



RENOMBRAR UN CUENTO Y ESCRIBIRLE A UN PERSONAJE. EXPERIENCIAS CON NIÑAS Y NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Ana María Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
ana.puga@umich.mx

Nelva Denise Flores Manzano

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
nelva.flores@umich.mx

Área temática: A.6. Educación en campos disciplinares

Línea temática: Aprendizaje y enseñanza del lenguaje

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

Este texto presenta el trabajo realizado con niños y niñas de educación básica en una escuela pública, está orientado a la producción de textos y al diálogo acerca de las dinámicas relacionales en casa y en la escuela, a partir de secuencias didácticas con cuentos seleccionados para el proceso, con lectura, reflexión y reescritura. Se realizó en el marco de un proyecto que busca reflexionar las condiciones de violencia y de interacción entre pares, para generar propuestas de atención, por ello, se busca que participen niñas y niños. El objetivo principal fue contribuir al aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas de educación básica a partir del trabajo con cuentos cuyos títulos, contenido o personajes pueden ser reflexionados y/o transformados y así propiciar la reflexión de situaciones de violencia, dentro y fuera de la escuela. Se trabajó desde una perspectiva cualitativa, con investigación-acción buscando la participación de niñas y niños en la co-producción de conocimientos, desde distintas formas de expresión. Se encontró que niños y niñas se interesan por la narrativa y por el contenido de los cuentos, en general, se logra la comprensión, aunque algunos pueden resultarles complejos. En el proceso de diálogo, niñas y niños logran transformar los títulos de los textos, pero no logran escribir en todos los casos. Le escriben a un personaje con la finalidad de propiciar detenga la violencia, con lo que pueden ir pensando otras formas de convivencia.

Palabras clave: lectura, re-escritura, participación, pospandemia, violencias

Introducción

En la educación básica uno de los retos más relevantes es el aprendizaje de la lectura y la escritura, junto con la aritmética. Es tal su importancia que en ciertos contextos, sigue siendo común que padres y madres de familia aspiren a que sus hijas e hijos aprendan a leer, escribir y a “hacer cuentas”. No obstante, aunque las niñas y niños que acuden a escuelas primarias públicas deban aprender a leer y escribir de manera convencional al concluir la educación básica, no siempre es así. Lo que hace necesario propiciar condiciones que potencien estos aprendizajes fundamentales, tomando como punto de partida los textos, desde los cuales se produce el encuentro con la narrativa, los momentos de lectura, la escucha; y desde luego, posibilidades de escritura.

Trabajar con cuentos es un recurso indiscutiblemente valioso para tal fin, en tanto que supone la posibilidad de acceder a historias que se pueden leer y reescribir: dialogar sobre el contenido del texto, leerlo y releerlo, dibujar, identificar palabras nuevas, y todo aquello que supone establecer una relación con una historia y lo que les sucede a los personajes. Así, hablar, leer, explicar, recordar y escuchar, a partir de que aparece un cuento en el aula, convoca a plantear preguntas, formas de decir, expresiones, imágenes y desde luego, reflexionar acerca de la manera en que las personas se sienten implicadas con el contenido. Escribir y reescribir las historias destaca como una valiosa oportunidad de enriquecer los procesos educativos (Kaufman, 1994; Miras, 2000; Noya, 2021; Sepúlveda y Teberosky, 2021).

Los cuentos nos proponen un tema central, con personajes a los que algo les sucede y a los que casi siempre, eso que les sucede puede ser compartido por otras personas. En algunos casos, lo que se cuenta, es algo que puede parecer “exagerado”, pero justo eso es lo que contribuye a construir de mejor manera el significado, acercándose rápidamente a lo que la o el autor quiere expresar y a lo que cada lector/a interpreta o lee “entre líneas”, ya que como señala Saulés (2012, 7) “los textos comunican más de lo que dicen”. Y durante la escritura, se reflexiona, qué es lo que se puede y desea poner por escrito.

En ese proceso se generan experiencias, en el sentido en que John Dewey propuso el término y en tanto posibilidad de investigar en educación como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010) y Landín y Sánchez (2019), dadas las posibilidades de indagación que supone la vivencia de lo educativo, en tanto implicación subjetiva, para propiciar “encuentros” con los textos y con temas relevantes. De manera que, a la par que se construye nuestra experiencia como investigadoras, se hace viable el proceso auto-reflexivo en niños y niñas, al implicarse en la experiencia que se les propone, y desde ahí, construir la suya.

