

# Todos podemos ser lo que queremos:

EL DISCURSO ESCRITO COMO  
VIVENCIA EN EL AULA

*Elizabeth Cuevas de Jesús, Ph.D.*

Escuela Elemental  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
elizabethcdj@gmail.com

## RESUMEN

Este artículo presenta cómo la literatura infantil media entre la experiencia personal del niño y el texto, produciéndose diversos discursos escritos. Partiendo de una visión sociocultural de la lectoescritura, se ilustran dos estrategias que contextualizan el significado: la tertulia literaria y el diario literario. A través de tres viñetas que sitúan la construcción del significado en tres ejes temáticos —la identidad, la justicia y el afecto—, se observa cómo los textos orales y escritos ilustran la “evocación” que surge de la transacción del niño con la literatura. Finalmente, el artículo recoge la experiencia del maestro como investigador en acción, quien reflexiona para enlazar la teoría con la práctica.

**Palabras clave:** escritura, literatura infantil, niñez temprana, respuesta literaria

## ABSTRACT

This article discusses how children’s literature mediates between students’ personal experiences and the text, producing various written discourses. Two strategies that helped contextualize meaning are described from a sociocultural view of reading: the literary conversation and the literary journal. Three vignettes illustrate how oral and written texts show the transaction between child and author. In these vignettes situated meanings were developed through three thematic axes: identity, justice and affection. Finally, the paper shows how teacher researchers reflect about the relationship between theory and practice.

**Keywords:** children’s literature, early childhood, readers response, writing

Luego de leer “La asombrosa Graciela”, de Mary Hoffman, Karen, una niña de kindergarten, explica en su diario qué le hubiera dicho a Raj y a Natalia cuando éstos le indicaron a Graciela, la protagonista del cuento, que no podía ser Peter Pan por ser niña y por ser negra. Ella escribe: “Todos podemos ser lo que queremos”. Es evidente que esta respuesta no se da en el vacío, surge de una reflexión producto de las conversaciones literarias ocurridas en su salón de clases, en las que los niños comparten junto al docente sus interpretaciones y las conectan con la literatura. Karen, en su diario, escribió lo que sentía; sus palabras son la expresión de sus sentimientos y experiencias. En este artículo, se presentan diversas viñetas surgidas de los textos de niños de kindergarten que ilustran las conexiones entre la literatura infantil, la escritura y las experiencias de vida de los estudiantes. Estas fueron analizadas y comparadas con observaciones escritas sobre las tertulias realizadas en torno a los textos infantiles estudiados. Los datos fueron recopilados y analizados como parte de un proceso de investigación-acción en el que el maestro reflexiona acerca su práctica y la entrelaza con la teoría sociocultural sobre la lectoescritura, una teoría que, puesta en práctica, hace posible describir el discurso escrito como una vivencia que permite al niño llevar la obra literaria a su realidad para así transformarla.

### ¿Cómo aprendemos a escribir? La lectura y escritura como medio sociocultural

La fragmentación de la lectoescritura como un conjunto de destrezas que se divide en niveles que deben adquirirse de manera estrictamente secuencial permea la educación tradicional y responde a lo que McKay (1996) denomina la visión de la *lectura como destreza*. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura constituyen una habilidad aislada que cada persona debe adquirir a través del dominio de las destrezas más simples hasta las más complejas. Este proceso es individual y se obtiene mediante una educación formal. Además, es un instrumento para la movilidad social, lo que implica la marginalidad de los grupos o individuos que no lo dominan. Esta visión también conlleva que la enseñanza de la lectoescritura se separa de otros conocimientos y lenguajes

(matemáticas, música, artes visuales) y se enmarca en contextos ajenos a las experiencias sociales de las comunidades y los estudiantes. El aprendizaje de la lectura y la escritura se convierte en un fin en sí mismo y no en parte de la vida diaria.

