



## LA CONVERSACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CUENTOS COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DE MEDIACIÓN SOCIAL.

Fernández de C., María E <sup>(p)</sup> (UNESR, Venezuela, [mefc1123@hotmail.com](mailto:mefc1123@hotmail.com))

Meza Chávez, Mildred C (UNESR, Venezuela., [mmezacha@hotmail.com](mailto:mmezacha@hotmail.com))

Magro Ramírez, Marcela. (UPEL, Venezuela [marcela@cantv.net](mailto:marcela@cantv.net))

### Resumen

En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación que reporta una experiencia de mediación social en siete escuelas básicas venezolanas ubicadas en los estados Aragua, Lara y Miranda, que tuvo como propósito contribuir en el desarrollo de competencias, en docentes de la segunda etapa de Educación Básica, para utilizar la conversación en la construcción de cuentos como estrategias para la formación de docentes en servicio. Se adscribe al proyecto interinstitucional “Escuela-Universidad y Calidad de Vida” que desarrollan la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez” y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Es una investigación educacional crítica que utilizó la observación, la discusión dirigida y la entrevista para la recolección y análisis de la información; así como la escalera de la reflexión (Schön, 1998) como instrumento heurístico. Teóricamente se fundamenta en los conceptos de mediación (Fernández, Meza y Magro, 2002), de conversación (Echeverría, 1994) y acción (Kratohwill, 1987). Los resultados muestran que los docentes incorporaron la conversación como estrategia para explorar la vivencias de los estudiantes durante las construcción de los cuentos, así como para estimular y fortalecer la escritura y la lectura; asimismo, éstos sirvieron para incorporar a otros actores (padres, madres y representantes, miembros de la comunidad local) en actividades de la escuela, y particularmente para que los docentes contrasten sus experiencias pedagógicas. Entre las conclusiones se señalan: (a) la discusión dirigida y el trabajo del grupo generan una espiral virtuosa que va incorporando a otros actores que reconocen la posibilidad de innovar su praxis educativa, (b) la mediación como proceso reflexivo e interactivo orienta la exploración, el desarrollo y el fortalecimiento de competencias innovadoras en los docentes que lo motivan y preparan tanto para su trabajo en el aula como para coadyuvar junto con los actores involucrados en el mejoramiento de la calidad de vida.

Palabras Clave: Mediación social, Conversación, Construcción de cuentos, Formación docente.

### 1- INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta recoge una experiencia de investigación que se realiza en el marco del Proyecto de Investigación Escuela-Universidad y Calidad de Vida, que desarrolla la línea de investigación de “Aprendizaje Organizacional y Procesos Educativos”, en las universidades Simón Rodríguez y Pedagógica Libertador; el cual tiene como propósito contribuir, mediante la interacción



escuela-universidad, con el mejoramiento de la calidad de vida de los actores escolares en lo que respecta a la satisfacción de sus necesidades, intereses, expectativas, aspiraciones y sueños.

En el caso específico de esta investigación, su foco lo constituye la formación docente como un factor asociado al mejoramiento de la calidad de vida. En este sentido se buscaba contribuir en el desarrollo de competencias, en docentes de la II etapa de Educación Básica, para utilizar la conversación en la construcción de textos como estrategia para la formación de docentes en servicio.

Para el logro de este objetivo se selecciona la construcción de textos como contenido que permite abordar el área de lectura y escritura, tema que se asocia con rendimiento académico el cual, según resultados reportados por diversos investigadores, está relacionado con comprensión de la lectura, producción de textos, práctica instruccional, la formación del docente, la construcción del currículo, la gestión escolar, entre otros. Los investigadores destacan también debilidades del proceso de lectura y escritura, resaltando entre éstas los errores ortográficos, los bajos niveles de comprensión lectora, la rutinización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes.

Las condiciones antes descritas, plantean la necesidad de innovar la formación del docente en servicio, motivando en ellos la construcción y aplicación de estrategias que promuevan la reflexión colectiva sobre elementos fundamentales de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

## **2- FORMACIÓN DOCENTE**

La formación en sentido general, se refiere a la construcción de capacidades y actitudes que se deben desarrollar en un individuo para ejercer la profesión; en este sentido Blázquez (2000) señala que la formación docente es un proceso por medio del cual un sujeto aprende a enseñar, en cualquier modalidad, siempre dentro de un marco integral que le confiere sentido. En esta investigación, la formación docente se asume como un proceso permanente y continuo; individual o grupal-colectivo; voluntario o exigido; en la escuela o fuera de ella, orientado a la reflexión, meta-reflexión y reconstrucción de la práctica profesional de los docentes de educación básica (Fernández de C. y otros, 2005).

Estas concepciones sobre formación docente y sus resultados en el rendimiento académico y en la formación de ciudadanía, han planteado una discusión en torno a cómo se ha venido formando, cómo se forma y cómo se debería formar; sin embargo, este debate no ha profundizado en aspectos tales como: para qué estudiantes se forman los docentes, en cuál contexto actúan o les tocará actuar y cómo gestionar su práctica educativa.