En función de lo anterior, la reescritura de textos constituye una posibilidad de apropiación de las formas de decir que caracterizan lo escrito, ya que ese proceso de reescribir deriva de una lectura, desde la que es posible retomar ciertos aspectos del texto fuente. Estos textos, generalmente son cuentos que niñas y niños leen y dialogan, para posteriormente reescribirlos.

En ese proceso es fundamental la guía del docente o de la persona adulta a cargo. Con ello, se fomenta la interacción con los textos.

En ese proceso, el acercamiento a la escritura, en tanto forma retórica que hace posible decir lo que comprendemos y lo que nos sucede de modo que tenga sentido, promueve que cada participante logre apropiarse de las formas de decir propias de lo escrito, aunque para ello se deban tomar prestadas las palabras de los textos originales o textos fuente. La reescritura aparece entonces como una opción en tanto que conjunta experiencias previas y la experiencia de la situación didáctica propuesta, para generar una nueva, en la que se puede re-escribir el título, el final o escribirle a un personaje. Ese proceso implica, igualmente, leer como punto de partida, para posteriormente arribar a la escritura.

Desde esta perspectiva, se generan situaciones de aprendizaje que propician la lectura y la escritura, al tiempo que promueven la reflexión de temas relevantes. Esto se hace posible desde la narrativa, ya que al leer los textos se convoca a niñas y niños a pensar en sí mismos o en situaciones que les preocupan; la posterior escritura de reflexiones o acontecimientos contribuye a tramitar la vida afectiva, favoreciendo la expresión de emociones, la mediación de situaciones de violencia, o hasta pensar en posibles transformaciones en sus entornos inmediatos.

Es en este punto donde convergen los procesos escolares y las posibilidades que ofrece una perspectiva clínica. Pues como señala Kachinovsky (2012), la generación de talleres clínico-narrativos dentro de la escuela, ha mostrado una gran riqueza en tanto que ofertan el uso del cuento como mediador cultural en el trabajo reflexivo frente a situaciones diversas de la vida cotidiana. Especialmente en torno a temas que pueden representar conflictos, generar estrés o miedo, presentándose como metáfora que hace posible para las personas, acercarse a sus preocupaciones y al mismo tiempo alejarse de ellas.

De acuerdo con Kachinovsky (2016) y Schlemenson, (2004), el despliegue narrativo e imaginativo que gira alrededor de los cuentos, el diálogo que se teje a partir de ellos, son elementos invaluable que propician condiciones para pensar, capaces de enriquecer y complejizar el psiquis estimulan modos de relación diversos que facilitan una inserción social y cultural más satisfactoria. Además de generar transformaciones subjetivas y potenciar modos diferentes de producción simbólica, que les otorgan recursos para lidiar con los afectos y las experiencias generadoras de sufrimiento o malestar, lo que hace posible postergar o transformar la descarga de malestar o violencias.

Con este recurso se abren oportunidades de intervención ante situaciones complejas como las ocasionadas por la pandemia por COVID, pues como refieren Sánchez et al. (2020) y Gómez y Sánchez (2020) el confinamiento recrudesció condiciones sociales y de cuidado cotidiano que ya venían difíciles, lo que hizo evidentes las dificultades de la vida diaria y propició situaciones aún más complejas, dada la alta demanda de atención de las niñas y niños hacia las personas adultas, la falta de espacio físico en el hogar, la obligación de compartir los dispositivos para

acceder a Internet, o la salida de los padres a trabajar, lo que implicó que muchos niños y niñas se quedaran más tiempo solos encerrados en casa.

Esta situación ya compleja por sí misma, tuvo impactos también en la vida escolar infantil, dado que aprender a leer y a escribir precisa de apoyos específicos de los docentes, sin embargo, la gran mayoría de los padres y madres o cuidadores no tenían las habilidades y el tiempo para brindarlos, propiciando que en el proceso de aprendizaje se quedaran solos, sin interlocutores que les facilitaran el proceso, les leyeran en voz alta y les convocaran a pensar en sí mismos. De manera que al regresar a la escuela, algunos docentes reportaron deficiencias importantes en los procesos de aprendizaje, así como dependencia y una alta demanda de atención por parte de los niños y niñas hacia el personal docente. Asimismo, con el regreso a la presencialidad se tuvo la percepción de un incremento en la violencia dentro de los espacios escolares, dadas las dificultades que mostraron varios niños y niñas para establecer relaciones, poner límites, comunicarse o expresar sentimientos, compartir espacios y aprender a convivir en armonía, mucho más, en el caso de niñas y niños de los primeros años. Esto se atribuye a que niñas y niños no tuvieron interacción con sus pares, lo que generó la falta de aprendizajes sociales para interactuar fuera del ámbito familiar (Troncoso, 2022).

