, nos referíamos a que su área de estudio principal necesita de otras disciplinas, y en este momento es cuando obtiene muy buenos resultados en todas ellas. Un aspecto importante en la formación del talento, viene dado por las etapas psicológicas que los niños(as) y jóvenes viven en su proceso de maduración, por tanto, desde muy pequeños o en la pubertad, hay que ayudarlos a construir bloques o espacios que den orden a su desempeño cotidiano. Por tratarse de adolescentes, sus procesos volitivos no son constantes, por lo que se busca establecer bloques<sup>6</sup> que cubran todas las necesidades físicas y sociales así:

- Bloque deportivo. Se busca que el talentoso ejecute un deporte si su área no es el deporte.

---

6 El establecimiento es uno de los aportes de la propuesta y ayuda a organizar el tiempo, exigiéndole una rutina al estudiante talento, para fortalecer los procesos volitivos.

- Bloque de aseo. El niño(a) asea su lugar de dormitorio y ordena sus ropas, luego, se ocupa de su propio aseo.
- Bloque académico. Son tres horas que se utilizan para ejecutar una actividad académica.
- Bloque de talento. En el que trabaja sus temas interés.
- Bloque social. Donde debe interactuar con otros niños o jóvenes

Estos bloques son modificados de acuerdo con la asistencia regular al colegio.

En el colegio Sorrento, se trabaja en los tres últimos bloques, es decir, en el académico, en el de talento y en el social, con algunos estudiantes cuyos procesos actitudinales no se han dado. En cuanto al bloque social, es importante resaltar que la interacción no sólo se hace con los pares, también se hace con personas adultas que poseen ciertos niveles de intelectualidad.

### ***La flexibilización como elemento fundamental del talento***

Son necesarios los procesos de flexibilización en la formación de un talento, en primer lugar, por la necesidad de adaptarse a las asesorías extracurriculares que muchas veces se cruzan con el horario de clase. Esta situación ha sido bien entendida en el colegio Sorrento, donde los profesores llegan a acuerdos para la presentación de los trabajos o las sustentaciones. Otro tipo de flexibilización se da cuando existen estudiantes que no se adaptan al sistema educativo por lo señalado en párrafos anteriores. En estos casos, se ha recurrido a la desescolarización interna, usando guías que el estudiante debe sustentar ante sus compañeros, en clases regulares. El método se usa cuando se genera un tipo rechazo que se conoce como síndrome de personalidad desafiante, o negativismo (pigmaleón negativo). La asesoría individual ha permitido generar altos niveles de autoestima porque el estudiante satisface su necesidad de logro, adaptándose de forma positiva a la escuela regular, claro está, siguiendo la estrategia de flexibilización.

### ***¿Cómo comenzó el programa?***

El programa empieza en el Colegio Sorrento en 1998 cuando se adecua un salón donde funcionaban baños, se construyeron unos mesones con lavaplatos y servicio de agua; en este salón se desarrollaron proyectos especiales de ciencia; hubo productos interesantes pero no se tenía como una forma de detectar talentos o potencialidades. En el año 2004, se integra a un estudiante de décimo grado que poco asistía al colegio, pero que, cuando lo hacía, recuperaba conceptualmente algunas de las asignaturas. Proveniente de un hogar disfuncional y con demostraciones de negativismo ante la autoridad, el estudiante fue remitido a un trabajo de

vacaciones a la universidad Sergio Arboleda, donde por beneplácito de los profesores del observatorio lo dejan participar en el proyecto del satélite experimental colombiano Libertad 1. Allí, el brillante joven simula la órbita del satélite y es vinculado finalmente al proyecto; luego de esto le dieron la posibilidad de entrar al curso de talentos matemáticos en la misma universidad. Actualmente, se encuentra becado por las cooperativas del magisterio en la carrera de ingeniería de sistemas.

Aspecto importante del programa, en el colegio Sorrento, es la conformación de los grupos. Ellos están compuestos por estudiantes talentos y estudiantes que tienen dificultades en el estudio y marcada indisciplina, pero de costumbres sanas. Esta mezcla ha hecho que los primeros adquieran cierta “malicia indígena”, porque se ha observado que algunos jóvenes talentos son muy ingenuos, y que los segundos adquieran hábitos de compromiso y estudio<sup>7</sup>. Aunque los estudiantes laboran en proyectos diferentes, los jóvenes pertenecen a un solo grupo y están integrados al grupo de astronomía como ciencia convergente del conocimiento humano.

Los roles que se han observado son positivos. Esto se manifiesta en los momentos de preparación de una exposición para eventos como Expociencia Juvenil, que organiza cada 2 años la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, y eventos en centros comerciales o en centros interactivos.

Dentro del grupo existe un elemento simbólico que se manifiesta en el hecho de tener la llave del salón empleado para realizar los experimentos, este salón permite a los estudiantes guardar con mayor seguridad sus útiles; además de permitir el acceso al computador para sus trabajos y su música. La posesión de la llave ha de ser ganada por la demostración de sus valores personales, el cuidado de los elementos y su responsabilidad y disciplina.

Hasta el momento el programa ha atendido a 74 estudiantes, algunos calificados como talentos.

#### **Año 2004**

NÚMERO DE ESTUDIANTES	TIPOLOGIA DE TALENTO
1	Científico

#### **Año 2005**

NÚMERO DE ESTUDIANTES	TIPOLOGIA DEL TALENTO
1	Subjetivo (área música)
1	Tecnológico
6	Científicos

---

7 Esto ha sido observado en varias generaciones por un docente que ha trabajado el tema por más de 15 años.



**Año 2007**

NÚMERO DE ESTUDIANTES	TIPOLOGÍA DEL TALENTO
3	Subjetivos
7	Científicos
3	Tecnológicos

**Año 2008**

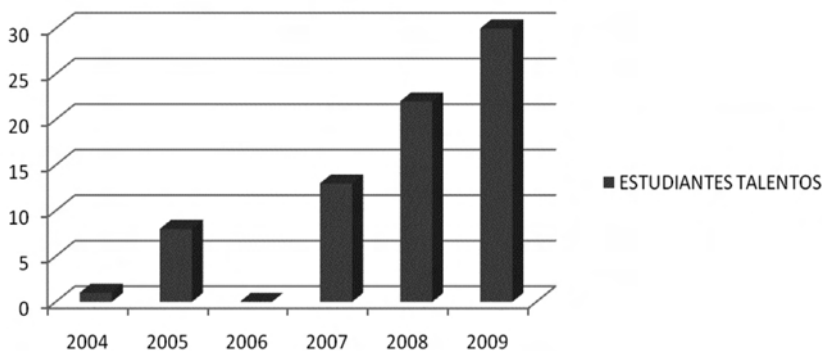
NÚMERO DE ESTUDIANTES	TIPOLOGÍA DEL TALENTO
3	Subjetivos
15	Científicos
3	Tecnológicos
1	Deportivo

**Año 2009**

NÚMERO DE ESTUDIANTES	TIPOLOGÍA DEL TALENTO
11	Subjetivos (música y dibujo)
15	Científicos
3	Tecnológicos
1	Deportivo

**ESTUDIANTES TALENTOS**

8



En el plano institucional, el programa ha sido incluido dentro del P.E.I. como un programa bandera, unido a los énfasis en Ciencias Exactas y Ciencias Humanas. Se han vinculado ocho profesores por iniciativa propia, logrando el reconocimiento de los demás docentes y de las directivas.

8 El maestro es Antonio Agustín Carbonell Reyes es de origen cubano catalogado como el mejor maestro de piano y pertenece a la facultad de música de la Universidad de los Andes.

En el plano exterior al colegio, el proyecto ha sido reconocido por la Secretaría de Educación a través de la Dirección de Integración de Poblaciones, por lo que la institución ha sido reconocida como aquella que más resultados ha tenido en el campo de inclusión de las Necesidades Educativas Especiales Excepcionales (NEEE).

Desde el inicio, se ha vinculado a 9 estudiantes para cursar pregrado, con beca, en universidades públicas y privadas, tal y como aparece a continuación:

### ***Año 2005***

NÚMERO DE ESTUDIANTES	UNIVERSIDAD Y PROGRAMA
1	Universidad Sergio Arboleda Ingeniería de sistemas

### ***Año 2007***

NÚMERO DE ESTUDIANTES	UNIVERSIDAD Y PROGRAMA
1	Universidad Jorge Tadeo Lozano Biología Ambiental

### ***Año 2008***

NÚMERO DE ESTUDIANTES	UNIVERSIDAD Y PROGRAMA
6	Instituto Técnico Central La Salle Mecatrónica
1	Instituto Técnico Central La Salle Procesos Industriales

### ***Año 2009***

NÚMERO DE ESTUDIANTES	UNIVERSIDAD Y PROGRAMA
1 (Graduado anticipadamente)	Universidad Sergio Arboleda Matemáticas

En el plano pedagógico se está comprendiendo cómo poder integrar de manera efectiva a poblaciones con estudiantes talento, flexibilizando el proceso curricular y metodológico, razón por la que se han asumido teorías como las de Carl Roger y Vigotskii, en lo respecta a su teoría de zona de aprendizaje próximo.

En el plano afectivo se ha brindado esperanza a los estudiantes potenciados y becados, rescatando de paso a muchas personas que son familiares de esos jóvenes beneficiados. Por eso vale la pena el constante sacrificio, las incomprensiones, la falta de recursos económicos y de materiales, que algunas veces se presentan.

Dadas las bases, se pretende formalizar un método para descubrir las potencialidades de cada estudiante de la institución, brindándoles la posibilidad de descubrir sus talentos. Las acciones a seguir son las siguientes:

- Vincular a más docentes de la institución para que, siguiendo cada uno su proyecto particular de aula, aporte más conocimiento al proyecto de talento humano.
- Formalizar el convenio con los semilleros de la universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, bajo la consigna: *a investigar se aprende investigando*.
- Establecer convenios con más universidades y centros de investigación nacionales e internacionales.
- Exponer a la comunidad los hallazgos frente al tema del talento y de su formación.
- Integrar a los padres de familia preparándolos para ser resonadores positivos de sus hijos-talento.

### **Conclusión**

Con las vivencias y los resultados obtenidos, con los tropiezos que no se mencionaron en este texto porque son muchos, y con las reflexiones que se han dado entre los involucrados a la luz de los teóricos mencionados, podemos afirmar que se puede inventar una nueva escuela que potencie la imaginación y el espíritu humano, que no conduzca sólo al ejercicio de un trabajo para lograr la mínima subsistencia, que no toque estudiar algo por necesidad, sino por el placer de construir con la maestría de un artista la sociedad que nos sucederá, y por satisfacer la necesidad insaciable del hombre de crear cosas nuevas y de sentirse útil. Por tanto, se afirma que “todo sistema educativo responsable debería tener como propósitos rectores, descubrir y potenciar el talento en cada uno de sus estudiantes”.

## ***Bibliografía***

- Borda, F. (2000). *Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que Hacen Investigación desde su Escuela*. U.P.N.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow; The Psychology of Optimal Experience*.
- De Zubiría, M. (2006). *Psicología del Talento y la Creatividad*.
- García, G. (1998). *La proclama, informe conjunto, Colombia al Filo de la Oportunidad*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Lineamientos Generales de Política para la Atención de personas con Talentos y/o Capacidades Excepcionales*.
- Papalia, D. (2008). *Psicología del Desarrollo*. Editorial McGraw Hill, 7 Edición.
- Pozo, J.I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata, 4 Edición.

CAPÍTULO

6

## Formación del talento académico en el marco de la diversidad y la inclusión

---

María Leonor Pérez Herrera<sup>1</sup>

### **Resumen**

Se realizó una investigación pedagógica orientada a explorar, potenciar y formar el talento académico en los niños y niñas con necesidades educativas excepcionales en poblaciones vulnerables, aplicando el método de indagación en el marco de ciencia-tecnología-sociedad, que permitió formar un perfil humanístico, científico-tecnológico para su proyecto de vida.

En el proceso metodológico que se construyó durante seis años consecutivos, se exploró el talento a través del *ingenio y la creatividad*; se potencializó el talento profundizando en *el método de indagación* y se formó el *pensamiento científico-tecnológico por medio de la investigación científica*, y como epílogo de la investigación se hizo un seguimiento a los egresados, durante dos años, que permitió evaluar los resultados.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Biología y Química. Maestría en Educación de Adultos. INEM Santiago Pérez.

## **Justificación**

Los retos que enfrenta el sistema educativo implican plantear estrategias metodológicas innovadoras y procesos pedagógicos que respondan al compromiso educativo de *diversidad, inclusión y equidad*, para formar ciudadanos integrales, líderes y con proyectos de vida acordes con sus aptitudes. Nunca antes se había planteado la urgencia de atender a los niños y niñas con necesidades especiales o con talentos excepcionales, ni de habilitar procesos capaces de atender a todos los niños y niñas según sus talentos.

Con el fin de participar en un gran reto que garantice la inclusión, la permanencia y la disponibilidad de los estudiantes sobresalientes, se inició un proceso de investigación en el año 2002, con una propuesta metodológica integral que garantiza la atención de estudiantes con talento académico excepcional; en el marco de la ley 115 de febrero 8 de 1994 de la Ley General de la Educación, el artículo 49 establece: “El Gobierno nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral. El reglamento definirá las formas de organización de proyectos educativos especiales para la atención de personas con talentos o capacidades excepcionales, el apoyo a los mismos y el subsidio a estas personas, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos”.

Así es como se decide realizar un proceso pedagógico en el INEM Santiago Pérez, dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional *Humanismo Ciencia y Tecnología en la formación integral del ciudadano del siglo XXI*, con un proyecto a largo plazo que permita explorar los talentos en niños y niñas, y formar el pensamiento científico-tecnológico con perfil humanístico en los estudiantes con *talento académico*, en el marco legal de atención a niños y niñas sobresalientes y excepcionales para una sociedad del conocimiento y cada vez más cambiante.

## **Metodología**

El aprendizaje de las ciencias en el marco de Ciencia-Tecnología-Sociedad plantea la necesidad de ir configurando nuevos sujetos pedagógicos protagónicos de la comunidad, que les permita ser críticos frente a la acción contextualizada en un sociedad cambiante, y a su vez, permite el aprendizaje a través de realidades cotidianas, creando un compromiso con el entorno social, ejecutando planes de acción hacia la comunidad, para alcanzar logros significativos desde los valores cognitivos, comunicativos, éticos y formativos.

La identificación de problemas sociales relevantes, el empleo de recursos locales (humanos y materiales), la anticipación activa de los estudiantes en la búsqueda de la información, la extensión del aprendizaje más allá del período de clase, la visión de que el contenido científico va más allá que un conjunto de conceptos que los estudiantes deben dominar, el énfasis en el proceso de adquisición de las habilidades que los estudiantes requieren para resolver sus propios problemas, la identificación de los medios por los cuales la ciencia y la tecnología tienen impacto sobre la cultura, introducir las implicaciones sociales y ambientales del desarrollo científico y tecnológico; constituyen las características o estrategias que la National Science Teachers Association identifica para el aprendizaje de las ciencias en el contexto de la experiencia humana en el marco de CTS. Sólo así, se puede preparar a los estudiantes para usar la ciencia y la tecnología en el entendimiento y mejoramiento de su calidad de vida.

Para el éxito de este enfoque CTS, actualmente CTSA (ciencia-tecnología-sociedad-ambiente) se requiere de investigaciones acerca de la percepción e ideas previas de los alumnos sobre aspectos socio-científicos de orden global o local, para que la acción en el aula se inicie a partir de los antecedentes del propio grupo, siguiendo a la conceptualización con matriz/unidades/contenidos, basándose en un árbol coherente de aprendizaje con un orden lógico.

### ***Método de indagación en el marco de Ciencia-Tecnología-Sociedad***

Para implementar el innovador proceso al interior de la institución, se decidió iniciar desde el grado sexto con 14 grupos en la jornada de la tarde, con el objetivo de explorar *el ingenio y la creatividad* y posibilitar los desempeños, aplicando el método de indagación en Escuela-Ciencia-Realidad.

Con este método de indagación en el marco de Ciencia-Tecnología-Sociedad, se propone que los estudiantes participen en el proceso de construcción del conocimiento y se buscan respuestas a preguntas generadas por parte de los estudiantes, no a preguntas reestructuradas por parte del profesor. Para ello, es necesario tener en cuenta las cinco fases del método de indagación, las cuales se presentan a continuación:

***Focalización.*** En esta fase se deben revisar los elementos conceptuales que se quieren aprender; los problemas orientan a los estudiantes hacia la toma de decisiones basándose en hechos reales, así mismo, los estudiantes deben plantear el camino para dar respuesta a intereses y motivaciones.

***Exploración.*** Plantear las hipótesis; la cooperación y el trabajo en equipo son elementos indispensables en esta metodología, las preguntas deben ser abiertas y ligadas a un aprendizaje previo y, además, incitar a la controversia; el diseño de los problemas tendrá en cuenta los conocimientos previos y la articulación con otras disciplinas.

**Comparación.** Se deben identificar los elementos claves del problema, realizar una lluvia de ideas, elaborar una lista de lo que se conoce, otra de lo que se desconoce y una de aquello que se necesita.

**Contraste.** Definición del problema, formulación de hipótesis, reconocimiento de la información, selección de la metodología que se va a seguir, recolección de datos y resultados.

**Aplicación.** Enfrentar a los estudiantes a otras situaciones en las que deben transportar los aprendizajes a otros escenarios y contextos. El maestro propone los nuevos contextos y evalúa los desempeños de sus estudiantes.

## **Procedimiento**

### *Primera etapa. Explorando nuevos talentos*

**Instalación.** Los 14 grupos de 40 estudiantes se conforman en equipos por mesas de trabajo. Cada salón cuenta con nueve mesas, lo que permite orientar a grupos pequeños en espacios amplios; los salones cuentan con lavaderos y mesones para trabajar en laboratorios, se prefiere en un comienzo trabajar con materiales traídos de la casa y con juegos sencillos y fáciles de conseguir y manipular.

**Equipo de docentes.** Conformamos un grupo de tres docentes del área de ciencias, quienes estamos a cargo de los 14 grupos, lo que implica que la responsable del proyecto orienta un proceso de inducción a las docentes para explicar la metodología, el enfoque y la didáctica para el aprendizaje de las ciencias. Se efectúan reuniones semanales para asesorar a los docentes sobre las guías de trabajo, los materiales, el procedimiento, y la forma de evaluar los valores cognitivos, procedimentales y actitudinales en cada alumno.

**Participación-Acción.** Los alumnos construyen un *libro viajero* por equipo, para que cada integrante del equipo pueda involucrar a la familia en la exploración de datos, prácticas, costumbres, historias y saberes, y viaja cada semana al hogar de un niño y regresa para ser socializado por el equipo. El libro tiene como objetivo que los padres participen en la construcción del aprendizaje significativo del alumno(a).

**Curiosidad científica.** Al mismo tiempo, se busca una ayuda didáctica para potenciar en los niños y niñas la autonomía y el amor por la ciencia, es así como los niños traen materiales reciclados para construir un *maletín científico*; llevan cajas, papel decorativo, botones, cuerdas y decoran el maletín por cada equipo, indagan sobre científicos importantes en la historia de la ciencia y deciden darle un nombre a su maletín. En este maletín se guardan los materiales traídos del hogar: las cajitas, frascos, goteros, cinta de enmascarar, marcadores, tapas, cuerdas, cauchos, jabón, toalla, bombas, tornillos, etc.

**Evaluación.** Se elaboran formatos de seguimiento del equipo donde se registran los valores de cooperación, cumplimiento, responsabilidad y participación de cada



estudiante en el equipo de trabajo. Este formato se entrega cada quince días a los integrantes del equipo para que se autoevalúen, coevalúen y lleven un seguimiento continuo de su desarrollo en el aprendizaje.

**Evaluación y seguimiento de los valores actitudinales en el aprendizaje**

Nombre y apellido	Sabe escuchar y es tolerante.	Tiene actitud para discutir y se motiva por experimentar.	Trae los materiales y comparte el trabajo.	Apoya las decisiones del equipo.
-------------------	-------------------------------	---	--	----------------------------------

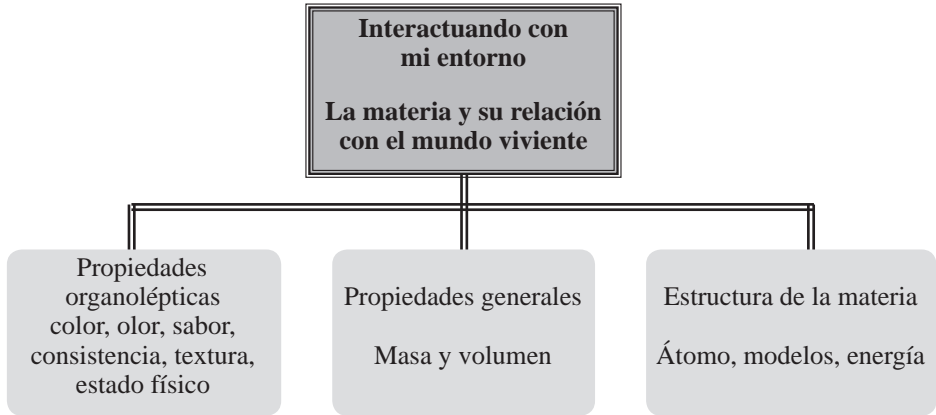
**Evaluación y seguimiento de los valores procedimentales de cada alumno**

Nombre y apellido	Despierta el sentido de la observación.	Hace una descripción de los procesos.	Elabora las mediciones y reúne los datos.	Clasifica y compara.
-------------------	---	---------------------------------------	---	----------------------

**Aprendizaje significativo.** Se inicia un proceso de aprendizaje basado en experiencias lúdico-creativas y teórico-prácticas, explorando el entorno social tanto en el hogar como en el barrio y la escuela, se da importancia a la exploración basada en la *curiosidad, el ingenio y la observación*, se organizan guías-taller con experimentos, integrando en lo posible el juego lúdico-creativo y se evalúan todos los procesos cognitivos y formativos en cada estudiante.

Este procedimiento se inicia con las propiedades de la materia para dar importancia a la observación y descripción de los hechos por parte de cada alumno(a).

**Cuadro N°1**



La siguiente guía es un modelo que tiene como objetivo utilizar los cinco sentidos como herramienta para explorar el mundo que nos rodea:

*Interactuando con mí entorno*

*Explorando mí cocina.*

¿Qué te gusta: la zanahoria o el tomate?

Te apuesto a que no puedes distinguirlo solamente por el gusto. Explora tu gusto.

Materiales: una papa, una cebolla, un nabo, una mandarina, una manzana, un cuchillo de plástico, papel y lápiz.

Procedimiento: toma los alimentos y córtalos en cuadritos similares para que la forma no te dé la pista, ponlos en un plato plástico, bien mezclados, ubícate de espaldas y deja que uno de tus compañeros de equipo elija un trocito de alimento, mientras tu cierras los ojos, apriétate bien la nariz y deja que tu compañero te ponga el alimento en la lengua. Dile a tus compañeros qué crees que tienes en la lengua. Repite la operación varias veces y verifica después si tus respuestas fueron correctas. Anota los resultados en el cuadro.

Trocito de :	Me parece que es:	Acerté ( sí o no)
--------------	-------------------	-------------------

Ahora, invierte los papeles con tus compañeros.

¿Sabes por qué es tan difícil distinguir los alimentos que presentan una misma textura?

¿Por qué será que la comida no sabe a nada cuando estás resfriado?

¿Por qué tuviste que taparte la nariz?

¿Quieres seguir experimentado con los sabores de los alimentos? Prepara los siguientes materiales:

Un pañuelo limpio, cuatro palillos con algodón, solución de agua con azúcar, solución de agua con sal, jugo de limón.

Seca tu lengua con tu pañuelo y pon una gota de agua azucarada en la punta de la lengua, después, a los lados de la lengua, y luego, al final de la lengua. ¿En qué parte de la lengua saboreas mejor esta solución? Lávate la boca y repite la experiencia con el agua salada y, posteriormente, con el jugo de limón. Ten en cuenta que es importante registrar los resultados en un diagrama, tabla o cuadro. En este caso, es mejor dibujar la lengua y señalar los puntos donde saboreaste mejor las pruebas.

Para indagar: ¿cuáles son las zonas gustativas de la lengua? ¿Por qué hay puntos específicos en la lengua para saborear los alimentos?

**Salidas pedagógicas.** Se establecen salidas pedagógicas interdisciplinarias para los 14 grupos de grado sexto. La organización es transversal y se elabora la guía para la salida con la integración de todos los docentes de las áreas del conocimiento, con el objetivo de reunirlos en una salida de carácter académico, recreativo y de ludo-indagación.

*Interactuando con mí entorno*

Integración de saberes.

Salida pedagógica: Parque Jaime Duque.

Fundamentación: nada mejor que organizar una salida pedagógica con un equipo interdisciplinario para integrar y comprender mejor las diferentes áreas del conocimiento.

Expectativas de logro:

1. Profundizar en los ejes temáticos de las diferentes áreas.
2. Lograr un intercambio de conocimientos con la integración de los saberes previos y los que están por explorar.

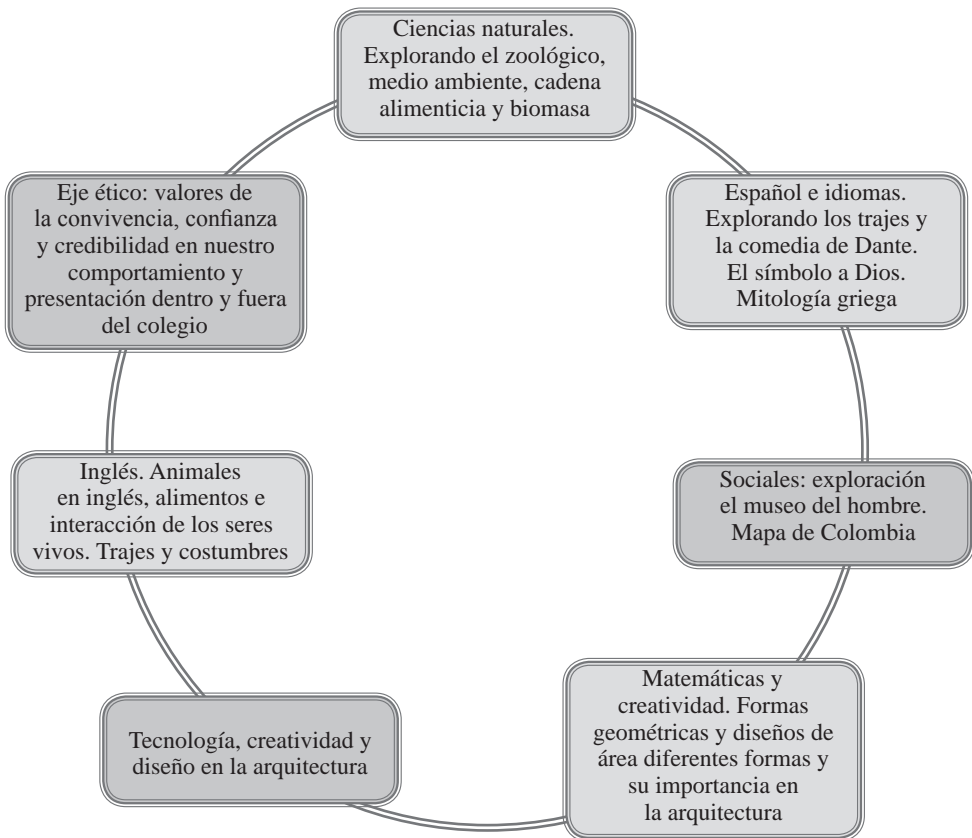
Estrategias didácticas: - Interdisciplinariedad y articulación.  
- Exploración de ambientes en la ciudad.  
- Fortalecimiento de las experiencias extraclase.

Recursos: salida pedagógica al parque Jaime Duque, equipo de profesores de todas las áreas, aporte de los alumnos en entrada y transporte, guía de orientación para los alumnos.

Tiempo: un día de trabajo. Hora de salida: 8 a.m., hora de llegada: 6 p.m.

### *Integración de saberes en la salida*

**Cuadro N°2**



**Proyectos de aula.** Se inicia con los proyectos de aula para indagar en el marco de Ciencia-Tecnología-Sociedad. Entre los proyectos, el más importante por sus excelentes resultados es *Louis Pasteur y el mundo microscópico*. Permite alcanzar varios objetivos y logros dentro del proceso pedagógico, entre ellos: involucrar algo de la historia de la ciencia, iniciar con la importancia de la investigación y su relación con la ciencia y la tecnología, construir un marco teórico desde varios ejes, como el científico, el tecnológico, el social, establecer relaciones entre la célula y el mundo de los microbios.

### *Louis Pasteur y el mundo microscópico*

**Fundamentación.** Entrar en el estudio del mundo de la biología, especialmente en el campo de la vida microscópica, como por ejemplo, los microbios y su estrecha relación con la estructura celular, dedicarle tiempo y espacio a la historia de la ciencia, como también a Louis Pasteur y su pensamiento científico, su curiosidad por el estudio de la vida y su origen, dado que pudo demostrar con ingenio y creatividad que la generación espontánea no era válida, a su vez, a través del microscopio pudo estudiar el mundo de los microbios responsables de la fermentación, comprobando que no todas las bacterias eran patógenas, que existían algunos microbios benéficos al hombre, y encontró la fórmula mágica para solucionar el problema de las enfermedades que azotaban al mundo, especialmente a los niños, como fue la vacuna. Es una excelente motivación para que los alumnos puedan observar el mundo microscópico y darle importancia al estudio de la célula.