Desde una perspectiva sociocultural, la lectoescritura es un fenómeno que conecta a los seres humanos con su entorno y con su lugar en el tiempo (Schieffer & Cochran-Smith, 1984; McKay, 1996). El dominio de destrezas particulares es solo una parte del proceso, ya que la lectoescritura se enmarca en los contextos sociales de los individuos, sus comunidades y el mundo. En estos, los niños aprenden a leer, leyendo, y aprenden a escribir, escribiendo. Durante la escritura, los niños son activos: exploran, crean y confirman sus propias hipótesis acerca del lenguaje escrito, de manera que desarrollan la destreza mediante actividades significativas y pertinentes. Sáez Vega (1999), Dyson (1988, 1993) y Cuevas de Jesús (2000) han realizado varios estudios de caso con niños del nivel preescolar y primario. En estos, describen la escritura como una actividad multifacética, en la que se entrelazan diversos sistemas simbólicos, como el dibujo y el lenguaje oral, entremezclados con las funciones sociales que cada niño adscribe al lenguaje escrito. Los niños utilizan la palabra escrita para conocer al mundo, interpretarlo, rehacerlo y buscar su lugar en él. En este artículo propongo que el discurso escrito generado en este contexto constituye una vivencia, concepto que define esta visión de la escritura. La vivencia va más allá de las destrezas, ya que solo son partes de un proceso que abarca el engranaje de diversos componentes lingüísticos (semántico, pragmático, morfosintáctico y fonológico), cognitivos y sociales. Para ampliar este concepto, se discuten dos marcos teóricos que explican esta visión: el de la escritura como “herramienta cultural” (Dyson, 1993; Gee, 2000) y el de la teoría de la respuesta literaria (Rosenblatt, 1978; Short & Pierce, 1990).

### ■ La escritura como herramienta cultural

Halliday (1975) indica que la “función precede a la forma” en el aprendizaje del lenguaje oral. Este supuesto tiene implicaciones importantes para el lenguaje escrito ya que el lenguaje, en todas sus manifestaciones, es un sistema de símbolos (Gillen, 2003). En este proceso comunicativo, los niños integran otros sistemas,

tales como el dibujo, el juego y la música (Cuevas de Jesús, 2000; Dyson, 1988).

El paradigma sociohistórico basado en los trabajos de Lev Vygotski (1978) provee los fundamentos que describen cómo el niño utiliza diversas “herramientas culturales” (Moll, 1990), entre ellas, la escritura, para mediar entre su pensamiento y el mundo. De esta mediación surgen diversos *discursos* —aproximaciones del hablante o escritor hacia la gente y los objetos que nos rodean (Gee, 2000)— que están ligados a la función adscrita al hecho comunicativo en un momento dado. La funcionalidad del discurso escrito es múltiple e incluye: saludar, solicitar, dar órdenes, expresar sentimientos, brindar información, recordar algo, establecer un espacio y representar mundos imaginarios (Dyson, 1988; Sáez Vega, 1996; Kantor, Miller & Fernie, 1992).

Los docentes proveen el ambiente que promueve la multifuncionalidad que el niño da al lenguaje escrito, no solo a través de las actividades planificadas, sino también de la actitud que asume ante los acercamientos y propuestas de los estudiantes. El aprendizaje de las convenciones de la escritura es importante en el sentido de que están cumplen una función reguladora que facilita la comunicación; no obstante, la esencia del proceso se encuentra en el contenido de lo que se escribe. Desarrollar la capacidad de generar, en el discurso escrito, nuestros pensamientos, opiniones, actitudes e ideas para expresar la realidad y transformarla es la meta en un salón de clases que trabaja la lectoescritura desde esta perspectiva. En dicho ambiente educativo, la literatura juega un papel trascendental ya que familiariza al niño con diversos géneros, modelos, valores y objetos culturales que constituyen la sociedad.