La formación docente, según Messina, (1999) es un campo estratégico de la educación actual debido a que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Para esta autora, la práctica de la formación docente en América Latina está atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, puesto que los institutos de formación (y los docentes en esos institutos) continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional. Igualmente, los docentes en formación, llegan con trayectorias escolares también tradicionales; así mismo, los gobiernos han supeditado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas, las cuales a su vez, han limitado la participación de los docentes a simples ejecutores de políticas.

En América Latina, se han puesto de manifiesto modelos y tendencias de formación docente. Según De Lella (1999) estos modelos y tendencias son: el práctico artesanal, el academicista, el tecnicista-eficientista y el hermenéutico-reflexivo. Porlan y Rivero (1998) plantea el modelo tradicional o clásico, el racional-técnico-tecnológico, el crítico social, los cuales se corresponden con los planteados por De Lella.

### **El modelo tradicionalista o clásico**

La orientación predominante es el carácter transmisivo del proceso de enseñanza y aprendizaje vinculado con el estudio de las disciplinas, donde los diversos niveles de las ideas de los alumnos no se admiten, presentando un sesgo común para todos, esquivando la especificidad de los contextos socio-culturales y de las identidades de los grupos étnicos. Su prospectiva excluye todo referente determinativo que posibilite una relación dialógica del proceso enseñanza y aprendizaje.

Para Marrero y Rodríguez (1993) este modelo retoma la concepción de educación egocéntrica, dirigida por el maestro y fuertemente centrada en su autoridad moral o física sobre el alumno. En este sentido la enseñanza es concebida como guiada y dirigida por el profesor, de tal modo que se mantiene un mismo ritmo de aprendizaje para todos los estudiantes, la enseñanza se hace dependiente de unos contenidos y de unos valores impuestos, se asume una actitud distante con los alumnos y una concepción de la escuela al margen de los conflictos sociales y políticos.

El modelo tradicional, según Pérez (1994), no cuestiona aspectos centrales tales como: ¿Cómo se concibe el conocimiento? ¿Cómo se organiza? ¿Qué papel se concibe en su relación con la



experiencia del que aprende? ¿Cuál es su trascendencia social y su relación con la vida cotidiana?  
¿Cómo evoluciona? ¿Cómo se comprende su posición?

En síntesis, este modelo se presenta en la mayoría de las experiencias formativas y todavía en el presente, inclusive en los enfoques alternativos que se están desarrollando en las escuelas escenarios de esta investigación.

### **El modelo técnico-tecnológico**

Se centra en el desarrollo de un aprendizaje técnico y científico en detrimento de lo humanístico y lo artístico. Tiene vigencia en contextos empresariales y a nivel universitario. Se fundamenta en aportes de Skinner (1972) quien sostiene que mediante mecanismos asociativos y reforzadores se puede obtener cualquier tipo de aprendizaje. Actualmente, muchos aprendizajes simples en la escuela son explicados desde una perspectiva conductista, entre ellos cambios de hábitos, adquisición de conocimientos memorísticos, rutinas motoras, así como también en el aprendizaje del uso de las nuevas tecnologías, sobre todo en los diseños instruccionales de la construcción de software educativos y cursos virtuales de formación.

Entre otros teóricos que han contribuido a sustentar el modelo tecnológico tenemos a Mager (1977), Bloom (1956) y Gagné (1979), ellos han tenido como prioridad la intención de orientar la construcción de programas instruccionales desde perspectivas eficientistas apoyados en el paradigma conductista. Al respecto, Gimeno (1997) señala que el experimentalismo de base positivista constituye la justificación metodológica del modelo, acentuando el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de científicidad. Este modelo prevaleció en la formación de los docentes involucrados en este estudio.

### **Modelo crítico-social**

Este modelo se sustenta en una perspectiva crítico-reflexiva en la práctica, para la reconstrucción social; en el se concibe la enseñanza como actividad crítica y al docente como un profesional reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el acto educativo,



por lo tanto se fundamenta en una unión integradora de las relaciones entre ciencia, ideología y cotidianidad y en el desarrollo de los principios de autonomía, diversidad y negociación rigurosa y democrática de significados, desde esta posición lo importante reside en decidir qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo.

Este modelo constituye el enfoque inspirador de formación del docente en esta investigación, lo que contribuye a la actualización de los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos; al análisis del contexto social, a la reflexión sobre la práctica en el contexto específico y al desarrollo de alternativas para la acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo antes planteado nos permite sugerir que la conquista de la formación permanente del docente se asegura en el mismo momento en que éste hace reflexión crítica de su práctica, como producto de los diferentes problemas y circunstancias ambiguas que se la presentan en su acción profesional.

Al considerar al docente como individuo que cuestiona su práctica y detecta la necesidad de formarse y quien, además, decide su objeto de formación y puede negociarlo en equipo o individualmente con la instancia correspondiente, se pone de manifiesto la autonomía o protagonismo que le corresponde como el actor más comprometido con la acción escolar, lo cual contribuye, sin lugar a dudas, a acrecentar sus niveles de responsabilidad, valorar su participación y afianzar su potencial profesional.

La formación permanente del docente se convierte entonces en una acción con la acepción que le da Kratochwil (1987) que son tareas dadas como constitutivas del sentido y son siempre dependientes de su contexto, que permite al docente reconocer que su actuar se constituye en la interpretación propia (y ajena), de que la cualidad de su actuar depende también de la cualidad de su esfuerzo.