#### Propósitos

- Acercar a los alumnos al sorprendente mundo de los microbios e interactuar con el microscopio como instrumento para observar la naturaleza de todos los seres que nos rodean.
- Conocer la forma en que la industria láctea tiene una estrecha relación con las bacterias y cómo puede la humanidad aprovecharla para su beneficio.
- Relacionar el mundo de la ciencia con el contexto social de los niños y niñas.

#### Valores procedimentales

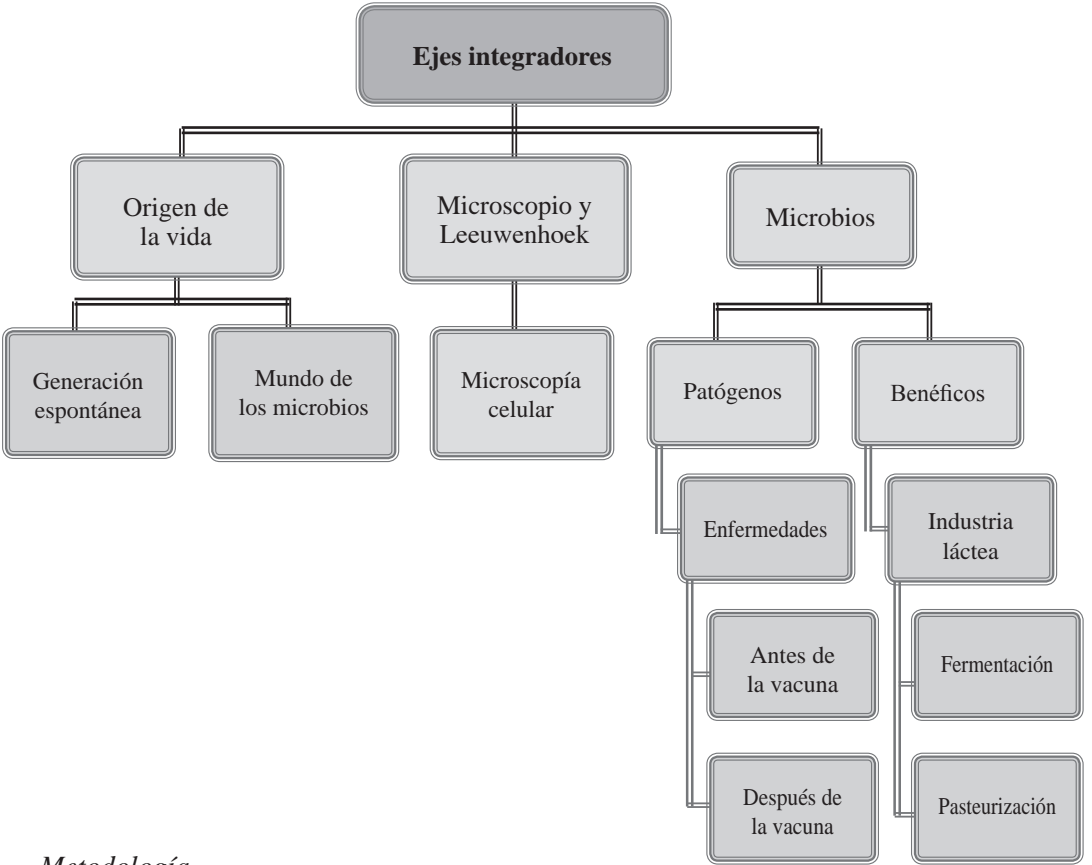
Observación, comparación, clasificación, selección, recolección e interpretación de la información. Comunicación de los resultados. Experimentación con el microscopio.

#### Valores actitudinales

Sensibilidad y respeto hacia todos los seres vivos, teniendo como punto de partida la célula; participación y colaboración en actividades grupales; confianza en sus posibilidades para plantear y resolver problemas o situaciones; valoración del cuidado de sí mismo y de los demás.

#### Ejes integradores.

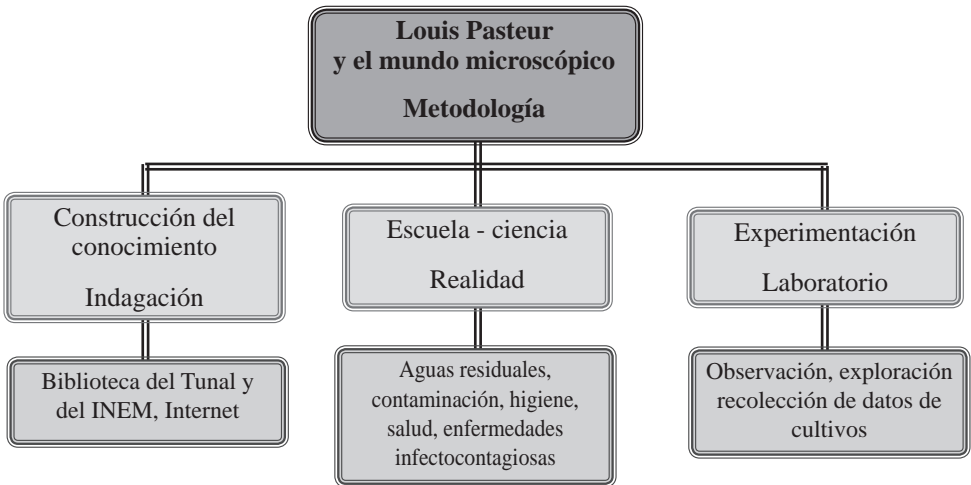
**Cuadro N° 3**



*Metodología*

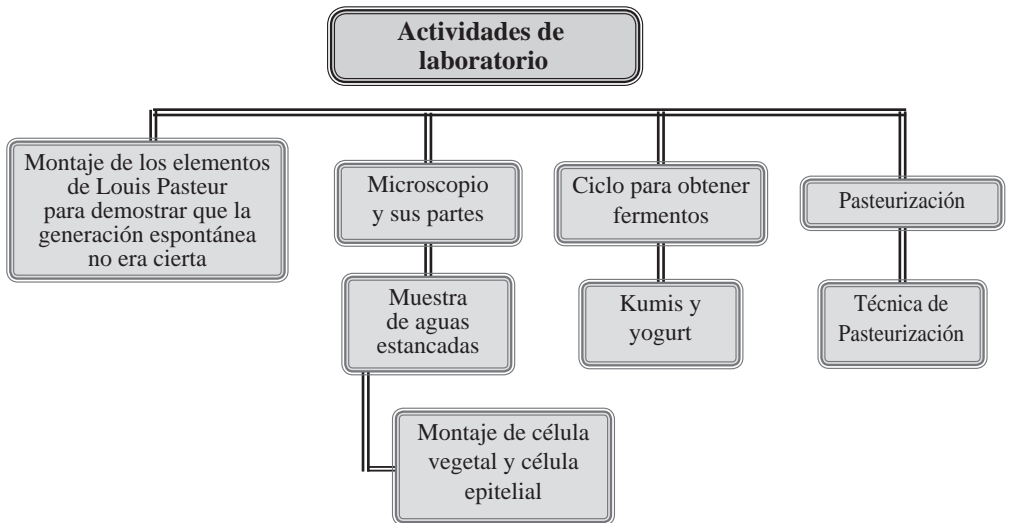
Se establecen los procedimientos para la metodología del proyecto:

**Cuadro N° 4**



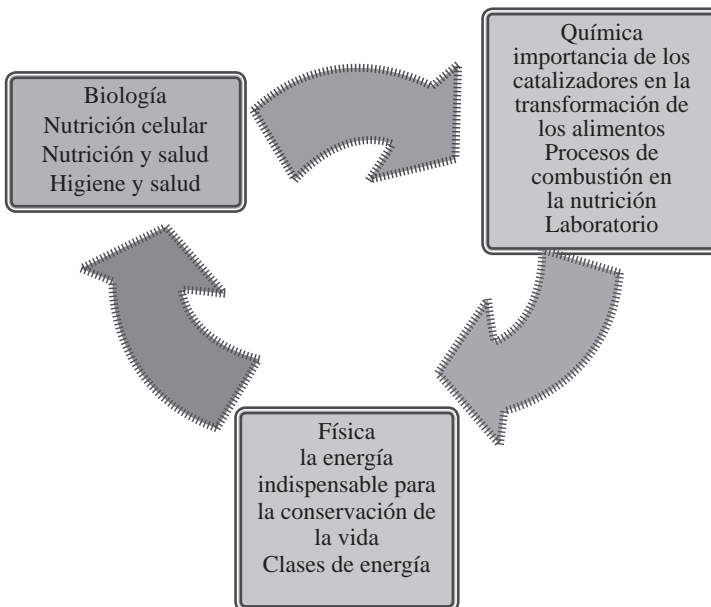
Estrategias didácticas.

Cuadro N° 5



**Integración de saberes.** Se inicia con la integración de los diferentes saberes de la ciencia: biología, química, física y ecología, en los ejes integradores fundamentales. Un ejemplo de cómo integrar las asignaturas del área de ciencias puede ser la *nutrición*.

Cuadro N° 6



**Salida pedagógica.** Grado séptimo. La salida pedagógica para el grado séptimo estuvo en el marco del medio ambiente y conservación de la fauna y la flora. Se organizó la salida para los 14 grupos de séptimo al humedal Santa María del Lago y Juan Amarillo. Se elaboró la siguiente guía de trabajo:

*Propósitos*

- Sensibilizar al estudiante frente al cuidado y conservación del medio ambiente.
- Conocer las características de los biomas más importantes de la ciudad. Los humedales y su importancia en la conservación de las especies.
- Identificar los conceptos fundamentales que enmarcan un ecosistema.

*Guía-Taller*

- 1.- Ubique geográficamente el humedal Santa María del Lago y Juan Amarillo en la ciudad de Bogotá.
- 2.- Indague sobre la historia del humedal visitado.
- 3.- En el humedal busque información sobre los factores abióticos del humedal.
- 4.- Observe detalladamente los factores bióticos que son propios del humedal en cuanto a la flora, arbustos, hierbas, flora flotante, flora emergente y flora sumergida.
- 5.- Observe la fauna: aves, insectos, gusanos, microorganismos, anfibios, mamíferos, arácnidos.

*Indagación interdisciplinaria*

SOCIALES: ubicación geográfica e historia.

MATEMÁTICAS: extensión, área, profundidad, censo de seres observados.

ESPAÑOL: narración o ensayo.

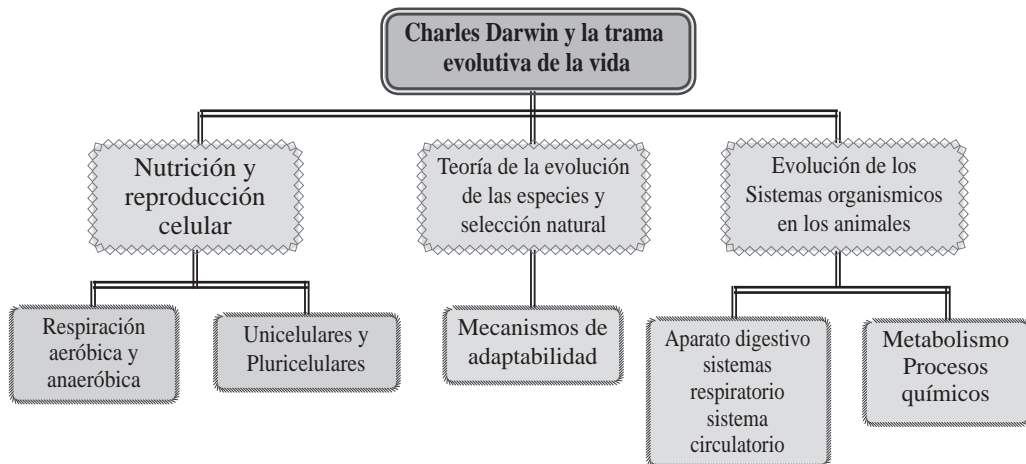
INGLÉS: Nombre de los seres vivos.

Proyecto en clase: Sistematización de la flora y la fauna. Cartelera con redes tróficas. Cartelera con pirámides de transformación de la energía

***Proyecto de aula. Grado séptimo***

Entre los proyectos de grado séptimo, el más importante estuvo relacionado con Charles Darwin y la trama evolutiva de la vida, el cual desarrolló sus respectivos ejes integradores y metodología.

Cuadro N°7



Al finalizar el grado séptimo se hace una preselección de los niños potencialmente talentosos, teniendo en cuenta la exploración que se ha realizado en los dos grados de la básica, *observando las aptitudes y actitudes de los niños frente a la academia, a la ciencia, al interés por la experimentación, la investigación, atendiendo a quiénes presentaron responsabilidad, motivación por las tareas y la indagación, curiosidad frente a los experimentos y los resultados, gusto por la lectura científica y capacidad para la argumentación*. Se preseleccionan 120 alumnos entre niños y niñas, posteriormente, se les plantea a los padres de familia cuáles son los propósitos en el grado octavo, noveno y la educación media. Ochenta y dos padres de familia autorizaron con la respectiva aprobación del alumno, con el compromiso de que en el grado noveno ellos pueden elegir respecto a la educación académica o técnica.

**Segunda etapa. Potenciar el talento académico**

**Conformación de grupos.** Se conforman dos grupos identificados con los códigos 9-15 y 9-16, en la jornada de la tarde. La docente responsable del proyecto, Leonor Pérez, está en el área de ciencias naturales y educación ambiental. En su respectiva jornada responde al plan de estudios y se establece un día, en jornada extraescolar, para iniciar el proceso de potenciar el talento académico.

**Planeación.** En los grados octavo y noveno continúan con la misma metodología en el programa de ciencias, y con el fin de potenciar el talento académico se integran los proyectos de indagación con participación de entidades externas y agentes externos de apoyo, presupuesto institucional, ambientes de aprendizaje extracurriculares y participación en eventos y concursos nacionales.



La Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia, *Buinaima*, está interesada en prestar su colaboración como agente externo para el diseño del proyecto en talentos. Esta conexión se establece a raíz de los proyectos que se han presentado en Expo Ciencia Juvenil con el grado décimo y el grado once de Académico Ciencias en años anteriores.

Durante este mismo año escolar, los alumnos de grado once de Académico Ciencias, ya tienen una presentación a Expo Ciencia Juvenil en el grado décimo, es por ello, que entran a colaborar con los dos grupos para compartir sus aprendizajes en investigación, metodología, desempeños en el laboratorio, destrezas y habilidades en el manejo de equipos. Cada alumno del grado once adopta dos niños o niñas para servir como asesores. El ensayo resultó muy beneficioso porque los niños aprendieron con más entusiasmo; hubo más dedicación con sus mismos compañeros mayores, pues los vieron como líderes, y también como una excelente ayuda y ejemplo, debido a que para un solo profesor a cargo de 82 niños es muy difícil cumplir con todos los requerimientos necesarios para potenciar los talentos académicos. Los proyectos de indagación se hacen conjuntamente con el grado once en los horarios extraescolares y se socializan a nivel institucional y para toda la comunidad estudiantil.

En la jornada extraescolar, aparte de la asesoría de los jóvenes de grado once, los niños y las niñas tienen otros procesos pedagógicos como metodología de la investigación, formación en equipos de trabajo, formación de liderazgo, retroalimentación en valores, ensayos en comunicación científica, estructura de esquemas mentales para el pensamiento científico.

**Procesos de liderazgo.** A continuación se presentan algunos ejemplos de las dinámicas desarrolladas en estos procesos de formación en valores que tienen como propósito formar equipos de alto nivel de solidaridad, apoyo, tolerancia, participación y liderazgo.

### ¿Y tú en qué bando estás?

#### Triunfador

1. Es siempre parte de la respuesta.
2. Siempre tiene un programa.
3. Dice: déjame y yo lo hago.
4. Ve una respuesta para cada problema.
5. Ve un oasis cerca de cada trampa.
6. Dice: puede ser difícil pero es posible.

#### Perdedor

1. Es siempre parte del problema.
2. Siempre tiene una excusa.
3. Dice: ése no es mi problema.
4. Ve un problema para cada respuesta.
5. Ve varias trampas cerca del oasis.
6. Dice: puede ser posible, pero es difícil.

### ¿Crecer, responsabilidad de quién?

- Hay que tomar decisiones definitivas, aunque no trágicas.
- Hay que volver a nacer, volver a empezar.
- Te corresponde a ti seguir creciendo.
- La responsabilidad de ser un ser de LUZ, espiritual y emocionalmente balanceado.
- En tus manos está buscar el camino, avanzar.
- ¿Te estás moviendo?

### Imagen. El yo real

Señala dos animales que te gusten y uno que te disguste. En frente de cada uno, escribe las cualidades o los defectos por los cuales te gustan o te disgustan.

Ahora forma la siguiente frase:

Yo soy como \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Los demás me ven como \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Pero yo me veo como \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Forma grupos de tres y comparte tus frases.

¿Cómo te identificas con el grupo?

¿Así es como tú te ves?

¿Cómo te ven los demás?

¿Quién soy yo?

Si no es la misma imagen que tú tienes de ti mismo, entonces ¿quién eres tú?

La autoestima es la clave para el éxito interno y externo. Los tiempos han cambiado y la autoestima de la persona “dirigida hacia adentro” ya no puede depender exclusivamente de la seguridad de conservar la aceptación de quienes te rodean. La persona exitosa de hoy tiene metas significativas y disfruta del proceso de lograrlas. Esta persona evalúa constantemente quién es sin sentimientos de culpa, temores o dudas acerca de sí misma y puede desplazarse por la vida con la certeza de un propósito. La autoconciencia es el primer paso hacia cualquier cambio consciente. El segundo paso consiste en tomar la decisión de cambio.

Durante los dos años, en octavo y noveno, se profundizó en los valores de autoafirmación, autovaloración, autoestima, metas y propósitos, porque es en la etapa del despertar a la adolescencia que empiezan a surgir temores, inseguridades, dificultades por la aceptación y rechazo. En este momento la imagen cobra mucha importancia.

**Procesos en la investigación.** Se busca el contacto con el departamento de Bacteriología y el departamento de Epidemiología del Hospital del Tunal para proyectos

de Microbiología, con el bioterio de la Universidad Nacional para el manejo de biomodelos y con Buinaima para la asesoría de proyectos con estudiantes de la facultad de Biología.

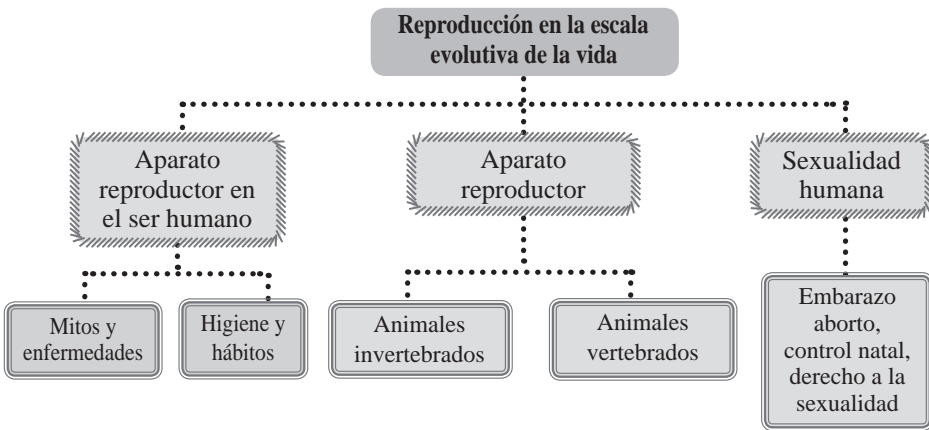
*Proyectos socializados conjuntamente con el grado once académico*

- Levaduras en el tratamiento de residuos sólidos orgánicos.
- La soya como alternativa de nutrición.
- Contaminación por hongos en los salones de belleza.
- Efecto del plomo en las bacterias de la boca de un fumador.
- Resistencia de las bacterias a los antibióticos.
- Productos adelgazantes y su efectividad.

Con este acompañamiento del grado once académico en ciencias, ellos aprendieron a socializar, a comunicar con un lenguaje codificado, demostrando la importancia de graficar, diseñar, interpretar y relacionar.

**Proyecto de aula.** En el programa de ciencias naturales del grado octavo, el proyecto de aula más importante —debido a la trascendencia de su edad y la adolescencia— fue el sistema reproductor. Se desarrolló un proyecto con ejes integradores como el ético-social, el científico y el comunicativo.

**Cuadro N°8**



**Proyectos de investigación.** En el grado noveno, ya solos, sin el acompañamiento del grado once, los estudiantes con una edad entre 13 y 14 años, presentan propuestas contextualizadas en su entorno estudiantil y su entorno local, donde procesan saberes propios de la actividad científica, aprenden a utilizar sus conocimientos construidos para proponer soluciones frente a los problemas actuales.

En los proyectos del grado noveno se relacionan temas medioambientales, tecnológicos y sociales, se plantean diseños de montajes, resolución de situaciones

difíciles durante el proceso de investigación. Cada equipo lleva un diario de campo, se realizan experiencias y plantean preguntas que favorecen la transición del pensamiento concreto al abstracto, lo que es muy importante para el desarrollo del pensamiento científico de los estudiantes, al mismo tiempo se motivan a conocer qué es realmente la ciencia, a comprender su potencial y a integrar diversas disciplinas de estudio.

Se puede relacionar cómo los estudiantes asumen responsabilidades frente a problemáticas del mismo medio estudiantil, por ejemplo, en *El proyecto del mundo de los niños y las bacterias* (excepcional para la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia), desde la formulación del problema, toman la decisión de involucrarse con preescolar, hacer toda la investigación con los niños, llevar a cabo un seguimiento antes del descanso y después del descanso, antes del refrigerio y después del refrigerio, reuniones con los padres de familia, toma de muestras, cultivos en el laboratorio y aislamiento de bacterias y microscopía en el Departamento de Bacteriología del Hospital del Tunal, así como asesorías del Departamento de Epidemiología, microscopía óptica en la Universidad Nacional, interpretación de resultados y socialización con los padres y los profesores de preescolar. Todas las citas y reuniones con el Hospital del Tunal las hicieron como equipo de trabajo, delegando turnos dentro de los integrantes. Es una muestra de cómo cinco niñas de escasos 13 y 14 años asumen la responsabilidad y la resolución de los problemas. El rol de la docente está en ser una guía y asesor.

En los proyectos con biomodelos tenemos también la capacitación por parte del bioterio en el manejo de animales, condiciones ambientales, condiciones fisiológicas; es aquí donde se refleja la puntualidad, el interés, la responsabilidad y, posteriormente, la adaptación del espacio físico dentro del colegio, en cuanto a temperaturas, climatización, aseo diario del cuarto, uso de todos los implementos por parte del estudiante: guantes, tapabocas, batas, vacunas, alimentación y mantenimiento de los animales, responsabilidad frente a su atención diaria. Del mismo modo, se trabajó los fines de semana, donde los padres fueron partícipes de las labores, el respeto por los turnos, la toma de datos frente a las dosis para cada animal, masa corporal, toma de agua, control de la temperatura, dosis de alimentación diaria de acuerdo con la formulación del problema y a la masa corporal del animal, tabla de datos, sistematización de datos e interpretación de los resultados con la ayuda del bioterio.

De los siete proyectos realizados podemos tomar como ejemplo el proyecto “*El mundo de los niños y los microbios*”.

**Cuadro N° 9**



Durante un año continuo de jornadas extraclase y de trabajo diario de cada equipo en su proyecto, se llega a Expo Ciencia y Expo Tecnología de la Asociación Colombiana del Avance para la Ciencia con los proyectos aprobados por la ACAC, para su respectiva participación. Proyectos de investigación relacionados con salud, contaminación, calidad de vida y con propuestas innovadoras en el campo de la Ciencia-Tecnología-Sociedad.

**Cuadro N°10**

Nombre del Proyecto	Situación problema a resolver	Entidad de Apoyo
El mundo de los niños y los microbios	Contaminación por manipulación de alimentos en niños de preescolar de la Institución.	Departamento de Bacteriología y Departamento de Epidemiología del Hospital del Tunal.
Muriendo lentamente	Qué pasa con las bacterias en la boca de un fumador si el plomo y el cromo están presentes?	Hospital del Tunal
Resistencia a los antibióticos	dosificación de antibióticos en los niños	Ninguna
Tratamiento biológico en el durazno	Cómo tratar el hongo en el durazno del colegio.	Estudiante de la U. Nacional facultad de Biología
Las cochinillas de humedad.	Cómo viven las cochinillas en el parque del Tunal.	Ninguna
El Aifat y la grasa en tu organismo	El aifat es realmente un reductor de peso corporal.	Bioterio de la U. Nacional
La fiesta Light	Los edulcorantes como la stevia es una solución para los diabéticos?	Bioterio de la U. Nacional

Todos los niños y niñas exponen sus proyectos con una gran capacidad para la comunicación científica, demuestran sus desempeños en experimentación, interpretación y argumentación, y socializan con gráficas, sistematización de datos y análisis de resultados.

Los resultados obtenidos fueron, entre otros: la invitación de la Universidad Javeriana, el reconocimiento de ACAC y de entidades de educación superior, la solicitud por parte de docentes de otras ciudades del informe sobre la metodología y los procesos de aprendizaje, así como la toma de conciencia de los alumnos sobre los avances y la autoevaluación que realizan en cuanto seres humanos con talentos y capacidades para continuar avanzando. Así mismo, los estudiantes disfrutaron de la feria, comparten ideas y conocimientos con otros colegios, hacen un curso en fotografía y aprenden a socializar el conocimiento con diferentes entidades, instituciones y profesionales de la educación.

Así se finaliza el grado noveno, donde los estudiantes eligen una especialidad o énfasis, dado que la institución ofrece cinco especialidades en educación media técnica y dos énfasis. De los 82 estudiantes que terminaron noveno, 40 quedan en Académico énfasis Ciencias, los demás estudiantes eligen las especialidades en Digitación, Electrónica y Promoción Social.

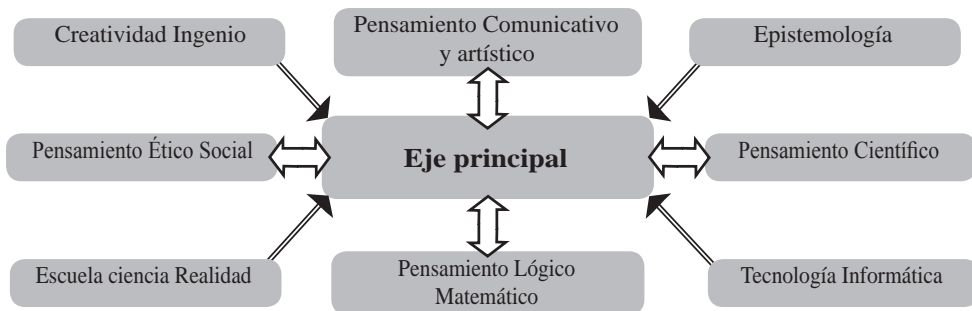
### ***Tercera etapa. Formación del talento académico.***

***Conformación del grupo.*** Los cuarenta estudiantes conforman el grupo 10-15 como Académico Ciencias, quienes serán los que finalicen el proyecto en formación de talento académico.

***Formación del pensamiento científico-tecnológico.*** En esta etapa del proceso pedagógico la meta es formar el talento con un pensamiento científico-tecnológico que forme investigadores con altos niveles de desempeño, líderes capaces de modificar su propio contexto social y de gestionar su propio proyecto de vida.

Lo importante es profundizar en el talento académico, pero con ejes integradores fundamentales que permitan fortalecer el pensamiento lógico-matemático, el pensamiento ético-social, el pensamiento científico-tecnológico, y el pensamiento comunicativo. Por esta razón, se construye la presente propuesta con el objeto de fortalecer los diferentes procesos del pensamiento, los proyectos de investigación y escuela-ciencia-realidad.

**Cuadro N°11**



En este nivel se retroalimenta la formación humanística para evitar que el estudiante actúe con un intelecto deshumanizador. En este proceso, la asesora externa de Buinaima, Sonia Barbosa, y la directora del proyecto Leonor Pérez, asumieron la responsabilidad en el cumplimiento de las metas planteadas. Aunque se continúa con las actividades extraclase con más rigor, se desarrollan dinámicas para fortalecer el perfil que busca la ubicación del estudiante en sus sueños, su visión y misión como ser humano; se personaliza el seguimiento en este campo, atendiendo durante jornadas completas en extraclase a los equipos de investigación; se profundiza en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones, respetando el derecho del otro y del grupo.

Durante el segundo semestre del año escolar del grado décimo se construye el anteproyecto de investigación, de tal forma que al terminar el año escolar, todos tienen su anteproyecto para ejecutarlo en el grado once.

**Liderazgo y proyecto de vida.** A continuación se citan ejemplos de las guías de fortalecimiento de sueños, metas y proyecto de vida, como también el fortalecimiento del perfil humanístico.

#### *Dinámica de los roles*

¿Qué rol juegas en tu vida?