### ■ La literatura infantil y la creación de textos

La literatura infantil en la sala de clases es el modelo cultural por excelencia para desarrollar el conocimiento y el lenguaje. No obstante, desde este acercamiento, el significado de lo que se lee se ubica en la transacción entre el pensamiento del lector y del autor (Rosenblatt, 1978), y no solo en el libro. Este significado, a su vez, no es estático, sino dinámico y complejo: cambia de acuerdo al momento personal, social y cultural en el que se ubica el lector. El concepto de “significado situado” acuñado por Gee (2000) se

refiere, precisamente, a esta variedad de situaciones en las que se construyen significados en el proceso de lectura y en el de aprendizaje. Gee ilustra el concepto describiendo las diferentes interpretaciones que hacen dos estudiantes del nivel secundario acerca de un poema de Robert Frost. Mientras que para una joven la frase “I have passed by the watchman by his beat” se refería a un policía que vigilaba al autor mientras hacía algo indebido, para otra esto se refería “al paso del tiempo que le indica que aún no va a morir, aunque eso es lo que él desea”. Según Gee (2000), que ambas pertenecieran a distinto nivel socioeconómico y hayan desarrollado variadas perspectivas de lo que es un texto, abona a la diferencia en sus interpretaciones.

En este artículo, se presentarán tres viñetas producto de tres libros de literatura infantil que se trabajaron en mi salón de kindergarten. En ellas, se ilustra cómo los escritos de los niños reflejan los significados que derivan de la experiencia lectora. Es importante aclarar que la lectura de literatura en este salón se lleva a cabo diariamente y como parte de los temas que se generan colaborativamente con los maestros. Estos libros, a su vez, son la base para otras actividades, tales como mini-lecciones, centros de aprendizaje y asambleas. Luego de la lectura en voz alta, la maestra rutinariamente se inserta en una conversación literaria, en la que los niños expresan sus perspectivas sobre lo leído. Esa “conversación”, o “tertulia”, se convierte en una oportunidad para el maestro de crear, en términos vygotskianos, el “andamiaje” necesario para que surjan interpretaciones diversas y más profundas sobre el texto (Molina Iturrondo, 1999). Al hacer conexiones con sus propias experiencias, los estudiantes encuentran, en el texto, significado que también comparten con los demás (Sáez Vega, 1999). Luego de la tertulia, los niños se involucran en otras tareas, entre las cuales se encuentran los diarios literarios. En estos últimos, los niños reaccionan por medio del discurso escrito a la lectura discutida. El diario se convierte así en un medio para expresar sus interpretaciones acerca de la lectura, la que se entrelaza con los dibujos, conversaciones y juegos en las que participan los niños en la sala de clases. Esta estrategia provee así, una oportunidad para la creación de significados múltiples a través de la escritura (Cuevas de Jesús, 2000, 2010).

### Viñeta 1: *Verdi*, discursos sobre la identidad

Durante varias semanas en que estudiábamos el tema de las profesiones, exploramos las características físicas y emocionales que nos distinguían. El fin primordial era reconocer las identidades que asumimos en nuestras vidas a través personajes de diversas historias, tales como *Verdi*, de Janell Cannon (1997), y *Willy, el soñador*, de Anthony Browne (2009). Como parte de este tema, exploramos el concepto del *héroe* y las conductas que definen el heroísmo. En sus escritos, los niños describieron algunas de éstas. Para Sonia (Ilustración 1), por ejemplo, ella era “héroe” al ayudar a otros niños.