### **3- LA CONVERSACIÓN**

En el contexto de esta investigación se asume la conversación como la define Echeverría (1994): “es la danza que tiene lugar entre el hablar y el escuchar, y entre el escuchar y el hablar”

Esta danza conversacional que, se realiza entre docentes y estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-padres, estudiantes-abuelos, docentes-docentes, docentes-padres, fue utilizada como una estrategia que permitió ir elevando las capacidades lingüísticas de los educandos desde la oralidad hasta la construcción de textos narrativos expresados en cuentos.



**a) La conversación, una estrategia para explorar vivencias e intereses.**

La conversación como práctica del lenguaje constituye, junto con la narrativa, elementos fundamentales del habla o lenguaje oral. La oralidad desarrollada a través de la conversación permite a los investigadores universitarios fortalecer la capacidad comunicativa de los docentes y sus alumnos, mediante la narración de sus vivencias en torno a los juegos y otras características del entorno social donde conviven. Este uso de la conversación estimula la participación activa de todos los actores, por cuanto cada uno desea narrar sus vivencias, las cuales sirven para desarrollar un auténtico acto dialógico. Complementariamente, la conversación informal y diáfana sobre las vivencias permite a los actores mejorar la dicción y la utilización adecuada del timbre de voz.

Como se desprende del planteamiento anterior, el uso de la conversación para explorar vivencias y experiencias permite también desarrollar la capacidad auditiva, es decir, la capacidad receptora que favorece tanto el comprender como el discriminar los mensajes. Igualmente, fortalecer el cumplimiento de las normas del buen hablante; por ejemplo, permanecer en silencio mientras otras personas hablan.

**b) La conversación como estrategia para estimular y fortalecer la lectura y la escritura.**

En la perspectiva de la conversación como estrategia para promover la lectura y la escritura, se orientó a fortalecer, en los estudiantes, competencias que tienen que ver con el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la imaginación; elementos indispensables para transformar los mensajes orales en textos escritos, cuya esencia consiste en producir significados. Razón por la cual, el proceso de escribir es entendido como una operación cognitiva compleja.

Durante el proceso de producir los cuentos, los docentes utilizan la conversación para mediar mediante preguntas que promueven la imaginación en los niños en situación de escritores, por ejemplo, ¿Cuál es el título de tu cuento? ¿Cuáles son sus personajes? ¿Qué otras cosas deseas agregar en tu cuento? Estas preguntas generan un tipo particular de acción humana, en este caso, las acciones están dirigidas a propiciar situaciones de escritura creativa a partir de las vivencias narradas.

Logrado el propósito de que los niños construyan sus primeros cuentos, el docente reinicia la conversación para orientar el mejoramiento de lo escrito. En este momento del proceso los docentes iniciaban conversaciones grupales sobre aspectos relacionados con los elementos formales del lenguaje: la ortografía y el desarrollo de las competencias lingüísticas tal como es el caso del



enriquecimiento del lenguaje. En ambos casos, el docente abre ventanas y puertas lúdicas para que los estudiantes se apropiaran de nuevos vocablos. Es el caso del juego “el mejor sinónimo”, que le permite evitar la repetición de algunas palabras o el juego “explorando el diccionario” que ayuda al mejoramiento de la ortografía.

A medida que los niños avanzan en la construcción del cuento, el docente mediador puede utilizar la conversación para generar nuevas acciones, tales como: leer los textos escritos para que sus autores identifiquen elementos como la coherencia, la secuencia desde el inicio al cierre, los signos de puntuación. El reconocimiento de estos elementos que cada estudiante hace en sus escritos, les permite reconstruirlos para lograr mayor claridad y concisión en los mismos.

Entre los resultados más significativos derivados de las “conversaciones orientadas a la coordinación de acciones”, vale señalar la capacidad desarrollada en los estudiantes para pedir ayuda cuando enfrentan alguna duda o debilidad que les impide continuar o concluir la construcción del cuento.

En opinión de las investigadoras, la conversación resulta de gran provecho en aquellas situaciones en las cuales los estudiantes, habiendo seleccionado un título para su cuento y descrito algunas vivencias, no logran producir los textos, entonces, el uso de la “conversación para posibles acciones” (Echeverría, 1994) resultan válidas, con ellas el docente busca que el estudiante transforme el estado de su producción escrita y, en consecuencia, la interacción conversacional se centra en analizar con el niño “el qué hacer”, llevándolo a explorar nuevas acciones con la ayuda de otras personas (compañeros de aula, padres, hermanos o solo) se busca construir un espacio para que los estudiantes desarrollen la innovación, amplíen sus posibilidades motivacionales, pero fundamentalmente, se busca producir interrelaciones conversacionales orientadas a lograr resultados positivos en todos los participantes.

Este proceso de mediación conducido por el docente a través de conversaciones con los estudiantes, genera en él la necesidad de reflexionar sobre su acción mediadora y el uso de formas del lenguaje más eficaces para evaluar, discutir, repensar y reconstruir su práctica pedagógica.