- Chismoso
- Incomprendido
- Dominante
- Inquieto
- Perezoso
- Exagerado
- Sobrevalorado

Se desarrollan dinámicas sobre estos roles, con el objetivo de reflexionar sobre mi rol en el equipo, y cómo me afecta en mis relaciones y en el trabajo de equipo. Cómo puedo aportar, ser parte de la solución y mejorar mi actitud frente a mis propósitos en la vida. Cómo se pueden afectar mis canales de comunicación jugando a este rol en mi vida. Para ello se retroalimenta al equipo en canales de comunicación donde es explícito que:

COMUNICAR ES CREAR UN ESPACIO SEGURO PARA DOS, TRES O CUATRO, EN UN EQUIPO DE TRABAJO O DE RELACIONES EN MI VIDA. POR LO TANTO, COMUNICAR ES EVITAR: EXIGIR, OFENDER, REGAÑAR, ACUSAR, AMENAZAR, CRÍTICAR, HERIR, VENGARSE O CASTIGAR.

En la formación de equipos se trabaja en dinámicas como “Asamblea de la carpintería”, donde se relata cómo en una carpintería hubo una asamblea de herramientas para arreglar sus diferencias. Cada uno pasa y se evalúa en el equipo y resalta su labor, su función y aporte en el equipo de carpintería. Se retroalimenta para llegar a la reflexión de que es fácil encontrar defectos (cualquier tonto puede hacerlo), pero encontrar cualidades es para los espíritus superiores que son capaces de inspirar todos los éxitos humanos.

Otra dinámica es MIRAD A LOS GANSOS cómo se transportan en equipo y se relevan según la directriz del ganso en la cabeza del equipo. Se reflexiona que si trabajamos como los gansos logramos mejores resultados, surgen y se estimulan nuevos líderes que contribuyen al crecimiento de ellos mismos, del equipo y de la institución.

¿CUANDO TE FALTA LA FE EN TI, TODO TE DA VUELTAS?

¿SIENTES QUE TODO ALREDEDOR SE TE DERRUMBA?

¿Y SE TE VAN LAS LUCES?

ASEGÚRATE DE NO TOMAR EL CAMINO EQUIVOCADO,  
DETÉN TUS SENTIMIENTOS QUE TE LLEVAN A ACTUAR EN CONTRAVÍA,  
MALTRATAN TU AUTOESTIMA Y TU CAPACIDAD DE LIDERAZGO.  
MEJOR CÉDELE EL PASO A TU SER REAL Y DALE UN GIRO A TU VIDA.  
TOMA LOS RIESGOS COMO GRANDES RETOS Y  
SIGUE HACIA EL CAMINO DEL ÉXITO.

*Dinámicas para las metas.*

- Enumera diez cosas que puedes hacer para mejorar en tus estudios.
- Relaciona los planes para tus próximos cinco años en tus estudios, relaciones familiares, vida social, deporte, salud.

SE HACE RETROALIMENTACIÓN CONTINUA SOBRE SUS SUEÑOS Y SUS METAS, CON EL FIN DE QUE TODOS SUS PASOS Y ACTIVIDADES VAYAN CONSTRUYENDO LA VISIÓN QUE LOS ESTUDIANTES TIENEN DE SU FUTURO.



De este modo, se fortalecen las relaciones intergrupales, se hacen reuniones fuera del contexto educativo orientadas a fortalecer la recreación, socialización y las relaciones socioafectivas, dado que a veces se sumergen en la academia y en el trabajo.

Durante el grado once los alumnos demuestran sus desempeños en la ejecución del anteproyecto elaborado y aprobado en grado décimo, tienen mayor autonomía en sus decisiones, se encargan de las cotizaciones a diferentes entidades que suministran los materiales al colegio. El equipo soluciona las dificultades en el transporte de los animales y del alimento; hacen las consultas necesarias para construir el marco teórico; delegan con más capacidad las funciones entre ellos mismos; elaboran propuestas sobre opciones para mejorar los montajes y la toma de datos; se reúnen para asistir a la universidad sin dificultades, se transportan solos, ya no intervienen tanto los padres de familia en el acompañamiento.

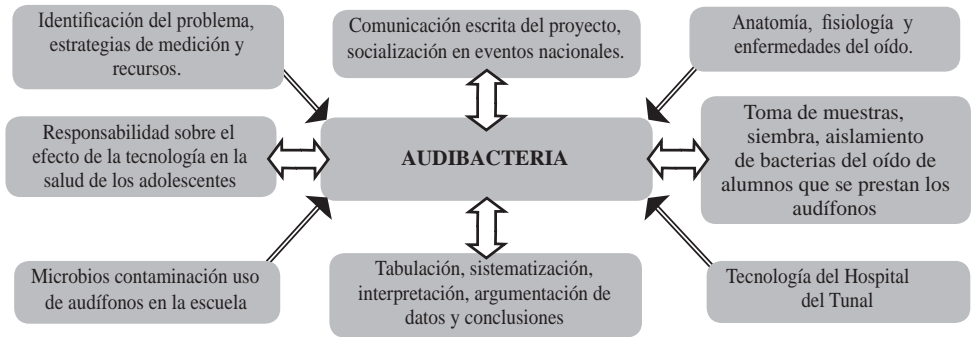
**Proyectos de grado.** Con estos logros en sus desempeños llegan a Expo Ciencia y a Expo Tecnología Juvenil, por segunda vez, con los siguientes proyectos.

**Cuadro No. 12**

Proyecto de grado	Identificación del problema
Audibacterias	Contaminación auditiva por bacterias en el uso compartido de audífonos en los estudiantes
Speed Lady	Efecto de los adelgazantes y su relación con la bulimia
Regeneración Celular	Regeneración del tejido epitelial con la tela de la araña.
La fuerza de la naturaleza en tiempos de crisis	Esencias florales en el tratamiento de estados de ánimo alterados en el adolescente.
Control Alelopático	Tratamiento biológico en enfermedad de la papa sabanera
Ciclo de vida del Zancudo	Cómo combatir el zancudo que habita en el colegio INEM.

La metodología integral utilizada en los proyectos de investigación contiene todos los ejes formadores del pensamiento como el eje ético-social, el lógico-matemático, el comunicativo-artístico y el científico-tecnológico. Se puede tomar como ejemplo el proyecto de Audibacterias.

**Cuadro No. 13**



Con la socialización de todos los proyectos en Expo Ciencia Juvenil los estudiantes finalizan el proceso pedagógico y se gradúan como Bachilleres en Académico con énfasis en Ciencias.

### **Resultados**

A través de estos procesos pedagógicos los estudiantes finalizan la educación media, ocupando durante los cuatro años el primer lugar como grupo en la institución, con un nivel de pensamiento científico-tecnológico que les permitió participar por segunda vez, con innovadoras propuestas de investigación, dentro del marco de Ciencia-Tecnología-Sociedad de la Feria Expo Ciencia Juvenil de la A.C.A.C. En la socialización en Expo Ciencia Juvenil se hacen explícitas las competencias tanto científicas, tecnológicas, ético-sociales y comunicativas, ya que se identifican y utilizan códigos de comunicación propios de la ciencia, se aplican los conceptos para responder preguntas que todos los docentes y estudiantes formulan, se relacionan sus experiencias con el saber hacer, existe una expresa demostración del enriquecimiento de esquemas mentales y una clara concepción de la ciencia y la tecnología como elementos fundamentales para la transformación de realidades sociales.

Los resultados de los exámenes del ICFES estuvieron en el estándar de alto en: Química, Física, Matemáticas y Biología. Dentro del promedio en los resultados de todos los grados once de la institución sólo un estudiante superó este margen de resultados. Algunos se presentaron a la Escuela de Ingenierías para becas, pero las dificultades en el transporte y los escasos recursos económicos de los padres no permitieron aceptar la posibilidad; por su parte, otro grupo de estudiantes orientó más su proyecto de vida hacia las áreas de la salud.

A partir de una retroalimentación sobre los resultados, y teniendo en cuenta que en la selección del grupo de talentos académicos no hubo un procedimiento con mediciones cuantitativas, aún así se puede presentar una relación de los propósitos obtenidos después de seis años consecutivos de formación con una metodología integral, continua y sistemática.

**Cuadro N° 14**

<b>Población Estudiantil</b>	<b>Grado</b>	<b>Logros obtenidos</b>
560 Niños y niñas	Básica secundaria sexto	Explorar talentos y aprendizaje significativo en el área de ciencias
560 Niños y niñas	Básica secundaria séptimo	Explorar talentos y aprendizajes significativos en el área de ciencias
120 Niños y niñas	Preselección en séptimo	Potenciar el talento académico en el método de indagación.
82 Niños y niñas	Selección voluntaria	Potenciar el talento académico y formación del pensamiento científico
40 Niños y niñas con talento académico	Elección académico ciencias décimo	Formación del pensamiento Científico tecnológico
40 Jóvenes	Graduados bachiller académico ciencias	Proyecto de vida profesional

Es evidente que de los cuarenta jóvenes graduados todos ellos son sobresalientes, pero no todos son excepcionales en talento académico; si se tienen en cuenta los referentes actuales sobre qué es un talento académico, se puede concluir que todos se formaron en el pensamiento científico, respondieron a los procesos pedagógicos, construyeron su proyecto de vida, sin embargo, en cuanto a talentos excepcionales académicos, se puede establecer que son 26 jóvenes y 2 estudiantes con talento en música.

**Cuadro N°15**

<b>Seguimiento de los egresados</b>	<b>Estudiantes por proyecto de vida</b>	<b>Especificaciones</b>
Total de elección académico ciencias: potencialmente talentosos 40 estudiantes. 18 niños y 22 niñas		Potencialmente talentosos para la academia, por su nivel intelectual, excelente rendimiento, voluntad para aprender indagando, buena memoria y capacidad de retención, facilidad para descubrir lo esencial de un problema, inquietud por aprender cada vez más, gusto por la lectura científica, demuestran creatividad en los trabajos.

*Continúa...*

Talento académico en matemáticas	1 Joven :Jorge Catumba	Un talento con varios dones, perteneció a la orquesta de cámara del colegio, seleccionado para asistir al grupo de talentos de la universidad Sergio Arboleda. Actualmente becado por la misma universidad
Talentos para la ciencia: Física, química y biología 25 estudiantes,	En el SENA (5), Universidad Nacional (2), Universidad Distrital (4), Universidad Mayor de Cundinamarca (2), Universidad Manuela Beltrán (4), U. San Martín (1), U. Jorge Tadeo Lozano (1) y otras universidades tecnológicas (6).	Nivel de conocimiento científico, habilidades en el aprendizaje científico, comportamiento y actitudes hacia la investigación, la resolución de problemas relacionados con la ciencia-sociedad. Creativos, aprendizajes continuos por curiosidad, imaginación y esquemas mentales.
Talentos para la Música con gran capacidad para la ciencia, pero definieron su proyecto de vida en música	Dos estudiantes, en la Universidad Nacional.	Pertenecieron a la orquesta de cámara del colegio. Con habilidades generales para el conocimiento, demostraron una Intensidad y sensibilidad emocional.
Estudiantes académicos ubicados en sociales	3 en Derecho. En la Universidad Nacional	Comportamiento y actitudes por el estudio de las ciencias sociales.
Estudiantes en otras áreas	6 en estudios superiores diversos: trabajo social, psicología, Hotelería y turismo.	Con características socio-afectivas de compromiso, sentido de justicia, preferencia por las relaciones.
Estudiantes que trabajan de día e ingresaron a estudios superiores	4 estudiantes	Por factores económicos trabajan para el sostenimiento de su familia y pagar sus estudios.

### ***Explorando talentos***

Ante los resultados obtenidos en esta experiencia, la Asociación Colombiana Buinaima, presente en la clausura del proyecto, manifestó su interés por aplicar la metodología en su proyecto *Explorando talentos en la básica primaria*, como un centro lúdico de indagación. Es así como, en el año 2008 se aprueba el proyecto para siete instituciones educativas distritales de Ciudad Bolívar, con centros lúdicos en el arte, la ciencia y la tecnología. El centro lúdico de indagación se aplica para los niños y niñas de tercero, cuarto y quinto de primaria, con proyectos de aula que tienen la metodología integral en el marco de ciencia-tecnología-sociedad, integrando todos los saberes del conocimiento, con el propósito de explorar los talentos silenciosos que habitan en los niños, especialmente los académicos.

### ***Aportes a la investigación pedagógica***

Después de un largo proceso pedagógico con objetivos propuestos y logros obtenidos en la formación del pensamiento científico y en talentos académicos, queda reflexionar acerca de las necesidades actuales y la urgencia de responder a una sociedad del conocimiento con niños y niñas de poblaciones vulnerables, pues es

bien importante comprender que pobreza y talento no son excluyentes y que hace falta sensibilizarnos sobre la forma de perfilar oportunidades educativas especiales que garanticen el desarrollo de todo el potencial que tiene esta población.

En la exploración y formación de talentos académicos hay que invertir tiempo y energía, porque en contextos socioculturales como el nuestro sobresalen con más facilidad los talentos artísticos y deportivos que los intelectuales. No es frecuente que los niños y niñas con mente brillante manifiesten sus capacidades excepcionales en un aula de clase, dado que es un común denominador que sean objeto de burla y los califiquen de prepotentes. Las últimas investigaciones establecen que “estos niños o niñas tienen unas dotaciones especiales para sobresalir en el grupo de estudiantes por su habilidad superior en el ámbito académico, por poseer una mayor receptividad memorística y saber cómo emplearla, porque tienen una gran disposición para ser exigidos al máximo, para las tareas difíciles, por presentar una mayor rapidez en los procesos del aprendizaje. No obstante, estos alumnos pueden presentar problemáticas emocionales porque los maestros consideran que no necesitan apoyo continuo, que ellos se defienden muy bien, y que no están entre los niños que presentan problemas en los ambientes del aprendizaje.”

Puede ser un factor de riesgo que estos niños con dotes para el talento académico vayan asumiendo una actitud silenciosa que les permita adaptarse mejor a las circunstancias dentro del aula de clase, porque al estar continuamente preguntando, mostrando el interés por las cosas diferentes, son percibidos como fastidiosos o con disponibilidad para entorpecer el normal desarrollo.

De allí, la necesidad de identificarlos reforzando métodos que permitan promover el ingenio y la creatividad, y es en las prácticas pedagógicas de la básica primaria donde el maestro tiene el compromiso de explorar los talentos para que en la básica secundaria sean atendidos como niños o niñas con necesidades educativas excepcionales, en programas extraescolares, donde su ambiente de aprendizaje parezca más un laboratorio, donde se le dé énfasis a la experimentación y a la participación activa en el aprendizaje, donde el currículo sea flexible, dependiendo de las necesidades de cada niño o niña.

Desarrollar proyectos basados en la indagación les facilita a los niños y niñas construir su conocimiento de acuerdo con sus intereses, puesto que, al tomar un eje integrador en el proyecto, se puede desarrollar el pensamiento comunicativo, el pensamiento lógico-matemático, el pensamiento científico-tecnológico y el pensamiento ético-social; a su vez, los proyectos basados en esta metodología de indagación incrementan la imaginación y la creatividad, y a través de su aplicación se pueden identificar situaciones problemáticas que estén relacionadas con la realidad del entorno social del alumno.

Con el propósito de que este compromiso se haga realidad, las instituciones deben romper con las barreras, innovar algunos procesos educativos en cuanto a estrategias y métodos que se apliquen, realizar investigaciones independientes, aprendizajes cooperativos, teniendo en cuenta que los talentos académicos son una riqueza de la sociedad y una responsabilidad de todos los sectores de la nación, como también, debe ser un trabajo colectivo, pues el país necesita la riqueza intelectual para promover los cambios que exige un mundo dinámico en relación con el conocimiento.

### ***Conclusiones***

***Marco jurídico.*** Una metodología con excelentes resultados para ser aplicada en el marco de la Ley General de la Educación: atender a niños y niñas con talentos excepcionales, lo que permite explorar y potenciar el ingenio y la creatividad y formar el talento académico.

***Formación por ciclos.*** Los resultados obtenidos en la presente investigación educativa y pedagógica, demuestran que la metodología construida es aplicable en la nueva organización escolar por ciclos, ya que el trabajo es interdisciplinario y por proyectos.

***Implementación.*** Es la oportunidad para implementarla en la exploración de talentos desde el Ciclo tres y, de este modo, potenciar y formar talentos académicos en los Ciclos 4 y 5.

***Plan Sectorial: Educación de Calidad y Pertinencia para Vivir Mejor.*** Es muy importante establecer directrices por parte de los rectores para que motiven y promuevan la implementación de proyectos a nivel institucional, con el fin de consolidar una óptima formación de los alumnos talentosos en poblaciones vulnerables, garantizando los recursos tanto humanos como económicos, y para que con la ayuda de controles de seguimiento se logre dar cumplimiento a lo establecido en el artículo 49 de la Ley General de la Educación.

## **Bibliografía**

- Cárdenas, S. y Sarmiento, P. (s.f.). *Desarrollo y evaluación de competencias en ciencias*. Competencias y Proyecto Pedagógico, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuero, R. (2009). Teleconferencia “Parques de la creatividad”. Científico-Inventor colombiano. *Entre el triunfo y la supervivencia*. Colombia: D`vinni S.A.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e terra.
- Gagné, F. (1997). *Modelo diferenciador de dotación y talento*. (En línea) (s.d.).
- Giraldo, J. (2006). *Conformación de un nuevo ethos cultural*. Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia, Buinaima. Bogotá: (s.e.)
- Granés, J. (s.f.). *Competencias y juegos de lenguaje. Una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jiménez, M. (s.f.). “La cultura científica en las clases de ciencias: comunidad de aprendizajes”. En: *Revista Iberoamericana de Educación, Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*.
- Sarmiento, F. (s.f.). “Una propuesta desde un modelo epistemológico. Cómo trabajar las competencias en el área de ciencias en el aula”. Instituto Pedagógico Arturo Ramírez. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Valadez, D. (2009): Conferencia “Atención educativa a alumnos sobresalientes y talentosos en una escuela inclusiva”. Bogotá: Simposio ATRAE.





CAPÍTULO

7

## La construcción de la escritura en la primera infancia

---

Johanna Milena Rey Herrera<sup>1</sup>

*Mis agradecimientos a mi familia y a la comunidad altamirense.*

*“...este es el inicio del camino que con tiempo y dedicación hemos decidido recorrer...” a Ré y Lupita... Gracias.*

### **Resumen**

Esta investigación consolida una propuesta a nivel teórico y metodológico que posibilita reflexionar sobre la propia práctica, específicamente en el proceso de construcción de la escritura en el primer ciclo <sup>2</sup> considerando las concepciones que se tienen del lenguaje y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas, para luego desarrollar algunos planteamientos en torno a la pedagogía por proyectos, la escritura colaborativa y la actividad metalingüística como alternativas que nos permiten comprender el lenguaje como fenómeno semiótico de orden social, lo cual nos ubica en una situación dialógica, es decir, en contacto con el otro, donde todo discurso vivo tiene un carácter de respuesta.

---

1 Docente Colegio Altamira Sur Oriental, licenciada en Educación para la Infancia, Magíster en Educación, estudiante de Doctorado en Educación.

2 El primer ciclo corresponde a preescolar, primero y segundo de primaria.

**Las concepciones del lenguaje y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas**

Algunas dificultades para la construcción de la escritura<sup>3</sup> en los niños son las concepciones que los maestros tienen de lenguaje, así como las prácticas que se usan para su enseñanza, las cuales presentan al sistema alfabético como un objeto aislado del mundo, es decir, como un conjunto de letras y reglas ajenas a la cotidianidad; esta visión responde al enfoque que desde comienzos del siglo XX propuso Ferdinand de Saussure (1967), según el cual, el lenguaje era entendido desde una visión científica, en otras palabras, la lengua como teoría sistemática; así, el lenguaje se comprendía “Alrededor de la palabra y la cosa, la lingüística, basada en el objetivismo abstracto, nos enseñó a ver las manifestaciones verbales del lenguaje como una conducta homogénea, como medio de representación global de orden conceptual y como sistema funcional, en donde el signo se reducía al carácter de señal. Esto trajo como consecuencia, la visión sistémica de la lengua como código (sistema de signos) y la del habla como discurso individual” (Cárdenas, 2009).

A esta problemática se suma que la enseñanza de la escritura en la escuela, toma el carácter de obligatoriedad, es decir, un requisito que se debe cumplir; por tanto, si el niño no aprende a leer y a escribir en primero de primaria es difícil que logre pasar a segundo grado, hecho que se evidencia en las estadísticas presentadas por la Secretaría de Educación de Bogotá durante el año 2006 (Tabla 1), que reportan la repitencia de niños de primero de primaria [...] “... la principal razón para perder el año es no saber leer ni escribir como lo exige la comunidad educativa y la costumbre” [...] (Cajiao, 2003).

Grados	2004	2005	2006
Cero	0	0	0
Primero	2.754	2.120	2.488

**Tabla 1:** Número de estudiantes que repitieron grado primero en colegios distritales durante los años 2004 – 2006<sup>4</sup>

Ante esta realidad, “es preocupante el resultado de las estadísticas que señalan que el grado que más pierden los niños en Colombia y en general en América Latina, es primero. ¿Qué es entonces lo que está pasando cuando ingresan los niños de preescolar a primero? Además, se ha observado que los maestros no se sienten muy a gusto cuando les corresponde el primer grado: se sienten presionados, sienten el curso como una imposición” (MEN, 2002)<sup>5</sup>.

3 Este modelo de construcción de la lectura y la escritura es planteado por Sofía Vernón en Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula: el constructivismo y otros enfoques didácticos.

4 Estadística presentada como soporte en el texto de estándares y lineamientos curriculares para primer ciclo de la Secretaría de Educación de Bogotá, 2006.

5 Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Aproximadamente el 12% de los niños no alcanzan los logros establecidos para primero y debe repetir, lo cual convoca a hacer una reflexión sobre las prácticas pedagógicas, para que se garantice a los niños las condiciones y oportunidades necesarias para un alfabetismo exitoso. El modelo implementado para la enseñanza de la escritura (por ejemplo, el mecánico y repetitivo de grafemas y fonemas), lleva al niño a asumir un papel pasivo ante la lectura y la escritura, por esto, “En tales contextos educativos, los niños aprenden que todas sus preguntas son irrelevantes. Aprenden a responder sin pensar y a aceptar sin resistencia” (Goodman, 1991), así mismo, los niños desconocen que *“El lenguaje surge de la necesidad del hombre de objetivarse a sí mismo y representa la esencia de su creatividad espiritual, es considerado un fenómeno social que tiene como propósito ser vehículo de unión entre los seres, de allí que todo discurso pretenda ser comprendido y la comprensión no es otra cosa que la respuesta a una manifestación del lenguaje, sea ésta oral, escrita, visual, o de cualquier otro tipo”* (Ramírez, 2004), haciendo que las producciones textuales de los niños y de los jóvenes presenten dificultades, es decir, continúe la tendencia a escribir oraciones breves o fragmentos, en lugar de elaborar textos completos cerrados como lo menciona el documento “Saber” del ICFES (MEN, 2003) (Cursiva intencional del autor).

Según Vygotsky “La contradicción básica es que la escritura es pensada como una actividad motora y no como una actividad cultural compleja relacionada con la vida misma” (Vigotsky, 1993), es decir, se desconoce la capacidad de los niños para participar en actividades significativas relacionadas con la escritura, donde son partícipes desde su cotidianidad y se entienden como sujetos discursivos, donde no se escribe por escribir y se genera un enunciado “Esperando que sea comprendido, que obtenga una respuesta, que no es otra cosa que tomar postura frente al enunciado inicial en forma de otro enunciado. En este cruce de unidades comunicativas está la relación conceptual de los hombres, la comunicación discursiva” (Bajtín, 1985).

En este orden de ideas, hay que mencionar los estándares curriculares para lengua castellana 2002: “Comunicar algo quiere decir que los ejercicios del lenguaje (tanto el oral como el escrito) siempre deben estar referidos a circunstancias concretas (personas, cosas, acciones, eventos, acontecimientos, etc.) vividas por los alumnos, bien sea de la vida extraescolar o en las otras áreas escolares”, si bien hay que subrayar la importancia de construir la escritura desde sus usos reales, también es necesario preguntarse si la escritura es solamente un ejercicio del lenguaje, pues si se concibe de ésta manera “La historia de la lengua aparece como historia de formas lingüísticas aisladas (formas fonéticas, morfológicas y otras), que se desarrollan en contra del sistema como totalidad y a pesar de los enunciados concretos” (Voloshinov, 1992).

Por esta razón, es pertinente pensar en la educación que queremos, que la escritura en la escuela sea comprendida desde la réplica —dialógica— desde la interacción discursiva, “Antes del comienzo están los enunciados de otros, después del final, están los enunciados-respuesta de otros (o una comprensión silenciosa o activa del otro, o finalmente, una acción-respuesta basada en tal tipo de comprensión). Un hablante termina su enunciado para ceder la palabra al otro o para dar lugar a su comprensión activa como respuesta. El enunciado es una unidad real, no convencional, delimitada por el cambio de los sujetos discursivos que termina con el hecho de ceder la palabra al otro” (Bajtín, 1989); en este sentido, las prácticas pedagógicas para la construcción de la escritura estarían enmarcadas en los contextos reales de comunicación, se dejaría la escritura monológica y se pensaría en la escritura desde la concepción dialógica del lenguaje.

Desde esta óptica, el sujeto se asume como un ser productor de sentido; razón por la cual su actuar en el mundo y en la escuela debe asumirse dentro de las posibilidades de producción y negociación de sentidos, por esto “Lo interhumano es constitutivo de lo humano, es decir, la expresión más general de un pensamiento que no se reduce en absoluto a la ideología individualista, por el contrario, se enfatiza en la relación entre los seres humanos, indispensable para que se constituyan como un todo, ya que la realización no puede venir sino del exterior, gracias a la mirada del otro, la pluralidad de los hombres encuentra su sentido, no en una multiplicación cuantitativa de los “yo” sino en cuanto cada uno es complemento necesario del otro, es por ello que el lenguaje y el pensamiento son necesariamente constitutivos del hombre” (Bajtín, 1991).

Así, es necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, lo que posibilitaría a los maestros para situar la construcción de la escritura desde el discurso, como “Un hecho social por tanto influido por el contexto, pero a la vez el discurso pretende modificar las características de ese mismo contexto” (Bajtín, 1989). Como ya se dijo, no se escribe por escribir, se escribe por influir, para participar, la intencionalidad de cada participante en la comunicación discursiva está cruzada de propósitos, todo discurso es político porque busca cambiar unas condiciones sociales de una comunidad, el ejercicio del discurso es en últimas, el ejercicio del poder.

### ***La pedagogía por proyectos***

*“Crear contextos donde la escritura sea la respuesta a una necesidad práctica y material: en otras palabras, donde el aprendizaje de la lectura y la escritura no sea una cosa en sí”*  
(Kleiman, 1998).

La pedagogía por proyectos posibilita realizar actividades propias de la escritura como experiencias divertidas y significativas, enmarcadas en situaciones comunicativas reales a partir de los intereses e inquietudes de los estudiantes, como lo plantea Bajtín “es comprender que cualquier comunicado siempre va dirigido a alguien, está provocado por algo, tiene alguna finalidad, es decir, viene a ser un eslabón real en la cadena de la comunicación discursiva dentro de alguna esfera de la realidad cotidiana del hombre” (Bajtín, 1989).

Es así como se generan espacios de vivencias del conocimiento, que parten desde la vida cotidiana en el aula, la presencia de libros, la cercanía con la lectura y la escritura, suscitando en el niño el deseo y la necesidad de leer o producir textos variados, que cobren sentido en un marco comunicativo. De esta manera, se enriquece la experiencia de conocimiento del niño en otros contextos: salir a encuentros, invitar a conferencistas (adultos o niños), realizar textos para comunicar descubrimientos, entre otros. En consecuencia, permite la lectura y la producción de textos reales funcionales y ficcionales<sup>6</sup>, permite que los niños construyan la escritura desde “La palabra concebida más ampliamente, como un fenómeno de la comunicación cultural, la cual deja de ser una cosa centrada en sí misma y no puede ser comprendida independientemente del contexto social o situación social que la produce, además, da la opción a los niños de “cuestionarse” o “interrogarse” sobre sus propios textos, sobre el formato de los mismos y gracias a la confrontación con sus compañeros y al apoyo del docente, “Construyen” el sentido del texto que están trabajando, “Una mirada amplia sobre las instancias verbal y no verbal, la concepción de signo como algo distinto a la señal, el enunciado y los géneros discursivos, las relaciones estrechas entre el lenguaje, la conciencia y las ideologías y su papel como mediación” (Ponzio, 1998), “Donde la palabra está al servicio de intenciones ajenas, en situación de mutuo conocimiento, de cercanía, de encuentro que facilite a la gente ponerse a hablar” (Cárdenas, 2009).

Lo anterior, implica que en el aula de clase los niños no sólo sean receptores, sino productores de textos, sujetos discursivos; por consiguiente, las prácticas pedagógicas deben propender por brindar espacios que posibiliten entender la naturaleza del sistema alfabético, desde “Un acto discursivo o más exactamente su producto el enunciado” (Voloshinov, 1992), el cual “No puede ser reconocido como fenómeno individual en el sentido exacto de la palabra, ni puede ser explicado a partir de las condiciones psicológico-individuales o psicológico-fisiológicas del sujeto hablante. El enunciado tiene carácter sociológico” (Voloshinov, 1992).