Aunado a ello, el incremento de la violencia social trastocó aún más las dinámicas cotidianas e impactó en varios ámbitos de la vida de las familias, algunas de las cuales enfrentaron o tuvieron noticia de vivencias adversas, lo que incrementó su percepción de riesgo, al tiempo que incidió en sus posibilidades de convivencia y recreación más allá del ámbito familiar (Moloeznik, 2021).

Con todo ello, se hizo necesario generar estrategias de intervención que por un lado apoyaran los procesos de lecto-escritura, y por otro, acompañaran la experiencia de volver al espacio escolar y retomar ritmos de trabajo y formas de socialización afectadas por el confinamiento. Así pues, en el marco de un proyecto de investigación e incidencia relacionado con el cuidado y el aprendizaje del diálogo, se planteó el trabajo con cuentos para facilitar la reflexión y el diálogo de personajes o situaciones, haciendo reescritura de títulos de los cuentos, con los objetivos de contribuir al aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas de educación básica a partir del trabajo con cuentos cuyos títulos, contenido o personajes pueden ser reflexionados y/o transformados y así propiciar la reflexión de situaciones de violencia, dentro y fuera de la escuela.

Desarrollo

Método

Se trabajó desde la metodología cualitativa a partir de una investigación acción orientada al trabajo con niños y niñas (Shabel, 2013), propiciando situaciones y experiencias de co-producción de conocimiento (Esteban, et al., 2021). Para ello, se generaron espacios de diálogo y convocatoria a la participación, a partir de las actividades.

El estudio se realizó en un periodo de tres semanas, en una escuela pública de Morelia, Michoacán, México. Se trabajó con 19 niños y niñas con un grupo 4° en el marco del proyecto de “Educación para la ciudadanía: co-generación de conocimientos y saberes con niños (as) y jóvenes sobre la construcción de la paz y el cuidado colectivo, en barrios considerados peligrosos en la región Centro Occidente de México”, en colaboración con docentes de la escuela primaria, académicos y estudiantes de la Facultad de Psicología (UMSNH). Durante las sesiones se realizaron lecturas grupales de algunos cuentos, con el objetivo de analizar los títulos, para identificar los elementos relacionados con el tema central del cuento, por lo cual se les pidió que re-escribieran el título de los cuentos, y así dialogar sobre las transformaciones realizadas, además se les pidió que escribieran una carta a un personaje. Todas las actividades fueron colectivas.

Se trabajó con varios textos, en este caso, se retoman los resultados derivados de: “La señora regañona” (San Román y Demi, 1997); “El misterioso caso del oso” (Jeffers, 2009) y “La peor señora del mundo” (Hinojosa y Barajas, 1992).

El procedimiento general de las secuencias fue el siguiente: lectura del cuento, diálogo grupal, identificación de algunas ideas centrales y reescritura del título o del final, para posteriormente volver a dialogar sobre los cambios realizados respecto al texto fuente. Hubo algunas variaciones en las secuencias, como en el caso de la escritura de cartas a “La peor señora del mundo”, que implicó recordar el texto, volver a leer algunos apartados y escribir la carta, para ello, se señalaron los elementos que puede tener una carta (fecha y lugar, saludo, contenido, despedida). Al finalizar algunos niños y niñas compartieron sus cartas. Es importante destacar que se tuvieron las consideraciones éticas pertinentes para el trabajo con niñas y niños.

Resultados

Se presenta la reescritura del título del cuento de La señora regañona y del misterioso caso del oso; la reescritura del final de El misterioso caso del oso y la escritura de una carta a La peor señora del mundo.