#### **4- LA MEDIACIÓN**

La mediación se asume como la estrategia que utiliza el investigador para formar al docente y se concibe como la “acción interactiva que promueve el análisis, la reflexión y la metarreflexión desde una realidad existente y desde una situación particular, es decir, que dada una situación A se va a una



situación B, buscando aproximarse a lo deseado” (Fernández de C, Meza y Magro, 2002) y se enfocó en la teoría narrativa desde la cual el docente mediador, tal como lo plantea Markus (2004), debe estar atento a la construcción del cuento para descubrir las puertas que pueden romper la coherencia del texto. Estas puertas pueden estar en la secuencia de los hechos, en los roles asignados a los personajes o en los valores que están implícitos en la narrativa.

Para el logro de su propósito el estudio se planteó la necesidad de superar la rutinización de las interacciones docente-alumno en el aula, y para ello se reconoce a la conversación como la materia prima de la mediación propiciando el uso de las llamadas conversaciones para generar acciones (Echeverría, 1994), y lograr motivar a los participantes hacia el querer y saber escribir un cuento desde sus experiencias familiares, ambientales, cotidianas, informándolo y guiándolo en su construcción, atendiendo a sus elementos estructurales que lo identifican como género literario pero, a su vez, respetando las expresiones y significados utilizados por los niños y niñas autores de los mismos.

El proceso de mediación se sustentó en el desarrollo de tres (3) competencias fundamentales para lograr la intencionalidad de la investigación, ellas son la ergonomía entendida como la capacidad de facilitar el proceso; la inteligibilidad o capacidad para hacerse entender; la retórica o capacidad para convencer. Estas tres competencias constituyen los tres objetivos fundamentales de la mediación narrativa, asumida en esta investigación.

Vale destacar que la mediación como proceso reflexivo y metarreflexivo explica el por qué la construcción del cuento se asumió como **un cambio conceptual o emocional del autor** que lo puede llevar a cambiar el sentido mismo del texto; entendiendo que, cuando se reelaboran o cambian los textos del cuento, se cambia la percepción de los hechos pero no los hechos mismos.

Otro elemento teórico considerado es el planteamiento de Diez y Tapia (1999), quienes aclaran que del contacto entre mediador, narradores de cuento y contexto cultural puede generarse un nuevo cuento como alternativa expresiva del cambio. Siguiendo a Cobb (1996) la mediación se asume como un proceso social estructurado, con tecnología focalizada en la transformación. Con este propósito, la mediación se orientó a explorar las competencias de los docentes sobre qué es el cuento y sobre las estrategias utilizadas para escribir, leer y explorar las vivencias de los estudiantes durante la construcción así como sobre las nuevas acciones para lograr transformar el desarrollo del cuento a partir de la reflexión sobre el elaborado, en cada etapa del proceso. Con el diálogo pedagógico propiciado entre investigadores-docentes, estudiantes y otros actores de la comunidad, buscamos construir en palabras de Echeverría (ob cit) un espacio para la innovación y el desarrollo de las





competencias y habilidades literarias así como el desarrollo de una actitud de confianza en los docentes y estudiantes frente a la incorporación de estrategias innovadoras en el aula.

## **5- EL CUENTO**

En esta investigación la construcción de cuentos se concibe como una estrategia para la formación docente y para promover la lectura, la escritura y la creatividad literaria, en los estudiantes de la II etapa de educación básica.

Como toda creación literaria, el cuento es una síntesis compleja de las vivencias del autor y de las circunstancias sociales que le rodean. En palabras de Aranguren (1992) el cuento es para el niño “como su aliento, como aire para respirar”. Desde esta perspectiva el papel del docente y de los padres es seleccionar la literatura adecuada a su edad y a sus intereses. Para la autora precitada, el cuento cumple una función didáctica de gran importancia cuando le brinda al niño la oportunidad de que él invente sus propias creaciones literarias, lo cual va a enriquecer su imaginación, creatividad y hasta su lenguaje.

Para Jaén de C. (1992) la literatura infantil, categoría en la cual se ubica el cuento, puede dar motivo a un estudio geográfico a partir del ambiente natural, igualmente permite el estudio de lo histórico al reflejar la realidad social, en la que se desarrolla la trama o se mueven los personajes.

Tal como lo plantean Aranguren (1992) y Jaén de C. (1992) con esta investigación se intenta reconceptualizar el cuento, como una estrategia de aprendizaje que favorece el enfoque transdisciplinario de los contenidos curriculares establecidos para la etapa en referencia y la mediación de los procesos de lectura, escritura y creación literaria en sus actores fundamentales (docentes y estudiantes).

## **6- CONTEXTO EMPÍRICO**

El contexto empírico tuvo conformado por siete (7) escuelas básicas representativas de las categorías: nacionales, estatales, urbanas y rurales; cinco (5) docentes-investigadores de la universidad treinta (30) docentes y trescientos cincuenta (350) alumnos y alumnas de la II etapa de Educación Básica. La selección de los docentes y de las escuelas respondió el criterio “deseo voluntario de participar”, mientras que el criterio de selección de los estudiantes fue estar cursando 4º, 5º ó 6º grado. Ver cuadro 1.