Evidentemente, el aula es un espacio favorable desde las interacciones discursivas que posibilita, es un “Escenario de evocaciones de nuestra memoria

---

6 Textos narrativos como cuentos, poesías, canciones, entre otros.

cultural, de imágenes del pasado y de proyección del futuro” (MEN, 2002), con el cual se enriquecen los conocimientos en la elaboración de textos con sentido (carteles, murales, folletos, avisos), que dan cuenta del proceso de construcción de la escritura y los usos que se dan al lenguaje.

Es importante anotar que la pedagogía por proyectos es una propuesta para proyectar el colegio a la comunidad, al socializar las diferentes tipologías textuales que elaboran los niños, con gran valor para los procesos comunicativos ya que dichas producciones textuales tienen destinatarios o lectores (los niños del colegio, las directivas y los padres de familia).

Lo primordial al trabajar por proyectos, es que cualquier actividad de lectura y escritura está enmarcada en necesidades realmente experimentadas por los niños que despiertan la curiosidad intelectual.

Sin embargo, la pedagogía por proyectos, al igual que cualquier propuesta en educación, no es la última palabra y puede llegar a caer en un activismo sin sentido, desligado de su compromiso formativo. Las actividades son importantes pero no son el centro, si se piensa que cualquier producto refleja el sentido del proyecto se corre el riesgo de errar y desconocer que los proyectos deben partir de los intereses de los niños, pero que en realidad son un apoyo para los procesos que se desarrollan, en este caso la construcción de la escritura.

### ***La escritura colaborativa***

*“Los niños deben volverse parte de la cultura escrita que implica mucho más que saber decodificar palabras y oraciones.” (Vernon, 2004).*

La escritura colaborativa se entiende desde el sentido de “La translingüística, cuyo objeto no es más el enunciado sino la enunciación, la interacción verbal, donde el discurso es un puente tendido entre dos personas, a su vez, determinadas socialmente” (Bajtín, 1986). Por ello, la escritura colaborativa permite que entre los niños y el docente emerjan las posibilidades para la construcción del conocimiento, a medida que los niños necesitan preguntar (interacción verbal) sobre el funcionamiento del sistema alfabético, buscan en los otros ese conocimiento para continuar avanzando en la construcción de la escritura, hasta llegar a la convencionalidad.

Esta estrategia metodológica permite que cada uno de los niños avance significativamente en la construcción del sistema alfabético, a través del proceso de socialización que se da a través del lenguaje (Coll, 1990), como lo plantea Bajtín, “La libertad en relación al sentido es, por principio absoluto, ya que el sentido nace del encuentro de dos sujetos y este se repite eternamente” (Bajtín, 1986).

Dicha socialización se viabiliza cada vez que el docente propone a los niños la construcción de un texto, un reto para ellos; cada uno busca la manera de que su escrito sea comprendido por los demás, o por lo menos, que para él tenga ciertas regularidades que le permitan decir que está bien escrito. En cada una de las actividades de escritura colaborativa, el niño construye los textos con ayuda de todos, constantemente está reflexionando sobre *¿Cómo se escribe? ¿Qué letra necesita? ¿Esta palabra va separada? ¿Es con b o v? ¿Cuál es la...?* en cada una de estas preguntas el otro es importante, es quien le colabora para avanzar en la comprensión del sistema alfabético, pues “El ser mismo del hombre (exterior como interior) es una comunicación profunda. Ser significa comunicar (...) Ser significa ser para otro y, a través de él, para sí” (Bajtín, 1986).

Para lograr que dentro del aula se permitan o propicien los espacios para la escritura colaborativa, los niños trabajan en comunidades o mesas redondas, lo cual propicia formas de relación diferentes a la ubicación por filas. Cada uno de los grupos de trabajo se conforman por niños que se encuentren en diferentes hipótesis<sup>7</sup> sobre la construcción de la escritura y así, por medio de la socialización, cada uno encuentra en el otro la comprensión del sistema de escritura, dado que el diálogo con los pares favorece la interiorización del conocimiento a través de la interacción social, como lo plantea Vigotsky.

En este orden de ideas, la escritura colaborativa posibilita que los niños se cuestionen permanentemente sobre *¿Cómo se escribe la palabra...? o ¿Qué letras necesito para escribir esta palabra?*; más adelante, en el proceso de construcción de la escritura, los niños no se preguntarán por la palabra completa sino por las sílabas que la componen, por ejemplo, si el niño quiere escribir dinosaurio, su pregunta *¿Cómo escribo di, no, etc.?*, así, cuando se trata de una palabra que contiene una combinación, por ejemplo brazo, el niño preguntará igualmente por sus sílabas *¿Cómo escribo bra?* cuando los niños preguntan por el *¿Cómo escribir?* y *¿Qué letras usar?* buscan al profesor o a los niños que ya dominan la escritura (que se encuentran en hipótesis más avanzadas), de manera que a través de las prácticas de escritura colaborativa, los niños reflexionan y se cuestionan a partir del pensamiento discursivo colectivo (Díaz, 1994).

Cuando son pocos los niños que aún no han llegado a la escritura convencional, el docente es quien juega un papel importante continuando el trabajo de construcción de la escritura directamente con estos niños, de modo que cuando construyan un texto, cuenten con herramientas para que reflexionen sobre el funcionamiento del lenguaje escrito; no siempre llegan solos a saber cuál es la letra, es entonces cuando se les ayuda a descifrar la forma en que se escribe para que vayan comprendiendo el funcionamiento del sistema, Sofía Vernón lo denomina como: “La posibilidad de regalar letras” (Pellicer, 2004).

---

7 Las hipótesis corresponden a la teoría de la psicogénesis propuesta por Emilia Ferreiro.

Hay que tener claro que cuando la mayoría de niños comprende el sistema alfabético surgen otros interrogantes, lo cual significa que la escritura colaborativa no termina con la escritura convencional, por el contrario, permite a los niños cuestionarse por lo ortográfico, por ejemplo, se preguntan *¿Con cuál letra escribo herbívoro, con la b o la v sin h o con h?* así como por el problema de la segmentación *¿Mi...va separado de familia?*

Es necesario plantear que inicialmente resulta difícil hacer que los niños pierdan el imaginario de “El profesor es quien sabe” y que las dudas que se tengan se las preguntan a él y a nadie más, porque él posee el conocimiento. El papel del docente es enseñar a interactuar, por consiguiente, el conocimiento se construye conjuntamente entre todos los participantes. Bajo esta última perspectiva, el docente adquiere una relevancia principal de mediador en el aprendizaje, reflexionando sobre su propio trabajo y escuchando las sugerencias de los niños.

En el trabajo de escritura colaborativa, el docente debe estar atento en el aula de clase; en algunos momentos, los niños que conocen el funcionamiento del sistema alfabético se cansan de contestar las preguntas que les hacen los otros niños y terminan escribiéndoles las palabras que necesitan comunicar; por eso, es importante que cuando el niño aún no logra manejar el sistema alfabético y dice haber terminado el trabajo, se le cuestione, *¿Qué fue lo que escribiste?*, *¿Dónde dice tal palabra?* usualmente estos niños usan sus propias palabras, lo que creen que escribieron o lo que querían escribir, éste es el momento de hacerles ver que aún necesitan conocer más.

Esta práctica permite trascender las puertas del colegio, romper las barreras que desde siempre nos han tenido en un mundo aparte, es decir, se pretende llegar a la casa, para que las familias de los niños desde el inicio del proceso, sean partícipes en la construcción de la escritura y generar a partir de ella, un espacio para la vida y las interacciones a través del mundo de las palabras, en este caso las palabras escritas. Sin embargo, es preciso seguir trabajando en el cambio de paradigma con los padres de familia y maestros que todavía creen que para aprender a escribir son necesarias las planas de letras, palabras o frases sin sentido.

Se busca tanto orientar la construcción de la escritura en el “Proceso vivo de la comprensión de los hablantes que intervienen en una interacción discursiva determinada” (Voloshinov, 1992), como comprender que “La palabra en la vida, con toda evidencia, no se centra en sí misma, surge de la situación extraverbal de la vida y conserva con ella el vínculo más estrecho. Es más, la vida misma completa directamente la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido” (Voloshinov, 1999).



## ***La actividad metalingüística en la construcción de la escritura***

*“Conocer la realidad del contexto en que se trabaja, utilizando instrumentos diversos y complementarios que varían de acuerdo con las necesidades del contexto sociocultural”.*

(Camps, A. 2004)

Según Ana Camps, la actividad metalingüística, [...] “Está relacionada con la enseñanza y las prácticas educativas o modelos que se llevan al aula que permiten la reflexión, aquella que se da en el momento de la práctica, después de la práctica y después de la práctica pero con su grupo de trabajo” [...] (Camps, 2004); esto significa que existe una relación bidireccional entre las prácticas escolares y las formas de apropiación del conocimiento, considera la actividad como organización funcional del comportamiento y de los intercambios del sujeto, el entorno y los otros que participan en la construcción del mismo<sup>8</sup>.

En este planteamiento, se tienen en cuenta las finalidades que la sociedad y el campo educativo imprimen a las funciones de la lengua como instrumento de pensamiento en las interacciones sociales y culturales, ya que la intención de la investigación en didáctica de la lengua está orientada hacia la comprensión de éstas<sup>9</sup> para fundamentar la actuación en la práctica desde una perspectiva interpretativa y comprensiva; por eso, es importante [...] “Conocer la realidad del contexto en que se trabaja, utilizando diversos instrumentos y complementarios que varían de acuerdo con las necesidades del contexto sociocultural en que se esté llevando a cabo la investigación” [...] (Camps, 2004).

Camps también reflexiona sobre la importancia de la actividad metalingüística como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Plantea que la actividad metalingüística debe hacer parte de las actividades de escritura en tanto se realiza un distanciamiento y objetivación del lenguaje, es decir, se constituye por un conjunto de interacciones que se presentan dentro del aula y entre los actores que están presentes tanto al realizar alguna actividad de escritura, como cuando reflexionan frente a la misma.

La actividad metalingüística se asume desde dos perspectivas: la primera, solipsista como conjunto de actividades de reflexión, control consciente y planificación que conducen a que el sujeto sea consciente de sus procesos de uso lingüístico y la segunda, de interacción, como una actividad colectiva realizada con elementos semióticos de cooperación, lo que se relaciona con los planteamientos establecidos anteriormente sobre la escritura colaborativa y la pedagogía por proyectos. En este sentido, la actividad metalingüística adquiere

---

8 Hace referencia al conocimiento.

9 Interacciones sociales y culturales.

gran relevancia dentro del aula, y fuera de ella requiere que el docente sea mediador de situaciones donde los estudiantes colaboren entre sí para comprender el uso del lenguaje escrito.

Por consiguiente, al trabajar la actividad metalingüística, se evidencia que los niños tienen mayor capacidad de interrogarse mutuamente, adquiriendo un dominio del objeto de estudio, el cual posibilita un manejo externo a través de diferentes tipos de interacciones que mejoran las actividades verbales orales y escritas para alcanzar la reflexión (por ejemplo, cuando el niño se pregunta: *¿Cómo se escribe determinada palabra?*, *¿Cómo se separan las palabras?* o *¿Con qué letra se escribe con la v o la b?*); es el niño quien construye sus conocimientos sobre la escritura reescribiendo, re-pensando y reconstruyendo los procesos implicados en la realización del texto. Estas actividades metalingüísticas permiten que los niños reflexionen sobre la forma como están escribiendo, pues la idea es que otros (pares y adultos) comprendan su escritura.

Durante las actividades metalingüísticas, los pares confrontan sus escrituras; a través de la construcción de sus textos, buscan la manera de validar sus escritos por medio de preguntas propias sobre el uso del sistema alfabético: *¿Qué escribí aquí?* *¿Aquí dice...?* Es así, como a través de la interacción entre los mismos niños, el acto de escribir se vuelve en objeto de reflexión constante, ya que es un reto lograr que los otros comprendan lo que se quiere decir, el acto de escribir implica que existe otro que va a leer, razón por la cual la escritura cobra sentido social.

Las actividades metalingüísticas en la construcción de la escritura y la lectura, están presentes en todos los momentos, antes, durante y después de la actividad propuesta; permiten tomar distancia del lenguaje, proporcionando a los niños la posibilidad de reflexionar sobre el acto de escribir y de leer, entendiéndolo como una persona con la capacidad de realizar una objetivación del sistema alfabético y de los usos que tiene en la cotidianidad.

Es importante aclarar que cada uno de los niños se puede encontrar en cualquier etapa del sistema de escritura<sup>10</sup>, por esta razón, la actividad metalingüística permite que exista una interacción entre los niños y el docente, de manera que dicha relación, posibilite que se pregunten y se cuestionen sobre cómo se escribe y qué letras necesita. Estas actividades permiten la reflexión sobre el objeto de estudio, en este caso el lenguaje escrito, para que se avance en la construcción de la escritura convencional.

---

10 Ver los periodos establecidos por la teoría de la psicogénesis.

En tales circunstancias, el papel del docente es crear espacios de lectura y escritura, proponer actividades que motiven al niño a entrar al mundo simbólico desde la necesidad de comunicarse con los otros, el docente debe ser quien lleva a los niños a problematizar sus producciones, realizando preguntas que conlleven a generar vivencias de conocimiento, por ejemplo: *¿Qué dice aquí? ¿Qué letras crees que se necesitan para escribir eso? ¿Cómo lo escribirías?* De esta manera, los niños van adquiriendo la capacidad de interrogar su propia escritura y la de los demás, razón por la cual la socialización es fundamental para la construcción de las habilidades comunicativas. Por tanto, el papel del maestro que le plantea retos al niño para favorecer la construcción de nuevos conocimientos, es de suma importancia.

Precisamente, los niños a través de la reflexión sobre el lenguaje en la interacción con los otros, logran movilizar sus conocimientos, es por ello, que cuando se le permite [...] “Al estudiante involucrarse en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales [...], posibilita [...] su desempeño gracias al soporte o andamiaje del otro más experto” [...] (Vigotsky, 1993); es decir, que cuando él se encuentra en la fase de cantidad, puede cruzar a la siguiente, sólo si logra comprender que las escrituras que hace no son suficientes para dar a entender lo que quiere comunicar. Por ello, una forma de lograr este cambio de estructuras mentales es a partir de la reflexión individual y grupal que se hace sobre el uso del lenguaje, cuando se construyen los textos escritos que tienen funciones reales en la sociedad (cartas, libros, revistas, periódicos, folletos, carteles, recetas, entre otros).

### ***Impacto de la propuesta***

Es importante anotar que este trabajo de investigación ha sido puesto en escena en la práctica pedagógica, obteniendo los siguientes resultados:

1. Tener una propuesta coherente a nivel teórico y metodológico para la construcción de la escritura en el primer ciclo, la cual se ha validado a través de la propia práctica.
2. El trabajo de la pedagogía por proyectos ha sido acogido por los profesores del primer ciclo, razón por la cual se han venido gestionando espacios para la discusión y la reflexión, logrando cambios en las concepciones, y por ende, en las prácticas pedagógicas, en cuanto a la construcción de la escritura.
3. Se ha consolidado como acuerdo en el primer ciclo, el uso de la letra cursiva, lo cual contribuye tanto con el desarrollo neurológico y psicomotriz de los niños como con la escritura fluida y sin interrupción de sus ideas.

4. Los niños que han tenido la oportunidad de construir la lectura y la escritura a partir de la pedagogía por proyectos, presentan interés por manejar el sistema alfabético como posibilidad para comunicarse con el mundo que los rodea; esto se evidencia en las diferentes socializaciones que los niños y niñas hacen ante la comunidad educativa; así mismo, en la evolución de las diferentes producciones textuales que ellos elaboran.
5. Son los mismos niños quienes se interesan por la lectura de diferentes tipologías textuales, ya que necesitan buscar información para su proyecto, reconocen la importancia de la lectura como conocimiento de diferentes formas de pensamiento construido por la humanidad.
6. La totalidad de los niños que ha trabajado con esta propuesta, ha tenido su propio proceso de aprendizaje, resultado de varios factores como son: la motivación, el bagaje cultural, la edad, entre otros, y así ha construido la lectura y la escritura en el primer ciclo. Esto contribuye a que efectivamente se garanticen las condiciones y oportunidades necesarias para un alfabetismo exitoso, y en esta vía, los niños puedan ser partícipes de su proceso de construcción del conocimiento y de la sociedad.
7. Se elaboró una cartilla para los padres de familia, en la que se presenta la forma en que pueden colaborarle a sus hijos en el proceso de construcción de la escritura, con el fin de que se comprenda que la construcción de lectura y la escritura ya no es la eterna repetición de frases y palabras sin sentido en el cuaderno.

### *A modo de conclusiones*

Es importante resaltar la importancia de priorizar los procesos comunicativos, especialmente la construcción de la escritura y la lectura en el primer ciclo, cuando los niños deben comprender el sistema alfabético.

La responsabilidad en la primera infancia es construir la escritura, manejar el mundo letrado es un derecho de todo niño y niña que entra al sistema educativo, de tal manera que la labor del maestro es favorecer esta construcción mediante estrategias didácticas que permitan al niño adentrarse en el universo simbólico desde su propio contexto y con un sentido claro. Sólo de esta manera deseará conocer y comprender el mundo que le rodea.

El papel de la educación es generar en los niños una inquietud permanente y no perpetuar el aprender mecánicamente y repetir lo que otros han dicho sin tener la posibilidad de construir imaginarios nuevos; esa es una barrera que la escuela de

nuestra sociedad debe romper, pues construir la escritura no es enseñar palabras o frases aisladas; como lo plantea Bajtín “El sentido de una palabra se define plenamente por su contexto. En realidad, existen tantos significados de una palabra como contextos hay de su uso” (Voloshinov, 1992), porque “La unidad de la palabra no se asegura solamente por la unidad de su composición fonética, sino también por el factor de unidad propio de todas las significaciones” (Voloshinov, 1992).

Es necesario que los docentes reflexionen y transformen sus prácticas pedagógicas para formar escritores críticos y reflexivos de su propio proceso de aprendizaje. El Ministerio de Educación reconoce la necesidad de explorar alternativas para ganar escritores efectivos (MEN, 2003), se trata de renovar las prácticas escolares a través de la propia reflexión del proceso de aprendizaje, donde las didácticas del docente en el aula contribuyan con el desarrollo de procesos encaminados a lograr estudiantes autocríticos, reflexivos, escritores de textos y enunciados completos, con intención y sentido, lo cual se conoce como: “Actividad metalingüística”. Construir la escritura implica reflexionar en cada una de las etapas por las que atraviesa el niño en su proceso de aprendizaje, de manera que se produzcan textos significativos a partir de la pedagogía por proyectos, es decir, generados por situaciones cotidianas que motiven, den sentido y por tanto, desarrollen el gusto por el lenguaje escrito, lo cual implica para el docente “Conocer la realidad del contexto en que se trabaja, utilizar instrumentos diversos y complementarios que varían de acuerdo con las necesidades del contexto sociocultural en que se esté llevando a cabo dicha investigación” (Camps, 2000) .

La reflexión sobre la propia práctica, permite que el maestro actúe de otra forma y responda también de otra manera a las preguntas de los niños, a las interacciones entre ellos y a las producciones infantiles, como lo plantea Yetta Goodman “El maestro descubre que los niños son inteligentes, creativos y activos en la construcción de la escritura en situaciones sociales” (Goodman, 1991).

Pensarnos como maestros investigadores de nuestra propia práctica pedagógica, implica liderar procesos de transformación de las prácticas sociales presentes en la escuela; esta investigación permite interrogarnos por la escuela y sus prácticas, para construir nuevos sentidos desde la realidad en que vivimos diariamente “[...] favoreciendo la democratización del conocimiento y paliando los efectos de la desigualdad social” (Salcedo, 2003).

## **Bibliografía**

- Bajtín, M. (1985, 1989). *Estética de la creación verbal*, (3ª. Ed.). Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- Bajtín, M. (1991). “Lo humano y lo interhumano”. En: *Todorov Tzvetan. Crítica de la crítica*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: F.C.E.
- Cajiao, F. y otros. (2006). Secretaría de Educación. *Lineamientos. Respuestas grandes para grandes pequeños*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Ediciones Homo Sapiens.
- Camps, A. (2004). “Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica”. En: *Revista Lenguaje de la Universidad del Valle*. N° 32:7-27.
- Cárdenas, A. (2009). *Lenguaje, dialogismo y educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Díaz, C. (1994). *La alfabetización en la interacción social*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Goodman, Y. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Saber leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Articulación del preescolar a la primaria, juego y alegría en primer grado. En: *Al Tablero*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Estándares curriculares para lengua castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pellicer, A. y Vernón, S. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Editorial Aula Nueva.

- Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ramírez, L. (2004). “Del texto al discurso y sus gramáticas para la enseñanza de la comunicación y el lenguaje”. En: *Hechos y proyecciones del lenguaje*. N° 13: 30-44. Nariño.
- Salcedo, R. (2005). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*. Área de Investigación Educativa, IDEP. Bogotá: Edición biblioteca virtual.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2006). Serie Lineamientos Curriculares Primer ciclo. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Vigotsky, L. (1993). “Pensamiento y lenguaje”. En: *Obras Escogidas*. Madrid: Ed. Visor.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. España: Editorial Alianza.
- Voloshinov, V. (1999). *La palabra en la vida y la vida en la poesía. Hacia una poética sociológica*. España: Editorial Alianza.





CAPÍTULO

8

## Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural

(Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa<sup>1</sup>)

---

*Blanca María Peralta Guachetá<sup>2</sup>*

*Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes<sup>3</sup>*

### **Resumen**

MuisKanoba (sangre del alma de la gente) es una propuesta de investigación-aprehendizaje des-cubierta en territorio del pueblo muisca, y aprehendida de abuelas y abuelos que legaron sus conocimientos en palabras, grafías, pictogramas, juegos, costumbres y prácticas de vida cotidiana. El centro de conversación se halla en el territorio, que, además de ser lugar, espacio y centro, es la piel misma. Los conocimientos se construyen desde los patrimonios aprehendidos en las diversidades, y desde allí, son compartidos para la escuela intercultural. Seis pedagogías han orientado las itinerancias por la localidad de Bosa en Bogotá y algunos municipios de Cundinamarca: la contemplación, la descripción, las memorias cotidianas, las cuencas de los descubrimientos, la revisión histórica y las confluencias.

---

1 Agradecemos a los abuelos y abuelas muiscas de Bosa por compartir sus palabras, senderos y afectos.

2 Licenciada en Matemáticas Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Magíster en Educación Universidad de los Andes, Bogotá. Docente de matemáticas en el Colegio San Bernardino de Bosa.

3 Licenciado en Educación Física Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Mag. Ciencias Sociales Mención Estudios Étnicos FLACSO- Ecuador. Doctor en Ciencias Sociales Especialidad Antropología Social CIESAS-Guadalajara, México. Docente Educación Física Colegio San Bernardino de Bosa.

### **ATA. San Bernardino: Territorio de aprehendizajes, palabras, afectos y barro**

Durante la transición de cuatro años entre los siglos XX y XXI, en territorio muisca de Bosa ocurría un proceso de demandas comunitarias ante el Estado colombiano. Se solicitaba el reconocimiento legal como población indígena para la comunidad habitante de dos veredas: San Bernardino y San José (Cabildo muisca de Bosa, 2001; Panqueba, 2005). Allí mismo, desde principios del año 1999, una construcción nueva se levantaba en torno a la nonagenaria “Escuela Rural San Bernardino”. Hoy, por entre las abundantes casas de una planta y algunas contadas edificaciones de dos y tres plantas, se distingue un edificio de tres niveles que alberga al Colegio San Bernardino<sup>4</sup>. Ubicado entre sembradíos de hortalizas y maíz, rodeado de cañaverales que protegen algunas casas construidas con bahareque, desde sus pisos altos, se pueden observar las vacas, ovejas y caballos pastoreando o siendo arreados por habitantes del sector.

San Bernardino es un lugar ubicado en la periferia de Bogotá. También es un colegio, un barrio, una vereda. Un lugar polvoriento en tiempo seco y fangoso en tiempo de lluvia. El *San Berno*<sup>5</sup>, además de espacio para la investigación y las experiencias pedagógicas, es una historia de sentimientos, alegrías, lágrimas, caminatas y pensamientos tejidos con la tierra, las personas, los lugares, las situaciones. San Bernardino es una Colombia chiquita; allí se construye país, terruño y *matria* (también patria), desde una ‘otra’ escuela que quiere reconocerse y reconocer el lugar donde está sembrada, pero también por donde camina. Una ‘otra’ escuela que busca abrirse a la vida, a la diversidad, a la interculturalidad, a los sueños hechos realidad. Un ejemplo de lucha que nos incita a ser diferentes.

Sin embargo, en el contexto global de la educación las situaciones que incitan a maestras, maestros, niños y niñas a ser diferentes son señaladas como perturbadoras. Desde esa perspectiva “macro”, la escuela es percibida como un lugar cerrado y carente de oportunidades para las diversas construcciones de las personas desde sus relaciones territoriales. Sobre todo porque las ideas preconcebidas acerca de un territorio y sus habitantes, fincadas en suposiciones de “sentido común” (Bourdieu, 1999: 130; Geertz, 1994), llevan a estigmatizaciones negativas. En consecuencia, desde los proyectos educativos institucionales (PEI) se emprenden acciones pedagógicas y educativas que retroalimentan un círculo vicioso social, cultural y escolar de discriminación y señalamiento. Mientras tanto, en los territorios ancestrales que desde siempre han sido interculturales, coexisten saberes,

---

4 El Colegio San Bernardino (IED) está ubicado en la Carrera 89 N° 79 -51 Sur, Vereda San Bernardino. Territorio Muisca de Bosa (Localidad séptima de Bogotá).

5 Nombre con el cual se le conoce al territorio muisca de Bosa en el contexto local. También de esa manera se refiere la comunidad educativa al nombre del Colegio San Bernardino (IED) de la localidad séptima de Bogotá: Bosa.

conocimientos locales, pedagogías, rutas y ritos. San Bernardino es “otro” de aquellos lugares con una vida cotidiana de aprehendizajes desde las diferencias étnicas, culturales y generacionales.

Este particular contexto fue dando forma a una pregunta de investigación: ¿Cómo comparten saberes, los estudiantes, maestros y maestras, en un contexto que a primera vista se percibe peligroso, violento, distinto y distante; donde además confluyen de manera intimidante, pero oportuna, las diferencias étnicas, institucionales y comunitarias?

Para dar esta respuesta partimos de dos hechos: para los y las estudiantes, el colegio es lugar para soñar- siendo; y para maestros y maestras, es también donde se sueña ser, pero también hacer la docencia. Propusimos una hipótesis: San Berno se presenta como un lugar donde la vida es tejida por docentes que se enamoran de la tierra y sus gentes; donde se teorizan las pedagogías de *Abya Yala*<sup>6</sup>, pero también de otros mundos. Allí se hace pedagogía con los legados muisca, una pedagogía de interculturalidades y de itinerancias. Así, trazamos como objetivo de investigación-aprehendizaje, la disposición para re-aprender, pero también para aprehender, a través de los saberes y conocimientos locales, las diferentes pedagogías e itinerarios territoriales de esta comunidad educativa. Una comunidad intercultural territorializada en Bosa, pero con itinerarios cotidianos por *Santayá*<sup>7</sup>.

### **BOZHA. Reowayabtyba**<sup>8</sup>

De manera general, existen dos perspectivas que han marcado las relaciones entre poblaciones mayoritarias con las poblaciones indígenas. Por una parte, se consideran los “asuntos indígenas”<sup>9</sup> como un problema. Y por otra, se encuentra aquella perspectiva reivindicativa que se gobierna bajo el principio según el cual: “Uno se acerca al mundo indígena para redimir y ser redimido” (Pitarch, 1995: 247). “Lo indígena” es problema y a la vez oportunidad. Problema por ser “anómalo” y “atrasado”. Pero también, oportunidad para hacer algo de filantropía y expiar cul-

---

6 Nombre en idioma Kuna, con el que suele nominarse al continente americano en el ámbito de los pueblos indígenas. Es necesario precisar que hemos acudido a varias expresiones en los idiomas oficiales de Colombia para explicar conceptos, lugares y principios. Principalmente, hemos optado por idiomas del tronco lingüístico chibcha: u'wa y muisca. Pero también al idioma kichwa porque expresa conceptos netamente andinos, de los cuales heredamos muchos de los patrimonios naturales y pedagógicos expresados en el presente trabajo.

7 Nombre en idioma u'wa con el que se le conoce a la sabana de Bogotá que comprende los actuales departamentos de Santander, Boyacá y Cundinamarca.

8 En castellano: la nueva siembra para otra cosecha de maíz.

9 De hecho así se denomina una dependencia dentro del Viceministerio del Interior en Colombia: la Dirección General de Asuntos Indígenas. De entrada, esta es la consideración explícita con relación a los pueblos indígenas en Colombia, muy a pesar de una Constitución Política enmarcada en el principio de país pluriétnico y multicultural.

pas. El pensamiento inicial de esta investigación habló en idioma kichwa: *Ñawpa pachata rikuna kanchik alli purinkapak. Alli ñawpa pachaman rina kanchik*.<sup>10</sup> El espíritu arqueológico, característico al advenimiento de reivindicaciones hacia las “culturas oprimidas”, marcó los inicios.