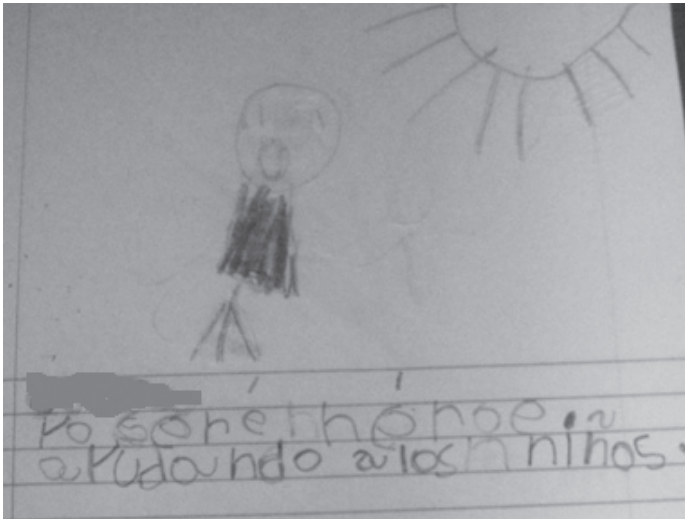
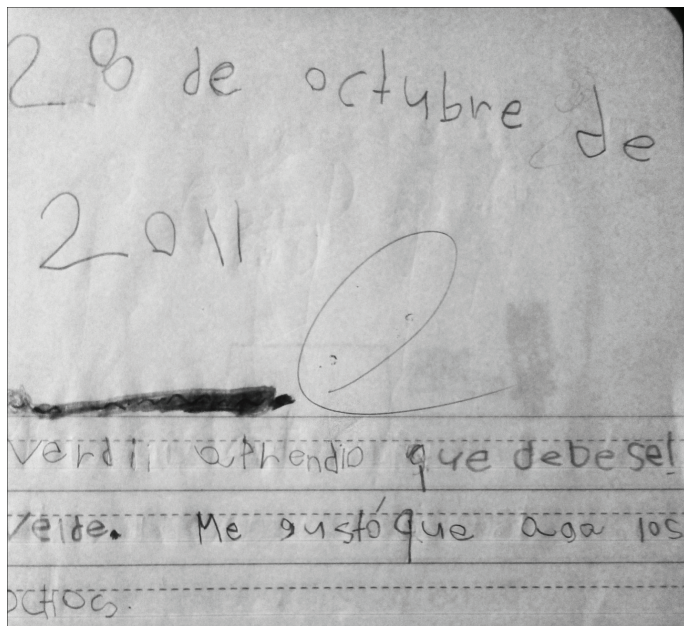
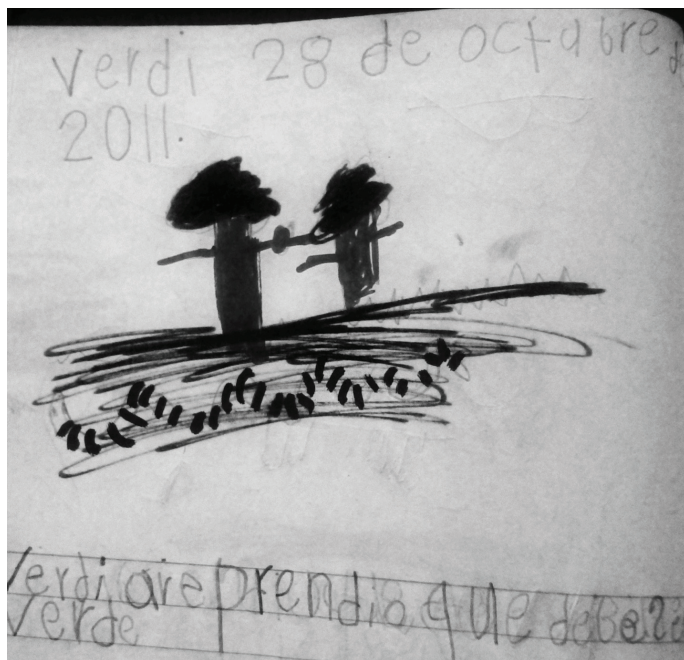


Ilustración 1

Para indagar más acerca de nuestras identidades, estudiamos el libro *Verdi*, de Janell Cannon, en el que una pequeña serpiente pitón no quería crecer y perder así su color amarillo. Los niños expresaron las conductas que disfrutaban como parte de la niñez y aquellas que caracterizan a la adultez. En sus escritos, se refleja su interpretación de la importancia que tenía para el personaje principal aceptar el color verde que estaba adquiriendo, tal como se ilustra en los escritos de Andy y Karen (ilustraciones 2 y 3, respectivamente).