## Cuadro 1

### Escuelas participantes según ubicación geográfica y sector población que atiende

Nombre de la Escuela	Entidad Federal	Sector Poblacional
U.E. “Víctor Lino Gómez”	Estado Aragua	Urbano marginal
U.E.E. “Eleazar López Contreras”	Distrito Capital	Urbano
U.E. “Nuestra Señora del Carmen”	Estado Lara	Urbano marginal
E.B. “La Mata”	Estado Lara	Rural
U.E.E. “Pila de Montezuma”	Estado Lara	Urbano marginal
U.E. “El Vigía”	Estado Lara	Rural
U.E.N. “Rómulo Betancourt”	Estado Miranda	Urbano marginal

La mayoría de las escuelas atiende la I y II etapa de educación básica, dos escuelas atienden la III etapa. Algunas de ellas han participado en proyectos similares desarrollados por otras instituciones públicas y privadas.

## 7- EL ABORDAJE

Aquí se describe el camino metodológico seguido que se fundamenta en los paradigmas emergentes y que se concreta en una investigación-acción educativa crítica, donde la acción, la reflexión y metarreflexión constituyeron los procesos principales para el logro del propósito que orientó el trabajo en las escuelas.

Al comenzar la experiencia se nos plantearon algunas interrogantes que era necesario responder, entre ellas ¿Cómo es la naturaleza de la realidad estudiada? (lo ontológico). La realidad se concibe como holística, dinámica sustentada en la incertidumbre y la complejidad de la acción de formación; en tal sentido, se consideraron los elementos que determinan la realidad analizada en cada una de las escuelas seleccionadas como unidades de análisis, tales como: cultura organizacional, tiempo, recursos, entre otros. Se consideraron los actores educativos como humanos y no como mera



entidad formal, ni como una existencia, sino aquello que hace posible las existencias tal como lo plantea González (2005).

Otra pregunta que surgió se refiere a lo epistemológico. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien investiga y lo investigado?

La complejidad de los procesos sociales y la simbiosis representada en la construcción –acción-reflexión-metarreflexión permitió dar significado a las acciones y procesos, más allá de la mirada de los investigadores, de allí que el esfuerzo investigativo se centró en los actores de la escuela y en su capacidad de aprender individual y colectivamente, y en esa interacción construir y reconstruir el tipo de pensamiento que orienta su comportamiento en las situaciones que se le presentan, pudiendo así comprenderlas, explicarlas o modificarlas en la dirección que se ha acordado en el colectivo.

### **Procedimiento**

La investigación se planificó partiendo de la idea inicial, la cual fue estimular a los docentes de la escuela a utilizar el cuento como estrategia que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Se desarrolló de la manera siguiente:

- *Plan de acción:* se elaboró un plan con acciones a desarrollar por lo docentes, los estudiantes y los investigadores.
- *Acción:* comprendió la ejecución de lo planificado por cada grupo de actores, se realizan las actividades previstas, talleres, reuniones docentes-docentes, docentes-estudiantes, docentes-investigadores, docentes-alumnos-investigadores.
- *Observaciones:* se registraron todas las actividades desarrolladas por los diferentes grupos de actores, para ello se utilizaron diarios de clases, registros etnográficos, actas de reunión, entre otros.
- *Reflexión:* se realizó en forma individual y colectiva, lo que permitió redefinir el plan de acción, planteándose nuevos objetivos o estrategias.
- *Metarreflexión:* se realizó en cada escuela, al final de la construcción de los cuentos, en forma colectiva. También en el grupo de investigadores al finalizar el curso, lo que nos planteó la necesidad de introducir cambios para próximas experiencias.
- *Técnicas para la recolección y análisis de la información;* se utilizaron diversas fuentes para la búsqueda de la información, así como diferentes técnicas que permitieran conocer las realidades concretas de cada escuela en sus dimensiones reales y temporales, en el aquí y el ahora de su contexto social, entre ellas tenemos:



- estrategias comunicacionales;
- revisión de documentos;
- observación;
- talleres de formación.

### 1. Estrategias comunicacionales:

- Carta a la dirección de las escuelas invitándolas a participar en el concurso de literatura infantil.
  - Visitas a las escuelas para compartir con directivos y maestros sobre los criterios de participación en el concurso.
  - Comunicación escrita para directivos y maestros invitados a participar en el taller sobre elaboración de textos narrativos y lectura de cuentos.
  - Conversaciones con los bibliotecólogos y psicopedagogos de las escuelas sobre la marcha del proceso de escritura de los cuentos.
  - Conversación entre investigadores y maestros para adquirir nuevos cuentos.
  - Solicitud por escrito de cuentos a organizaciones y bibliotecas públicas y privadas.
  - Conversación con maestros y bibliotecólogos sobre la necesidad de realizar un inventario de los cuentos disponibles, tanto en la biblioteca central como en las aulas.
  - Reuniones de reflexión entre docentes e investigadores para discutir sobre los nudos críticos confrontados por los maestros y niños en el proceso de escritura de los cuentos.
  - Reunión entre investigadores para evaluar la marcha del proyecto e introducir los correctivos necesarios y para compartir la experiencia de cada escuela.
  - Invitación por escrito a las escuelas para participar en la jornada de evaluación del proceso en cada escuela y la premiación de los cuentos ganadores.
  - Invitación oral a especialistas en literatura infantil para actuar como jurados en las escuelas.
  - Invitación escrita a especialistas en literatura infantil para actuar como jurado en la selección final del concurso.
- *En el aula se realizaron las siguientes actividades comunicacionales:*
- Lectura en voz alta de cuentos seleccionados por los maestros.
  - Lectura de cuentos por los alumnos, de los seleccionados por ellos de los existentes en el salón de clase.