Los títulos

En “La peor señora del mundo”, se observó que la mayoría de los alumnos y alumnas, identificaron como algo relevante en los títulos que proponen las características complejas y negativas de la peor señora del mundo y las situaciones que propiciaba en la relación con todas las personas, haciendo énfasis en el comportamiento inadecuado. Algunos asumieron posturas más personales como el cambiar “señora” por “mamá” o “mujer”. Lo relevante es que evidencian comprensión del tema central. Utilizan la palabra «malvada» para sustituir «la peor», situación que se presenta en varios casos, algunos niños atribuyen la idea de maldad a una persona conocida por ellos, e incluyen el nombre. Algunos utilizan «seño» para transformar,

aunque sea un poco, la palabra señora. Dos niños sugieren que es una persona “loca” y otros dos que era “fea y grosera”.

Plantearon títulos sensacionalistas al utilizar palabras como, “odio” y “fea” fortaleciendo los aspectos negativos, exagerando, tal como lo hacen los autores originales en los textos. Si bien los textos suscitan interés, se observan dificultades en el momento de la reescritura, en lo oral no tienen problema para hacer sus propuestas de nuevo título, pero al escribir, varios deciden no hacerlo. En el caso del texto “La señora regañona” lo que plantean niñas y niños es “la mujer regañona”, dado el contenido un tanto abstracto del cuento que para algunos era difícil de comprender.

En el misterioso caso del oso, incluyen la palabra ladrón, describiendo lo que hacía el oso, uno de los niños puso un título más largo: “El oso que tomaba árboles sin permiso”. Algunos niños, escribieron “El oso y el árbol”, resolviendo de manera adecuada y poniendo los elementos centrales del texto.

El final

En relación con la reescritura del final del misterioso caso del oso, que implicaba una situación conflictiva, dado que el oso robaba árboles y es descubierto. La solución que dan es que el oso se vuelva bueno y plante árboles, no obstante, algunos sugieren que se quede en la cárcel o que lo sentencien a muerte. Aunque algunos describen una salida un tanto fantasiosa, al suponer que el oso se vuelve millonario.

Las cartas

En la escritura de la carta a la peor señora del mundo, algunos de los niños y niñas le escriben de manera directa: “Por favor, ya no seas tan mala conmigo”, o bien, “no te enojas, no seas mamá enojona y mala”. Otros le pidieron que no les diera croquetas de perro a sus hijos. En general, se produjeron textos muy cortos, a pesar de lo extenso del cuento y de las distintas situaciones que se viven. En algunas de las cartas se incorporó el nombre de una de las niñas del salón, lo que evidenció las dificultades de interacción al interior del grupo.

Al dialogar con niñas y niños, señalaron que algunas personas adultas casi se portan igual que la peor señora del mundo. Varios hicieron referencia a mamá o a una tía, en dos casos señalaron profesores/as y en varios, a compañeras. A continuación se incorpora la Carta 1 en la que se observan los elementos centrales del formato textual, con un saludo (Hola señora, espero que con esta carta mejore), un mensaje (Que mejorara sus actos...) y despedida (que se mejore señora). También se muestra la Carta 2, más incipiente, con título (La señora mal) y mensaje (no seas enojona).

Carta 1.

Hola señora espero que con esta carta mejore.

Que mejorara sus hactos y Ya no sea mala y que deje de maltratar a sus Hijo y ala guente del pueblo.

quese mejore señora

Carta 2

La señora mal

No seas enojona

Las diferencias entre los textos evidencian, por un lado, que es posible trabajar con niñas y niños que tienen diferentes niveles de lectura y escritura, sin que ello implique que no comprendan lo que leen. Como se observa, hay un claro intento por construir un mensaje, en relación con la consigna de escribir una carta. El contenido muestra, una postura de convencimiento de la necesidad de dejar de violentar a las personas, que es uno de los contenidos que está presente en el texto.

Conclusiones

La construcción de las distintas experiencias de aprendizaje para reflexionar sobre situaciones familiares y sobre las violencias, supuso la selección de textos, para desde ahí generar el diálogo y las distintas actividades. Con ello, se logran los objetivos propuestos de contribuir al aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas de una escuela primaria pública, a partir del trabajo con cuentos cuyos títulos, contenido o personajes pueden ser reflexionados y/o transformados y así propiciar la reflexión de situaciones de violencia, dentro y fuera de la escuela.

Los cuentos y las actividades creativas que se desprenden son una herramienta útil para el desarrollo de la lectura y la escritura con los niños y niñas, además de ser oportunidades para dialogar y escuchar, esperar, tomar la palabra y poner a discusión su propia comprensión de la situación que cada texto pone sobre la mesa, lo que permite que el contenido vaya teniendo sentido y como señalan Sepúlveda y Teberosky (2021), aprender a decir por escrito.