*Ilustración 2*

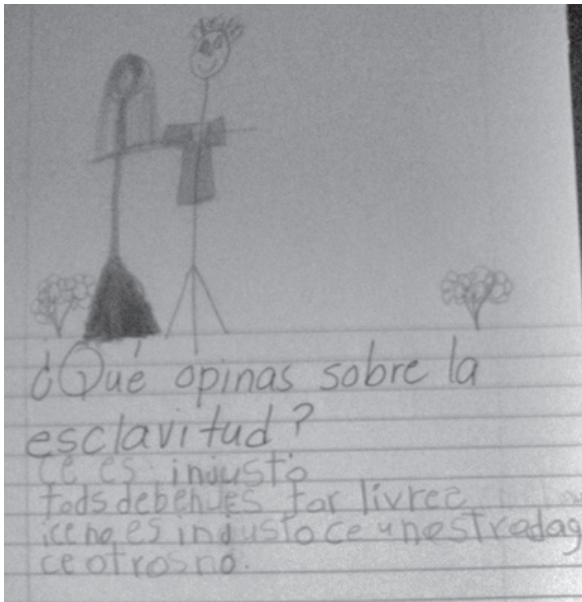


*Ilustración 3*

Se puede observar cómo, en algunos de los escritos, los niños añadieron que les gustaba que Verdi tomara la forma de un ocho, una de las muchas maneras en que se divertía y que, en la discusión, resultara ser una de las escenas favoritas de los estudiantes. El significado compartido durante la tertulia se evidencia, así, en el discurso escrito.

#### ■ Viñeta 2: discursos sobre la justicia

Durante el mes de noviembre, estudiamos la historia de Puerto Rico y abordamos el tema de la esclavitud. A través de discusiones y presentaciones, los niños tuvieron la oportunidad de evaluar lo que significa este hecho histórico. Al integrar el tema de la justicia, estos problematizaron el concepto y expresaron sus opiniones al respecto, tal y como lo hace Karen en el siguiente dibujo y escrito (Ilustración 4).



*Ilustración 4*

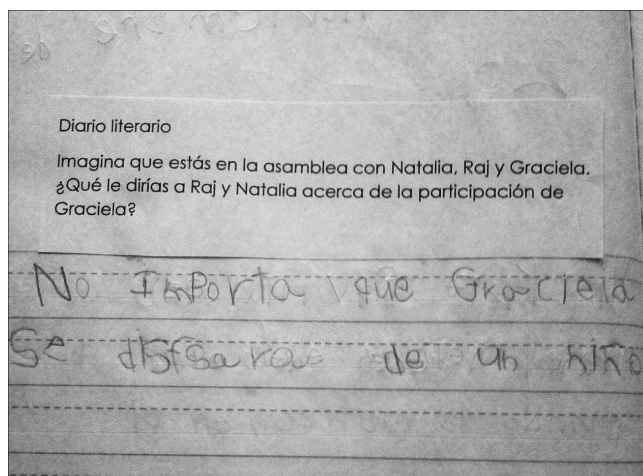
Para Karen, la esclavitud “es injusto; todos debería[n] estar libres. No es justo que unos trabajan y otros no”. Como parte de la indagación sobre este concepto, atendimos el tema de la diversidad racial.



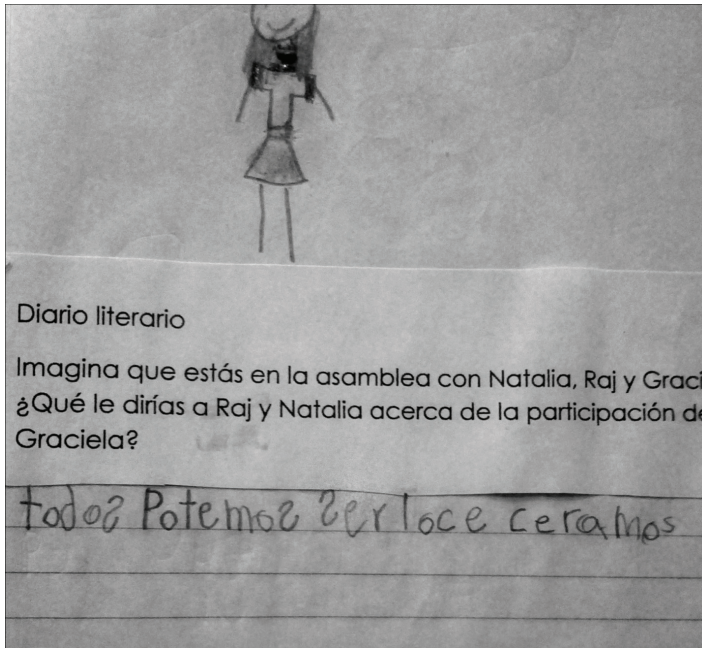
Existe una variedad de literatura infantil que explora los prejuicios y la democracia en la sala de clases (Short & Kauffman, 2005). Rosenblatt (1978) considera que la imaginación es esencial para la democracia y que esta se enriquece de los diálogos y respuestas literarias en la sala de clases.

Luego de discutir la historia “La asombrosa Graciela”, de Mary Hoffman (1996), la maestra pidió a los niños que imaginaran que eran compañeros de clases de Graciela y que expresaran cómo responderían a las recomendaciones de sus amigos de que desistiera de actuar en una obra escolar por ser negra y ser niña. Algunos de ellos estuvieron de acuerdo en esta apreciación indicando las pocas similitudes entre el personaje y la niña. Continuamos conversando e invitamos a varios estudiantes a que ocuparan el lugar del personaje y examinaran sus sentimientos.

Es importante señalar que todas las ideas presentadas por los niños fueron valoradas y sirvieron de base para una rica discusión acerca de los diversos personajes que asumían en el área de juego dramático. Algunos expresaron que no les gustaría que otros compañeros les impidieran asumir sus roles favoritos en esa área. De ahí que varios de ellos concluyeran que “podemos ser lo que queramos”. Los escritos de Andy y Karen expresan esta vivencia (ilustraciones 5 y 6, respectivamente) en los siguientes dibujos y escritos:



*Ilustración 5*



*Ilustración 6*

La tertulia y la escritura en el diario permitieron ir de la generalización de una experiencia a la concepción de una visión del mundo compartida, en la que podemos asumir diversas identidades y tenemos el derecho y el deber de respetarlas.

### ■ Viñeta 3: discursos sobre el afecto

A través del cuento “Mi amigo Enrique”, queríamos trabajar con el tema del afecto. En este cuento, un niño sordo demuestra todo lo que puede hacer y recibe el cariño de sus amigos y familiares. Esta temática también integraba el tema de la diversidad, en especial porque uno de los compañeros del salón tenía un impedimento auditivo. Los estudiantes aprendieron varias frases en lenguaje de señas y recibieron la visita de un grupo de jóvenes sordos que se dedican a concienciar acerca de los derechos de esta comunidad y a demostrar cómo se usa este lenguaje. Luego de dichas actividades, los niños reaccionaron en sus diarios. Aunque muchos expresaron su amor por Enrique, llama la atención cómo Arnaldo incorpora una invitación al personaje: “Enrike, te amo. ¿Quieres venir conmigo al cine?” Desde la teoría de la respuesta literaria, este libro

evocó en Arnaldo un sentido de afecto por el personaje que le hace “vivir” el cuento. Sáez Vega (1996), en su investigación con niños de un kindergarten, observó reacciones similares ante el cuento “La Gallinita Roja”.

Estos ejemplos ilustran cómo la experiencia literaria adquiere un matiz intensamente personal, en el que los niños se insertan en el mundo imaginario del cuento para hacerlo parte de su mundo real. En cierto sentido, Arnaldo, en su texto, asume el papel de amigo de Enrique y lo expresa a través de una invitación.

### ■ La escritura como vivencia: reflexiones finales

Un salón que promueve el desarrollo multifuncional de la escritura debe proveer el contexto necesario en el que los niños puedan utilizarla para expresar sus ideas y mundos imaginarios. Esto se logra a través de medios creativos de escritura como lo son los cuentos, los dramas y los poemas. Se debe proveer múltiples oportunidades para que los estudiantes practiquen la escritura mediante el uso de diversos géneros literarios desde la preescolaridad, para lo cual es necesaria la exposición diaria a literatura infantil de calidad. La lectura en voz alta debe ir acompañada de tertulias literarias en las que se establezca un diálogo continuo y reflexivo entre todos los participantes del proceso: docentes y estudiantes. El diálogo es la puerta que permite la construcción de conocimiento, el fortalecimiento de las destrezas de comunicación oral y el respeto a los puntos de vista diversos (Peterson & Eeds, 2007).

En este artículo hemos descrito cómo el discurso escrito, visto desde una perspectiva sociocultural, constituye una vivencia cuando surge en un contexto pertinente al estudiante, que le permite hacer conexiones entre los mundos imaginarios y el mundo real (Dyson, 1993; Cuevas de Jesús, 2010). La enseñanza de la lectoescritura centrada en el uso de la literatura infantil provee el ambiente adecuado para generar una diversidad de temas que inviten a los niños a compartir diversas perspectivas y problematizarlas a través de varios discursos orales y escritos (Harste, Short & Burke, 1984). Este acercamiento, distribuye la apropiación del significado entre el autor y el colectivo del salón; es una visión constructiva del aprendizaje en el que el niño se apropia de la lengua escrita. Como docentes, al asumir nuestro papel como

facilitadores de este proceso, contribuimos a formar lectores que, desde sus variadas experiencias con la palabra, sean capaces de crear, recrear y transformar la realidad.

## REFERENCIAS

- Browne, A. (2009). *Willy, el soñador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cannon, J. (1997). *Verdi*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Cuevas de Jesús, E. (2000). *Yo puedo escribir lo que yo quiera: la escritura en el diario de tres niños de kindergarten*. (Tesis inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Cuevas de Jesús, E. (2010). Autores emergentes: niños creadores de textos en un salón multigrado. *Cuadernos de Investigación en la Educación*, 25. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/25/09.html>
- Dyson, A.H. (1988). *Drawing, talking and writing: Rethinking writing development* (Occasional Paper no. 3). Berkeley, CA: National Center for the Study of Writing, University of California.
- Dyson, A.H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gee, J.P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. *Reading Online*, 4(3). Recuperado de: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/)
- Gillen, J. (2003). *The language of children*. New York, NY: Routledge.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnolds.
- Harste, J., Short, K. & Burke, C. (1988). *Creating classrooms for authors*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hoffman, M. (1996). *La asombrosa Graciela*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Kantor, R., Miller, S. & Fernie, D. (1992). Diverse paths to literacy in preschool classroom: A sociocultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 185-201.
- McKay, S.L. (1996). Literacy and literacies. En S. McKay & N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Molina Iturrondo, A. (1999) *Leer y escribir con Adriana*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

- Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Peterson, R y M. Eeds. (2007). *Grand Conversations: literature groups in action*. New York: Scholastic.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of literacy work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Saez Vega, R. (1996). *The literacy of Puerto Rican children in a whole language kindergarten: an ethnographic case study*. Disertación doctoral inédita. University of Arizona, Tucson.
- Sáez Vega, R. (1999). "Yo me meto en el cuento y ayudo". La creación de mundos a través de la lectura. En R. J. Sáez Vega, C. M. Cintrón de Esteves, D. T. Rivera Viera, C. Guerra Lozano & M. I. Ojeda O'Neill, *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura*. Santo Domingo, RD: Editorial Centenario.
- Schiefflin, B. y Cochran-Smith, M. (1984). Learning to read culturally: Literacy before schooling. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 3-23). Londres: Heinemann Educational.
- Short, K. & Kauffman, G. (2005). Examining prejudice through children's responses to literature and the arts. *Democracy and Education*, 15(3/4), 49-56.
- Short, K. & Pierce, K. (1990). *Talking about books: Creating literate communities*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: MIT Press.