Para esta generalidad hay excepciones. Sobre todo porque con el paso de los años, y después de las controversias generadas durante las conmemoraciones de los 500 años de la invasión europea en Abya Yala, se generaron múltiples oportunidades de acercamiento a ese “otro” mundo. En las instituciones educativas de todos los niveles empezaron a visibilizarse “los indígenas”. Desde niñas y niños, jóvenes, gente mayor, maestros y maestras, las poblaciones indígenas han ido incursionando inusitadamente en los espacios históricamente negados. Esto ha sido proyectado analíticamente como espacio para las relaciones interculturales.

Michel Foucault propuso en su obra “arqueología del saber”, un análisis sobre cómo los discursos construyen las entidades sobre las que se habla. En este sentido, la revisión del pasado para orientar el futuro obedece a la reflexión sobre los prejuicios de una sociedad mayoritaria sobre las llamadas “minorías”. Entonces, después de más de cinco siglos de la invasión europea en Abya-Yala, durante los cuales se habían estado achacando los males de la sociedad a la “ignorancia”, “inferioridad” y “anomalía” de las llamadas culturas indígenas, se sobreviene una tendencia reivindicativa. Ello tal vez tratando de saldar deudas de los invasores y su legado de sangre, violaciones y robos.

En el territorio muisca de Bosa, el interés por conocer “lo extra-escolar”, por parte de un grupo reducido de maestros y maestras, se enmarca en esta tendencia de fin de siglo XX. La idea inicial de la investigación era “re-construir” y “rescatar” aspectos que supuestamente se daban por perdidos, refundidos o desaparecidos de las prácticas de vida cotidiana muisca. Desde el año 1999, se inicia la indagación por el tema en boga para aquella época en el ámbito nacional: la demanda por el reconocimiento de la identidad indígena muisca ante el estado colombiano (Panqueba, 2005). En esa época, nadie creía que en Bogotá—particularmente en las localidades de Bosa y Suba— existieran indígenas muisca en pleno fin del siglo XX. Un siglo que sí en algo se distinguió, fue precisamente por el reforzamiento de las medidas hacia la desaparición de los pueblos ancestrales (Jimeno, 1992; Fals Borda, 1975).

Para “re-construir” y “rescatar”, conformamos un equipo de trabajo con gente de la comunidad en el cual había mamás, papás, abuelas y jóvenes; ellos y ellas, también con vinculación al colegio como padres, madres o estudiantes. Este trabajo, iniciado en octubre del año 2000, pretendía averiguar las prácticas musicales y

---

10 En castellano: “tenemos que orientarnos a un futuro mejor. Hay que mirar en el pasado para orientarnos”.

corporales muisca. El resultado se dinamizaría a través de unos talleres para niños y niñas del colegio los fines de semana (Panqueba, 2004). Los y las estudiantes descubrieron que su institución era centro de un territorio de gente muisca. Les descubrieron bailando y escuchando sus músicas.

El Cabildo indígena muisca de Bosa se encontraba en una época muy activa en su dinámica interna como organización. Las autoridades tradicionales de la comunidad, lideraron algunos trabajos durante el año 2001 (Cabildo indígena muisca de Bosa, 2001). Cursaron invitación a profesores y profesoras del colegio para que participaran. Poca gente siguió la idea porque “eso de los indígenas no es importante” —era frecuente escuchar— y mucho menos para un colegio donde “hay que trabajar es por la academia” —acepción muy en boga para algún sector de docentes—. El proceso despertó suspicacias; también hubo voluntades, guiños y acompañamientos.

Unas primeras reflexiones daban cuenta del atrevimiento al hablar de “rescate” o “re-construcción”, porque todo estaba vivo. Lo que significan “los muisca” en términos de la comida, la artesanía, la música, la danza y las medicinas está vigente. Contrario a la falaz suposición de una comunidad sacada de la ignorancia por el trabajo docente, quienes necesitábamos un rescate éramos los maestros y las maestras. Itinerando por los márgenes de la institución escolar, y de los ríos Tunjuelito y Bogotá, la invitación para la escuela era evidente: “caminen junto a los muisca”.

En los *seinijsuca*<sup>11</sup>, maestros y maestras contemplaron una “otra” forma de ver la vida. La idea de “rescatar” enmudeció frente a formas diversas de aprehender. Asistimos al rescate de los profesores y profesoras que se ahogaban en sus propias “sabidurías”. Durante 2005, con el acompañamiento del IDEP y su proyecto Laboratorio de Pedagogía, hicimos *Reowayabtyba*: es decir, la nueva siembra para otra cosecha de maíz (Panqueba, 2006; Escobar, 2006). Desarrollando nuestras propias capacidades de asombro, sistematizamos lo realizado hasta ese momento para llegar así hasta MuisKanoba (Panqueba y Huérfano, 2006).

### ***MICA. Muiskanoba: la sangre del alma de la gente***

Esta investigación aporta a los saberes pedagógicos, filosóficos y educativos desde su orientación en el pensamiento de Abya Yala: *Kanoba*, del idioma u’wa: esencia líquida de la vida (kana= fuerza, oba=fertilidad)<sup>12</sup> y *Mushca*, del idioma

---

11 Del idioma u’wa: “correr la tierra”.

12 KANOBA en el lenguaje y pensamiento u’wa, es la expresión con la que se conoce a la esencia líquida de la vida. KANA: fuerza, OBA: fertilidad. Esta palabra se emplea en el lenguaje cotidiano para nominar la ‘saliva’, ‘fermentación de la chicha’, ‘lluvias’, ‘fluidos’, ‘escencias’. KANOBA alude a la herencia de los abuelos dejada para sus bisnietos; el nombre y la BITA o AKA (alma) que es legada a las nuevas generaciones.

muisca: gente. En castellano, esta combinación significaría: sangre del alma de la gente. *MuisKanoba* se debe a los conocimientos, saberes y patrimonio compartidos del *aka* (alma) muisca, presente en las piedras, la cerámica, los humedales, lagunas, montañas y otros sitios sagrados para las culturas andinas. *Guaríá* (Monserrate), *Chavácuana* (Guadalupe) y *Borana* (Alto del Cable), cerros tutelares de Bogotá por donde fluye *Santairía* (río San Francisco), abrigan parte del patrimonio vivo de la familia lingüística chibcha a la cual pertenecen tanto el pueblo u'wa como el muisca<sup>13</sup>.

Como nuestro líder y sabedor indígena Nasa, Manuel Quintín Lame, nos identificamos aprehendices del territorio. Allí donde están los libros de la naturaleza, es donde consultamos y desde donde pensamos (Cfr. Lame, Manuel Quintín, 2004: 239- 240). Las palabras de Quintín Lame irradian el espíritu académico de *Muis-Kanoba*. El territorio muisca nos ha permitido aprehender, no sólo de todo aquello que hay en él desde incontables siglos, sino también de todos y todas aquellas gentes que habitan y que alguna vez habitaron *Santayá*. Estos patrimonios son fuentes de información y aprehendizaje. Las enseñanzas de los tiempos que van por delante y que a pesar de haber ya pasado, se presentan para que los transformemos en futuros posibles. Desde allí seguimos cinco senderos teóricos:

***Territorio-Escuela-Territorio:*** en el San Berno la escuela es punto de partida para recorrer las memorias cotidianas escolares de un territorio. El actual colegio San Bernardino, ocupa el espacio donde había una chocita de bahareque y paja, a donde la población muisca asistía para estudiar en las postrimerías de la década de 1920. Los pasos institucionales junto a la comunidad muisca dan cuenta de intersecciones pedagógicas, lamentablemente coartadas por la estructura rígida que el sistema educativo ha implantado sobre estos territorios.

Las conversaciones con abuelas y abuelos muisca nos brindaron elementos para hilvanar el argumento consistente en la interrelación plena entre contexto e institución. Pero no solamente esta relación se quedaba allí, sino que aquello que se hacía en la escuela, era asumido como experiencias de vida histórica y cotidiana. En las palabras se da cuenta del arraigo y de la relación directa que establecen las personas con su colegio y con su territorio: allí se mueven, viven, relacionan, conviven, tienen imaginarios, recuerdos y memorias cotidianas que se inscriben en el pasado y en el presente. Los relatos están inscritos en unos tiempos y espacios definidos: son territorio en sí mismos, lo cual da cuenta de criterios propios de escuela, pedagogía, comunidad y de ciudad.

---

13 Estas denominaciones territoriales de los cerros y otros lugares de Bogotá, han sido aportados por Berito Cobaría, autoridad tradicional u'wa, quien a mediados de 1997 explicaba a diferentes personas de Bogotá el significado de estos sitios naturales y sagrados, dentro del pensamiento e historia de la estadia u'wa por Santayá, en tiempos prehispánicos.

Para nosotros Escuela-Ciudad-Escuela llegó mucho antes de la iniciativa distrital, sin embargo, en nuestro lenguaje se trataba de territorio-escuela-territorio porque habíamos comprendido que todas las personas que actúan en un contexto —sea cultural, económico, social, político— son las huellas que sus propias comunidades han colocado en sus cuerpos, almas, mentes y corazones. Son en sí mismos y en sí mismas la tierra, la región, las zonas, los nodos: somos territorios. El territorio no simplemente es vivido, sino que es practicado, transformado. Si las personas se trasladan a otra zona o región para vivir, se llevan todo su territorio en sí mismas. No obstante, desde la política distrital E-C-E repetidamente se alude al territorio como un ente vacío que es llenado con pobladores, relaciones y elementos medio-ambientales circundantes.

Si bien existe un espacio como tal, este es definido como “madre tierra”, pero el territorio es diferente, no es un sinónimo de tierra, ni de espacio, ni de región. La noción de territorio abarca tanto cuestiones objetivas como simbólicas (Aubry, 2007). Para nosotros territorio es una interiorización, podría ser incluso un espacio encarnado, incorporado. Territorios son las personas en su individualidad, pero también parte de grupos. En el caso de maestros y maestras, estudiantes y comunidad educativa en general, ellos y ellas son: pertenecientes a zonas económicas, empleados y empleadas en diversos oficios, colegas de escuela, hinchas de un equipo de fútbol, etc. Estas personas, son territorios dinámicos en las comunidades, en la ciudad, en las familias. Sus actuaciones afectan en diferentes grados a otras personas, así como a las propias dinámicas políticas, sociales, económicas y culturales de las zonas y/o nodos.

**Construcción escolar de comunidad:** la escuela intercultural es un contexto donde se entremezclan las vivencias rurales, urbanas, de violencia, de desplazamiento y de marginalización social, económica y cultural. Pero un escenario donde las luchas no cesan, donde las comunidades lideran la existencia de educación para sus descendientes. Esta situación se conoció al hacer itinerancia por otros dos colegios de territorio muisca de Bosa: la escuela rural La Concepción y el Colegio Leonardo Posada Pedraza (Cfr. Peralta, et al., 2005). Allí se descubrió otro aporte teórico reflejado en las construcciones comunitarias alrededor de las escuelas.

Cada escuela, de manera paulatina, se convierte en centro de la mayoría de relaciones sociales y culturales de una comunidad. El Colegio San Bernardino (IED) es testimonio de ello, en tanto a su modo, ha participado de manera directa algunas veces, y de forma indirecta en su mayoría, de la organización para actividades del Cabildo indígena muisca de Bosa, las juntas de acción comunal, o la contemporánea organización comunal de los barrios aledaños propiamente dichos. Allí se suceden interesantes procesos de organización juvenil, de adultos mayores, mujeres y de actividades ecológicas, agrícolas, gastronómicas, médicas y artesanales.



El uso de la palabra *comunidad*, así como las interacciones que evidencian el proceso de construcción, son ocasionados por el deseo o la necesidad de expresar distinción. Por ello, las indagaciones acerca de la naturaleza de la construcción simbólica de la comunidad, se remiten a investigar las dinámicas de la frontera (Cfr., Cohen, 1985: 12). En los intersticios entre una y otra comunidad educativa del territorio muisca de Bosa, hallamos las diferentes maneras a través de las cuales las fronteras se construyen. El territorio muisca de Bosa, no es exclusivo de indígenas. Son territorios interculturales, dadas las diversas posibilidades de construir fronteras tanto individuales como de grupo. Cada escuela es significada y apropiada. Luego, cada escuela se mira con las demás, para así conformar sus propias formas de ver a las “otras”. Esta es una acción especular de mirarse mutuamente.

**Seinijsuca.**<sup>14</sup> *Un ritual de itinerancias territoriales*: siguiendo los pasos de los ancestros y las ancestras, caminando sus senderos, *chaki-ñankuna*<sup>15</sup>, veredas y barrizales, nos hemos identificado no solo en “caminar la palabra”, como dice la gente del pueblo Nasa. En este caso nos referimos al ritual del *seinijsuca*, cuya práctica nos ha llevado a caminar el MuisKanoba: que significa andar interculturalmente sobre las huellas de la sangre del alma de la gente.

En este caminar hemos tejido paz, construido conocimientos, entrelazado saberes. La escuela pudo salirse de su ensimismamiento y se ha entendido viva en la cotidianidad de *la caminada*. Entonces retomamos los antiguos caminos de reflexión muisca para compartir y compartirnos, para sabernos uno solo los seres humanos y la madre tierra. Pero en estas Itinerancias no sólo los “poseedores del conocimiento” son los maestros y las maestras. Cada niño, niña y joven tiene algo para compartir. Así entrelazamos la ciencia occidental europea con la ciencia cotidiana de los *recorredores* y las *recorredoras* del territorio. Finalmente, nos podemos construir como seres humanos y en ello construimos conocimientos.

En las sabidurías territoriales se hallaron claves para comprender contextos y vidas cotidianas del territorio muisca de Bosa. En la institución se hallaron complicidades, así como las ya esperadas reacciones docentes y directivas basadas en principios del “sentido común” sobre “lo indígena”. Sin embargo, las complicidades o, como se dice en el argot académico: los y las pares, se fueron constituyendo en copartícipes; coinvestigadores y coinvestigadoras. Testimonio de ello son las

---

14 En idioma chibcha, hablado en los actuales territorios de Boyacá, Santander y Cundinamarca, Seinijsuca significa “correr la tierra” es decir, caminar por el territorio, correrlo, recorrerlo en estrecha relación con el terreno que se está pisando. Su práctica nos ha permitido experimentar los patrimonios pedagógicos de territorio muisca.

15 Palabra en lengua kichwa, que traduce: caminos de a pie, caminos que acortan las distancias. Senderos ancestrales de piedra.



fluctuaciones de aplicación en los espacios formales del pensum académico, principalmente en las siguientes áreas: matemáticas, artes, educación física, ciencias sociales, ciencias naturales, básica primaria y gestión empresarial.

**Itinerancias didácticas:** dentro de las itinerancias territoriales hemos encontrado que, en el corazón de las clases del colegio, también están presentes otras historias y cotidianidades particulares. Estas tienen que ver con las itinerancias por las diversas propuestas didácticas de los maestros y las maestras. Estar en un aula con un poco más de cuarenta estudiantes es una experiencia de confluencia de construcciones personales. Cada profesor y profesora cuenta con un acervo que se especula frente a los diferentes acervos de los y las jóvenes, niños y niñas.

A través de las pedagogías que se describen más adelante, contemplamos, describimos y dimos cuenta de las confluencias que conforman las itinerancias didácticas. Estas se definen como los tejidos de relaciones con conceptos o procesos propios de las disciplinas que en la escuela se presentan, pero siempre con una mirada desde lo que cada uno de esos jóvenes, jovencitas, niños y niñas son. Entonces estas itinerancias son producciones *in situ* en el constante ejercicio de confluir. Son un fin, pero también medio para generar relaciones interculturales. Propician espacios por donde la gente se pueda mover, haciendo que los y las estudiantes, se concentren, pregunten e indaguen. Explicado ello en términos de pensamiento crítico, esto ha sido productivo porque hay posibilidades de elegir entre lo que se hace (Mejía, et al., 2006). A más opciones de acción presentes en el aula, más opciones de aprehendizaje hay. En este sentido, sería una deconstrucción de la persona misma, noción bastante trabajada por quienes se han dedicado a la corriente científica social del pensamiento de-colonial.

En el aula y en la clase, el principio no es la quietud, es el movimiento. Es posible que el movimiento de los cuerpos origine movimientos en las ideas. En equipo, las y los estudiantes contemplan desde diversas estaciones un concepto en el mismo tiempo, esto origina que la clase ya no sea una, sino la intersección de las contemplaciones. Hace que se quiera estar en una estación de la clase pero también en la otra. Hace que se vea lo mismo desde diferentes puntos y hace que se confronten ideas, al interior de los sujetos y entre ellos. Y en este movimiento entre personas y al interior de ellas se construye la persona, y por ende, se le construye sentido al conocimiento formal escolar.

**Construcción de las personas para construir conocimientos:** en el marco de una teoría constructivista del conocimiento, como de hecho se decidió en el colegio orientar el trabajo pedagógico, consideramos que dicha teoría sólo tiene sentido en tanto se da en la construcción de la persona. Como lo describimos en el ítem anterior, mediante las itinerancias, las personas se tejen y tejen a las demás con

quienes interactúan. Así, se construyen y construyen a las otras personas. Es en esta relación intercultural donde los “conocimientos científicos” institucionalizados —también conocidos como los de occidente— (los que aparecen en la escuela) tendrán sentido o significación, en tanto puedan contribuir a darle sentido o significación a los tejidos realizados en la vida cotidiana desde un contexto.

Así pues, las artes y ciencias deben atender problemas particulares desde la formulación de prácticas pedagógicas coherentes con la misión que les compete en el contexto y en las realidades actuales. Las instituciones educativas deberían ser laboratorios de la cotidianidad, por tanto deberían emprender su transformación desde la forma de pensarse. Esto se consigue atendiendo una de las fortalezas más evidentes en el escenario escolar: las diversidades y sus formas de manifestarse. Se precisan discursos pedagógicos que se ocupen de las diversidades y sus palimpsestos, caracterizados por la coexistencia de épocas, culturas, cotidianidades, historias, identidades y memorias. Por esto, antes que cualquier contenido “científico” o “académico”, es prioritaria la construcción de las personas.

### ***MHUYCA. La descripción. Patrimonio pedagógico intercultural***

La pedagogía de la descripción ha sido guía fundamental metodológica y de procedimiento para nuestra investigación. A través de manifestaciones visuales, escritas, sonoras, corporales, gastronómicas, religiosas y gráficas, se aprehenden y crean los conocimientos y saberes contemplados en la cotidianidad. La descripción ayuda a pensar las relaciones interculturales, desde los estudios étnicos, rurales, urbanos, culturales y en general, desde todos los campos aplicables a este ámbito.

Las capacidades de asombro, contemplación y descripción constituyen las riquezas de los lenguajes muisca. Muestra de estas son los pictogramas, utensilios de vida cotidiana y atavíos. Allí residen los patrimonios de la familia chibcha y también de otros pueblos que en sus territorios constituyeron identidades. La habilidad para describir, hemos estado aprehendiéndola a través de los recorridos por las huellas de ancestros y ancestras muisca, de quienes sólo tenemos que decir que fueron grandes *describidores*<sup>16</sup>. Hace más de 14 mil años, la génesis de la imagen para la civilización muisca, surge en el apogeo de su propia lengua. Los primeros actos de esta lengua permanecen como imágenes, plasmadas en su escenario recurrente y cotidiano de expresión y descripción: la naturaleza.

La pedagogía de la descripción se sustenta en su utilidad para movilizar prácticas cotidianas; facilita que la gente se pronuncie con sus propias palabras, con sus propios rituales y sentimientos. De esta manera, es como la metodología se hila

---

16 Neologismo utilizado por los autores.

con los resultados de investigación, los cuales a su vez se describen a través de sus propias historias. Es así como en el proceso como aprehendices de la descripción, decidimos emprender una investigación histórica de la memoria educativa (Peralta, et al., 2005; Huérfano, et al., 2006).

El Colegio San Bernardino y dos parientes - hijos: colegios La Concepción y el Leonardo Posada Pedraza, fueron escenarios para replantear las miradas sobre LA HISTORIA educativa en la ciudad capital. Además de consultar los archivos de la Nación, se acudió a los itinerarios de vida cotidiana de profesores, profesoras, niños, niñas y gente adulta. Las abuelas y los abuelos muisca, personajes con más de noventa años de edad, nos hicieron caer en cuenta que el Colegio San Bernardino tenía más de 100 años de funcionamiento como espacio de formación escolar: allí habían estudiado. Entendimos que el colegio es más que los tres pisos que construyeron en el año 2000. Es toda una comunidad histórica que se ha construido desde allí.

Para compartir todos los hallazgos fermentados de la investigación, procuramos integrarlos en las áreas del pensum académico. Los patrimonios compartidos son propuestos por dos maestras que echan a andar dos proyectos: MATEARTESANÍAS y SANBERNARTE (Ortiz y Peralta, 2007). Con la articulación al programa Escuela-Ciudad-Escuela de la SED, buscamos dinamizar la investigación y sus logros en circuitos educativos de la ciudad. Se vincularon tres maestros y tres maestras: uno de educación física, una de matemáticas, una compañera de preescolar, una de primaria, uno de ciencias sociales y uno de gestión empresarial. Buscábamos salir por Bogotá y así compartir con niñas y niños los patrimonios aprehendidos por sus maestros y maestras. Se fortalecieron los recorridos por las montañas de Santayá, consiguiendo de paso, bajar los niveles de agresividad al compartir durante las caminatas, comiendo a la sombra de la naturaleza y llevando incluso cátedras territoriales.

Sin embargo, aún era difusa la articulación con el pensum. Recurrentemente había una interpelación: ¿qué tiene que ver la itinerancia con las matemáticas? Esta pregunta plantea el problema de compartir la complejidad muisca con lenguajes corrientes dentro del pensum. Allí surge otro resultado de investigación: aprehender del patrimonio pedagógico muisca, para ser compartido en las matemáticas formales. A esto se dedicaron las MATEARTESANÍAS.

La iniciativa confluyó con el acompañamiento de una estudiante de matemáticas en la Universidad Distrital, quien hizo prácticas en el colegio San Bernardino. Su trabajo consistió en desintegrar y luego integrar de diversas maneras, las pedagogías de estos territorios. Así trataba de mostrar la diferencia entre geometría plana y geometría esférica, a través de los trazos muisca (Ortiz, 2008). Fue retomada

la experiencia de itinerar para hallar los sentidos del “ser muisca”; hubo más entrevistas con abuelas y abuelos muisca. Nos compartieron sus descripciones de vida cotidiana tanto escolar como de territorialidad. La pesca y la escuela, los vallados y el camellón del río, hacen parte de sus relatos.

La materialización de los territorios en lenguajes matemáticos, empezó a darse en las ideas de niños y niñas que participaban de las actividades emprendidas. Con las ideas de territorio y con los trazos geométricos que habían estado viendo en la clase de matemáticas, construyeron unas representaciones de sus cosmovisiones, es decir sobre cómo se veían. Estas descripciones las hacían no solamente sobre el espacio plano sino además sobre la superficie de la esfera. Inicialmente evitamos la escritura; propusimos la descripción usando palabras técnicas matemáticas. Pero, un niño dijo que podía decir qué significaba para él lo que estaba dibujando. Esta fue una idea poderosamente contrastante, porque el estudiante hacía la descripción formal geométrica y lo que significaba para su propia vida cotidiana.

El proceso sucedió a la par con lo que hacía la profesora de tercero de primaria recorriendo el territorio. Niños y niñas se hacían *güecha*: guardianes del territorio; cuidadores y cuidadoras conscientes de que todos los patrimonios naturales son nuestros. Entre la profesora de tercero, la profesora de matemáticas de secundaria y Ortíz, plantearon una actividad de compartir descripciones:

El estudiante grande le ayuda a pintar al pequeñito y el pequeñito le pregunta al grande cómo lo hizo, y de paso, aprende geometría. Los grandes se sintieron profesores de los niños, pero profesores de lo que ellos habían percibido en el territorio y los niños comenzaron a copiar los bocetos del cuaderno del grande y entonces mientras el niño copiaba el boceto, el grande pintaba un medallón muisca hecho en arcilla, recordando los colores que habíamos visto en el recorrido. Había 80 personas concentradas. Logramos meter del todo lo que significa el territorio para los de afuera, ponerlo adentro y ponerlo en juego en el currículo de verdad (testimonio, profesora Blanca Peralta).

Según el testimonio, no podemos hablar de una pretensión, sino de una realidad hecha desde el alma. Como principio de investigación, un emprendimiento científico es ante todo una experiencia de laboriosidad en el contexto. Aprender y compartir constituyen la dinamización que el patrimonio pedagógico de territorio muisca nos ha brindado. Las creaciones son materialización de aprehendizajes, fases de un proceso que no culmina, sino que continúa alimentándose a medida que cada generación va constituyéndose en guía para la siguiente, y así sucesivamente. Es una siembra y resiembra constante. En territorio muisca, la siembra de semillas o *rorá*<sup>17</sup> para compartir, se orientó con la ayuda de patrimonios pedagógicos que hemos identificado como aprehendidos y compartidos.

---

17 Del idioma u'wa: 'semilla' en castellano.

## **HISCA. Rora**

*Rora* es un personaje en varios mitos cantados u`wa; representa aquello que está añejo y guarda en su esencia, el potencial para producir nuevamente la vida. Es lo que dejamos, las huellas, las semillas de este aprehendizaje que aportamos a personas e instituciones que la conozcan. Su fermento se hace explícito en seis pedagogías donde se imbrican patrimonio y aprehendizajes.

***Pedagogía de la contemplación:*** es el ritual de ver y observar. Remite a un ritual del *Rikuna*<sup>18</sup>, que es leer la cotidianidad con la mirada del inicio o primera impresión, con lo espontáneo y sin prejuicios, preconceptos ni procedimientos. Encaminada al objetivo de contemplar, tenemos el ritual del *Ricunayana*<sup>19</sup>, que consiste en observar con minucia, con un objetivo y de manera planeada, con un procedimiento cotidiano. La pedagogía de la contemplación es la observación, la vida y el sentimiento de la gente. Contemplar es interpretar la vida. Esta pedagogía ha sido clave en el ejercicio de consultar las fuentes de investigación y aprehendizaje. Esta pedagogía constituye de esta manera la dinamización patrimonial. En la contemplación se capta, se aprehende y se valora el patrimonio.

***Pedagogía de las memorias cotidianas:*** es necesario que en los procesos educativos se comprendan las diferentes formas de asumir las identidades, las culturas y la contemporaneidad. Hacer memoria de la cotidianidad remite a captar, sistematizar y pensar el día a día, proceso muy distante de la concepción “universal” actual de tiempo. Para captar esta vida cotidiana, contamos con la ayuda de herramientas como la escritura, el dibujo, los medios electrónicos, la fotografía, el video y el audio.

Vivimos en un *carpe diem*<sup>20</sup> que ha caracterizado la existencia de las últimas generaciones, influidas por el comercio injusto, la vida desechable que poseen muchos elementos de uso diario, la *comida chatarra* y la automatización. Se propone entonces, una toma de conciencia que establezca bases de datos sobre la sociedad actual, hecho que indudablemente ayudará para que exista memoria y se haga historia no sólo desde los documentos escritos, sino también desde las imágenes de lo cotidiano: fotografías, videos, grabaciones, transcripciones, pinturas y todo tipo de estrategias con las cuales contamos para el registro de informaciones.

El palimpsesto, como concepto, ayuda a comprender las memorias cotidianas: “(...) es la escritura haciéndose no sólo con lo que se escribe en el presente sino también con todos los residuos que resisten y operan desde la propia memoria

---

18 Del idioma Kichwa: ‘ver’ o ‘mirar’ en castellano.

19 Del idioma Kichwa: ‘mirar con atención’ en castellano.

20 Vive el momento. Aprovecha el día.

del soporte y la materialidad de la escritura” (Barbero, 2004). Es como una de esas pizarras donde se escribe con la tiza o con el jiz, y una vez se llena con letras, debe ser borrada para volver a escribir. De este borrado, quedan algunas partes que no pudieron desaparecer y entonces empiezan a mezclarse con nuevas palabras y así sucesivamente.

Con las búsquedas en el lenguaje visual muisca —captado en los paisajes nativos que aún existen— y en la revisión bibliográfica, descubrimos cómo las gentes muisca desde sus propias cotidianidades guardaban memoria de sus vidas. Evidencias de su itinerar, dados los intercambios de productos y por sus prácticas rituales y lúdicas, son sus expresiones pictóricas concretadas por medio de pictogramas y petroglifos. En los abrigos rocosos de Cundinamarca y Boyacá, muchas manos y mentalidades plasmaron vidas cotidianas, las cuales son evidencia de escritura y expresión visual. Son un legado, un patrimonio vivo que la gente muisca dejó para quienes itineramos tras sus aprehendizajes. En aquellas piedras, hay influencias de otras culturas, de otros paisajes, incluso de las energías propias del lugar. Incidencias exógenas y endógenas que nos hablan de palimpsesto intercultural, visual y expresivo. Son la memoria cotidiana que narra historias del territorio, patrimonio que ha permanecido en la ignorancia y el olvido. Es un patrimonio pedagógico aprehendido, difícil de interpretar, pero que evidencia la vida cotidiana de maneras artísticas y geométricas tan complejas como sus fuentes.