Un elemento clave del proyecto es la participación, ya que se hace posible que haya diferentes oportunidades de divertirse, de reflexionar, leer, escribir y compartir lo que se produce, en un proceso que precisa de la colaboración de niñas y niños, así como de su implicación, de tal suerte, que sea posible co-construir conocimientos. Si bien el derecho a la educación es inalienable y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2018) supone que la participación es central al desarrollo, las posibilidades de que niñas y niños sí participen son limitadas, de ahí que el ejercicio de diálogo que suponen las secuencias de

didácticas, junto con el texto que cada niña y niño aporta, sea este oral o escrito, apoya los procesos de participación desde la perspectiva de cada niño y niña.

Por otro lado, las actividades y las experiencias que se van generando no están exentas de la pasión que despierta la peor señora del mundo, de lo que desata en el lector en términos del asombro ante tanta maldad y de lo que remueve en términos de algunos de los sufrimientos personales, para que al ponerlos sobre la mesa se apoye otros procesos de simbolización, abriendo incluso nuevas posibilidades de relación (Kachinovsky, 2012; Schlemenson, 2004). Desde otra perspectiva, en algunos casos, las vivencias de la violencia son tan complejas que es difícil nombrarlas, en otros, es el momento en que pueden expresar lo que más les preocupa. En esa dinámica, en algunos casos, y sin que tengamos evidencias tangibles para afirmarlo, también se logra aprender y re-aprender a expresarse, escuchar y a estar con otros/as ante las dificultades de la interacción derivadas de la pandemia. Para algunas niñas y niños el proceso resulta más sencillo, para otros, es necesaria una mayor guía de las personas adultas.

Finalmente, es posible afirmar que los textos, los diálogos y los énfasis que se generaron desde las distintas actividades, implican acuerdos entre niñas y niños, más allá de lo que es posible registrar y mostrar. Los textos que se trabajaron facilitaron el acercamiento a temas complejos, como puede ser la violencia y los miedos, además, hicieron posible escribir tomando el texto fuente como modelo, sin la necesidad de recurrir a la copia, asumiendo la postura de autoría tan necesaria a la apropiación de la lectura y la escritura.

Referencias

- Contreras, D.J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa, en Contreras, D.J. y Pérez de Lara, N. (comp). *Investigar la experiencia educativa*. (21-86). Morata
- Esteban Tortajada, M., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A., y Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Gómez, C.A. y Sánchez, M.C. (2020). Violencia familiar en tiempos de COVID. *Mirada Legislativa*. 187, http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4891/ML_187.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kaufman, Ana María (1994): "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién", en *Lectura y Vida*, 15 (3), 1-21
- Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. (Artículo inédito). Universidad de Buenos Aires.
- Landín, M. del R. y Sánchez, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación* 28(54). 227-242, <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.01>

- Ley General de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [México], 9 marzo 2018, <https://www.refworld.org/es/docid/5ada42d74.html>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80
- Moloeznik, (2021). México ante dos pandemias: consideraciones sobre la respuesta estatal. En Oscar Misael Hernández-Hernández y José Andrés Sumano Rodríguez, Coordinadores. *Violencia criminal en México durante la pandemia*. México, CONACYT.
- Noya, F. (2021). Reescritura de episodios de cuentos con diálogos entre personajes. Una experiencia en segundo año de la escuela primaria. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2239/te.2239.pdf>
- Sánchez, N. C., Campos Mata, M., Eunice, S., Bucio Mújica, M., Antonio, R., Ramírez Reyes Escobar, M., ... y Angélica, C. (2020). Violencia intrafamiliar frente a la pandemia. Senado de la República de México, 1-7. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4942>
- Saulés Estrada, S. (2012). Leer...¿Para qué? La competencia lectora desde PISA. México : INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Leer_para_qu%C3%A9.pdf
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2021). (Re)producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Lenguaje*, 49(1), 198-225. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i1.8800>
- Schlemenson, S. (2004). Narración, imaginación y espacio escolar. *Cadernos de Psicopedagogia*, 3(6), 4-17. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100002&lng=pt&tlng=pt
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales y Juventud*, 12(1), 159-170 https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48204/1/S2200803_es.pdf
- Troncoso Araya, J. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19. *Cuadernos de neuropsicología*. 16(1), 94-99. <http://dx.doi.org/10.7714/cnps/16.1.206>