- Discusión con los alumnos de las partes de un cuento.
- Invitación/motivación a los estudiantes para escribir sus cuentos.
- Conversación de los maestros con cada estudiante para conocer el cuento que estaba escribiendo y compartir sus motivaciones y; además, para conocer cómo ellos escribían sus imaginarios.
- Conversación con los estudiantes para hacer correcciones sobre redacción, ortografía, otros elementos formales de la escritura.
- Discusión con los docentes sobre el cumplimiento de los proyectos pedagógicos de aula (PPA) para concretar los ejes transversales de valores y trabajo.
- Invitación oral a especialistas en literatura infantil para actuar como jurados en las escuelas.
- Invitación escrita a especialistas en literatura infantil para actuar como jurado en la selección final del concurso.
- Invitación escrita a especialistas en literatura infantil para actuar como jurado en la selección final del concurso.

## **2. Documentos ilustrativos de la historia de las escuelas participantes.**

- Material escrito sobre:
  - ◆ Literatura infantil
  - ◆ Mediación
  - ◆ Teoría psicosocial
  - ◆ Investigación acción
  - ◆ Cuentos infantiles
  - ◆ Revistas: Onza, Tigre y León; Nodos y Nudos, entre otros.

## **3. Observación de:**

- Dinámicas de discusión y toma de decisiones de los maestros para acordar cómo se realizaría la actividad del cuento en la escuela, es decir, cómo se elaboraba el plan de acción en las escuelas participantes.



- Los talleres de formación de los docentes con especialistas (ortografía, escritura de cuentos, elaboración de PPA, relaciones interpersonales, otros) para profundizar el conocimiento y aclarar dudas sobre la construcción literaria correspondiente al género textos narrativos.
- De las clases para vivenciar cómo se daba la dinámica de interacción entre docente-alumno, alumno-alumno, durante la escritura, revisión y reescritura de los cuentos y la interrelación del mismo con las áreas del conocimiento.
- Las interacciones que se dan entre los alumnos tutores que mediaban a compañeros durante el proceso de escritura de sus cuentos, para ayudarlos a superar los escollos encontrados y motivarlos a continuar con la experiencia.
- Los cuentos escritos por los estudiantes para identificar elementos creativos referidos a la temática y elementos gramaticales tales como: puntuación, caligrafía, congruencia Inter.-párrafo.
- Las actividades de cierre y evaluación del proceso en cada escuela.

#### **4. Talleres de Formación**

Se realizaron talleres de formación en dos dimensiones, uno referido a la mediación y otro referido a la construcción literaria del cuento, la ortografía y la redacción.

- Antes de comenzar el entrenamiento con los docentes, se realizó un taller sobre mediación pedagógica con los investigadores, con una duración presencial de ocho horas. Previamente se habían asignado lecturas especializadas.
- Taller con los maestros de las escuelas y los investigadores, facilitado por especialistas en área del lenguaje, específicamente en literatura infantil.
- Taller de ortografía a los maestros participantes de cada escuela.
- Taller con los maestros e investigadores, facilitados por escritores, especialmente escritores de cuentos.

#### **8- DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

El desarrollo de la experiencia se puede resumir en seis (6) fases y su descripción se realiza sobre la base de la Escalera de la Reflexión. (Schön, 1998)



### **Fase I: Desarrollo del cuento por parte de docentes de las escuelas.**

Se inició esta fase con una duración de treinta y dos horas, cuatro días de trabajo presencial y un colectivo formado por los docentes mediadores, especialistas en el área del lenguaje y los docentes de las escuelas participantes.

El objetivo de este encuentro o taller se orientó a propiciar un acercamiento directo y real de los docentes con diferentes tipos de cuento. Concluida esta actividad se les pidió a éstos elaborar una propuesta para transferir la experiencia vivida a su aula de clase.

Entre las estrategias utilizadas están:

- Contacto físico con los libros de cuento. En este momento, los facilitadores invitaron a los docentes a tomar los cuentos que desearan; tocarlos, abrazarlos, leerlos en silencio, observar detalladamente su diseño, colores, tipo y tamaño de letras, la trama.
- Luego se les pidió que seleccionaran uno de ellos y lo leyeran. Seguidamente se generó una reflexión sobre los factores que determinaron la selección de los cuentos.
- Posteriormente, en plenaria, cada participante analizó el cuento seleccionado considerando su contenido, diseño, mensaje implícito, origen del autor o autores, entre otros aspectos.
- Concluida la primera actividad se analizó la estrategia utilizada.
- La reflexión permitió clarificar algunos supuestos como “copiar no es escribir”, “leer es una forma de ampliar horizontes”, “escribir es una manera de construir el mundo”
- Para concluir este primer contacto con los docentes se les pidió que elaboraran un plan para transferir la experiencia vivida a su aula de clase.
- Analizadas las propuestas de los docentes, se acordó cómo sería proceso de formación a través del acompañamiento en las escuelas.
- Los docentes pidieron el lapso de una semana para reunirse y acordar la estrategia de trabajo específico de cada escuela antes de iniciar el seguimiento. El resultado de esta actividad fue muy enriquecedora por la diversidad de acciones para iniciar el proceso de construcción del cuento. Algunos docentes acordaron asumir el proceso en el espacio dedicado a la enseñanza del lenguaje, otras acordaron trabajar un día a la semana y el resto formuló un proyecto de aula.