***Pedagogía de la revisión histórica:*** observar y emitir juicios de sentido común ha sido una característica inevitable a lo largo de la historia americana colonizada. Revisar y en un término más estricto: deconstruir la historia, implica desarmar los discursos y encontrar puntos de quiebre y por consiguiente, detectar otras maneras de identificación a lo largo de periodos históricos<sup>21</sup>. La intención jamás ha sido inventar una nación muisca o étnica, aún teniendo derecho a hacerlo. La historia debe revisarse, no cambiarse, pues ya está escrita y dicha. Lo que es susceptible de cambio es nuestro presente y nuestro futuro, pues es lo que desconocemos. Nuestra guía no sólo son las historias hegemónicas y las historias disidentes (Gnecco, 2000), sino también las memorias cotidianas de nuestra gente mayor, aquellas que circulan por las palabras comunes y por las producciones domésticas de cada comunidad.

Los documentos producidos y reproducidos han de ser revisados, recuperados y estudiados para conocerlos y ubicar las identidades que históricamente han sido impuestas. Revisar las historias también conlleva al aprehendizaje de saberes oficiales e institucionalizados, pues contienen memorias cotidianas de escenas y escenarios de los cuales no hemos hallado información en los territorios.

---

21 A propósito bien ha valido encontrarnos con la amplia gama de reflexiones desde la teoría crítica del conocimiento, los pensamientos decoloniales y las posiciones analíticas subalternas.

**Pedagogía de la descripción:** la descripción ayuda a pensar las relaciones interculturales desde las innovaciones y las investigaciones. Como ya se expuso, el despliegue de esta pedagogía ha sido el corazón metodológico de MuisKanoba.

**Pedagogía de las cuencas de los descubrimientos:** los pictogramas, fuentes escritas legadas por los ancestros y las ancestras muisca, tienen una lógica de comunicación basada en las cuencas de los ríos Bogotá y Tunjuelito. Allí hemos consultado y nos hemos descubierto herederos y herederas de un pueblo *relatador* y *describidor*<sup>22</sup>. Itinerar por humedales, lagunas, ríos y quebradas nos ha llevado a descubrirnos de la misma forma como cuando el páramo está cubierto, y una suave brisa lo descubre por momentos, para luego volver a su estado nublado. Allí está el patrimonio pedagógico aprehendido.

Los pictogramas, máxima expresión del juego cromático y el lenguaje visual, nos han comunicado las formas de ver y sentir la cotidianidad de quienes dejaron estos escritos. De allí hemos aprehendido a contemplar y describir. Este patrimonio material, es paradójicamente inmaterial, en la medida que sus mensajes son subjetivos, pero altamente comunicativos. En su interpretación hemos hallado equivalencias para las lenguas castellana, muisca, u'wa y otras que actualmente nos sirven para comunicarnos de manera oral y escrita.

El patrimonio ambiental por el que transitamos, se ha sustentado gracias a la habilidad que los ancestros y las ancestras tuvieron al pisar los territorios. Las huellas que dejaron para las generaciones que iríamos tras sus pasos, han sido la conservación de los sitios donde nace el agua. Los *Chaqui ñankuna* presentes en toda la extensión de los Andes, son una enseñanza clave para quienes seguimos dichas huellas. La integración de los *chaqui ñankuna* con los paisajes causa asombro. La vida en los páramos no ha tenido que variar con ocasión de la presencia de estos caminos. Esta pedagogía nos habla sobre la manera de estar en el territorio, haciendo de este un espacio de vida cotidiana que no implique el desplazamiento de especies nativas, migratorias y personas. Esto es patrimonio pedagógico compartido.

**Pedagogía de las confluencias:** desde las pretensiones por reproducir, reinterpretar y crear con lenguajes aprehendidos del territorio muisca, hemos confluído en prácticas artísticas y artesanales, guiados por el patrimonio visual muisca. Hemos itinerado principalmente por el arte lítico, rupestre, cerámico, textil y orfebre. Hemos aprehendido el hilado de la lana y el entrelazado de hilos, consultando el arte textil egipcio para aprehender el arte textil muisca. La búsqueda de arcillas hasta su modelado con las manos y el torno ha confluído también con la reproducción de pictogramas de las piedras y su recreación simbólica en la piel. Y moldeando cáscaras de coco y totumo, así como ciertas piedras, las dotamos de la memoria cotidiana muisca.

<sup>22</sup> Neologismos utilizados por los autores.



Las artes aprehendidas llevan cada una, importantes saberes y conocimientos que son patrimonio. En cuestión de conocimientos y saberes, no hay un conocimiento más grande o un saber más sabio que otros, por esto en vez de afluir lo que se hace es confluir. La pedagogía de las confluencias fue hallada entre las manos de estudiantes que buscaban otras maneras de recorrer su territorio piel con los pictogramas muisca. Los pictogramas fueron contemplados, replicados, alterados y reunidos, en un juego donde los dedos de sus manos fueron el centro de aprehendizaje. Las confluencias han permitido encontrarnos con estos otros saberes, igual de sabios a los que nos dejaron las primeras gentes. Prácticas cotidianas de tiempos inmemoriales, se han encontrado con prácticas cotidianas actuales.

### ***TA. Akambra: alientos del alma. Unas conclusiones para continuar***

- Una investigación es mucho más que un compendio disponible de datos susceptibles de ser analizados para formular hipótesis o en el peor de los casos: teorías. MuisKanoba es una cosmovisión, también una episteme y un método.
- Los patrimonios pedagógicos del territorio muisca evidencian que la frontera entre innovación e investigación es difusa. Si bien para hacer innovación es preciso llevar un proceso investigativo con algún nivel de alcance y proyección, un proceso investigativo también requiere converger entre las vidas cotidianas de gentes, senderos, territorios e itinerancias. Itinerando nos construimos.
- Los patrimonios son parte de la ciudad, de las lagunas, las montañas y frailejones. También han sido las voces acalladas, escondidas y borradas de quienes transitaron y dejaron estos territorios para que hoy sean nuestras bibliotecas de consulta. Quienes ya pasaron, dejando sus *kanoba* como huellas, son hoy nuestro referente conceptual y de investigación. Evitamos referirnos al proceso como recuperación; lo entendemos como el seguimiento de los pasos ancestrales que nos llevan a nuestros futuros, que también eran los futuros de las generaciones que nos antecedieron.
- Los patrimonios nunca han estado perdidos, han sido ocultados a través de incidentes como la invasión, colonización e imposición. La desviación provocada por estos eventos fue un accidente. Hoy que hemos identificado nuestro sendero lo seguimos con las relativas ventajas que también nos dejaron estas experiencias de dolor.



## CUHUPQNA. Bibliografía

- Aubry, A. (2007). “Tierra, terruño, territorio”. En: periódico *La Jornada*. En línea, disponible en:  
<http://www.jornada.unam.mx/2007/06/01/index.php?section=opinion&article=024a1pol> <http://www.jornada.unam.mx/2007/06/04/index.php?section=opinion&article=022a1pol>, Consultado: 1° y 4 de junio de 2007.
- Barbero, J.M. (2004). “Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela”, (inédito), documento para la cátedra de Pedagogía de la Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Fals Borda, O. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá: La Rosca.
- Geertz, C. (1994). “El sentido común como sistema cultural”. En: C. Geertz: *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Cabildo Muisca de Bosa. (2001). *El pueblo indígena muisca de Bosa, tan vivo como la chicha*. Bogotá: DAAC y Secretaría de Gobierno de Bogotá.
- Cohen, A. (1985) [1983]. *The symbolic construction of community*. (s.l.): Routledge.
- Escobar, L.F. (2006). “Experiencias de saber pedagógico e institucionalidad”. En: revista *Educación y Ciudad* N° 11, segundo semestre de 2006, IDEP, pp. 89-118.
- Huérffano, A.; J. Panqueba y B. Peralta. (2006). “Escuela en la localidad de Bosa. Tablero de nuestras primeras letras”. En: *Magazín Aula Urbana* núm. 58, p. 6. Bogotá: IDEP. (En línea), disponible en: <http://issuu.com/idep/docs/aulaurbana58>. Consultado: 21 de septiembre de 2009.
- Jimeno, M. (1992). “Etnicidad, identidad y pueblos indios en Colombia”. En línea, disponible en: [http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer\\_44/Zar44\\_Sant.aspx?culture=en](http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_44/Zar44_Sant.aspx?culture=en) Consultado: 19 de septiembre 2009.

Lame, M. Q. (2004) [1939]. *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Biblioteca del Gran Cauca. (s.l.): Universidad del Cauca.

Mejía, Andrés; Mónica Ordúz y Blanca Peralta. (2006). “¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual”. En: revista *Iberoamericana de Educación*. En línea, disponible en: <http://www.rieoei.org/1499.htm>.

Ortíz, M. (2008). *En los trazos y abos muisca, la vida cotidiana de la clase de matemáticas*. Monografía de licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ortíz, L. y B. Peralta (2007). *San Bernardino. Territorio de aprehendizajes, palabras, afectos y barro*. Sistematización del proyecto San Bernarte, recorriendo el territorio muisca de Bosa. Colegio San Bernardino (IED). Programa Escuela-Ciudad-Escuela, IDEP. Bogotá. (En medio digital).

Panqueba, J. (2004). “Danza global del ‘otro’ lado de Bogotá: una experiencia de re-creación cultural desde ritmos andinos colombianos en la comunidad indígena muisca de Bosa”. En: Panqueba, J. y otros. *Pensar la danza*. Bogotá: IDCT, Alcaldía Mayor de Bogotá.

\_\_\_\_\_. (2005). *El “otro” lado de Bogotá: memoria cotidiana e identificación histórica de la comunidad indígena muisca de Bosa*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con mención en estudios étnicos. Quito (Ecuador): FLACSO- Sede académica de Ecuador.

\_\_\_\_\_. (2006). “Experiencia reowayabtyba”. Informe final de la investigación titulada: *El “otro” lado de Bogotá: experiencia global de reconstrucción étnica en la comunidad indígena muisca de Bosa, desde sus memorias y cotidianidades*. Bogotá, D.C: IDEP. En línea, disponible en: <http://centro-documentacion.idep.edu.co:8090/multimedia/00000423.pdf>  
Consultado: 21 de septiembre de 2009

Panqueba, J. y Arturo Huérfano (2006). *MuisKanoba: territorios de aprendizajes para cotidianidades interculturales*. En línea, disponible en: [www.idep.edu.co/.../muisKanoba-territorios-aprehendizajes-cotidianidades-interculturales.pdf](http://www.idep.edu.co/.../muisKanoba-territorios-aprehendizajes-cotidianidades-interculturales.pdf)  
Consultado: 21 de septiembre de 2009.

Peralta, Blanca; J. Panqueba y A. Huérfano (2005). *MuisKanoba: caminando por el sendero de la memoria educativa del territorio muisca de Bosa*. (Informe de investigación). En línea, disponible en: <http://centrodocumentacion.idep.edu.co:8090/multimedia/00000411.pdf>  
Consultado: 21 de septiembre de 2009.

Pitarch R. P. (1995). “Un lugar difícil: estereotipos étnicos y juegos de poder en Los Altos de Chiapas”. En: Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (eds.). *Chiapas: los rumbos de otra historia*. México: UNAM/ CIESAS/ CEMCA/ Universidad de Guadalajara.



CAPÍTULO

9

El enfoque de género-proceso y el portafolio  
electrónico en clase de inglés:  
herramientas de aprendizaje para mejorar  
el proceso de producción escrita

---

*Stella Rincón Velandia<sup>1</sup>*

***Localidad de Tunjuelito, Colegio Distrital INEM Santiago Pérez***

Este texto es el resultado del trabajo de investigación realizado para optar al título de Máster en Didáctica del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo de la Universidad de la Sabana.

***Agradecimientos<sup>2</sup>***

- 
- 1 Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Traducción escrita (Español-Inglés) de la Universidad de los Andes. Ex-participante del Programa de intercambio de Profesores Fulbright. Máster en Didáctica del Inglés con énfasis en ambientes de aprendizaje autónomo de la universidad de la Sabana y docente de inglés en el Colegio Distrital INEM Santiago Pérez. Investigadora interesada en el mejoramiento del uso de las TIC en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y como segunda lengua.
  - 2 Agradezco a los estudiantes de undécimo grado del colegio INEM Santiago Pérez, participantes en el proyecto, por su entusiasmo y colaboración; a mi esposo por su paciencia y apoyo incondicional; a mis maestros de investigación y a mis compañeros de maestría de la Universidad de la Sabana por sus valiosos y oportunos aportes. Expreso mi gratitud, muy especialmente, a Liliana Cuesta, profesora-investigadora de la Universidad de la Sabana, por su acertada dirección y asesoría durante el desarrollo del proyecto.

## **Resumen**

Este capítulo describe cómo un grupo de 33 estudiantes de undécimo grado del Colegio INEM Santiago Pérez, mejoraron su habilidad para escribir cuentos en inglés mediante el uso del enfoque de género-proceso y la implementación del *dossier*<sup>3</sup> del portafolio electrónico (e-portafolio). Se demuestra cómo los estudiantes pueden desarrollar procesos de escritura de forma sistemática, para dejar de ser estudiantes pasivos y convertirse en estudiantes-escritores activos. El análisis de datos revela una mejora significativa en su producción escrita, evidenciando la aparición de nuevos roles que les permitieron reflexionar sobre su aprendizaje, construir sus propias historias y evaluar su desempeño. De esta manera, desarrollaron un pensamiento crítico, mejoraron su capacidad para tomar decisiones y comunicarse en inglés de manera efectiva.

## **Introducción**

El aprendizaje de una lengua extranjera varía de acuerdo con las necesidades académicas, laborales y sociales requeridas por la comunidad, logra que las personas sean más competitivas en un mundo globalizado. Los estudiantes de colegios públicos en Colombia, que dominen su lengua materna y estén en capacidad de comunicarse efectivamente en inglés, tendrán mayores posibilidades de competir con estudiantes de colegios privados y enfrentar las exigencias propias de un mundo que ha ampliado su radio de comunicación por medio de los avances tecnológicos y la creación de comunidades virtuales.

Para algunos, alcanzar esta meta puede ser utópico y hasta imposible, pero desde mi experiencia como docente de inglés e investigadora, creo que el cambio es viable, se puede evidenciar con los resultados obtenidos durante la aplicación de esta propuesta. Obviamente, para lograr un cambio a nivel distrital y nacional, las instituciones educativas y los docentes tenemos que trabajar mancomunadamente para hacer realidad la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de mejorar los niveles mínimos de dominio del inglés, tanto de los docentes como de los estudiantes de undécimo grado. Además, se deben tener en cuenta los Estándares de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés y los objetivos del Marco Común Europeo. Adicionalmente, se hace necesario desarrollar proyectos de aula e institucionales que permitan conocer mejor el contexto escolar, las necesidades de los estudiantes, y determinar los problemas a solucionar, para buscar innovaciones didácticas, metodológicas y tecnológicas que conduzcan al mejoramiento efectivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

---

3 El dossier es uno de los tres componentes de un portafolio electrónico en el cual los estudiantes pueden recopilar sus trabajos (proyectos, videos, audios, presentaciones) en formatos digitales, y reflexionar sobre ellos para demostrar el progreso, en su competencia comunicativa, durante un período de tiempo determinado.

El aprendizaje de una lengua extranjera requiere que el estudiante deje de ser simplemente un receptor pasivo de un material lingüístico y se convierta en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El profesor debe proveer a los estudiantes con estrategias que faciliten la comunicación efectiva en contextos significativos.

En este estudio, la escritura merece un tratamiento especial, debido a los múltiples usos que los estudiantes le dan en escenarios académicos, profesionales y sociales, sin desconocer la importancia que tienen todas las habilidades comunicativas. De acuerdo con Harmer (2007), algunos estudiantes se muestran desmotivados y frustrados al escribir, al solicitarles la creación de un texto, en muchas ocasiones, presentan dificultad para hacerlo. Dentro de las razones que podrían explicar este comportamiento, se pueden mencionar: falta de un ambiente adecuado en el salón de clase, desconocimiento de los tipos de texto y de la estructura específica de cada uno de ellos y la falta de competencia en el seguimiento de las etapas del proceso de escritura.

Se puede adicionar el hecho de que muchos estudiantes no conocen o no han tenido acceso a la cantidad de recursos tecnológicos y *online* que facilitan y mejoran la producción de textos escritos. En la actualidad, los avances tecnológicos ponen en manos de las personas múltiples herramientas efectivas que les facilitan la producción de textos de mejor calidad. Los estudiantes del siglo XXI o “generación NET”, se encuentran marcadas por una forma diferente de pensar, actuar y de concebir el mundo (Navarro, 2004). Por esta razón, los estudiantes necesitan aprender y mejorar la forma de escribir, teniendo como base el Internet y reconociendo que la producción de textos escritos es un proceso que requiere de tiempo y constante evaluación y revisión para lograr buenos resultados en el producto final.

Era necesario buscar una solución efectiva que les permitiera mejorar su habilidad para escribir en inglés y que, a su vez, fuera innovadora e interesante. Dentro de las posibilidades, se concluyó que la mejor opción era buscar un enfoque pedagógico adecuado y una herramienta tecnológica útil y fácil de implementar. Después de un análisis concienzudo, y teniendo en cuenta el contexto escolar, surgió la pregunta de investigación que se busca resolver con este estudio:

¿De qué manera el uso del enfoque de género-proceso y la implementación del *dossier* del e-portafolio ayudarán a mejorar la habilidad para escribir cuentos en inglés de los estudiantes de undécimo grado?

## **Marco teórico**

A continuación se presentan de manera secuencial los conceptos básicos que fueron el punto de partida de este proyecto y que luego serían la base para dar respuesta a la pregunta de investigación. Estos aportes teóricos permitieron obtener información fidedigna acerca del problema planteado y sirvieron de fundamento para proponer la solución.

Inicialmente, se encuentra la descripción del enfoque de género-proceso. Luego, se presentan las características generales propias de un cuento y finalmente, se explica cómo los recursos tecnológicos facilitan la habilidad de escribir. Además, se describe en qué consiste el *dossier* del e-portafolio y cómo éste se puede emplear como herramienta digital de aprendizaje y evaluación del proceso de escritura.

### **Enfoque de género-proceso**

En el desarrollo de la habilidad de escribir, se requiere que el docente, durante la planeación del curso, seleccione un enfoque que les permita a los estudiantes centrar su aprendizaje en determinados aspectos, dependiendo de los objetivos por alcanzar y de las necesidades de los educandos.

Después de una revisión bibliográfica exhaustiva, se encontró que los enfoques de *género* y de *proceso* (Harmer, 2007) eran los más apropiados para desarrollar este proyecto, puesto que se buscaba mejorar la creación escrita de un texto (género) que se estructurara a través de la implementación sistemática de una serie de etapas (*proceso*) durante un periodo de tiempo determinado.

De acuerdo con Tribble (1996: 67), estos dos enfoques se conjugan fácilmente, puesto que se puede tener en cuenta tanto el contexto y el contenido de un tipo de texto como el conocimiento de las etapas para llevar a cabo su redacción. Dentro de los textos posibles, se escogió el cuento por ser uno de los géneros más conocidos entre los estudiantes y que, a su vez, facilitaría el aprendizaje de sus características (contenido y contexto), el manejo del tipo de lenguaje que se debía emplear (vocabulario, sintaxis, etc.) y el seguimiento de las etapas para desarrollar todo el proceso de producción de un cuento.

Por otra parte, Harmer (2007: 327) afirma que el enfoque de género es muy apropiado para todos los estudiantes que están aprendiendo inglés, incluso para aquellos que están en los niveles básicos (como son los participantes de este estudio). Conocer el tema del que se va escribir, las convenciones y el estilo propio de un cuento, el contexto en el cual será publicado y el tipo de audiencia al cual va dirigido, les brinda a los estudiantes la confianza necesaria para realizar un trabajo del cual se puedan sentir satisfechos y orgullosos al final del proceso.



Hyland (2002) concluye que escribir conlleva esencialmente a la resolución de un problema a través de un proceso cognitivo; es decir, debe ser considerado como un proceso en el que el escritor relaciona los elementos formales del texto con sus experiencias y con el conocimiento que tiene de sí mismo y de los demás. Estas relaciones les permiten a los escritores moverse adelante y atrás durante todo el proceso de escritura, para reformular sus ideas a medida que tratan de darle significado a sus creaciones.

O’Brein (2004) citado por Tangpermpoon (2008), define el enfoque del proceso como una actividad en la cual los profesores deben motivar a sus estudiantes para que escribir no sea un ejercicio solamente gramatical, sino que les brinde la posibilidad de descubrir significativamente, nuevas ideas. Durante este proceso sugiere que los estudiantes usen el modelo de las cinco etapas de Herwins (Figura 1) para que aprendan diferentes estrategias que les permitan explorar sus pensamientos y desarrollar, por sí mismos, la habilidad para escribir.

**Figura 1.** Etapas del proceso de escritura (O’Brein, 2004)

Etapas	Descripción
Preescritura	Durante esta etapa el profesor debe fomentar la reflexión mediante actividades de planeación, empleando diferentes estrategias (lluvia de ideas, escritura continua, listado de ideas, mapas conceptuales y dibujos) sin imponer reglas y sin tener en cuenta los elementos formales de un texto.
Primer borrador	Los estudiantes inician la producción de sus textos tomando como base las ideas generadas en la etapa anterior, siguiendo modelos presentados y analizados previamente en clase.
Retroalimentación	En esta fase del proceso, los estudiantes reciben comentarios del profesor y de los compañeros de clase, que les serán muy útiles al momento de revisar el primer borrador.
Segundo borrador	Con base en los comentarios recibidos, los estudiantes revisan, editan y reorganizan las ideas para producir una versión mejorada de sus textos.
Corrección	En esta última etapa, los estudiantes-escritores descubren nuevas ideas y mejores formas de expresarlas. Tienen en cuenta la estructura del texto, la ortografía y el uso apropiado del vocabulario, la gramática y la sintaxis, con el fin de llegar a la producción efectiva del texto final.

Fuente: elaboración propia, 2009

### ***Cuentos o historias cortas***

De acuerdo con Lucke (1999), los cuentos son producto de la imaginación de escritores que se basan en sus experiencias y en la observación de su entorno. Dentro de las razones que motivan la creación de una historia, se pueden mencionar: el deseo que el escritor tiene por examinar algunos aspectos de la naturaleza humana, de entender la realidad a través de la experiencia o evocar emociones acerca de una situación en particular.

Además de las anteriores consideraciones, se hace necesario resaltar que la creación de un cuento es un proceso que demanda tiempo y práctica. Por esta razón, los estudiantes-escritores deben dedicar diariamente parte de su tiempo a desarrollar esta habilidad. Adicionalmente, antes de iniciar el proceso creativo, deben conocer las características propias de este tipo de narraciones: los personajes, el tiempo, el lugar, el problema, la solución y el punto de vista desde el cual se narran los eventos (Hale, s.f.).

Sea cual fuere la razón y los intereses que motiven al escritor, siempre se debe tener en cuenta el principio de organización dado por la coherencia, la cohesión y el sentido de unidad que hace que el texto sea interesante y de fácil comprensión. Actualmente, se cuenta con grandes adelantos tecnológicos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa en las instituciones educativas.

### ***La tecnología facilita la habilidad de escribir***

En las últimas décadas, las tecnologías de la comunicación electrónica han cambiado positivamente los hábitos y la forma de escribir de las personas. Por ejemplo, en la década de los 80 se llevaron a cabo algunos estudios que demostraron cómo el uso de los procesadores de palabra facilitaba la forma de escribir. Desde su aparición, esta tecnología ha permitido a los escritores cortar y pegar, borrar y copiar partes del texto, revisar la ortografía y la gramática, importar imágenes y editar todos los aspectos relacionados con la forma de sus documentos (Hyland, 2002: 73).

Weigle (2002) afirma que la tecnología también ha afectado la manera de escribir desde otras perspectivas. A nivel social, el escribir ha ganado importancia puesto que las personas saben que sus textos serán publicados *online*. Además, sostiene que los mejores textos escritos en un salón de clase, en el que se usen las tecnologías de la comunicación, no serán los que tengan menos errores sintácticos, sino aquellos en los que se evidencie que los estudiantes tuvieron en cuenta los comentarios hechos por sus profesores al momento de corregir sus borradores y producir la versión final.

Todos los aspectos anteriormente mencionados fueron tenidos en cuenta en el momento de adoptar el e-portafolio como la herramienta más adecuada para lograr que los estudiantes recopilen y organicen su trabajo, reflexionen sobre él, y demuestren progreso durante un periodo de tiempo determinado (Barret, 2007).

## ***El “dossier” del e-portafolio***

Portafolio es un término que ha ganado popularidad a partir de 1986 y que ha evolucionado a portafolio electrónico con el incremento del uso de los computadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El e-portafolio es el resultado del uso apropiado de la tecnología en el aula de clase y se ha convertido en un herramienta muy atractiva para docentes y estudiantes. Dependiendo de la claridad y precisión de los objetivos que formule el profesor, puede llegar a ser un excelente instrumento de aprendizaje y evaluación (Ali, 2005).

Actualmente, se ha incrementado el uso del e-portafolio en los cursos de lenguas. Boyle (s.f.), citado por Ali (2005), afirma que esta herramienta ofrece a los profesores una mejor manera de evaluar las habilidades comunicativas y los conocimientos de sus estudiantes. Además, permite que el trabajo se centre en el estudiante facilitándole participación activa en todas las etapas propias del proceso de aprendizaje de una lengua. Los voluminosos sistemas de almacenamiento de información (cuadernos, carpetas, portafolios en papel, libros de trabajo, etc.) tienden a desaparecer, puesto que los e-portafolios los pueden superar con éxito, debido a que los trabajos (escritos, videos, historias, grabaciones, etc.) pueden ser ahora recopilados y organizados en diferentes dispositivos digitales (CD-ROM, USB, disco duro) o ser publicados *online* (páginas web). Por otra parte, los e-portafolios son instrumentos fáciles de actualizar de acuerdo con las necesidades y el progreso de los estudiantes.

El modelo de portafolio que se implementó en este estudio, se diseñó teniendo en cuenta una de las tres partes (*Mi Biografía*, *Mi Dossier* y *Mi Pasaporte*) del Portafolio Europeo de Lengua (2000), debido al nivel básico de inglés demostrado por los participantes. En este caso, en el *dossier* los estudiantes guardaban los trabajos que evidenciaban sus experiencias y logros. Esta herramienta digital permite evaluar periódicamente su contenido y editar o reemplazar el material por mejores versiones de esos trabajos.

### ***Objetivos***

#### ***General***

Consolidar la creación de una herramienta que facilite a los estudiantes de undécimo grado, la producción y publicación de un cuento de manera efectiva, a través del análisis del efecto que produce el uso del enfoque de género-proceso y la implementación del *dossier* del e-portafolio en el desarrollo y mejoramiento de la producción escrita de cuentos en inglés.

## ***Específicos***

Examinar de qué manera el desarrollo de actividades cognitivas y metacognitivas le permite a los estudiantes mejorar los procesos de redacción: aprender sobre el tipo de texto que se desea producir, buscar y ordenar ideas, pensar en el lector del texto, releer, revisar, editar sus historias y publicarlas en sus propias páginas web.

Expandir el marco metodológico del uso de la tecnología para conseguir que impacte otras áreas del conocimiento y para lograr que los estudiantes mejoren su habilidad de redactar textos. El desarrollo de esta habilidad comunicativa, debe ser de carácter interdisciplinario para garantizar el éxito académico y profesional de los estudiantes a lo largo de toda su vida productiva.

## **Diseño de la investigación**

### *Tipo de estudio y participantes*

Este proyecto se desarrolló en forma de investigación acción<sup>4</sup> y contó con la participación de un grupo de 33 estudiantes de undécimo grado, clasificados en el nivel de inglés A1, de acuerdo con los estándares internacionales del Marco Común Europeo de Lenguas. Las funciones durante el estudio como profesora-observadora fueron: diseñar el proyecto, aplicarlo y guiar a los participantes a lo largo de todo el proceso.

Fue interesante observar el comportamiento de los estudiantes; también, se prestó atención al desempeño de la profesora a medida que desarrollaba un análisis de tendencia y una teoría de fundamentación, las cuales serán explicadas en detalle, en la implementación e intervención pedagógica.

### ***Instrumentos para la recolección de datos***

Con el fin de entender el origen de este estudio y darle validez a los datos recolectados anteriormente, durante y después de la intervención, es importante mencionar los instrumentos que permitieron recolectar los datos y explicar, brevemente, la forma y las razones de dicha recolección.

#### **El blog**

Es una página web personal, diseñada para publicar reflexiones periódicas acerca de las observaciones realizadas durante el proceso de investigación (disponible

---

4 La investigación acción es un proceso cíclico que conlleva el desarrollo de cuatro etapas (1. Determinar el tema, 2. Buscar el sustento teórico, 3. Implementar la acción y recolectar los datos, y 4. Reflexionar sobre los datos y presentar un informe), en las cuales se deben llevar a cabo ciertas tareas antes de pasar de un etapa a la otra (Sagor, 2005).

en: <http://stellariverresearchdiary.blogspot.com/>). La información recolectada fue muy útil para validar los datos obtenidos a través de otros instrumentos empleados durante el estudio.

### *La encuesta*

La encuesta es una forma efectiva de recolectar y analizar información acerca de los participantes de una manera estructurada, rápida, fácil de aplicar y económica (Wilkinson y Birmingham, 2003). Buena parte de la información recolectada (opiniones, gustos, intereses, estilos de aprendizaje, etc.) sirvió para delimitar el problema y para implementar el siguiente ciclo de esta investigación.

### *Test diagnóstico*

Esta prueba permitió conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el manejo de la lengua y el nivel de inglés que tenían antes de iniciar la implementación del proyecto.

### *El dossier del e-portafolio*

Este instrumento es una fuente valiosa de información puesto que permite recopilar en un solo lugar, todos los trabajos realizados por los estudiantes durante el período de intervención. El análisis de este instrumento y de los trabajos contenidos en él, fueron la materia prima para responder la pregunta de investigación y llegar a las conclusiones finales.

### *Recolección de datos*

El enfoque de *análisis de tendencia o trend analysis* (Sabor, 2005: 110) es la estrategia que facilita el seguimiento de los cambios que se presentan durante la intervención y que, además, permite realizar un análisis detallado de ellos, con el fin de obtener los insumos necesarios para responder la pregunta de investigación. Por esta razón, fue necesario filtrar, jerarquizar, y examinar los datos recolectados para comprender mejor el fenómeno a investigar y para producir, posteriormente, una *teoría fundamentada o grounded theory* que permitirá mejorar la situación problemática en un futuro (Sagor, 2000: 6).

La *teoría fundamentada* vista como un “Método de análisis comparativo” por parte de Glaser y Strauss (1967), citado por Strauss y Corbin (1990), le dio al proceso de investigación el rigor suficiente para crear una teoría que se acercara a la realidad de un manera científica y que a su vez, fuera útil para prever qué más se podría hacer en el futuro, con el fin de optimizar la situación.

### ***Implementación e intervención pedagógica***

La implementación del proyecto se llevó a cabo en tres fases: antes, durante y después de la intervención pedagógica.

#### *Antes de la intervención*

El primer método empleado para recolectar información fue una encuesta *online*, permitió determinar los conocimientos que los participantes tenían sobre el proceso de escritura, las habilidades que poseían, los recursos tecnológicos a los que tenían acceso, y cuáles podrían ser los canales de comunicación más efectivos para emplear durante el proyecto. (Modelo disponible en: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=458764>.)

#### *Durante la intervención*

Al inicio del proyecto, los 33 estudiantes fueron divididos en grupos de dos o tres integrantes con el fin de promover el trabajo en equipo y facilitar el proceso de creación y evaluación de los cuentos. Inicialmente, se les dio a conocer el programa con los objetivos, las actividades, el tiempo estimado y la metodología a seguir durante la intervención.

Cada uno de los grupos tenía que desarrollar las actividades sugeridas en clase (diagrama de flujo de la historia, primer borrador de la historia, segundo borrador o versión final) y enviarlas al correo electrónico de la profesora para su revisión. Una vez revisadas, los comentarios eran reenviados por este mismo medio a sus autores para que los leyeran, reflexionaran sobre sus errores, los corrigieran y, finalmente, publicaran individualmente la versión mejorada en el *dossier* de sus e-portafolios.

El dossier del e-portafolio debía constar de cuatro secciones: *About Me*, *My Writing Process*, *My Short Story*, y *My Learner Profile*, y cada estudiante debía tener todos los archivos y la copia de su *dossier* en su computador personal, en una USB, en un CD-ROM, o idealmente, en su propia página en internet. Webs.com<sup>TM</sup> fue el sitio usado por algunos estudiantes para crear su e-portafolio (Ver Figura 2). Estas herramientas facilitaron la construcción, edición, publicación y actualización de sus trabajos y a su vez, permitieron que las evidencias del progreso en su escritura trascendieran las paredes del aula de clase. (Ejemplo disponible en: <http://leidylozano.webs.com>.)

**Figura 2.** Ejemplo del dossier de e-portafolio en una página web



Fuente: página web de estudiante del Colegio INEM Santiago Pérez, Jornada tarde. (Grado 11°, 2009).

Para la implementación adecuada del proyecto, se hizo necesario buscar una manera de corrección que garantizara la reflexión y mejora de la comunicación con los estudiantes, y una forma de evaluar objetiva y clara. La corrección de los textos no se hizo de la manera tradicional, sino que, por el contrario, se usaron unos símbolos (Figura 3) que obligaron a que los estudiantes revisaran las correcciones, analizaran los errores cometidos y buscaran la mejor forma de corregirlos, teniendo en cuenta los comentarios del profesor. Fue un ejercicio que requirió de explicación, entrenamiento y constante práctica, para lograr que se familiarizaran con este nuevo sistema de corrección.

**Figura 3.** Cuadro de símbolos de corrección

Símbolos			
PM	Signo de puntuación	V	Forma incorrecta del verbo
^	Falta una palabra	WW	Palabra incorrecta
//	Empezar párrafo nuevo	WO	Organización sintáctica incorrecta
CL	Mayúscula	SP	Ortografía
X	Información innecesaria	WT	Tiempo verbal incorrecto
SL	Minúscula	?	Falta claridad
SVA	Concordancia sujeto-verbo	Pr	Preposición incorrecta

Fuente: elaboración propia, 2009.

Por otra parte, las rúbricas (Figura 4) fueron una herramienta de calificación simple y clara (criterios y estándares), que se diseñaron de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Permitieron que los estudiantes y el profesor evaluaran los criterios por igual y, a su vez, permitiera la autoevaluación y coevaluación.

**Figura 4.** Ejemplo de rúbricas de evaluación

CRITERIO	4	3	2	1
Organización	La historia tiene inicio, nudo y desenlace y está bien organizada (las ideas o situaciones tienen una secuencia lógica). Transiciones claras que permiten que la historia fluya con facilidad.	La historia está organizada pero hay una idea que parece estar fuera de lugar. Las transiciones son adecuadas.	Es difícil seguir la trama de la historia. Las transiciones no son muy claras. Es difícil identificar algunas partes y elementos propios de un cuento.	Las ideas y situaciones están desorganizadas. Es difícil identificar algunas partes y elementos propios de un cuento.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en textos y en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes claramente.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores podría tener alguna idea acerca de la apariencia física de los personajes.	Los personajes son nombrados, pero el lector conoce muy poco acerca de ellos.	Es difícil identificar quiénes son los personajes.

Fuente: elaboración propia empleando un generador de rúbricas online (<http://rubistar.4teachers.org>)

### *Después de la intervención*

Finalmente, los participantes respondieron una encuesta que permitió recolectar información sobre el proceso desarrollado y conocer opiniones valiosas acerca del resultado final de este estudio.

### **Análisis de datos y resultados**

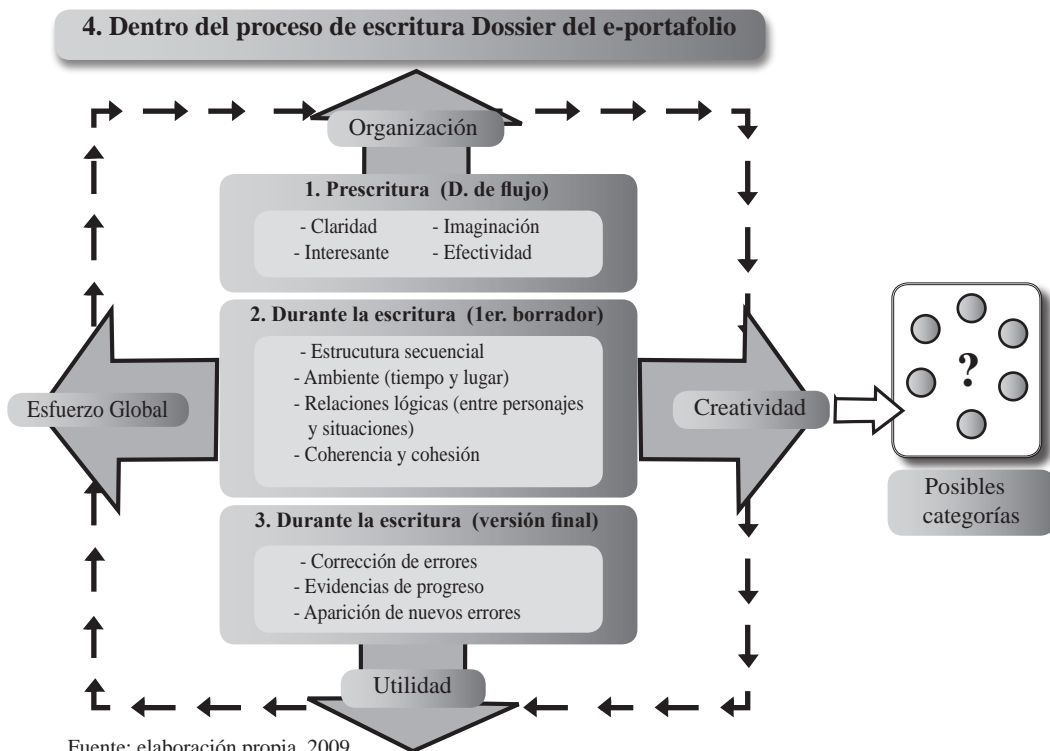
#### *Análisis de tendencia*

A continuación se presentan los resultados más relevantes obtenidos durante *el análisis de tendencia* y se muestran los patrones que permitieron el hallazgo de las categorías de este estudio que fueron la base de *la teoría fundamentada*, la cual permitió responder la pregunta de investigación.

Los patrones o elementos que más se repitieron en las anotaciones se obtuvieron de la observación antes y durante el desarrollo del proceso de escritura y durante la creación del dossier del e-portafolio (Figura 5).



Figura 5. Patrones encontrados durante el análisis de los datos



Durante la etapa de prescritura, los participantes completaron un diagrama de flujo con base en una información previamente elaborada acerca de la historia que iban a crear. Este diagrama fue muy útil para organizar sus ideas, resumirlas y visualizar la estructura formal de la historia de una manera más clara, más creativa, más interesante y más efectiva, en comparación con otras formas empleadas anteriormente.

Posteriormente, durante la etapa de escritura, los participantes escribieron dos versiones de su cuento (primer borrador y segundo borrador o versión final). Los patrones fueron diferentes, puesto que cuando escribieron el primer borrador sólo tenían como guía el diagrama de flujo y la producción fue libre. En cambio, para la elaboración del segundo borrador o versión final, ellos tenían que analizar las correcciones recibidas, tomando como base el cuadro de símbolos y la evaluación con las rúbricas. Por esta razón, ellos tenían que realizar un proceso de análisis y reflexión sobre los errores cometidos y demostrar su capacidad para escribir una versión mejorada.

Durante la búsqueda de los patrones apareció una nueva etapa en el proceso de escritura que se denominó *in-writing* (dentro del proceso de escritura). Esta nueva etapa permitió a los participantes darse cuenta, a través de la creación del dossier

del e-portafolio, que la producción escrita de un texto no es simplemente la redacción de versiones independientes, sino que, por el contrario, es un proceso que implica un desarrollo sistemático que se evidencia a través de la organización de las ideas, la creatividad para producir una historia interesante, la utilidad que tiene el producir un buen texto que garantice la comunicación, y el esfuerzo general que se debe hacer para escribirlo de manera estructurada y fácil de leer.

Por otra parte, es interesante describir algunas de las relaciones que se dieron entre las acciones realizadas y el comportamiento que asumieron los participantes durante el estudio. Aunque no todo el proyecto se desarrolló en grupo, si hubo una buena parte de la producción que requería el trabajo en equipo. Esta estrategia buscaba que los integrantes se apoyaran mutuamente para facilitar el proceso de producción de los cuentos y la implementación del dossier del e-portafolio. Se evidenció en algunos grupos, el rol dominante de uno de sus integrantes quien se comprometió a liderar el proceso, mientras que los otros, asumieron una actitud menos participativa.

A pesar de la carencia de recursos tecnológicos suficientes para el desarrollo del proyecto y del poco conocimiento que algunos estudiantes tenían en el manejo de las herramientas tecnológicas empleadas, cabe resaltar el buen trabajo hecho por la mayoría de ellos. Se evidenció una gran participación en todas las actividades propuestas y a pesar de los múltiples inconvenientes que se presentaron (carencia de salas de computadores, deficiente conectividad, falta de conocimiento en el manejo de las herramientas tecnológicas, etc.), la mayoría de los estudiantes realizaron el trabajo desde sus casas o desde un café internet.

### ***Teoría fundamentada***

Toda la información recolectada durante la intervención, fue analizada y clasificada cuidadosamente en diferentes archivos. Debido a la gran cantidad de información, se hizo necesario emplear el enfoque Deductivo (*theory-driven*), sugerido por Miles y Huberman (1994), para reducir y sistematizar los datos.

El uso de esta teoría me permitió describir y explicar el patrón de interacciones y relaciones, entre los datos previamente agrupados, mediante el uso de un esquema de códigos que surgió de la revisión bibliográfica y que sirvió para entender mejor el problema de esta investigación. Después de volver a consultar la información recolectada durante el proceso de escritura, empezaron a surgir las primeras etiquetas de esos códigos que coincidieron con los cinco etapas del proceso de escritura descritos anteriormente (O'Brein, 2004).

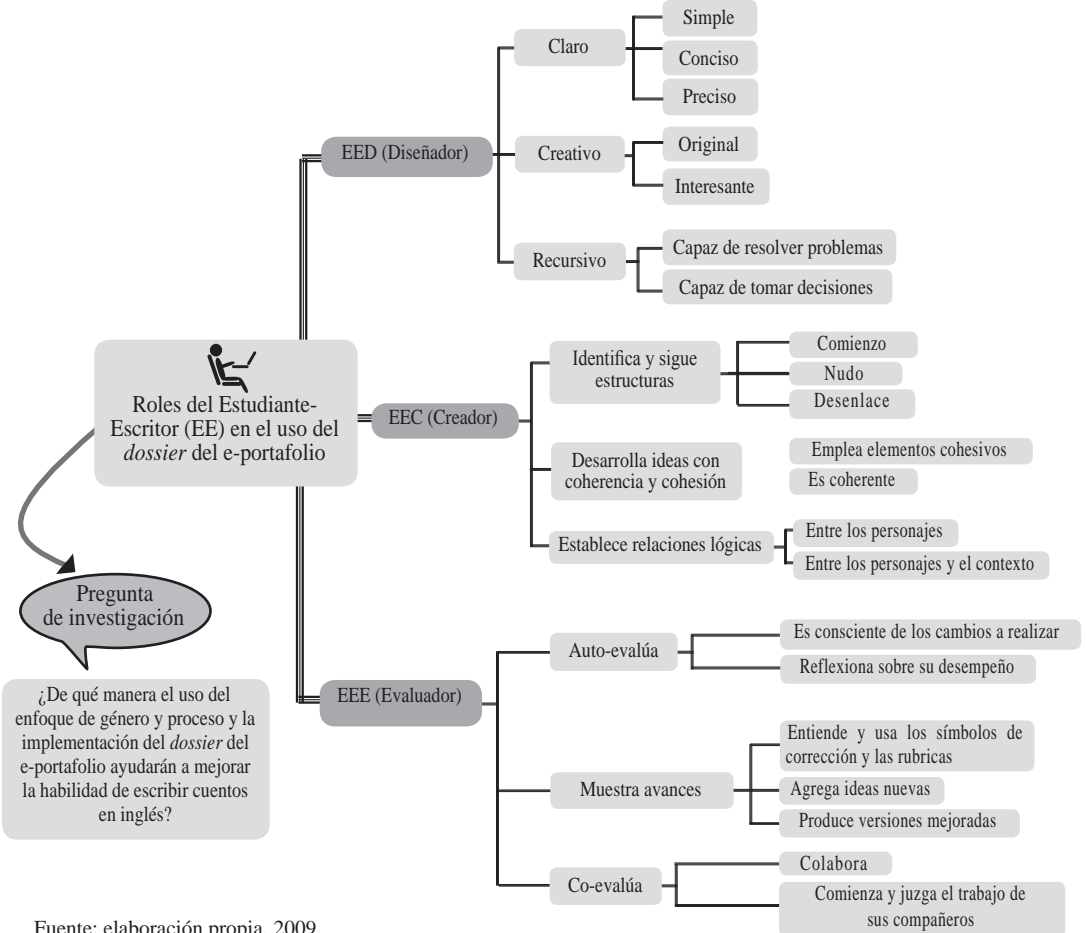
A medida que se examinaban los instrumentos seleccionados en cada una de las etapas, empezaron a aparecer las coincidencias entre ellos. Estas coincidencias fueron

agrupadas en una matriz denominada “Análisis del proceso de escritura”, en donde surgieron las categorías que sirvieron para responder la pregunta de investigación.

### Categorías

Las categorías se forman agrupando incidentes, eventos y características de un mismo fenómeno, bajo un código específico (Strauss y Corbin, 1990), con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación. Después de revisar los datos y haber encontrado las coincidencias entre ellas, una nueva pregunta surge de este análisis: ¿Qué roles específicos desempeñaron los estudiantes durante el mejoramiento del proceso de escritura y de implementación del dossier del e-portafolio? La respuesta a esta pregunta está dada en las tres categorías que aparecen en el siguiente esquema (Figura 6): *estudiante-escritor diseñador*, *estudiante-escritor creador* y *estudiante-escritor evaluador*.

**Figura 6.** Categorías que responden la pregunta de investigación



Fuente: elaboración propia, 2009.

*El estudiante-escritor diseñador* (EED) es la persona capaz de planear textos de una manera efectiva. Es decir, estudiantes que tienen la capacidad de esbozar sus ideas con claridad en un diagrama de flujo, en un cuadro o en un mapa conceptual, con el fin de visualizar el texto que van a producir de una forma simple, precisa y concisa. El EED es una persona creativa, capaz de producir textos originales e interesantes que cautiven al lector y además, es hábil para resolver problemas y tomar decisiones.

*El estudiante-escritor creador* (EEC) es capaz de narrar buenas historias. Está en capacidad de narrar una historia bien estructurada y producir textos narrativos secuenciales y coherentemente organizados, es decir, un estudiante capaz de escribir un texto empleando correctamente los elementos cohesivos para evitar repeticiones innecesarias y expresar las ideas de una manera lógica y clara.

*El estudiante-escritor evaluador* (EEE) está en capacidad de reflexionar sobre su proceso de escritura con el fin de mejorar la producción de sus textos. Analiza los comentarios y correcciones hechas por el profesor o por sus compañeros para escribir versiones mejoradas de sus borradores y así, llegar a la producción de una muy buena versión final de sus historias. Además, es una persona que tiene la capacidad de comentar y juzgar el trabajo realizado por sus compañeros, colaborando de esta manera en el mejoramiento del desarrollo de su proceso escritor.

### **Conclusiones**

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede concluir:

Los estudiantes evidenciaron un avance progresivo en el proceso de creación escrita de un cuento, a través del seguimiento y evaluación de los instrumentos publicados en el *dossier* de su e-portafolio. Debido a que no todos los estudiantes participaron por igual dentro de los grupos, se puede afirmar que los logros se alcanzaron a nivel individual y no grupal. El papel dominante asumido por algunos de los integrantes en cada uno de los grupos, denota la necesidad que estos tienen de aprender a trabajar en equipo para alcanzar satisfactoriamente un objetivo común (Brown, 1994, p. 81).

El rol de los estudiantes y del profesor, durante la implementación del proyecto, fue activo y participativo. Se observó un comportamiento más autónomo y responsable en los estudiantes, lo que les permitió llegar a ser diseñadores, creadores y evaluadores del proceso de producción escrita de sus historias. El desempeño de estos roles propició la reflexión sobre su proceso de producción, les ayudó a desarrollar un pensamiento crítico y a mejorar la toma de decisiones. Igualmente, se observó que el profesor cambió el rol tradicional de ser el centro de la clase para

convertirse en un integrante más del proceso de aprendizaje colaborativo. Dejó de ser el catedrático, para convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje; de controlador de un ambiente de enseñanza pasó a ser cocreador de una experiencia de aprendizaje y fue un investigador que estuvo en capacidad de tomar decisiones, soportadas teóricamente, acerca del proceso de enseñanza (Labonte, 2003).

La carencia de recursos tecnológicos suficientes y efectivos, dentro de la institución, fue un obstáculo para desarrollar el proyecto como se había concebido inicialmente, pero no fue un impedimento para que se lograra el objetivo principal. Se buscaron otras estrategias metodológicas como el trabajo en casa o en un café internet, el uso del correo electrónico, entre otras. El e-portafolio se convirtió en un elemento útil y de fácil acceso, puesto que les permitió recopilar, en un mismo lugar, todo su trabajo de manera digital y acceder a él en cualquier parte. De hecho, ellos pueden revisarlo, editarlo, mejorarlo y compartirlo con otros profesores, compañeros y personas interesadas en su trabajo. Se pudo comprobar que el e-portafolio es un instrumento muy útil de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El soporte cognitivo y social dado por el profesor a los estudiantes para que abordaran ciertas tareas por sí mismos, durante cada una de las etapas del proceso de escritura, les proporcionó las herramientas, las estrategias y la motivación necesaria para mejorar la creación escrita de sus cuentos. La explicación y el entrenamiento en el uso de cada uno de los instrumentos empleados durante el proyecto fueron muy importantes. Por ejemplo, fue de gran utilidad que los estudiantes conocieran y manejaran las rúbricas y el cuadro de símbolos de corrección, puesto que allí encontraban información valiosa para crear sus historias, revisar los errores de sus borradores, y reflexionar sobre ellos antes de editar y publicar la versión final. De acuerdo con Wright (2009), se concluye que, a pesar del nivel básico de inglés de los estudiantes, fue posible hacer que escribieran un cuento. El hecho de crear sus propias historias y de publicarlas en su e-portafolio fue productivo y alentador.

La preparación pedagógica de los docentes es necesaria para lograr la implementación exitosa de las herramientas tecnológicas de aprendizaje en la clase de inglés. Actualmente, la tecnología nos ofrece muchas posibilidades para reevaluar nuestros hábitos de enseñanza. El empleo de los computadores en el aula de clase, requiere un cambio de filosofía tanto de los docentes como de la institución donde laboran. De acuerdo con Piccardo (2009), la tecnología facilita el aprendizaje de una lengua, pero si los recursos tecnológicos no son bien empleados, podría suceder lo mismo que ocurrió con los laboratorios de idiomas en su momento. No se puede suponer que los estudiantes aprendan inglés simplemente porque están en contacto con los computadores y el internet. Las nuevas tecnologías ofrecen una gran variedad de recursos que deben ser explotados por profesores creativos que los conozcan y estén dispuestos a ponerlos al servicio de sus estudiantes.

## **Bibliografía**

- Ali, S.Y. (2005). *An introduction to electronic portfolios in the language classroom*. En línea, disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Ali-Portfolios.html>  
Consultado: 16 de noviembre de 2008.
- Badger, R. y White, G. (2000). "A process genre approach to teaching writing". En: *ELT Journal* 54, Oxford University Press, 153-160.
- Barrett, H. (2007). "Researching electronic portfolios and learner engagement: the reflect initiative". En: *International Reading Association*, 50, 6, 436-449.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (2001). Council of Europe. Cambridge University Press. En línea, disponible en: <http://www.uta.fi/laitokset/kielikeskus/CEF/CEF.htm>  
Consultado: 13 de noviembre de 2009.
- Hale, B. (s.f.). *How to write a story*. En línea, disponible en: <http://www.brucehale.com/howto.htm> Consultado: 25 de febrero de 2009.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education Limited.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Malaysia: Pearson Educated Limited.
- LaBonte, Randy et al. (2003). "Moderating tips for synchronous learning using virtual classroom technologies" En: *Odyssey Learning Systems Inc*. En línea, disponible en: <http://odysseylearn.com/Resrce/text/e-Moderating%20tips.pdf>
- Lucke, M. (1999). *Schaum's quick guide to writing great short stories*. En: *U.S.A.:McGraw Hill Companies*. En línea, disponible en: [http://books.google.com.co/books?id=qoYNPoWz-QC&printsec=frontcover&source=gbs\\_v2\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com.co/books?id=qoYNPoWz-QC&printsec=frontcover&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false) Consultado: 25 de febrero de 2009.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencia en lengua extranjera*. Bogotá: (s.e.).
- Navarro, R. (2004). *¿Es usted padre de familia de la generación NET?* En línea, disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200405149001.html> Consultado: 22 de diciembre de 2009.
- O' Brien, Teresa. (2004). "Writing in a foreign language: Teaching and learning". En: *Integrated approaches to improve students writing skills For English Major Students Language Teaching* 37: 1-28.
- Piccardo, E. (2009). "Creative computing in EFL". En: *HLT Magazine*. En línea, disponible en: <http://www.hltmag.co.uk/sep03/mart4.htm> Consultado: 1° de noviembre de 2009.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curricular Development.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook*. Oaks, CA: Corwin Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research –grounded theory. Procedures and techniques*. London: Seige Publications.
- Tangpermpoon, T. (2008). "Integrated approaches to improve students writing skills for English major students". En línea, disponible en: [http://www.journal.au.edu/abac\\_journal/2008/may08/01\(1-9\)\\_article01.pdf](http://www.journal.au.edu/abac_journal/2008/may08/01(1-9)_article01.pdf) Consultado: 20 de noviembre de 2008.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford, New York: Oxford University Press. Webs.com (2009). Website builder. En línea, disponible en: <http://www.webs.com/> Consultado: 12 de enero de 2009.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. New York: Cambridge University Press.
- Wilkinson D. y P. Birmingham. (2003). *Using research instruments: a guide for researchers*. Great Britain: TJ International, Ltd, Padstow, Cornwall.
- Wright, A. (2009). Making stories with little language. En: *HLT magazine*. En línea, disponible en: <http://www.hltmag.co.uk/oct09/less04.htm#C1> Consultado: 1° de noviembre de 2009.





CAPÍTULO

10

## Recorramos nuestra historia: contando y escribiendo cuentos, fábulas, mitos y leyendas

---

*Nancy Moyano, Tatiana Pachón, Esnidia Parra, Ingrid Alejandra Torres  
Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas<sup>1</sup>*

### **Resumen**

El presente artículo reporta los resultados de la implementación de un programa basado en estrategias de lectura y escritura en el aprendizaje, y en el gusto por la historia. Este programa fue realizado por cuatro docentes de básica primaria con 240 niños de tercer grado del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas. Para efectos de análisis de resultados, se tomó una muestra de 40 niños. Se utilizó una metodología cualitativa de acción participativa, con la aplicación de pre y postest. Los resultados muestran que estas estrategias incrementan los niveles de comprensión lectora y producción textual, además del aprendizaje y el gusto por el área de ciencias sociales.

---

<sup>1</sup> Agradecemos al IDEP y a las docentes de la Universidad Nacional de Colombia Rita Flórez Romero y Sandra Patricia Rojas Arias por su acompañamiento durante la elaboración de este proyecto.

### ***Antecedentes – Justificación***

Florescano en la conferencia que realizó en el año 2007, afirmó: El estudio de la historia es una indagación sobre el significado de la vida individual y colectiva de los seres humanos en el transcurso del tiempo. Dotar a un pueblo de un pasado común y fundar en ese origen remoto una identidad colectiva, es quizá la más antigua y la más constante función social de la historia. La inquisición histórica nos abre al reconocimiento del otro y, en esa medida, nos hace partícipes de experiencias no vividas pero con las cuales nos identificamos y formamos nuestra idea de la pluralidad de la aventura humana.

Cuando enseñamos a los niños la historia, estamos enriqueciendo su identidad individual y colectiva, además les dotamos de herramientas para el análisis de la realidad actual, la transformación cultural y la valoración de su propio actuar en la sociedad. Tanto es así que, a través de esta área del conocimiento se fortalecen los valores universales y particulares de un país, de una ciudad o de una familia. El reconocer un pasado significa entender el presente y proyectar un mejor futuro.

Sin embargo, según nuestra experiencia, la enseñanza de la historia en educación básica primaria ha sido poco llamativa y agradable para los niños, debido al uso de metodologías ineficientes. Tradicionalmente, el niño aprende a través de técnicas memorísticas, una serie de eventos y fechas los cuales son olvidados fácilmente. De la misma manera, la ruta pedagógica establece un solo período escolar para la enseñanza de la historia y ésta se enseña en un marco descontextualizado en relación con el ambiente de desarrollo del niño y los contenidos de otras áreas, minimizando la importancia de la asignatura en el currículo.

Por lo anterior, es necesario despertar el interés del niño por el aprendizaje de la historia y aquí es donde el maestro cumple un papel protagónico, ya que debe orientar los aprendizajes a través de metodologías lúdicas, participativas e innovadoras, que lleven al niño a la reflexión, además de enriquecer el currículo de la historia con la integración de otras áreas.

“Por intermedio del lenguaje cada niño adquiere la visión de mundo, la perspectiva cultural y los modos de significar que singularizan su propia cultura” (Goodman, 1995: 16). Es decir, que el lenguaje es el medio por excelencia de la enseñanza y el aprendizaje en todas las áreas, incluyendo historia. Entonces, nos surgen algunas preguntas, entre éstas: ¿Qué efectos tiene la implementación y articulación de un programa de historia contextualizado en procesos de lectura y escritura? ¿Es posible establecer un aprendizaje bidireccional donde los niños aprendan y entiendan la historia de su pueblo y simultáneamente se logren incentivar los procesos de lectura y escritura?