### **Fase II: Desarrollo del cuento por parte de docentes y alumnos:**

En un primer momento se les pidió a los estudiantes realizar el contacto físico afectivo con los libros de cuento. Posteriormente, cada avance era leído en clase y seguidamente se reflexionaba en



torno a lo creativo, práctico e innovador del cuento. También se revisaba la construcción gramatical de los textos, su congruencia, extensión.

Durante este proceso de construcción y reconstrucción permanente, el estudiante entró en contacto con el diccionario como herramienta básica de la escritura.

Se registraron algunas situaciones en las cuales los alumnos de un grado no lograban desarrollar de manera exitosa la tarea, lo que permitió introducir la técnica tutorial entre pares, fue el caso, de una escuela, donde los niños de sexto grado apoyaron a los cuarto grado en ese proceso de escribir cuentos.

### **Fase III: Culminación y divulgación de la construcción del cuento.**

Esta constituyó uno de los momentos más interesantes del proceso por cuanto el compromiso de construir un cuento se convirtió en una especie de tensión psicológica que movilizó a la totalidad de algunas escuelas. Éstas se convirtieron en salas de exposición de cuentos y en espacio para expresar sentimientos alrededor de la experiencia.

### **Fase IV: Reflexión sobre el hacer literario.**

- Este fue el segundo momento de encuentro presencial entre docentes de las escuelas y de las universidades, en el cual cada grupo de actores reconociera sus logros y sus debilidades. Hubo docentes que reconocieron el impacto generado por la experiencia, en el sentido de darse cuenta que algunos de sus comportamientos y actitudes afectaron el proceso de avance en los niños.
- La presencia de errores de ortografía y de redacción en las producciones de los niños, a pesar de ser evaluados por los docentes llevó a los éstos a reconocer la necesidad de desarrollar procesos de capacitación y actualización permanente sobre este aspecto.
- El círculo conformado por los investigadores del proyecto y los docentes participantes, asumió el compromiso de rediseñar, replicar y ampliar la experiencia.

### **Fase V: Selección de los mejores productos.**

Esta fase tuvo como propósito participar en el concurso de cuentos previsto para el cierre de esta actividad.

El jurado, especialmente, invitado realizó la premiación a partir de la aplicación de una hoja de evaluación que contenía los datos del alumno, la escuela, el grado y el seudónimo y un baremo para evaluar el argumento, la creatividad, el lenguaje literario, la redacción y la ortografía.

Como resultado de este proceso, se premiaron los tres mejores cuentos. Los premios incluyeron un monto de dinero, certificados y la participación en un campamento pedagógico por un





lapso de cinco (5) días. Asimismo, se valoró el esfuerzo de cuatro (4) producciones más, cuyos autores recibieron certificado y el derecho a participar en el campamento citado.

### **Fase VI : Meta-reflexión**

En este momento se comparten las interpretaciones de los docentes y los investigadores universitarios, se reflexionó sobre la acción y se profundizó sobre la comprensión de los significados; aquí se trata de entender qué se dice en el lenguaje y la escritura de los demás y se procura asimilar ideas y conceptos nuevos a las perspectivas y experiencias que tienen significado para ambos actores y su transferencia a nuevas situaciones.

### **Fase VII: Identificando logros**

El análisis de la información se realizó en dos dimensiones: una donde se agruparon los comportamientos de los docentes durante el proceso de mediación y, la segunda que incluyó los comportamientos de los alumnos durante la escritura y reescritura de los cuentos. En ambas se utilizaron matrices como instrumento de análisis.

Los resultados se integraron en términos de las estrategias utilizadas para promover la lectura y escritura de cuentos, entendidas éstas como el conjunto de acciones, que aplicadas en forma consecutiva, facilitan el proceso de escritura de este tipo de texto narrativo desde el aula. Entre estas destacan:

- Contacto físico con los libros: consiste en el proceso de mirarlos y remirarlos para capturar los elementos que, a la vivencia de los mismos, les resultaran más atractivos (colores, tipo de letras, tamaño, otros)
- Plenarias como trabajo colectivo para compartir la experiencia entre pares.
- Asesorías individuales entendidas como la orientación dada por los docentes a los estudiantes para facilitar el proceso de escritura y lectura.
- La reflexión entendida como el proceso de darse cuenta de que se está haciendo, cómo se está haciendo, a objeto de recrearse en la construcción o en la reconstrucción del cuento.
- Acompañamiento entendido como el conjunto de interacciones que se dieron entre docente – alumno; investigador-docente donde se ponían de manifiesto ideas sobre el cómo debía ser la secuencia del cuento, si lo escrito plasmaba los significados que el estudiante desea expresar; cuáles eran los personajes, cuál era la trama, si la construcción de los párrafos respondían a las normas gramaticales, entre otros.
- Apoyo mutuo entendido como la actitud de colaboración asumida por los docentes y los estudiantes en el sentido de prestar ayuda al compañero para que lograra escribir los cuentos.