Con estos interrogantes como referentes, el propósito de nuestro proyecto fue diseñar un programa motivador del aprendizaje de la historia a través de estrategias innovadoras para la comprensión y creación de textos narrativos, trabajadas con 40 estudiantes de grado tercero de básica primaria del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, en jornadas de la mañana y de la tarde.

### ***Fundamentación teórica***

Cuando un maestro se dispone a enseñar a un grupo de niños, su mayor preocupación es lograr la aprehensión de los conocimientos y abarcar todos los contenidos dispuestos para el grado. Sin embargo, los nuevos aprendizajes permanecen en la memoria a corto plazo por los métodos memorísticos que suelen usarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta misma situación ocurre en el área específica de la enseñanza de la historia, lo que lleva a disminuir la motivación e inhibir en los niños el interés por la asignatura.

No solamente los métodos memorísticos pueden tener un efecto negativo en la motivación escolar. Si se le pregunta al maestro de historia qué didácticas utiliza, puede describir la lectura y la escritura como las principales herramientas. Entonces es posible que los niños se encuentren desmotivados hacia el aprendizaje de la historia porque algo no funciona bien en relación con los procesos de lectura y escritura. Cabe preguntarnos: ¿Los niños saben leer y escribir?, ¿La lectura y la escritura como medios de aprendizaje están siendo utilizadas adecuadamente por los maestros?

Según Condemarin y Medina (2000: 200, 267-268), Cassany (2001: 41) y Halliday (1994: 44-45), el gusto por la lectura y la escritura nace desde su funcionalidad. Sólo cuando se percibe útil un proceso, se desarrolla e interioriza hasta el punto de descubrir su encanto y transformarlo en una pasión. Las experiencias escolares de los niños en relación con estos procesos, se observan en la lectura y escritura de cartas personales, trabajos escolares, cuentos u otras narraciones donde manifiestan toda su imaginación y creatividad. Estos dos elementos pueden ser aprovechados por el maestro en razón a su utilidad en el proceso de aprendizaje. Según Montserrat (2004: 243), los textos narrativos son una fuente inagotable para profundizar en cualquier área del currículo, utilizando cuentos, mitos, leyendas, entre otros, como motivación para los diferentes contenidos de las áreas y para un aprendizaje que le es propio: leer y escribir.

Evidenciamos entonces que la dificultad en el uso efectivo de la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza se puede atribuir a que algunos docentes las trabajan como una actividad mecánica y “centran su atención en procesos de bajo nivel: caligrafía, ortografía, algunos aspectos de puntuación y corrección de estilo”

(Flórez y Cuervo, 2005: 45). En la lectura, se enfatiza la decodificación o se limita a reconocer aspectos literales del texto; se les exige a los estudiantes que lean y den cuenta de las lecturas, pero no se les enseña cómo hacerlo. La escritura es utilizada como medio de castigo por un mal comportamiento del niño (ejemplo: escribe 20 veces *no debo volver a hacerlo*) o se convierte en una actividad sin sentido (ejemplo: escribe un cuento, el que quieras, puede ser sobre lo que hiciste este fin de semana), el cual no se revisa, no se retroalimenta y simplemente le sirve al maestro para “ocupar a los niños.”

Así, es necesario iniciar por la integración, siguiendo a Goodman, “Se deben sugerir modos de integrar las disciplinas lingüísticas y de establecer la doble agenda: aprendizaje por medio del lenguaje al mismo tiempo que se aprende el lenguaje” (87). De esta manera, el aprendizaje de los procesos lectores y escritores será responsabilidad de todas las áreas del currículo.

Para lograr esa integración es importante resaltar cómo enseñar a leer y a escribir a los niños. Iniciando con la lectura, autores como Solé (1980: 12 -13), Flórez y Sepúlveda (2004: 309) y siguiendo a Condemarin y Medina, exponen la importancia de sus estrategias, relacionadas con la comprensión en el aprendizaje de los estudiantes (53-54). Estas estrategias utilizadas antes, durante y después de la lectura facilitan la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información escrita. En esta misma línea Montserrat afirma que, a través de estos tres momentos “Los niños reconocen títulos, identifican personajes, formulan hipótesis y las comprueban siguiendo índices grafofónicos, textuales y contextuales, y así, van apropiándose de la lectura como proceso mediante el cual se comprende el texto, en lugar de entenderla como actividad de decodificación” (244).

Con el fin de establecer la importancia del proceso escritor, citamos a continuación la definición realizada por Niño (2008: 166):

Escribir es un acto de creación mental en que un sujeto escritor, en el contexto de una situación comunicativa, identifica —entre otros— un propósito y un perfil textual, concibe y elabora un significado global y lo comunica a un lector destinatario, mediante la composición de un texto, valiéndose del código escrito y el apoyo de otros lenguajes.

Según esta definición para la creación de textos escritos, y retomando la propuesta de Flórez y Cuervo, trabajaremos *La escritura como proceso*, donde se tienen en cuenta “Las operaciones mentales que ocurren en las personas cuando escriben de manera competente” (43).

Para efectos de la investigación, tomamos las siguientes estrategias en los procesos de lectura y escritura las cuales guían la comprensión y creación de textos narrativos e incentivan el aprendizaje por la historia.

Antes de la lectura	Activación de los conocimientos previos
Durante la lectura	Inferencias, predicciones, relaciones, asociaciones, identificación de ideas principales y guías de estudio
Después de la lectura	Parafraseo, esquemas, resúmenes y gráficos
Antes de la escritura	Acción motivadora y planeación
Durante la escritura	Transcripción y elaboración de borradores
Después de la escritura	Revisión y edición

### **Objetivo general**

Evaluar el efecto de un programa basado en la comprensión y producción de textos narrativos aplicados a niños de tercer grado de primaria del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, jornada de la mañana y de la tarde en:

1. La adquisición de conocimientos sobre historia (creación del Universo y prehistoria).
2. El gusto de los estudiantes por el aprendizaje de la historia.

### **Metodología**

El proyecto se llevó a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, sede C, jornada de la mañana y de la tarde, con la participación de 240 niños de grado tercero, para efectos de resultados tomamos una muestra de 40 estudiantes, con edades que oscilan entre los 7 y 10 años de edad. Empleamos una metodología cualitativa de acción participativa a través de investigación en el aula, que nos permitió despertar en los estudiantes el interés por el aprendizaje de la historia, mediante la lectura y escritura de textos narrativos.

El proyecto se llevó a cabo en tres fases, así:

**Fase diagnóstica.** Realizamos una línea base a través de encuestas, observación directa y ejercicios prácticos sobre los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con historia y las estrategias utilizadas para la lectura y la escritura (véase Anexo 1). Más adelante presentaremos los resultados obtenidos en las encuestas y una breve descripción de las observaciones realizadas.

**Fase de implementación.** Realizamos actividades motivadoras hacia el aprendizaje de la historia contextualizadas en los procesos de lectura y escritura. A través del cuento “Tu mamá era Neanderthal” y otros textos, capacitamos a los niños en el uso de estrategias metacognitivas para la lectura como activación de conocimientos previos, inferencias, predicciones, relaciones, asociaciones, identificación de ideas principales, parafraseo, resúmenes y gráficos. En la creación de los textos

narrativos, y con el fin de enriquecer los conocimientos sobre la creación del Universo y la prehistoria, trabajamos las estrategias como planeación, transcripción, elaboración de borradores, revisión y edición.

**Fase de evaluación.** Esta fase la desarrollamos en diferentes momentos:

- a. Durante la implementación del proyecto. En la fase diagnóstica, evidenciamos que no era conveniente iniciar procesos de lectura y escritura con las temáticas planteadas en un principio (América prehispánica, Descubrimiento y Conquista) ya que los niños tenían conocimientos muy limitados sobre el tema. Esto nos llevó a reajustar las temáticas de historia empezando por la creación del Universo y la prehistoria.
- b. Al finalizar la implementación. En la evaluación de la efectividad del proyecto aplicamos la encuesta de la misma manera que en la fase diagnóstica. También realizamos un proceso de edición, recopilando los escritos de los niños para elaborar una cartilla y promoverla en la Feria “Recorramos Nuestra Historia” donde los niños dieron a conocer sus productos finales a la comunidad educativa (véase Anexo 2).

## Resultados

A continuación exponemos los resultados obtenidos en la fase diagnóstica en relación con los procesos de lectura y escritura y sus conocimientos previos sobre historia.

### Antes de la lectura

Pregunta	Sabe	No sabe/ No recuerda	No entiende	Respuesta incoherente
¿Cuál era el título del texto?	24	10	1	5
¿Cuántos gráficos había? Descríbelos.	11	5	1	23
¿De qué crees que tratará la lectura?	17	9	1	13

Prueba diagnóstica, febrero 2009.

Algunos niños realizaron la observación del texto, relacionaron el título con los gráficos y establecieron algunas predicciones. No obstante, estas predicciones las hicieron basándose en los gráficos más representativos para cada uno de ellos, ya que no recordaban la totalidad de los dibujos.

*Durante la lectura*

Pregunta	Sabe	No sabe/ No recuerda	No entiende/ No responde	Respuesta incoherente
¿Cuál es la idea general del texto?	18	13	3	6
¿De qué trata la historia hasta donde leíste?	20	4	7	9
¿Cómo crees que seguirá la historia?	4	10	7	19

Prueba diagnóstica, febrero 2009.

Observamos que la mayoría de los niños presentan dificultad para comprender un texto, extraer ideas y realizar inferencias y predicciones. Así mismo, los niveles atencionales son bajos y realizan poca observación gráfica. Las respuestas de los niños en relación con la segunda pregunta, es literal del texto leído, escribiendo fragmentos cortos del mismo (ejemplo: “Tiene miedo de los que son transparentes”) o ideas muy cortas y sin argumentación o explicación (ejemplo: “De monstruos”).

*Después de la lectura*

Pregunta	Sabe	No responde	Respuesta incoherente
Resume el texto leído	12	18	10

Prueba diagnóstica, febrero 2009.

El resumen que realizan la mayoría de los niños se refiere a la copia literal de fragmentos del libro. No identifican con facilidad el tema central o el conflicto y su resolución.

*Antes de la escritura*

Pregunta	Sí	No	No sabe/Ni responde
¿Para quién ibas a escribir?	5	33	2
¿Qué tipo de texto ibas a escribir?	3	32	5
¿Tenías clara la idea general del escrito?	7	20	3

Prueba diagnóstica, febrero 2009.

La mayoría de los estudiantes manifiesta que no tienen claro los pasos que se deben seguir para producir un texto escrito. Sin embargo, se observa que una minoría realiza los escritos con algún proceso.

*Durante la escritura*

Pregunta	Sí	No	No sabe/Ni responde
¿Hiciste un borrador de tu escrito?	2	32	6

Prueba diagnóstica, febrero 2009.

Un gran número de estudiantes no preparan o realizan un borrador del escrito por ignorar su concepto. Y los pocos estudiantes que aseguran haber elaborado el borrador, no muestran evidencias de ello.

*Después de la escritura*

Pregunta	Sí	No	No sabe/Ni responde
¿Revisaste el escrito antes de entregarlo?	2	35	3
¿Hiciste correcciones antes de entregarlo?	1	34	5

Prueba diagnóstica, febrero 2009.

En general los estudiantes no realizan revisiones de sus escritos y por tanto, no realizan las correcciones pertinentes. Con frecuencia repiten palabras o ideas.

*Conocimientos en historia*

Pregunta	Sabe	No sabe	Respuesta incoherente
¿Qué entiendes por historia?	11	21	8
¿Qué sabes de historia?	8	29	3

Prueba diagnóstica, febrero 2009.

El diagnóstico nos permitió notar que la mayoría de los estudiantes no tienen claro el concepto de historia y tan sólo una minoría se acerca a la definición del mismo y a lo que ésta abarca. Los niños no eran conscientes de una línea espaciotemporal de la historia y el plan de estudios de tercer grado contemplaba desde el poblamiento de América hasta la Conquista. Sin embargo, consideramos pertinente iniciar con la creación del Universo y la prehistoria, con el fin de seguir una secuencia coherente de los principales acontecimientos de la historia.

Pregunta	Ninguno/ No recuerda	Cuentos infantiles	Cristóbal Colón
Escribe los nombres de los libros de historia que has leído.	20	19	1

Prueba diagnóstica, febrero 2009.



Es claro que los niños no tienen conocimiento de libros donde pueden adquirir conceptos de historia, teniendo en cuenta que tan sólo un estudiante conocía un libro relacionado con la temática. Por otro lado, la gran mayoría aceptó su desconocimiento acerca de textos de historia o piensan que los libros de historia son igual a cuentos infantiles, tales como *Pinocho*, *Caperucita Roja*, *La Bella Durmiente*, entre otros.

Pregunta	Sí	No	No responde
¿Te gusta cómo te enseñan historia?	33	5	2

Prueba diagnóstica, febrero 2009.

Aunque los niños no tienen claro a qué hace referencia la palabra historia, manifestaron que les gusta la manera como se les enseña, haciendo especial énfasis en que les agrada aprender cuando resulta divertido o cuando les generan gusto por los temas. Lo cual evidencia que los niños están más dispuestos a aprender si se logra hacer que los temas resulten agradables y se hace uso de estrategias innovadoras. La minoría expresó que no sentía gusto, explicó que era porque nunca le habían enseñado historia o simplemente no escribió el porqué.

En la fase de implementación se trabajaron estrategias para la lectura y la escritura, estructuradas en tres momentos diferentes: antes, durante y después de cada proceso. A continuación se describen los resultados observados.

#### *Lectura*

- Activación de los conocimientos previos: los niños asociaron sus conocimientos con los títulos y los gráficos de los textos leídos, intentando predecir lo que sucedería en las historias. También relacionaron conceptos con eventos cotidianos y con sus propias historias de vida.
- Inferencias, predicciones, relaciones, asociaciones, identificación de ideas principales y guías de estudio: durante la lectura los niños trataban de predecir lo que ocurriría e iban confirmando sus hipótesis. Extraían las ideas principales de cada capítulo y realizaban ejercicios de comprensión lectora oral y escrita durante la lectura.
- Parafraseo, esquemas, resúmenes, gráficos: al finalizar las lecturas ellos graficaban la estructura de la misma (inicio, nudo y desenlace), así como las ideas principales y secundarias. Se incentivó la escritura de resúmenes.

#### *Escritura*

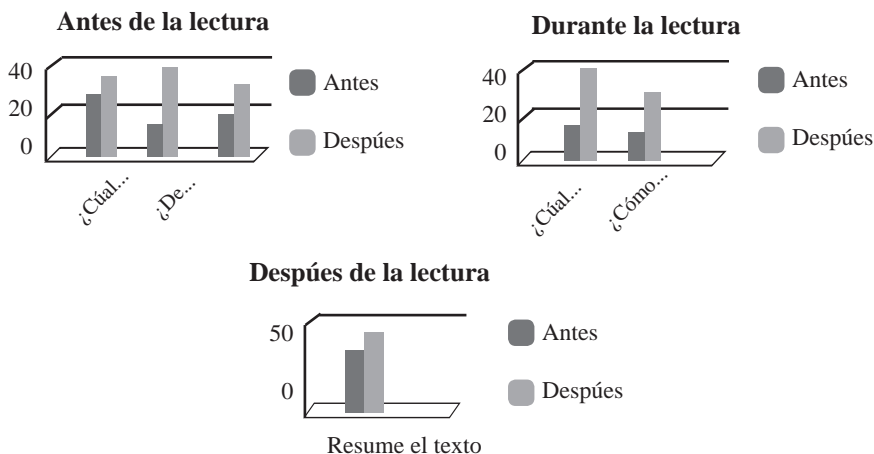
- Acción motivadora y planeación: la lectura del texto leído y algunas actividades realizadas en clase de artística sirvieron como actividades motivadoras para iniciar la escritura de sus propios textos. Se realizó la planeación a través de las siguientes preguntas: ¿Acerca de qué escribiré? (tema y título); ¿Cuál

será la idea principal? (propósito); ¿Qué texto voy a escribir? (tipo de texto); ¿Para quién o quiénes escribo? (destinatario).

- Transcripción y elaboración de borradores: los niños realizaron sus primeros escritos en el salón de clase con nuestra orientación.
- Revisión y edición: con ayuda de los padres de familia y profesores se corrigieron los escritos hasta ser pasados en limpio. Se seleccionaron los mejores, los cuales se publicaron en la feria “Recorramos nuestra historia.” En esta feria, los otros niños del colegio tuvieron la oportunidad de comprarlos (con dinero didáctico), lo cual permitió integrar el área de matemáticas y emprendimiento.

Finalmente, se hizo un análisis estadístico comparativo de los indicadores de desempeño en la fase de diagnóstico y evaluación final aplicados en las encuestas. Para tal fin, se tomaron los valores de las respuestas positivas, así:

*Lectura*



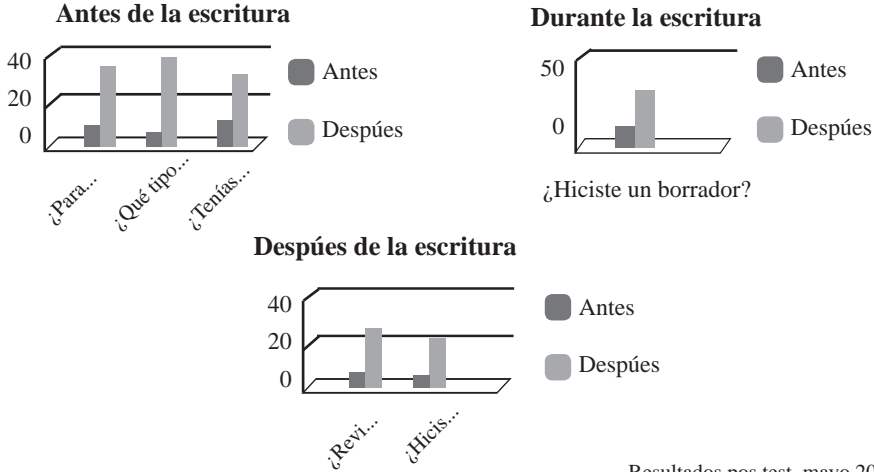
Resultados pos test, mayo 2009.

\* Nota: **Antes de la lectura:** ¿Cuál era el título del texto? ¿De qué crees que tratará la lectura?  
**Durante la lectura:** ¿Cuál es la idea general del texto? ¿Cómo crees que seguirá la historia?

Los niños hacen uso consciente de las estrategias de lectura, lo que les ha permitido mejorar sus procesos de interpretación. Realizan una mejor observación de los gráficos y establecen mayor número de predicciones antes y durante la lectura. Identifican con más facilidad la idea principal del texto realizando una interpretación menos literal y más inferencial. La aplicación de las estrategias de lectura permitió despertar el gusto por los textos narrativos, generar un ambiente motivador donde los niños se interesaban en contestar, realizar inferencias, relacionar conocimientos y significados. También se observó la emoción de los niños al comprobar que sus hipótesis se aproximaban al contenido de los textos. Algunos niños lograron interpretaciones intertextuales puesto que relacionaban los temas de los textos con

programas de televisión, películas y con las proyecciones vistas en el planetario. Aunque se les dio la inducción para la realización de los resúmenes, es conveniente continuar con este proceso, ya que el tiempo, las edades de los niños y el nivel sociocultural obstaculizan y demoran este proceso.

### Escritura

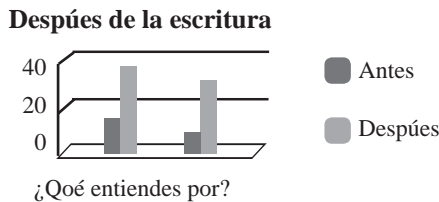


Resultados pos test, mayo 2009.

\* Nota: **Antes de la escritura:** ¿Para quién ibas a escribirlo? ¿Qué tipo de texto ibas a escribir? ¿Tenías clara la idea general del escrito antes de iniciar? **Después de la escritura:** ¿Revisaste el escrito antes de entregarlo? ¿Hiciste correcciones a tu texto antes de entregarlo?

Cuando los niños logran planear sus escritos a partir de preguntas guiadas, ellos realizan mejores creaciones ya que los productos tienen mayor coherencia, cohesión, se relacionan con la idea principal y el contenido tiene una estructura más organizada. Los niños comprendieron la importancia de los borradores y las revisiones de sus propios textos. Después de la feria donde se publicaron sus escritos, expresaron sus deseos de seguir escribiendo porque se sintieron reconocidos y pudieron observar que la escritura tiene sentido si se trabaja en ambientes reales de comunicación.

### Historia



Resultados pos test, mayo 2009.

Después de utilizar las estrategias para la lectura y la escritura de textos narrativos, los niños comprendieron la importancia de la historia y de la apropiación de sus

conocimientos. Se observó que los niños estaban interesados en continuar investigando sobre los temas históricos vistos y en realizar lecturas sobre los mismos. En diferentes clases los niños mostraban interés en continuar abarcando los temas de historia, por ejemplo, en clase de humanidades, al solicitarles que realizaran la descripción de su animal favorito, los niños expresaron sus deseos de describir a los animales prehistóricos.

### ***Conclusiones***

Al observar las diferencias al iniciar y finalizar la investigación se pudo concluir que la lectura y la escritura no son actividades mecánicas que se aprenden de manera espontánea, es necesario enseñar al niño cómo leer y cómo escribir, es decir, se debe explicitar cada estrategia antes, durante y después de cada proceso en todas las actividades que se realicen hasta lograr su aprehensión.

La lectura y la escritura son un proceso dinámico que no debe finalizar, por el contrario, es necesario fortalecer cada estrategia enseñada e ir adicionando otras no trabajadas en la presente investigación, con el fin de dotar a los niños de elementos, para que ellos mismos, según sus propios ritmos y formas de aprender, se apropien de las estrategias que más les facilite la comprensión y la creación de diferentes textos.

Cabe anotar que, la enseñanza de las estrategias lectoras y escritoras deben ir acompañadas de otros aspectos que consoliden su efectividad como son los elementos motivacionales, los contextos, escenarios y audiencias reales y los principios de aprendizaje.

Después de la investigación ha sido evidente que el enseñar procesos de bajo nivel en la lectura y la escritura, como la decodificación, aspectos literales del texto, ortografía, signos de puntuación, entre otros, no son suficiente. En esta experiencia de investigación se ha querido determinar la importancia de trabajar las estrategias metacognitivas con el fin de mejorar la comprensión en el niño, facilitar y fortalecer la producción textual.

Aunque los niños no logren apropiarse de todas las estrategias, como la revisión de los textos después de la lectura y la realización de resúmenes, se debe continuar con la motivación hacia éstas con el fin de conseguir su aplicación efectiva y eficiente en un futuro próximo.

Enseñar los procesos de lectura y escritura a los niños mediante estrategias metacognitivas, incentiva el gusto y el aprendizaje de cualquier temática en todas

las áreas del currículo, así como mejora los niveles de comprensión y la escritura de textos. También es importante resaltar el efecto positivo de la narrativa en la enseñanza, ya que atrapa a los niños y genera una actitud investigadora.

El proceso de investigación cualitativa de acción participativa, nos permitió evaluar y mejorar nuestras propias prácticas pedagógicas, no solo por los resultados obtenidos, sino por las interacciones generadas en el aula.

La enseñanza de las estrategias metacognitivas nos permitió reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura propios y de los niños, de una forma más consciente y sistemática, así como sobre nuestro quehacer en cuanto a los procesos de enseñanza – aprendizaje (didácticas y metodologías).

### ***Bibliografía***

- Cassany, D. (2001). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Taller de Lenguaje II*. Madrid: Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Florescano. (2007). “Para qué estudiar y enseñar la historia”. En línea, disponible en: [http://www.geocities.com/revista\\_conciencia/florescano.html](http://www.geocities.com/revista_conciencia/florescano.html)]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Flórez, R. y Sepúlveda, A. (2004). “La lectura compartida: escenario de encantamiento y aprendizaje”. (Memorias) 6º Congreso Nacional de Lectura. Bogotá: Fundalectura.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005) *El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos..
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. (3ª ed.). Argentina: Editorial: Aique.
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Montserrat, F. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Editorial Graò y La Galera.

Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. (2ª ed.). Bogotá: Ecoe ediciones.

Solé, I. (1980). “Estrategias de comprensión de la lectura”. En: *Revista Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires: Editorial Asociación Internacional de Lectura (IRA), 5-22.

## **Anexo 1**

### Instrumentos

#### Lectura

##### Antes

1. ¿Cuál era el título del texto?
2. ¿Cuántos gráficos había? Describe cada uno de ellos.
3. ¿De qué crees que tratará la lectura?

##### Durante

1. ¿Cuál es la idea general del texto?
2. ¿De qué trata la historia hasta donde leíste? (Se dará la instrucción de leer hasta la mitad del texto).
3. ¿Cómo crees que seguirá la historia?

##### Después

1. Realiza un resumen de lo que leíste y elabora un dibujo de la idea principal.

#### Escritura

Se da la siguiente instrucción a cada niño:

“Realiza un escrito acerca de los dinosaurios”

Después del escrito, se les solicita que solucionen las siguientes preguntas:

##### Antes

Antes de escribir el texto pensaste en:

1. ¿Para quién ibas a escribirlo?
2. ¿Qué tipo de texto ibas a escribir?
3. ¿Tenías clara la idea general del escrito antes de iniciar?

##### Durante

1. ¿Hiciste un borrador de tu escrito? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Después

1. ¿Revisaste el escrito antes de entregarlo?
2. ¿Hiciste correcciones a tu texto antes de entregarlo?

Historia

1. ¿Qué entiendes por historia?
2. ¿Qué sabes de la historia de América?
3. Escribe el nombre de los libros que has leído de historia.
4. ¿Te gusta cómo te enseñan historia?

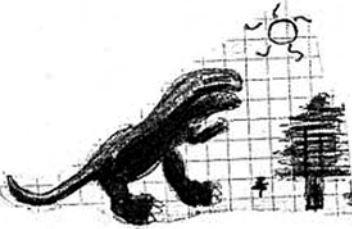
### Anexo 2

Escritos de los niños recopilados en la cartilla *Recorramos nuestra historia*.

#### Historieta

Autor: Joan Sebastian Rojas

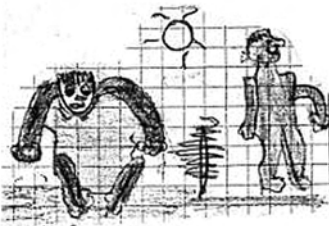
En la tierra existían los  
dinosaurios



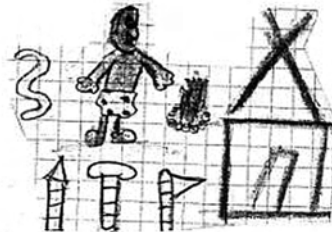
Un meteorito golpeó la tierra  
y los extinguió



Quedó el mico y de él se formó  
el hombre, quien evolucionó



Se vistieron con las pieles de los  
animales, inventaron el fuego y  
construyeron chozas. También  
crearon armas y hachas para  
poder sobrevivir.





(... anexo 2)

El amor convertido en luz  
Las noches eran oscuras e inciertas, los dioses habían colocado en la tierra a tan solo dos hombres y dos mujeres. Nayiburi, Fray, Lipza y Yimali.  
Los dioses designaron que Lipza y Nayiburi serían esposos y que Yimali y Fray también serían esposos pero sin darse cuenta, Yimali se enamoró de Nayiburi, pasaron los días y su amor crecía hasta que una noche Yimali habló con los dioses y les pidió que ella fuera esposa de Nayiburi y no de Fray. Los dioses le negaron su petición. Ella no aguantó tanto dolor entonces les pidió. Ser la luz de la noche y así fue nombrada la luna de la noche y subió al cielo y como ella seguía llorando, sus lágrimas poco a poco se fueron convirtiendo en marcas relumbrantes en el cielo los dioses las llamaron estrellas.  
Desde entonces todas nuestras noches viven iluminadas por la luna y las estrellas

Autora:

Ingrid Rojas Hernández  
Curso: 303



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

## Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009

Los programas y proyectos que conforman la estrategia de calidad y pertinencia del Plan Sectorial de Educación están provocando un prometedor despertar de la investigación y la innovación entre los maestros y en los colegios. Programas como la organización escolar por ciclos, el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, la articulación de la educación media con la educación superior, la atención pedagógica a las poblaciones con necesidades educativas especiales, leer y escribir correctamente y la intensificación de la enseñanza del inglés, entre otros, han estimulado el inicio y desarrollo de proyectos de investigación realizados por grupos de maestros, la mayoría de los cuales desarrollan su labor en sus propios colegios. Así lo constatan los trabajos galardonados en esta tercera versión del premio.

En este libro se recogen las diez experiencias ganadoras del Premio en su tercera versión, en las categorías de Investigación e Innovación. Veintidós maestros y maestras de diferentes colegios de las localidades de Bosa, San Cristóbal, Barrios Unidos, Rafael Uribe Uribe y Engativá, se dieron a la tarea de escribir los textos que se recogen en este libro, para compartir con otros docentes los resultados de su esfuerzo investigativo e innovador.

El Instituto espera que esta publicación sea no sólo un reconocimiento para los maestros ganadores, sino una posibilidad de compartir, especialmente con los colegios, un instrumento de análisis, un punto de referencia para continuar el camino hacia el mejoramiento de la educación en Bogotá, y así convertir a nuestros colegios en el lugar privilegiado en el cual se quieran educar todos los bogotanos.



ISBN : 978-958-8066-69-1



9789588066691