- Premiación entendida como un incentivo a la participación y a la creatividad tanto de los estudiantes como de los docentes, manifestada en la calidad de los cuentos.

## **9- CONCLUSIONES**

- En este contexto todo proceso de formación docente debe plantear explícitamente el fortalecimiento de la autonomía del maestro como condición fundamental, lo que lo lleva a innovar e investigar su práctica pedagógica.
- Los procesos de formación deben estar articulados al saber y práctica del docente y responder a las necesidades e intereses que emergen de la cotidianidad del aula y de la escuela.
- La formación docente, a través de la lectura y escritura del cuento, debe ser un proceso a largo plazo y sistemático si queremos mediar para transformar las prácticas pedagógicas de la escuela y hacer de los actores de la misma un colectivo pensante e investigativo de los problemas del lenguaje.
- El acompañamiento a los docentes en su práctica de aula contribuye a mejorar los procedimientos de innovación e investigación en los problemas de lectura y escritura.
- El acompañamiento de los docentes en la reflexión sobre los problemas de su práctica pedagógica hace posible que ellos encuentran diversas alternativas para su formación.
- El impulso al trabajo cooperativo y a la discusión de los problemas alrededor de la enseñanza de la lectura y la escritura del cuento favorece la construcción de teorías y estrategias para construir prácticas pedagógicas innovadoras.
- La mediación como estrategia de formación del docente en servicio, contribuye a promover cambios en su comportamiento basados estos en los procesos de reflexión y metarreflexión.
- El proceso de mediación en la construcción del cuento es muy importante debido a que los estudiantes toman conciencia de que todo texto se construye en una continuidad temática a través de relaciones cohesivas entre el inicio y el cierre.
- La organización de grupos de estudio y la discusión sobre aspectos relacionados con la lectura y la escritura contribuye al dominio del lenguaje.
- La investigación de la práctica pedagógica y su sistematización ayuda a que las innovaciones en lectura y escritura contribuyan al proceso de formación de los docentes en el área del lenguaje.



- La orientación permanente de los docentes e investigadores le imprimió un significado importante al hacer de las escuelas participantes.
- El cuento como género literario permite a los actores reconocerse como autores y multiplicar sus conocimientos en los temas seleccionados.
- El entusiasmo demostrado por los participantes genera una espiral virtuosa que va incorporando progresivamente a otros niños y docentes que reconocen la posibilidad de innovar la práctica de la escuela.
- La introducción de una estrategia pedagógica que genere cambios en la rutina del aula produce, en algunos docentes, barreras defensivas que bloquean el avance de cualquier experiencia.

## Referencias

- Aranguren de V (1992) *Psicología y Sicopatología de los clásicos Infantiles*. Memorias del I Congreso Literario-Niño. Caracas
- Blázquez, F (2000) *Organización de medios y recursos didácticos en O. Saenz y F Salvador (Dris), Enseñanza Secundaria. Currículo y Organización*, Marfil Aleoy .
- Bloom, B (1956). *Características Humanas y Aprendizaje Escolar*. Bogota. Editorial Voluntad México: Interamericana.
- Cobb, S (1996). *Conferencia sobre Entrenamientos en mediación*. Buenos Aires: Argentina.
- De Llela, C. (septiembre 1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. I Seminario Taller sobre el Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Americanos. Perú.
- Diez, F. y Tapia, G. (1999). *La mediación: Herramienta para trabajar en mediación*. México: Paidós
- Echeverría, R (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen-Ensayo
- Fernández de C. M; Meza Ch., M y Magro R, M (2002). *Una acción para la formación de docentes en servicio*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro de Colectivos Escolares que hacen investigación desde su Escuela. Colombia, Sta Marta.
- Fernández de C, M., Meza Ch, M., Magro R (Septiembre, 2006). *La reflexión colectiva: un espacio para la formación del docente en servicio*. Ponencia presentada en la Conferencia del Consorcio Círculo del Pacífico, México
- Gagné, R (1979). *La condiciones del aprendizaje*. México: Ediciones Interamericana.



- Gimeno, J (1997). *Profesionalidad docente, currículo y renovación. Investigación en la Escuela*. España: Editorial Diada 7, 3-21
- González, S (2005) *La gestión del conocimiento y la pertinencia institucional en contextos universitarios*. Trabajo de Grado de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Jaen de C, (1992) *La literatura infantil como orientación interdisciplinaria*.
- Kratochwil, L (1987). *Educación*. Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas Vol. N° 35. Editada por el Instituto de Colaboración Científica. TUBINEEN.
- Mager, R. (1977) *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid. Editorial Morata.
- Markus (2004). Online Game Interactivity Theory.
- Marrero, R. y Rodríguez, A (1993). *Planificación y cambios desde la Escuela*. Madrid: Visor Distribuidores.
- Messina, G (Enero –Abril, 1999). *Investigación en o investigación acerca de la información docente: Un estado del arte*. Revista Iberoamericana de Educación N° 19, pp 145-2007
- Pérez, A (1994). La Educación en Venezuela. *Revista Movimiento Pedagógico*. Venezuela: Fe y Alegría.
- Porlan, R y Rivero, R (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Editorial Diada
- Schön, D (1998) *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Skinner, b (1972) *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor.