



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia

***¿ESTAMOS CONSTRUYENDO ESCRITORES AUTÓNOMOS?: UNA
PERSPECTIVA DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA***

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

PRESENTA

ESTHER MONDLAK MAYA

ASESORA:

MTRA. MARÍA GUADALUPE JUÁREZ CABAÑAS

Ciudad Universitaria, marzo de 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para mis padres

Para mis hijos

Para Ken

AGRADECIMIENTOS

Con todo mi agradecimiento al Colegio Hebreo Sefaradí que nos ofreció el terreno franco para experimentar y buscar nuevos caminos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Al Profesor Fernando Valdés por su entrega al trabajo y apoyo incondicional. No solo ha sido maestro de los niños, sino mío también.

A la Mtra. Guadalupe Juárez Cabañas por su siempre cuidadosa lectura del material y sus atinados consejos para mejorar mi trabajo.

Índice

Introducción	6
0.1 Marco contextual	7
0.1.1 Marco teórico que ha sustentado nuestro trabajo por proyectos	9
0.1.2 El diseño de los proyectos	9
0.1.3 El tiempo didáctico	10
0.1.4 La intervención docente	10
Capítulo 1 La investigación	11
1.1 Perspectiva de la investigación: la evaluación formativa	11
1.2 Diseño de la investigación	12
1.3 Esquema general del proceso de construcción del proyecto	15
Capítulo 2 Análisis	16
2.1 Intervención docente para promover la autonomía	16
2.1.1. Promoción de un ambiente constructivista	17
2.1.1.1 El lanzamiento del proyecto: preparar el clima afectivo que motive a los escritores.	17
2.1.2. Comunicación clara de la tarea: qué van a hacer y qué van a aprender	17
2.1.2.1 La construcción del contrato didáctico: trazar con los niños la ruta para llegar al objetivo final.	18
2.1.2.2 El proceso de la escritura: mantener en la conciencia de los aprendices la dirección hacia la que se encamina el esfuerzo.	20
2.1.2.3 Introducción de un nuevo elemento narrativo: ofrecer a los alumnos los recursos necesarios para realizar la tarea que se les propone.	22
2.1.3 Se ofrecen criterios explícitos al aprendiz para guiar la tarea de escritura y la de revisión.	26
2.1.3.1. La lista de cotejo como guía para escribir.	26

2.1.3.2 La lista de cotejo como guía para la autorrevisión y autocorrección.	27
2.1.3.3 La lista de cotejo como herramienta de revisión entre miembros del equipo.	28
2.1.3.4 La lista de cotejo como guía para la revisión grupal.	29
2.1.4 Ajuste didáctico continuo.	31
2.1.4.1 El proceso de la escritura: ofrecer mayor clarificación cuando la escritura no responde a lo esperado.	31
2.1.4.2 El proceso de la escritura: ofrecer a cada uno lo que necesita para que la tarea progrese.	31
2.1.5 Otras intervenciones.	33
2.1.5.1 El proceso de la escritura: vigilar la congruencia con las características del género que se escribe.	33
2.2 Acciones de los niños donde se muestran como escritores autónomos.	36
2.2.1 Lanzamiento del proyecto.	36
2.2.1.1. Reconocimiento del género.	36
2.2.1.2 Reconocimiento de las tareas del contrato.	36
2.2.2 Enriquecimiento de la información y acercamiento (frecuentación) al género	37
2.2.2.1 Ejercicio de “engordamiento”.	39
2.2.3 Etapa de producción de la escritura.	45
2.2.3.1 El diálogo entre pares: interacción social en el aula.	45
2.2.3.2 Los alumnos toman decisiones.	46
2.2.3.2.1 Otro tipo de decisión.	47
2.2.3.3 Autocorrección.	48
2.2.3.4 Construcción e inserción de un monólogo en el texto descriptivo.	49
2.2.3.5 Creación de comparaciones.	55
Conclusiones	57
Bibliografía	61
Glosario	67

Introducción

¿Estamos construyendo escritores autónomos?: una perspectiva desde la evaluación formativa

“La observación y el análisis de lo que ocurre en el aula cuando se enseña y aprende lengua es el camino para avanzar en el conocimiento de qué actividades de enseñanza promueven un aprendizaje de la lengua que pueda calificarse como significativo”. Camps.

La evaluación de los proyectos literarios que se implantan en la primaria de nuestro colegio había sido siempre una tarea pendiente. Me inquietaba no saber bien qué estaba pasando entre los niños y nuestra manera de enseñar la lengua a través de proyectos. ¿Realmente estarían aprendiendo algo? ¿Qué y de qué forma? ¿Alguien verdaderamente lo evaluaba? O más bien ¿de la manera en que se evaluaba lo sabíamos en realidad? Lo poco que conocía yo de evaluación formativa era que daba seguimiento al proceso de enseñanza y me parecía que seguramente sería la que al final de este trabajo “recomendaría” implementar para ser aplicada a nuestros proyectos. Así de lejos me encontraba de lo que estaba sucediendo en el salón de clase.

Este trabajo de investigación produjo un cambio profundo en la manera de aproximarme a la evaluación. Hoy regreso a este inicio, después de un recorrido que no ha sido circular, sino en espirales, porque no terminé donde empecé, sino en un lugar desde el que puedo apreciar el proceso de la enseñanza de la escritura de textos literarios y su evaluación, desde otra perspectiva. He pasado del terreno de las impresiones al de las concreciones gracias a la oportunidad de observar un proceso de enseñanza-aprendizaje de manera cercana, a través de una mirada más informada por las lecturas, la observación y la discusión.

La premura con que se trabaja en las escuelas no permite reflexionar cuidadosamente sobre la práctica didáctica, como en este caso lo he podido hacer con Fernando Valdés Rodríguez, docente a cargo del proyecto que se presenta, privilegio que le agradezco profundamente. He podido mirar una y otra vez el material filmado, sus intervenciones y las de los niños, así como sus escritos, para enriquecer la larga conversación que sostuvimos por meses. Ese es el material que se ofrece transcrito al lector, ejemplos en vivo en que el profesor interviene “como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición escrita plantean” (Camps 2003:21) y a través de los cuales se observa el traspaso paulatino de “la gestión de los saberes y los procedimientos que se requieren para ser un escritor autónomo” (*Ibid*), y por otro lado, ejemplos en que los niños se muestran regulando sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje que los van conduciendo a ser más independientes del apoyo del profesor, y apropiándose a la vez de saberes literarios con que el género de aventuras permite experimentar.

Aunque durante este trabajo el foco de atención estuvo principalmente dirigido a la didáctica y el aprendizaje, el hecho de que el proyecto plantee este proceso a través de la escritura de un género narrativo específico, trae consigo la adquisición de múltiples conceptos y procedimientos literarios, línea de investigación que me interesaría explorar con mayor profundidad como continuación a ésta y para la que el material ofrece oportunidades de análisis en los ejemplos en que los niños logran, como dice Ferreiro, “que su palabra escrita asuma propiedades específicamente ‘literarias’” (2008:13).

Debo añadir que la bibliografía fue esencial para ir abriendo mis ojos a la comprensión del fenómeno. Ir de la teoría a la observación y de la observación a la teoría fue lo que me dio herramientas para el análisis. En la elaboración de este trabajo, experimenté el crecimiento que proviene de la continua retroalimentación del hacer y del aprender acompañados de la reflexión.

0.1 Marco contextual

El presente trabajo se aplicó en el Colegio Hebreo Sefaradí de la Ciudad de México donde he trabajado como Directora General durante 19 años. Se trata de una escuela comunitaria, privada, no lucrativa, con 720 alumnos desde preescolar hasta la preparatoria, de nivel socioeconómico principalmente de clase media y media alta, aunque cualquier niño puede asistir sin importar su situación económica para lo cual existe un programa de becas.

Desde hace algunos años se propuso una transformación en la enseñanza de la materia de lengua mediante un enfoque comunicativo funcional que se concretara en proyectos literarios¹. El problema se planteaba en dos direcciones: por un lado una enseñanza del español tradicional a través de la memorización de los conceptos, el dictado de apuntes y el uso descontextualizado de la lengua, y por otro, como parte de un problema nacional, la poca lectura, no solo de los niños, sino de los mismos maestros. En ambos sentidos, se tomaron distintas acciones y una de ellas fue comenzar a experimentar con la enseñanza por proyectos y solo en un nivel de piloteo. Desde aquel momento, un equipo que se preparó, se encargó de empezar a capacitar al grupo de maestras de kínder

¹ Este enfoque era el que requería la Secretaría de Educación Pública para la enseñanza del español en primaria en sus programas de 1993: “El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de ‘nociones de lingüística’ y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita...” y para ponerlo en práctica se dan sugerencias: “En la presentación de los programas se enuncian en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas denominadas ‘situaciones comunicativas’ que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente”.

SEP www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf Consulta: 12 de noviembre, 2013.

En realidad, un cambio de enfoque en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje era un cambio de fondo que requería una nueva pedagogía y no solo sugerencias de actividades, sin embargo así operamos hasta empezar a trabajar por proyectos hacia el año 2000.

y primaria² y de hacerlas leer más, sobre todo literatura infantil y juvenil. Se hizo una selección más cuidadosa de la calidad de los libros infantiles, tanto en la biblioteca del kínder como en la de primaria, y se catalogaron para permitir a los lectores un manejo más autónomo.

Se eligió comenzar por el nivel de la primaria buscando sentar las bases para que los alumnos transitaran a lo largo de su escolaridad desarrollando una buena relación con la lectura y la escritura, ejerciendo las funciones que éstas tienen en la sociedad. Por otro lado, y mientras se piloteaba la enseñanza por proyectos en la primaria, en los niveles de secundaria³ y bachillerato se empezó a impartir una capacitación continua a los profesores para hacerlos recuperar el gusto por la lectura (ya que todos provenían de la carrera de literatura), y para que empezaran a orientar más sus clases hacia la interpretación y el análisis literario, y hacia la producción de textos escritos, recurriendo menos a impartir la materia como una historia de la literatura consistente en listas de autores, fechas y movimientos literarios, que los alumnos tenían que memorizar para el examen. Asimismo, comenzó un esfuerzo por capacitarlos en la enseñanza por proyectos.

Ya que la primaria era el nivel escolar en que se había adquirido mayor experiencia en la enseñanza por proyectos, decidí acercarme a alguno de ellos, un poco al azar. Lo importante era ensayar una evaluación más cuidadosa para dar respuesta a las interrogantes planteadas en la introducción.

² Aunque el diplomado que tomamos como capacitación se refería a educación inicial (niños sin lectura formal), el equipo empezó a experimentar con proyectos para niños con alfabetización formal también.

³ En este caso, no es sino hasta los programas de SEP del 2006 para secundaria cuando se proponen las prácticas sociales del lenguaje y se agrupan en tres ámbitos: el estudio (o lo académico), la literatura y la participación ciudadana. “Dicha organización surge del análisis de las finalidades que las prácticas del lenguaje tienen en la vida social. En cada uno de los ámbitos la relación entre los individuos y los textos adquiere un matiz diferente... Hacer del lenguaje el contenido de una asignatura preservando las funciones que tiene en la vida social es siempre un desafío. El lenguaje es complejo y dinámico, y no puede ser fragmentado y secuenciado como tradicionalmente se presenta en los programas educativos. Por un lado, constituye un modo de concebir al mundo y de interactuar con él y con las personas. Por otro, todas las formas que caracterizan una lengua y sus diferentes usos se adquieren y educan en la interacción social: conversaciones cotidianas, intercambios formales y actos de lectura y escritura, motivados por la necesidad de entender, expresar o compartir aspectos y perspectivas del mundo. La enseñanza del español en la escuela no puede dejar de lado la complejidad funcional del lenguaje ni las condiciones de su adquisición, ya que es la necesidad de comprender e integrarse al entorno social lo que lleva a ensanchar los horizontes lingüísticos y comunicativos de los individuos.

La estructuración del programa de Español a partir de las prácticas sociales del lenguaje constituye un avance en esta dirección, pues permite reunir y secuenciar contenidos de diferente naturaleza en actividades socialmente relevantes para los estudiantes”. <http://www.secundaria-sm.com.mx/sites/default/files/pdfs/programas/español.pdf>

Consulta 12 de noviembre, 2013. El problema para los docentes se encontraba, como siempre, en cómo traducir el nuevo enfoque a una práctica didáctica. La experiencia nos había mostrado que una metodología por proyectos se presta para ayudar a conservar la complejidad de los diferentes usos sociales de la lengua y al mismo tiempo permite ofrecer situaciones significativas para los alumnos. De ahí nuestro esfuerzo en capacitar a los maestros en esta orientación.

0.1.1 Marco teórico que ha sustentado nuestro trabajo por proyectos⁴ en la primaria

Detrás del trabajo por proyectos que se ha venido realizando se cuenta con el respaldo de las investigaciones psicolingüísticas⁵ de los últimos tiempos, las cuales han reflexionado acerca del desarrollo cognitivo del hombre. De su convergencia y de su aplicación a la educación, se llegó a una concepción constructivista⁶ del aprendizaje escolar y de la intervención docente en el aula, en la que destaca la convicción de que el conocimiento se construye por sujetos cognoscentes y no se recibe pasivamente.

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua en la escuela, se reconoce entonces la importancia de que los alumnos sean sujetos de las prácticas del lenguaje ya que el aprendizaje proviene de ejercerlas en situaciones que tengan sentido para ellos⁷.

Se ha requerido de una transformación de la práctica docente y de su papel en el salón de clase para poner en el centro de la enseñanza el concepto de escritura como proceso de construcción a cargo de todos los que participan en el aula, a partir de las interacciones de los involucrados, mediante el empleo de estrategias de aprendizaje colaborativo⁸ y la mediación⁹ del maestro. Se trata de una visión socioconstructivista¹⁰ de la enseñanza-aprendizaje¹¹ de la lengua¹². En un aula constructivista donde se trabaja la lengua en contextos reales, esto se traduce en hacer participar a los alumnos en “una comunidad de discurso¹³, una historia cultural y unas prácticas discursivas vigentes”¹⁴.

0.1.2 El diseño de los proyectos

El diseño de nuestros proyectos se inspiró en algunos que habían realizado las profesoras argentinas de quienes recibimos nuestras primeras capacitaciones¹⁵ pero pronto diseñamos los propios. Después de una etapa de piloteo en la primaria y haciendo una distribución diferente del tiempo didáctico solamente para la materia de lengua, comenzó a implementarse la enseñanza por proyectos.

⁴ Ver glosario.

⁵ Me refiero a Piaget, Vigotski y los referentes teóricos que aparecen en el glosario en Trabajo por proyectos.

⁶ Ver glosario.

⁷ “Los lectores y escritores se forman –así lo han demostrado las investigaciones psicolingüísticas- participando en actos de lectura y escritura... El acto de lectura y escritura es siempre... un esfuerzo por registrar y comunicar un mensaje con el cual el sujeto está comprometido”. Pre-Diseño curricular de la EGB 1999:353.

⁸ Ver glosario.

⁹ Ver glosario.

¹⁰ Ver glosario.

¹¹ Ver glosario.

¹² “Vigotski sitúa el comportamiento, el uso discursivo del lenguaje y el pensamiento como consecuencia de la interacción social”. Milián 2012:13.

¹³ Ver glosario.

¹⁴ Milián 2012.

¹⁵ Ani Siro, Ana Claudia Molinari, Mirta Castedo, fueron invitadas en el año de 2002, por Daniel Goldin, director del Fondo de Cultura Económica en su sección de literatura infantil y juvenil, para impartir un diplomado de *Enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial*. Ahí nos capacitamos unos cuantos y comenzamos a promover el cambio hacia una enseñanza por proyectos. En varias ocasiones Ani Siro y Ana Claudia Molinari volvieron a México y aprovechamos para que más maestros recibieran capacitación directamente de ellas. En aquel entonces eran profesoras de la Universidad Nacional de Mar del Plata en Argentina y algunas de ellas estaban cursando un doctorado en el CINVESTAV con Emilia Ferreiro.

0.1.3 El tiempo didáctico¹⁶

Una vez que los proyectos pudieron instaurarse, el tiempo didáctico destinado a la enseñanza de la lengua fue dividido en cuatro espacios¹⁷: espacio de lectura para uno mismo, espacio de intercambio de opinión, espacios de proyecto y espacio de sistematización de la lengua.

0.1.4 La intervención docente

El cambio ha sido producto de una capacitación continua y de un acompañamiento cercano a los docentes a través de: la observación de clases impartidas por un profesor más capacitado que funciona como modelo a seguir, de la coenseñanza y la coplaneación, y de la reflexión sobre la práctica. Ha sido importante que las maestras, acostumbradas a una enseñanza frontal, pudieran observar a un profesor asumiendo un rol distinto al que ellas conocen.

¹⁶ Ver glosario.

¹⁷ Ver glosario.

Capítulo 1 La investigación

1.1 Perspectiva de la investigación: la evaluación formativa

La evaluación formativa¹⁸ debe verse desde el modelo de secuencia didáctica¹⁹ basado en proyectos²⁰. Este modelo reconoce la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la que intervienen variables como, por un lado y de manera determinante, “el objeto de la enseñanza y aprendizaje”, y por otro, condiciones como “el contexto en que se produce, la manera en que se produce, orientada al individuo y al colectivo, en el marco más amplio donde se sitúan los participantes en ese proceso y los factores que lo condicionan”. (Milián 2012:9).

¿Qué pretende el modelo de secuencia didáctica? La adquisición de conocimientos y prácticas discursivas en el marco de un proyecto de trabajo compartido para un grupo de aprendices para:

- Promover la reflexión consciente sobre los procesos del hacer y el aprender interrelacionados, base del modelo de secuencia didáctica, que busca el paso paulatino de la gestión y el control de la escritura desde el docente hacia los aprendices.
- La colaboración, que está en las teorías de Vigotski respecto de la zona de desarrollo próximo²¹.

¿Qué pretende la evaluación formativa? Este tipo de evaluación inherente a una enseñanza socioconstructivista pretende observar cómo se adquieren los conocimientos y las prácticas discursivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de una secuencia didáctica, y a “reconocer los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de forma significativa”²² (Jorba 2003:3).

La evaluación formativa parte de que escribir es un proceso que requiere que el profesor ofrezca marcos de referencia²³ claros y el andamiaje²⁴ que el alumno necesita para ir haciendo los ajustes necesarios a su texto. Evaluar de manera formativa implica que el aprendiz habrá de recibir respuestas sucesivas durante la construcción de su texto, y no solo al final a través de una calificación. Tanto el profesor como los alumnos se ven inmersos en un intercambio intersubjetivo a través del diálogo encaminado al

¹⁸ Ver glosario.

¹⁹ Ver glosario.

²⁰ “En el momento actual, la propuesta de trabajo por proyectos organizados en forma de actividades secuenciadas que cobran sentido por la intención que motiva el proyecto es un marco interesante para llevar a cabo investigaciones en didáctica de la lengua escrita que puedan tener en cuenta la complejidad a la que se ha hecho referencia” (Camps 2003:38).

²¹ Ver glosario.

²² Ver glosario.

²³ Ver glosario.

²⁴ Ver glosario.

entendimiento²⁵. Se trata de un esfuerzo mutuo: por un lado el profesor, para conducir al aprendiz, desde donde se encuentra en el proceso, al resultado esperado, y por otra el alumno, para lograr comprender y realizar con éxito lo que de él se espera. Dicho de otra manera, la evaluación formativa durante la escritura, es un proceso de regulación continua

...regulación tanto en el sentido de adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades y progresos del alumnado, como de autorregulación para que los alumnos vayan construyendo un sistema personal de aprender y adquieran la mayor autonomía posible. Continua, porque esta regulación no se da en un momento específico de la acción pedagógica, sino que debe ser uno de sus componentes permanentes. (Jorba 2003:2).

1.2 Diseño de la investigación

El presente estudio pretende dar respuesta a las preguntas planteadas en la introducción al respecto de qué y cómo están aprendiendo nuestros alumnos la lengua a través de la enseñanza por secuencias didácticas en forma de proyecto literario; si en verdad ésta resulta efectiva en cuanto a permitir que se apropien de la lengua al escribir, y si se encuentran en el camino de convertirse en escritores cada vez más autónomos, a la vez que adquiriendo competencias literarias.

La investigación se realizó a partir de la observación de la implementación de un proyecto de escritura del género de aventuras realizado en un grupo de 4º de primaria con 20 alumnos, para el cual fueron asignadas veinte sesiones de aproximadamente una hora y media, diseñado como una secuencia didáctica, cuyos objetivos discursivos y de aprendizaje planteados para los niños fueron:

1. Reconocer las características del género de aventuras. En qué consiste lo emocionante.
2. Realizar el “engordamiento”²⁶ de una trama a través de describir con detalles.
3. Pasar el texto que aparece narrado en segunda persona, a un narrador omnisciente en tercera persona.
4. Describir enfocando distintos aspectos; hacer acercamientos y alejamientos.
5. Construir un monólogo e insertarlo en un lugar adecuado del relato.
6. Agregar un elemento literario utilizando alguna comparación construida por ellos mismos²⁷.

²⁵ Conversando a este respecto con el docente le pareció importante aclarar que él entiende este intercambio intersubjetivo como un diálogo entre sujetos (Habermas): docente y niños, y no como intercambio entre sujeto y objeto que deja al alumno en un papel de subordinación.

²⁶Se trata de convertir una frase breve en una descripción o un texto de mayores dimensiones, enriqueciéndola con diferentes recursos que la lengua ofrece. El término lo hemos tomado del libro “*El nuevo escriturón*” de M. Alvarado, citado en la bibliografía, pues nos ha parecido que de forma sencilla, da la idea precisa de lo que le pasa a la frase cuando le agregamos elementos, y los niños lo entienden con facilidad. Ver glosario.

²⁷ Es importante aclarar que en la planeación inicial se tenían objetivos de aprendizaje con relación a la lingüística textual que no se alcanzaron, debido a la falta de tiempo. En las conclusiones de este trabajo se amplía un poco más la razón.

Durante la secuencia los niños tendrían que reconocer las tareas a realizar y los conceptos a aprender como parte del proceso para alcanzar el propósito: una nueva versión a la que ellos mismos pusieron el título de “Decisiones valientes”, y que publicarían en forma digital para ser leída por sus padres²⁸.

En este caso, se escogió una novela del tipo “Elige tu propia aventura”, cuya trama básica, ofrecía a los niños la posibilidad de trabajar en su ampliación a través de descripciones²⁹. Por otro lado, estas novelas escritas en segunda persona del singular, permiten que el lector se identifique con el protagonista, y se prestan para que los niños cambien el relato para ponerlo a cargo de un narrador omnisciente en tercera persona, lo cual constituyó “un desafío, fácil en apariencia”. (Ferreiro 2008:10). La novela elegida trata de una aventura de sobrevivencia en las montañas nevadas de Canadá, y la trama de cada capítulo, de por sí escueta, fue reducida por el profesor a su mínima expresión. Un ejemplo:

“Esperas a recibir ayuda. Leña suficiente y alimento. La cabaña. Dos días con tormenta afuera. Tercer día mejora el clima, la puerta está atorada rompes la ventana y sales”.

Los niños fueron agrupados por parejas y cada una de ellas recibió un episodio o capítulo distinto. A su vez, cada pareja tuvo que dividir su episodio en tres momentos más o menos completos³⁰. A modo de ejemplo, el anterior quedó dividido de la siguiente manera:

- 1) Esperas a recibir ayuda. Leña y suficiente alimento. La cabaña.
- 2) Dos días de tormenta afuera.
- 3) Tercer día mejora el clima, la puerta está atorada rompes a ventana y sales.

El docente dedicó una sesión de trabajo para que a los niños les quedara claro cómo cada uno de los episodios se interconectaba con el que le seguía (o a quién le había tocado el fin de una trama pues debía hacer morir al personaje, cosa que provocó sorpresa y comentarios en el grupo), y, a la vez, de qué manera, con el trabajo de todos, se construiría la nueva versión de la novela. (*Video 0 del DVD adjunto*)³¹.

La división de los episodios en tres momentos fue una decisión didáctica que se tomó con el fin de que pudieran hacer tres párrafos diferentes de descripción, centrando cada uno en distintos elementos y utilizando el narrador omnisciente en tercera persona. El

²⁸ El producto final funciona como motivación última y les permite mantener el sentido y su compromiso hacia lo que escriben.

²⁹ “La caracterización de los personajes está dada, así como la trama, lo cual permite que los chicos se concentren sobre ‘el modo de decir’. Esto es particularmente importante en las etapas iniciales”. (Ferreiro 2008:10)

³⁰ En el momento de la división, el docente dio la instrucción de hacerlo en las tres partes que los niños conocían para los relatos clásicos: equilibrio/inicio, conflicto y solución. Los niños enseguida notaron que esto no era posible en muchos de los episodios, que algunos comenzaban en un conflicto y que otros no tenían una solución o bien un momento de equilibrio. Este proceso dio lugar a una discusión entre ellos y el profesor sobre el hecho de que la estructura de este tipo de novelas era diferente porque contenía múltiples inicios y desenlaces dentro de ella misma.

³¹ El número que antecede al título de cada sección del DVD corresponde a la sección que ilustra en el trabajo. La numeración del 0 al 17 corresponde al orden en que aparecen. En este caso el video 0 corresponde a la sección 1.2, el 0.1 corresponde a la sección 2.1.1.1 y así sucesivamente.

docente tenía una dirección clara en cuanto a que los niños experimentaran con una visión más compleja de la descripción a través de un proceso de escritura variado. Además se planeó un cuarto momento consistente en la creación e introducción de un elemento literario, la comparación:

- a) Hacer una descripción centrada en el ambiente.
- b) Hacer una descripción centrada en el personaje, tanto en lo físico como en lo psicológico/emocional.
- c) Darle voz al personaje construyendo un monólogo e insertándolo en un lugar adecuado dentro del texto descriptivo.
- d) Enriquecer el texto con un elemento literario construyendo comparaciones novedosas o creativas.

La recolección de las evidencias y su análisis fueron posteriores a la realización del proyecto y aunque como investigadora no intervine en el proceso de enseñanza directamente, la devolución de lo observado y la reflexión conjunta con el docente sobre el material analizado le permitieron una reflexión cuidadosa sobre la práctica que seguramente, como fue reconocido por él mismo, traerá cambios a la planeación e implementación de su didáctica futura. La conversación y reflexión continuas con el profesor fueron un elemento constante en esta investigación y estoy convencida de que el proceso metacognitivo, aun a *posteriori*, resulta de gran beneficio cuando el profesor está verdaderamente interesado en afinar su enseñanza.

La manera en que se procedió para realizar este estudio fue la siguiente:

- Se filmaron videos de algunas de las sesiones correspondientes a distintas etapas del proyecto.
- Se recuperó material escrito de alumnos.
- Se definieron algunos indicadores³², a partir de la bibliografía consultada, que permitieran mirar en los procesos de enseñanza-aprendizaje los mecanismos con que opera la evaluación formativa.
- Se observó cada uno de los videos y el material escrito a partir de estos indicadores.
- Se hicieron transcripciones escritas de diálogos y de situaciones didácticas filmadas para ejemplificar las distintas estrategias utilizadas por el profesor, conducentes a construir la autonomía de los aprendices, a la vez que para observar

³² En la bibliografía fui encontrando referencias a las distintas herramientas, estrategias, actitudes que deberían estar presentes en un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista el cual implicaba de por sí, una evaluación continua. Los consideré indicadores porque, no solo me señalaban cosas específicas para observar, sino que daban sentido e incluso relevancia a lo que maestro y alumnos hacían o decían. Estos indicadores me permitieron ver lo que en un principio había pasado desapercibido. Primero los planteé en forma de preguntas, y al pasarlos a la forma afirmativa, me sirvieron para dar títulos y subtítulos a las diferentes secciones del análisis. Por mencionar algunos: participación activa del alumno en la clarificación de los objetivos del proyecto, conciencia de los aprendices de la tarea a realizar en todo momento: antes, durante y después de realizarla, proveer al alumno de los recursos necesarios para realizar la tarea, retroalimentación del profesor en diferentes momentos del proceso de la escritura, motivación en los alumnos de un sentido de pertenencia a una comunidad de escritores, búsqueda de la comprensión de la necesidad de ser congruentes con el género literario, de corregir por sí mismos, etc. Los indicadores apuntan a rasgos o elementos esenciales que no pueden faltar en una enseñanza-aprendizaje constructivista de la escritura.

- a éstos últimos en el proceso de su escritura. (En este punto el lector notará que hay ciertos momentos de algunas transcripciones en que no se escucha bien lo cual se debe al ruido natural de un grupo trabajando y discutiendo en equipos).
- Se hizo un trabajo descriptivo y de análisis de este material.
 - Se sostuvieron pláticas continuas con el docente. Una parte del material se recuperó a partir de su propio relato.
 - Se organizó el material para mirar la enseñanza-aprendizaje desde ambos lados del proceso: desde el docente y desde los niños.
 - Los ejemplos se seleccionaron entre los productos más completos y que a mi parecer enriquecían la parte didáctica, con la idea de que pudieran servir de base para el trabajo docente en un futuro.

1.3 Esquema general del proceso de construcción del proyecto

Este esquema se presenta al lector con el fin de que pueda localizar el momento en que se encuentra el desarrollo de la escritura, para referir a él alguno de los ejemplos con que se ilustra, ya sea el trabajo docente, o el de los escritores. Es importante aclarar que solo se escogieron algunos momentos de enseñanza-aprendizaje por lo que no necesariamente se incluyen ejemplos de cada una de las etapas que a continuación se mencionan.

1. Lanzamiento del proyecto
 - Propósito
 - Contrato
2. Frecuentación del género
 - Características del género.
 - Análisis de videos y programas de televisión.
 - Profundización de la información (Se amplía la frecuentación del género).
 - Ejercicio de escritura o “engordamiento”.
3. Producción de la escritura
 - Entrega de episodios por equipos.
 - División de cada episodio en tres partes.
 - Primer momento de la escritura: Escribir desde el narrador omnisciente en tercera persona. Descripción del ambiente.
 - Segundo momento: Escribir desde el narrador omnisciente en tercera persona. Descripción detallada del personaje (lo que le pasa al personaje física y psicológicamente).
 - Tercer momento: Introducción de un monólogo.
 - Cuarto momento: Añadir recursos literarios, la comparación.
4. Edición y publicación electrónica.

Capítulo 2 Análisis

Tomando en cuenta que el gran objetivo de los proyectos de escritura en las cuatro secciones de la escuela apunta a la formación de escritores autónomos, consideramos que éste podría ser el eje del análisis del material para la presente investigación³³. Así, ésta quedó organizada bajo dos grandes rubros: las estrategias de intervención docente para promover la autonomía, y las acciones (incluyendo los actos de habla y los escritos) de los niños en donde se muestran como escritores autónomos.

En los ejemplos que aparecen en la primera sección para ilustrar las acciones del docente, se presentan al lector algunos mecanismos de evaluación formativa con que se pueden observar “el aprender” y “el hacer”, articulándose entre sí, para promover el progreso en la escritura y el avance hacia la autonomía. Y para asegurar la efectividad de este ciclo interactivo entre tener los conocimientos explícitos necesarios para la tarea que se va a emprender, y aplicarlos en situaciones de escritura con sentido, la puesta en marcha de la metacognición. Los momentos de enseñanza que veremos, se encuentran acompañados con frecuencia de la reflexión y la inducción a la toma de conciencia del aprendiz. El proceso de enseñanza y de aprendizaje debe “apoyar el desarrollo de la capacidad de realizar procesos de metacognición³⁴[...]. (Jolibert 1998:12).

La toma de conciencia del aprendiz sobre su propio aprendizaje es una herramienta esencial para seguir avanzando en el proceso de la escritura y mejorarla. “Descubren así [los alumnos] sus propios recursos, procesos y cómo utilizar estrategias de éxito”. (Jolibert 1998:13).

2.1 Intervención docente para promover la autonomía

En esta primera parte del trabajo centraremos la atención en las estrategias didácticas que el profesor utiliza para promover en los niños la autonomía al escribir, y podremos apreciar a través de ellas cómo en su aplicación están implicadas la observación y escucha atenta de los alumnos, y cómo van con frecuencia acompañadas de la inducción a la reflexión metacognitiva. Un modelo de enseñanza con una orientación socioconstructivista pone al alumno en el centro del proceso de enseñanza y su esfuerzo va constantemente dirigido a hacerlo responsable de su propio aprendizaje, exigiendo del profesor dosificar el andamiaje que sea necesario para que el alumno lo haga con una mayor posibilidad de éxito.

Para situarse en cuanto al momento del proceso en que tienen lugar los ejemplos que se utilizan para ilustrar las estrategias del profesor, el lector puede remitirse al “Esquema general del desarrollo del proyecto” en la página 15.

³³ El alcance de este trabajo se enfoca a un proyecto de la primaria aunque siempre teniendo en mente poderlo extrapolar hacia los proyectos de otros grados escolares con las adaptaciones pertinentes.

³⁴ Ver glosario.

2.1.1 Promoción de un ambiente constructivista.³⁵

2.1.1.1 El lanzamiento del proyecto. Preparar el clima afectivo que motive a los escritores. (*Video 01 del DVD adjunto*)

La primera sesión de trabajo se dedicó al “lanzamiento del proyecto” en que se les comunicó a los alumnos el proyecto que realizarían en el segundo semestre del año. En la filmación observamos a través de la actuación del profesor y algunas expresiones que usa, cómo logra establecer un ambiente motivador y constructivista al considerarlos como escritores que ya han tenido logros anteriores y que van en el camino del progreso en esta tarea.

Establece un puente entre el primer proyecto del año y este segundo proyecto, al tiempo que genera el ambiente de una comunidad de escritores recordando cómo el primer proyecto había exigido “de imaginación y muchas ideas” y cómo, finalmente, habían llegado a la versión final a pesar de las “dificultades para dar claridad a lo que escribirían”. Los anima a progresar “dando un paso más” a través del proyecto que está a punto de presentarles, enfatizando que éste sería “para grandes escritores”, “para escritores experimentados”. En un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista no solo intervienen aspectos cognitivos³⁶ y sociales, el elemento afectivo juega un papel primordial para que el aprendiz se dé a la tarea con gusto y encuentre la motivación para realizarla. En el caso de estos alumnos, es el cuarto año en que están realizando proyectos. Como les recuerda el profesor, ya conocen las dificultades que se enfrentan para construir un texto, saben que hay que escribir y reescribir y que la tarea es ardua. Por eso considera importante preparar la disposición de los niños desde la parte afectiva alentándolos, trayendo a la memoria sus logros, despertando el deseo de aprender algo nuevo, y una vez más reconectarlos con las dificultades, pero también con el éxito de un trabajo terminado, ya que también en ocasiones anteriores, han publicado o presentado sus productos ante distintos públicos.

El profesor sabe que se está dirigiendo a alumnos que ya han ensayado el proceso de escritura por sí mismos, y sobre ese terreno seguirá cultivando la autonomía de estos escritores.

2.1.2. Comunicación clara de la tarea: qué van a hacer y qué van a aprender³⁷ (*Video 1 del DVD adjunto*)

Desde esta primera sesión de trabajo, el profesor les anuncia que habrán de escribir género de aventuras y que lo harán “engordando la estructura” a partir de una novela de “Elige tu propia aventura”. Con ello, anuncia la tarea que van a emprender y aclara la dirección que guiará su esfuerzo.

³⁵ Ver glosario.

³⁶ Ver glosario.

³⁷ “La activación metacognitiva del alumno al respecto de estos dos aspectos está relacionada con la motivación y el control. A través de la conciencia y con ayuda de instrumentos diversos el alumno va adquiriendo la posibilidad de regular su propio proceso” (Milián 2012:10).

No hay mejor manera de llegar a donde queremos que saber a dónde vamos. Saber qué van a hacer y qué van a aprender³⁸, y no perderlo de vista a lo largo del proyecto, es una de las estrategias de evaluación formativa que promueve la autonomía del escritor.

2.1.2.1 La construcción del contrato didáctico³⁹: trazar con los niños la ruta para llegar al objetivo final. (*Video 2 del DVD adjunto*)

Vale la pena observar cómo se establece el contrato para realizar el proyecto⁴⁰. Esta estrategia es parte de una enseñanza constructivista en la que el alumno participa de la planeación necesaria para alcanzar el objetivo final.

El contrato con la mutua participación, permite que los alumnos den el primer paso en la reflexión de lo que van a hacer, y algo adicional, que las acciones que realicen empiecen a cobrar sentido en el contexto más amplio que, en este caso, es la reescritura de una novela de aventuras⁴¹. “Los alumnos que aprenden de manera más significativa reconocen qué se les pretende enseñar y de qué manera se piensa hacer” (Jorba 1993:10). El contrato es uno de los mecanismos que permiten tomar conciencia de la tarea antes de que ésta comience⁴².

Veamos⁴³:

(1) P-Ahora, cómo lo vamos a lograr. Punto y aparte, contrato. ¿Qué tendremos que hacer? ¿Qué acciones tendremos que realizar? Fíjate Sergio, lo que queremos es que para la segunda quincena de mayo, Moi, tenemos que tener ya hecho nuestro libro. ¿Cómo le vamos a hacer para llegar a tener ese libro, Claudio? ¿Qué es lo que hemos hecho en otros proyectos? ¿Qué es lo primero que tenemos que hacer? (bromea), ¿sacar punta a los lápices? (los niños se ríen).

(2) A- Informarnos.

(3) P- Lo primero, lo primero, no lo último ¿publicar el libro? no, no, no. Lo primero.

(4) A- Sacar la estructura.

(5) A2- Leer.

³⁸ “Si la evaluación formativa considera la adquisición de conocimientos desde la perspectiva del proceso que el alumno sigue para construirlos, nos hallamos ante una situación que contempla dos procesos superpuestos e interrelacionados: el proceso de escritura y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa será en este marco, un elemento de regulación que contribuirá al desarrollo de ambos procesos paralelos” (Ribas 2000 cit. por Camps 2003:30)

³⁹ Ver glosario.

⁴⁰ “La inserción de los contenidos en un itinerario necesario para la elaboración del producto final imprime intencionalidad al aprendizaje literario...” (Margallo 2012:141)

⁴¹ “Desde el punto de vista cognitivo, la evaluación formativa se centra en comprender este funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno...” (Jorba 1993:6)

⁴² “...les debe quedar claro qué van a hacer y qué van a aprender y el maestro debe velar para establecer los mecanismos que permitan que tomen conciencia de ello al principio, durante y al final”. (Milián 2012)

⁴³ Por razones prácticas cada uno de los ejemplos con que se ilustra el presente trabajo se ha numerado a partir del número 1, por lo que la numeración de las entradas no está en correspondencia con la secuencia real de las intervenciones que constituirían la conversación total en el aula.

- (6) P- Entonces ¿leer o sacar la estructura?
- (7) Varios a la vez- Leer.
- (8) P- Entonces vamos a poner punto 1, leer. Pero oigan ¿alguien sabe qué género vamos a leer?
- (9) Varios- Aventura.
- (10) P- Oigan y ¿ya nos quedó claro qué cosa es el género de aventura?
- (11) A- No.
- (12) A3- Aventura es adentrarse a algo arriesgado, un problema, conflicto, ...
- (13) P- Algo así más o menos. Entonces fíjense, uno de los puntos es leer, otro de los puntos es conocer el género, ¿no? Conocer el género de aventura. Esa es otra cosa que tenemos que hacer. Número 2 conocer el género de aventura. Aunque los pongamos en desorden ya después los ordenamos.
- Ya conocimos el género, ya leímos algunas novelas de aventuras, a lo mejor vemos alguna película ¿verdad? para que empecemos a ver cuál es la cuestión de la aventura. OK. ¿Ya terminamos?
- (14) Varios- No.
- (15) P- Levantando la mano. ¿De ahí qué hacemos?
- (16) A- ¡Yo! Lo engordamos.
- (17) P- Lo engordamos pero ¿qué cosa engordamos?
- (18) A- La estructura.
- (19) P- La estructura, entonces, número 3, sacamos la estructura ¿verdad? ¿luego?, habíamos dicho “lo engordamos” ¿verdad? Oigan pero ustedes ya me pueden decir cosas más exactas ¿no? ¿qué significa engordar? (bromea con el otro sentido del verbo y los niños se ríen). A ver, cosas precisas. ¿Qué fue lo que hicimos con el otro proyecto de guiones muchachos? ¿qué significa “engordar”? Pregunto a los que no han participado. A ver Moi.
- (20) A- Hacer más grande la cosa.
- (21) P- (Acepta la respuesta y devuelve la pregunta). Bueno pero ¿de qué cosa estamos hablando?
- (22) A- De guiones.
- (23) P- De guiones, no en este caso estamos hablando de estructura. De la estructura ¿cómo fue que hicieron su guión? ¿Lo copiaron de algún lado?
- (24) A- La engordaron.
- (25) P- ¿Pero qué quiere decir la engordaron? ¿Qué hicieron?
- (26) A- La hicimos más grande.
- (27) P- La hicieron más grande y en ese caso fue con diálogos. ¿Y los diálogos qué contenían?
- (28) A- Descripciones.
- (29) P- Entonces vamos a poner: 4, engordar la estructura: descripciones, diálogos. ¿Nos falta alguna otra cosa más?
- (30) A- Ambientes.
- (31) P- Pero el ambiente ¿no quedará dentro de la descripción? (Los niños están de acuerdo). ¿Y algo que no podían meter en los audiocuentos?
- (32) Varios- Narrador.
- (33) P- Ahora sí va a haber un súper narrador. Imagínense, un narrador que diga (cambiando la voz) “Y mientras Moi está sumergido en las aguas heladas del lago,

Claudio en su avioneta viene a rescatarlo”. Un narrador que al mismo tiempo puede ver a Moi en el lago y el aeropuerto donde va despegando Claudio en su avioneta y que al mismo tiempo está viendo una caverna debajo del agua y ahí vive una sirena, este narrador puede ver todo lo que está pasando en diferentes partes de la historia. OK.

(Repasa lo que se ha escrito en el contrato). ¿Saben qué nos falta? Hacer ejercicios para que entendamos cómo hacerlo porque si no hacemos ejercicios entonces puede ser que no comprendamos muy bien. Hacer ejercicios de engordamiento.

(34) A- Hacer borradores.

(35) P- Ah, muy bien. Entonces 5, hacer ejercicios de engordamiento y número 6, escribir borradores, revisarlos y hacer la versión final. ¿De acuerdo?

Si miramos de cerca este intercambio podemos observar que el docente se cerciora de que los niños tengan claro lo que significa “engordar”, algo que hicieron en el proyecto anterior, y que será una de las tareas centrales del nuevo proyecto. *Ver entradas 18-29 del diálogo anterior.*

Cuando solo logra recuperar de los niños que engordar es “hacerlo más grande”, el profesor decide aportar los elementos a que se refiere con “engordar”; lo que le interesa es que los niños no tengan duda de lo que significa cada una de las tareas mencionadas en el contrato. Dice Jolibert que “no hay aprendizaje eficaz y eficiente en situaciones que no tengan significado para el aprendiz” (1998:242).

Es posible apreciar en esta estrategia, transversal a casi todo el desarrollo del proyecto, el esfuerzo del docente porque quede claro a los niños lo que van a hacer y lo que van a aprender. Entre más claro, más posibilidades de hacer suyos los procedimientos y los contenidos de aprendizaje e irse independizando de la ayuda del profesor.

2.1.2.2 El proceso de la escritura: mantener en la conciencia de los aprendices la dirección hacia la que se encamina el esfuerzo.

Cuando los alumnos van a iniciar el segundo momento del episodio en que deben detallar al personaje, tanto en lo físico como en lo psicológico/emocional, podemos nuevamente observar este esfuerzo de tener presente la tarea, no solo antes, sino durante la escritura. El profesor comienza la sesión ejemplificando con distintas ideas lo que sería concentrarse en el personaje. Modelando lo que les pide que hagan, busca que comprendan la tarea a realizar.

Después de la ejemplificación a nivel grupal, los alumnos trabajan por pares que han sido previamente designados. El profesor se va acercando a cada una de estas parejas, que apenas están comenzando a discutir algunas ideas. Quiere corroborar que la tarea haya quedado clara.

Se acerca a uno de los equipos: *(Video 3 del DVD adjunto)*

(1) P- A ver platíqueme cómo lo están pensando. Díganme.

(2) A1- El muchacho va caminando y se le ocurre que podía encontrar ramas más abajo y luego le vamos a poner que ...

- (3) P- Ok, ahora ¿cómo me vas a poner algo del personaje porque acuérdense que es del personaje o sea ahí mismo en eso que me acabas de decir ¿qué me vas a decir del personaje?
- (4) A1- Que ya no podía caminar porque...
- (5) P- ¿Qué más?, más detalle, más detalle.
- (6) A1- Cada vez tenía las piernas más... (no se entiende, aparentemente lo que dicen tiene que ver con que iba más lento).
- (7) P- Ok, pero qué más, qué más, cada vez iba más lento, ¿sentiría algo él o nada más sentía la lentitud? ¿Qué sentía?
- (8) A2- Que sentía cansancio, que ya no podía sentir.
- (9) P- Sentía cansancio, ¿qué más? ¿pero qué era lo más grave que le estaba pasando?
- (10) A2- Que le estaba dando hipotermia.
- (11) P- Eso, eso, pero descríbeme la hipotermia sin decir, le estaba dando hipotermia, cómo puedes describir la hipotermia. Sé creativa, sé creativa.
- (12) A2- Pero es que no sé bien qué es eso. Bueno sí pero...
- (13) P- Pero tienes una idea, tienes una idea.
(Las dos alumnas hablan entre sí pero no se alcanza a oír)
- (14) P- ¿Qué sentía?
- (15) A2- Frío, miedo.
- (16) A1- (Dice algo que no se alcanza a oír pero se oye la respuesta del profesor)
- (17) P- No, no eso no se vale, decir que le iba a dar hipotermia. Sentía frío, sentía miedo, qué más.
- (18) A2- Que le dolían los huesos.
- (19) P- Por ejemplo que le dolían sus huesos. ¿Cuál era la parte que estaba mojada?
- (20) A2- Todo su cuerpo.
- (21) P- ¿Todo, todo completito se sumergió o solo de la cintura para abajo?
- (22) A2- Está mojado...
- (23) A1- (También dice algo pero no se entiende)
- (24) P- Por eso pero ustedes pueden definirlo, si se mojó las piernas. A ver, iba brincando, se cayó y se sumergió y se mojó hasta la cintura, hasta el pecho, o se cayó de lado y se mojó la mitad ¿o qué?
- (25) A1, A2- (Ellas siguen hablando una con la otra y el profesor pasa a otra pareja).

Además de la ejemplificación general, el profesor quiere cerciorarse de que la representación mental que los alumnos se han hecho de la tarea coincide con la de él. En los intercambios e intervenciones con cada uno de los equipos vemos al docente repitiendo lo que se espera que hagan: desarrollar el personaje: decir qué le está pasando, qué está sintiendo. Insiste en que se espera que den detalles. Esto, y la constante referencia a la lista de cotejo⁴⁴, son el mecanismo que el profesor elige para que, también durante el proceso de escritura, los alumnos empiecen a adquirir cierto control del proceso además de tener conciencia de lo que van a hacer.

Es importante señalar que en el diálogo, el profesor observa, interpreta y decide el uso de estrategias de enseñanza “como confirmaciones, repeticiones, rechazos, elaboraciones” (Díaz-Barriga 2002:408). Está pendiente de lo que responden y por eso

⁴⁴ Ver glosario.

insiste sobre lo que se espera que hagan. Además les recuerda que tienen la posibilidad de decidir. El profesor está aclarando con estas intervenciones el espacio de autonomía que la tarea les ofrece.

2.1.2.3 Introducción de un nuevo elemento narrativo: ofrecer a los alumnos los recursos necesarios para realizar la tarea que se les propone.

Después de que los alumnos han terminado de escribir el segundo momento del episodio, tenemos la oportunidad de observar un ejemplo distinto de la manera como se comunica a los niños qué van a aprender. En este caso, qué es un monólogo, cómo se construye, qué marcas necesita el lector e incluso la puntuación que se requiere, y qué van a hacer: construir uno siguiendo el modelo ofrecido por el docente e introducirlo en un momento adecuado. “Cuando hacemos conscientes a los alumnos de los contenidos y procesos que la práctica social del lenguaje requiere, se potencia el aprendizaje y se asegura la reutilización de los contenidos y procesos aprendidos”⁴⁵.

El docente está trabajando en ambos sentidos, tanto en el hacer como en el aprender, es decir, relacionando “los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción y de comprensión en contextos que les den sentido”. (Camps 2003:25).

Observemos lo siguiente:

En los cuadernos de los niños encontramos una sección de indicaciones para escribir un monólogo de la siguiente manera:

Monólogo

Indicaciones:

- 1- Lee completo tu episodio para buscar:
 - a) Un lugar en donde colocarlo
 - b) El motivo o asunto

El asunto de mi monólogo es: _____

En lo que respecta al asunto, veamos lo que han puesto algunos equipos.

“Felicidad de que ve una cabaña y desilusión de que no era real”.
“Cómo bajar solo con cuerdas”.
“Cuando caminaba en la nieve”.
“Hablar de sus piernas delicadas que no podían caminar bien y desesperación”.
“Cómo va a empezar a escalar la pendiente”.

⁴⁵ Milián 2012

Fecha:

Abril 27 del 2012



Monólogo

Indicaciones:

- 1 Lee completo tu episodio para buscar:
 - a) Un lugar en donde colocarlo
 - b) El motivo o asunto

El asunto de mi monólogo es:
felicidad de que ve una cabana y desilucion de que
no era real.

¿Cómo escribir el monólogo?

Fecha: Abril 27, 2012



Monólogo

Indicaciones

- 1) Lee completo tu episodio para buscar
 - a) Un lugar donde colocarlo
 - b) El motivo o asunto

El asunto de mi monólogo es: hablar de sus
piernas delicadas que no podía caminar bien x
desesperacion

¿Cómo escribir el monólogo?

¿Cómo escribir el monólogo?

El profesor incluye un par de sesiones para mostrar cómo escribir e introducir un monólogo. Explica que es una manera de escuchar la voz del personaje. Antes de que los

niños procedan, ejemplifica en el pizarrón cómo se abre una señal, un guión largo, para que el lector sepa cuando el personaje habla, y cómo, cuando termina, debe cerrarse con otro guión para que vuelva a entrar la voz del narrador lo cual permite continuar con la narración en tercera persona.

Mediante este ejercicio los niños están aprendiendo a distinguir entre la voz del narrador y la voz del personaje y cómo hacer esto visible al lector a través de ciertas marcas. Está justamente haciendo avanzar la escritura a través de ofrecerles una serie de “saberes” y mostrando el “procedimiento”.

Ya ha iniciado la clase cuando se empieza a filmar. (*Video 4 del DVD adjunto*)

(1) P- (Señalando al pizarrón donde se encuentra escrito algún ejemplo de monólogo) Acá sigue hablando tu narrador ¿de acuerdo? Aquí ya quedó el espacio vacío para que empieces tu monólogo. Fíjense cómo se escribe el monólogo: guión... guión. Este va a ser un ejemplo. Fíjense:

“Al fondo entre la nieve y los afilados picos uno más alto que otro, el viento helado golpeaba fuertemente la ladera haciendo pequeños remolinos de escarcha”. Ahí le doy doble “enter” y te regresas, le doy dos guioncitos para tener un guión largo ¿ahí vamos bien, le van entendiendo?

(2) A-(Unos pocos responden que sí y un alumno pregunta) ¿Qué es escarcha?.

(3) P- Eso no importa papi ahorita. Fíjate, es para tu monólogo. Ahora, voy a abrir... guión... guión, quiere decir que va a hablar el personaje directo. Lo primero que voy a meter es una frase del personaje, le voy a poner: (alguien más va escribiendo esto en el pizarrón electrónico frente a los niños mientras el profesor habla).

-- “¡Estoy perdido!”, ¿eso quién creen que lo dijo?

(4) A- El personaje, el muchacho.

(5) P- Y si yo soy el lector ¿qué necesito que me ponga el que está escribiendo el cuento? Una acotación para saber quién está hablando, guión...guión. (Prosigue el profesor) “--gritó, con minúscula (aclara el profesor), el muchacho desesperado”. Ahora, punto y aparte. Guión...guión.

“--Llevo caminando por esta montaña cuatro horas y ya estoy harto. --dijo quitándose la mochila y aventándola lejos.

-- No debí haber venido a este viaje nunca. ¿Quién me manda vivir estas aventuras? ¡Mi madre me lo dijo, mi madre me lo advirtió!—el muchacho lloraba desesperado”.

Ahora quién me ayuda, cómo siguen. ¿Qué le pondrían? (Se dirige a quien le ayuda a escribir en el pizarrón electrónico) A ver si quieres, ¿lo puedes hacer con letra un poco más chiquita? para que lean todo el diálogo.

(6) A- Yo sé, “dijo el muchacho enojado” (El profesor no toma en cuenta esto que dijo el alumno y prosigue).

(7) P- A ver, vamos a leerlo todos por favor en voz alta. ¿Listos? Una, dos, tres.

(Los alumnos leen algo más de lo que está apuntado en el pizarrón). No, no, no, el monólogo muchachos. Los hombres van a decir lo que dice y las niñas van a decir las acotaciones. Así lo vamos a leer. ¿Listos? ¿Entonces las niñas qué van a leer?

(8) Alumnos- Las acotaciones.

(9) P- ¿Y los niños?.

(10) Alumnos- Lo que dice.

(11) P- Una, dos, tres.

(12) Los alumnos leen.

(13) P- Ok, ok, hasta ahí. ¿Y ahora qué voy a hacer? Lo voy a regresar a que se ponga la mochila de nuevo ¿verdad?, lo voy a regresar a que se ponga la mochila de nuevo para que siga la historia.

(14) A- Fer, imagínate que así la manda y sí la avienta y se tiene que regresar por ella otra vez.

(15) P- Exacto, exacto. Ahora ponemos guión...guión. Bueno ¿ahora qué va a decir? “No, no, no puedo abandonar a Jack” (o Jake ya no me acuerdo cómo se llama). Ahora guión...guión. “--el muchacho se secó las lágrimas, recogió la mochila y siguió su camino”.

Bueno muchachos, hoy no escribimos pero tratamos de que se quedara claro qué es un monólogo y la clase siguiente vamos a empezar el monólogo.

Esta sesión solo se dedica a la ejemplificación y en ella se aclara la tarea y el procedimiento para realizarla. En la siguiente, los niños recuerdan, respondiendo a la pregunta del profesor, que el monólogo “es algo que dice el personaje” y “es como pensar en fuerte”.

Quando el profesor pide que le den un ejemplo sucede lo siguiente: (*Video 5 del DVD adjunto*)

(16) P- Dame un ejemplo del monólogo que vas a poner ahí.

(17) A-(No se entiende lo que dice pero lo recuperamos de lo que el profesor responde).

(18) P- Por ejemplo, él dice “Ay, me voy a caer”, pero ese no es un monólogo, es nada más una expresión. Un monólogo es una cadena de expresiones ¿no? Pero muy buen ejemplo. Quiero ejemplos, otro ejemplo Moi, en tu historia, en su historia, del monólogo que van a meter, a ver A.

(19) A.- “--El muchacho pensaba que su vida acabaría y gritaba-- pero cómo ya no voy a tener mañana”

(20) P- Ok, pero ahí no puede gritar porque el oso se le echa encima, tiene que ser en otro momento ¿sí? Ya cuando el oso se fue, imagínate el monólogo que hizo de alegría ¿no?, piénsalo y ahorita me lo dices.

El profesor aprovecha la oportunidad para que los niños tomen conciencia de que deben encontrar el lugar adecuado en la narración para introducirlo.

Más adelante, podremos apreciar productos más terminados a partir de la mediación docente anterior. *Ver página 51*

2.1.3 Se ofrecen criterios explícitos al aprendiz para guiar la tarea de escritura y la de revisión.

A lo largo de todo el proyecto las listas de cotejo son una estrategia que no solo acompaña la textualización, sino que está presente aun desde las etapas previas a ella. Con esta herramienta se busca dar a los niños un punto de referencia para que ensayen su autonomía. En las listas de cotejo se presentan ciertos criterios a seguir lo cual pone en sus manos la posibilidad de prescindir de la constante intervención del maestro, tanto para orientar la escritura como para su revisión.

2.1.3.1. La lista de cotejo como guía para escribir

Cuando apenas han empezado el primer momento de la escritura el profesor hace referencia a la lista de cotejo que ha ofrecido y pregunta para qué sirve. (Él mismo responde): “Se trata de unos puntos para que los alumnos se guíen y puedan hacer la descripción”.

Lista de cotejo: *(Video 6 del DVD adjunto)*

- 1) Narrador en tercera persona omnisciente
- 2) Hacer descripciones con detalles
- 3) Describir el ambiente

(1) P- Narrador en tercera persona y omnisciente ¿qué quiere decir? Que se puede mover de un lado a otro.

(2) A-Que se puede meter a la mente de otro.

(3) P- Exacto. Puede hacer un acercamiento, un alejamiento, etc. Entonces, narrador en tercera. Revisen que su trabajo tenga el narrador en tercera, por favor. Revisen. Lilian, ¿tu trabajo tiene narrador en tercera? (Ella tiene la mano levantada).

(4) A- Sí.

(5) P-¿Qué más dijimos?

(6) A-No usar adjetivos.

(7) P- Ok. La descripción si no voy a utilizar adjetivos entonces ¿qué voy a hacer?

(8) A-Acciones.

(9) P- Exacto. Detalles que me dicen cómo es la persona, o cómo es el lugar. Digo “hacía mucho frío”, cómo lo digo sin decir “hacía mucho frío”.

(10) A-Había mucha nieve...(dice algo más que no se entiende).

(11) P- Nieve por todos lados, el viento soplaba ¿sí? ¿Qué estoy diciendo? Hacía mucho frío pero sin decir hacía mucho frío. Poniendo detalles ¿sí? ¿Queda claro este segundo punto? ¿Qué nos dijo Yael? Que el camino estaba difícil, que estaba caminando en la nieve, que había mucha nieve porque se le hundían las botas.

(Vuelve a la lista de cotejo) ¿Esas eran las únicas dos cosas que teníamos o teníamos alguna cosa más? Y dijimos también que el primer momento de qué se iba a tratar? ¿Se iba a centrar en qué cosa el primer momento?

(12) A-Ambiente.

(13) P- Exacto. Estas dos cosas anteriores son para todo el tiempo. Pero en el primer momento específicamente vamos a describir el ambiente. No solamente, pero nos vamos a centrar mucho en el ambiente ¿De acuerdo? Ok, perfecto, muy bien.⁴⁶

2.1.3.2 La lista de cotejo como guía para la autorrevisión y autocorrección.

El siguiente intercambio también está situado en el contexto de la revisión a partir de la lista de cotejo pero ofrece otro tipo de oportunidad de uso: cada quien puede revisar su texto a partir de ella. El docente quiere hacer especial énfasis en uno de los indicadores: el narrador en tercera persona, ya que después de su paso con cada una de las diferentes parejas ha notado que en algunas hay “error”⁴⁷ en ello. Recordemos que uno de los objetivos de aprendizaje es cambiar la persona del narrador.

(Video 7 del DVD adjunto)

(1) P- Muchachos, atención todos, atención, atención. (Se hace silencio). Entonces fíjense muchachos lo que vamos a hacer. Tenemos que hacer un alto para revisar si estamos haciendo lo que se pidió. ¿Qué fue lo que se pidió? (Se refiere al pizarrón donde está la lista de cotejo). Narrador en tercera persona, detalles y sobre todo centrado en el personaje. Ojo, ojo. Están escribiendo tercera persona de dos maneras. A ver Claudio, léeme por favor el inicio de tu parte. Léemelo.

(2) Claudio- Caminas trece kilómetros por la nieve y llegas a la cabaña.

(3) P- Vuélvemelo a leer. Quiero que escuchen, Moi, quiero que escuchen la diferencia del manejo de la tercera persona.

(4) Claudio- Caminas trece kilómetros por la nieve...

(5) P- Hasta ahí, hasta ahí. ¿Cómo lo escribiste tú? ¿Cómo dice?: caminas trece kilómetros, caminas trece kilómetros. No pero esa es la segunda parte de tu episodio. Lee lo que engordaste.

(6) A2- Caminas un largo tramo, ves la cabaña, te tocas el pelo que está algo sudoroso, tu cara se ilumina. Se siente aliviado, piensa que tiene posibilidades de salvarse a él y su amigo.

(7) P- Ok, hasta ahí. Quiero que me lea alguien más lo que escribieron ahorita. (Señala a otro de los equipos). Léeme lo tuyo. Fuerte. Lee lo tuyo muñeca.

(8) A3- El oso lo persigue, está cansado pero sigue corriendo. A lo lejos una cabaña se dirige (no se oye bien) hacia él. Hay una roca en el camino que intenta saltar pero no lo logra. Cae. La cabaña se desvanece, era su imaginación. Cuánto te hubiera gustado que sea real. El oso se le acerca, él se levanta y sigue corriendo. Hay un charco en el camino, vuelve a caer.

⁴⁶ “Las posibilidades de hablar de lo que se hace y la utilización de criterios compartidos puede permitir el desarrollo de capacidades metalingüísticas y metadiscursivas, y la capacidad de control metacognitivo de las tareas complejas de producción y comprensión de la lengua” (Camps 2003:49).

⁴⁷ “...los errores cometidos por los alumnos, ...lejos de ser meramente sancionados son valorados porque ponen al descubierto la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos, así como lo que a éstas les faltaría para refinarse o completarse en el sentido instruccional propuesto” (Díaz-Barriga 2002:406)

(9) P- Muy bien, muy bien, entonces tenemos que checar primero que sea verdaderamente tercera persona, es lo primero que tenemos que revisar. Segunda cosa, vamos a revisar si hay detalles y si se refiere al personaje.

Debemos notar que el profesor no corrige el “error”, solo pide que se concentren en el narrador y se aseguren de que están usando la tercera persona. Más adelante, cuando tenemos oportunidad de escuchar cómo va el borrador de los textos de estos niños, se aprecia que ya han hecho el cambio a la tercera persona.

El profesor cierra la sesión diciendo: “Lo que necesitamos es que aprendan a revisar su propio trabajo. Ustedes tienen que ser capaces de revisar si están haciendo lo que se les pidió”.

2.1.3.3 La lista de cotejo como herramienta de revisión entre miembros del equipo.

En el siguiente diálogo podemos ver claramente cómo el profesor devuelve a los niños la responsabilidad de la revisión para que vayan independizándose.

(Video 8 del DVD adjunto)

(1) A1- Fernando ¿nos lo revisas rápido?

(2) P- Miren, ¿para qué es la lista de cotejo?

(3) A3- Para que te ayude.

(4) P- Para que sepas qué tienes que hacer ¿no? Entonces tú misma, tú ya puedes leer y decir: “Ah, sí estoy describiendo el ambiente” o no “Ay me equivoqué, estoy describiendo al personaje y no me tocaba eso, me tocaba lo otro”. Ustedes mismas tienen que aprender a revisarse, porque eso es lo más importante, la revisión.

Las dos alumnas del equipo se ponen a trabajar entre ellas, cooperando.

El profesor se vuelve a acercar a ellas después de unos minutos.

(5) P- A ver, ¿qué cosa están haciendo?.

(6) A1- (No se oye lo que dice).

(7) A2- El uno, nomás que ya lo acabamos.

(8) P- Perfecto, el uno ya lo acabaron. ¿Qué características tiene que tener el uno?

(9) A2- Describir el ambiente.

(10) P- ¿Y narrador?

(11) A2- En tercera persona.

(12) P- A ver que lo lea ella y tú le vas a decir si ese trabajo cumple con lo que se pidió.

(13) A2- El joven está exhausto porque todo el tiempo sus pies se hundían en la nieve. Sus huellas desaparecían de la vista, parecía que no había avanzado nada en toda la mañana. El paisaje estaba completamente blanco, estaba repleto de nieve. Lo único que se veía era nieve y picos, tan altos que parecía que llegaban al cielo.

(14) P- Ahora, ¿tú cómo ves?

(15) A1- Sí está bien.

(16) P- ¿Por qué está bien?

(17) A1- Porque tiene todo y cumple con lo que se pidió.

(18) P- ¿Con qué cosas cumple?

(19) A1- Sí describe el ambiente.

(20) P- ¿Cuál de las descripciones te pareció la mejor?

(21) A1- La de las huellas.

(22) P- A ella le gustó más la de las huellas, a mi me gustó más la de los picos por ejemplo. Entonces, está bien. Ya terminaron esa parte, ahora váyanse a la segunda.

2.1.3.4 La lista de cotejo como guía para la revisión grupal.

En los siguientes intercambios, ocurre la revisión de los textos escritos; aquí tenemos la oportunidad de ver al profesor utilizar de manera grupal la lista de cotejo. En este caso la lista consta de cuatro puntos: 1) narrador omnisciente en tercera persona; 2) descripción detallada; 3) focalización en el ambiente para el primer momento y 4) focalización en el personaje, para el segundo momento del episodio.

El profesor elige el trabajo de un equipo y lee en voz alta lo que han escrito. Repite al grupo que revise según lo que se marca en la lista de cotejo. El profesor lee lo que escribió el equipo y pregunta al grupo qué opina, ¿se cumple lo que se pidió o no se cumple? Una alumna explica que está incompleta la segunda parte porque no dice nada de lo que siente el personaje.

(Video 9 del DVD adjunto)

P- Así es, pero todavía no lo acaban. Les estoy pidiendo que lo escuchen primero para que ustedes engorden el suyo con las ideas que hicieron ellas y segundo para revisarlo. Si no lo podemos revisar, entonces no lo podemos mejorar y entonces no lo podemos crear. Para eso nos sirven las listas de cotejo, para tener claro cómo voy a construir mi trabajo. No se trata de decir si está bien o está mal o qué escritoras tan malas son, no. Revisamos para continuar mejorando nuestro trabajo.

En el intercambio anterior resaltan dos aspectos respecto del uso de la lista de cotejo:

- Esta herramienta, además de permitirles revisar de forma más autónoma su propio escrito, al funcionar como destinatarios provisionales del texto en proceso, pueden recuperar algunos elementos que mejoren su narración.
- Se señala a los alumnos que se usa para mejorar lo escrito, no para juzgar al escritor.

A continuación podemos observar la retroalimentación del grupo a otro equipo a partir de la lista de cotejo. Corresponde a un momento más avanzado de la escritura, el segundo momento de su episodio, cuando el texto ya ha pasado por la mediación del docente y el trabajo de revisión del mismo equipo.

El profesor les pide que lean en voz alta, y al grupo que escuche con atención para darle sus comentarios a partir de lo que se pidió en la lista de cotejo:

(Video 9 del DVD adjunto, 2ª parte)

(1) A-Trata de seguir caminando y se le ocurre que podría encontrar pequeñas ramas un poco más debajo de la montaña. Sus piernas tan delicadas no podían caminar, sus delgados jeans no eran adecuados para ese clima porque ya no sentía la pierna derecha, solo el dolor de su hueso. Se encontró pedazos de ramas rotas y necesitaba una piedra. Después recordó que tenía una caja de cerillos en su mochila, los sacó y prendió la fogata. Sus ojos verdes se iluminaron y sus pecas se convirtieron en naranja de nuevo. Se secó al lado de la fogata y siguió su camino sintiéndose satisfecho.

(2) P- Entonces ¿cómo ven? Benny, ¿lograrían o no lograrían el objetivo? ¿por qué?

(3) Benny- Porque lograron encender la fogata.

(4) P- (A otro alumno) A ver, ¿tú nos puedes decir si se logró o no?

(5) A1- Sí.

(6) P- ¿Por qué?

(7) A1- Porque sí tuvo las descripciones.

(8) P- ¿Cuál descripción del personaje fue la que te gustó más?⁴⁸

(9) A1-Sus ojos verdes se iluminaron.

(10) P- Sí, sus ojos verdes se iluminaron, estuvo bonita esa expresión, hasta literaria ¿verdad? Si se iluminaron sus ojos y sus pecas se volvieron a poner naranjas ¿eso qué significa?, que su estado de ánimo...

(11) A2- Está más alto.

(12) P- Está mejor ¿no?, (asintiendo a la respuesta que dio el alumno), es un detalle que nos dice que se siente mejor. ¿Qué más?

(13) A3-En la parte que no siente el pie derecho, ¿el izquierdo sí lo siente o qué?

(14) P- ¿Pero sí se cumple lo que decíamos o no? ¿Cómo ves?

Eso en lo que te fijaste ¿a qué corresponde a una descripción de ambiente o de personaje?

(15) A3- De personaje.

Me parece interesante mencionar que al hacer su borrador final, las autoras terminaron narrando esta parte de la manera siguiente: "...prendió la fogata y su cuerpo se tranquilizó, se sentía mejor pues sus ojos verdes se iluminaron y sus pecas volvieron a su color natural".

⁴⁸ En conversación con el profesor me explicó que su finalidad al preguntarles lo anterior es:

-Que funcionen como destinatarios provisionales del texto en proceso con la posibilidad de devolver al escritor algunos elementos que le permitan mejorarlo.

-Provocar que los alumnos tomen distancia de su propia producción y se descentren de sí mismos observando lo que hizo otro equipo. Me explica que el hecho de descentrarse de uno mismo permite empatizar con el otro. De este modo uno les ayuda también a los niños a quitarles de encima el peso de la relación afectiva que a veces impide la toma de la distancia necesaria para opinar.

Volviendo al final del inciso 2.1.3.2, enseguida el docente reflexiona sobre la responsabilidad que cada quien tiene sobre lo que escribe:

P-Bueno muchachos, necesitamos que ustedes tengan mucha claridad en lo que están haciendo para que lo puedan ir revisando. Poco a poco vamos a ir haciéndonos más responsables de nuestra escritura. Porque el que tiene que ser capaz de revisar su escritura son ustedes mismos. Moi, tienen que saber qué estoy haciendo (Señala al pizarrón donde está escrita la lista de cotejo) para que después yo mismo lo pueda revisar ¿no Liliana? Si dicen “¿Qué estás haciendo? No sé, ya después que la maestra me diga qué está mal” eso quiere decir que no has entendido lo que tienes que hacer. Esperemos que poco a poco vayamos avanzando y que poco a poco su escritura vaya siendo más de ustedes.

Parte de la autonomía consiste en apropiarse de lo que cada quien escribe. Sentirlo suyo, concebirse como autores.

2.1.4 Ajuste didáctico continuo

La enseñanza constructivista exige del docente una atención sostenida a lo que dicen y hacen sus alumnos para ir evaluando, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus necesidades y adaptar las decisiones didácticas.

2.1.4.1 El proceso de la escritura: ofrecer mayor clarificación cuando la escritura no responde a lo esperado

Cuando los niños están escribiendo la descripción física del personaje, el profesor se da cuenta de que se requiere una precisión más por parte de él: se trata de una descripción física en relación con lo que le está pasando al personaje en el relato, no de si es alto o flaco o tiene el cabello rizado. De esta manera vuelve a orientar la escritura ofreciendo varios ejemplos. (*Video 10 del DVD adjunto*).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un diálogo continuo entre las subjetividades del maestro y el alumno y es, justamente a través de lo que dicen y hacen los niños, como el profesor puede darse cuenta de los puntos débiles en cualquiera de los dos lados del proceso, del enseñar y/o del aprender.

2.1.4.2 El proceso de la escritura: ofrecer a cada uno lo que necesita para que la tarea progrese

Un ejemplo de ajuste a nivel de pareja de trabajo es el que sigue: (*Video 11 del DVD adjunto*)

- (1) P-¿Cómo van?
- (2) A1- Mal.

- (3) A2- Ya nos trabamos.
- (4) P- ¿Qué les tocó a ustedes? ¿qué les tocó?
- (5) A1- Caminas trece kilómetros por la nieve, llegas cabaña (no se entiende el final).
- (6) P- ¿Esa es la segunda parte? Ok, esa es la segunda parte. ¿Por qué se trabaron? Léanme lo que han escrito.
- (7) A2- Sí.
- (8) A1-Caminas un largo tramo, ves la cabaña, te tocas el pelo que está algo sudoroso, tu cara se ilumina. Se siente aliviado, piensa que tiene posibilidades de salvarse a él y su amigo.
- (9) A2- No, el muchacho piensa que tiene la oportunidad de salvarse a él y a su amigo.
- (10) P- Ahí van bien. Ok, es un camino de trece kilómetros en la nieve, ¿qué puede sentir qué puede pasar en esos trece kilómetros?
- (11) A2- Se puede morir.
- (12) P- Ok, se puede morir, claro, pero díganme cosas concretas. Es como si tuviera total claridad en el camino. ¿El sabía bien la ruta?
- (13) A1- No.
- (14) P- Ah bueno, eso también lo pueden poner ahí. Ahora, cómo va descubriendo la ruta, siguiendo la ruta, ¿duda, no duda? Dice (cambiando la voz): Sí es para allá, sale un letrero: cabaña, ya vas llegando, cabaña, ya casi llegas. Ánimo, ánimo ya vas llegando, ¿sí? ¿habrá letreros en la montaña? No, entonces detálleme más esa caminata. Ahora, va en la nieve, ¿la nieve es como caminar aquí en el piso?
- (15) A1- Podemos poner, te encuentras con dos caminos y dudas por cuál ir.
- (16) P- Por ejemplo, pero también síganme hablando un poco de la nieve.
- (17) A1- Podemos poner un poco de lo que ya escribimos acá y señala su cuaderno.
- (18) P-Ok, ok. Pónganme entonces algo del muchacho, físicamente qué le está pasando. ¿Caminar trece kilómetros?
- (19) A1- Está congelado.
- (20) P- Caminar trece kilómetros ¿qué más te puede pasar?
- (21) A1-Te puedes morir.
- (22) P- ¿Qué te va pasando? Si a ti te pongo a caminar trece kilómetros ¿qué te pasa?
- (23) A1- Te cansas, te puedes congelar. Te puedes desmayar.
- (24) P- Te cansas, mínimo te cansas. Te puedes desmayar, te puedes resbalar. El camino puede cambiar. Órale muchachos, a escribir.

En este intercambio el profesor se da cuenta del funcionamiento cognitivo de estos dos alumnos, es decir por qué “se trabaron”. Comprende que no han construido una imagen detallada de todo lo que puede suceder en una caminata de trece kilómetros en la nieve. Les ayuda, al hacerlos imaginar (digamos que les ofrece un “andamiaje imaginativo”) las partes que pudieron haber ocurrido durante este recorrido, intenta provocar que se figuren escenas de cómo se encuentra el personaje en esas condiciones.

Por medio de los intercambios y estrategias discursivas que usan los enseñantes en el aula es posible observar y dar seguimiento a las representaciones construidas por los alumnos. La evaluación es un esfuerzo de comunicación intersubjetiva, en que el maestro y el alumno se esfuerzan por analizar las representaciones de la otra parte y comprenderlas para hacerlas converger. (Cardinet 1987, cit. por Amigues y Zerbato Poudou, 1999:225, las cursivas son nuestras) (Díaz-Barriga 2002:412)

2.1.5 Otras intervenciones

El enseñante tiene un papel muy activo en el modelo de secuencia didáctica, un papel director y participante, que hace avanzar ahora el hecho del hacer y el hecho del aprender, sin imponer su autoridad institucional ni su criterio, sino ayudando en todo momento a facilitar que los participantes en el proyecto se informen, negocien, reflexionen y decidan. (Milián 2012:10).

2.1.5.1 El proceso de la escritura: vigilar la congruencia con las características del género que se escribe

Veamos el siguiente ejemplo: (*Video 12 del DVD adjunto*)

Se acerca el profesor y esta pareja le pregunta:

- (1) A1- ¿Te lo leemos?
- (2) P- Pero primero díganme de qué se trata, si no, no me acuerdo.
- (3) A1- Que va caminando en línea recta y se encuentra...
- (4) P- No búsqüenme el papel para leérmelo (lo buscan en su cuaderno) ¿Qué dice?.
- (5) A1- Línea recta. Cabaña guarda catre, comida y estufa, sin radio, radio a trece kilómetros. Al otro día comes y casi hay una tormenta.
- (6) P- Ok. Casi tormenta. Muy bien. Entonces la primera parte en qué consiste, ¿es equilibrio?
- (7) A1- Sí ¿te lo leo?
- (8) P- Sí.
- (9) A1-En un valle de los más fríos con mucha nieve, faltaban muchos kilómetros como cien para llegar, calculó el joven. La nieve estaba muy densa, el joven decidió comprobarlo y se hundió en varios tramos pero lograba salir. Llevaba menos de veintisiete kilómetros, tenía hambre y solo tenía dos botellas de yodo y un pan. Se comió el pan y tuvo una visión pensó a ver una cabaña. No podía ser, estaba muy ---(no se escucha) pero la nieve era tan densa que no podía correr sin caerse.
- (10) P- Ok, hay algunas cosas que son como un poco irreales eso que dice como “cien kilómetros” o algo así. Vuélveme a leer esa parte.
- (11) A2- (Dice algo que no se entiende, quizá lo lee y el maestro reacciona diciendo lo siguiente).
- (12) P- Ok, ok, entonces “él se sentía tan cansado que parecía que hubiera caminado cien kilómetros” o “que le faltaban”. Entonces vuélveme a leer ahí.
- (13) A2- En un valle de los más fríos con mucha nieve, faltaban muchos kilómetros como cien para llegar calculó el joven.
- (14) P- Ok. “Calculó el joven en su desesperación” porque cien kilómetros es una exageración (los niños escriben en su cuaderno). Sí, estás tan desesperado que te parece que nunca llegas ¿no?
- (15) A2- Sí, una vez yo estaba estudiando y era muchísimo y luego no.
- (16)P- Sí, después ya te calmas y ya como que lo ves más posible ¿no? Ahora la segunda parte.
- (17) A1- (Se dirige a su compañero y le dice) Te toca.

(18) A2- No, todavía no has terminado. Te falta (señala en el cuaderno del compañero). Está a un kilómetro (no se oye) caminó y llegó a la cabaña y había

(19) A1- Tres puntos suspensivos.

(20) P- “Caminó y llegó a la cabaña” ahora...

(21) A2- (Comienza a leer) “...comida, el joven estaba cansado y decidió descansar en un viejo sillón. Las articulaciones casi se le paraban, tuvo que caminar para recuperar la circulación. Estaba tan aburrido que quería hacer algo. Encontró un calentador y unas pantuflas que combinaban con sus ojos verdes y un pijamas que resaltaba su (no se entiende). Bajó unos cinco kilos y pesaba cuarenta por su mala alimentación y de caminar tanto.

(22) P- No me están gustando algunas cosas porque el tono es serio y el tono es formal. Esos comentarios de unas pantuflas que combinaban con sus ojos están totalmente fuera de lugar. O sea, tienen que hacer descripciones más serias como “su pantalón desgarrado” o eso que decías, “a la hora de quitarse las botas descubrió que sus dedos estaban amoratados”, cosas así, no decir unas pantuflas, ¿cómo va a haber unas pantuflas en una cabaña?

(23) A2- Pero unas pantuflas para el frío.

(24) P- Bueno, entonces unas botas especiales para el frío, ok. Cómo unas pantuflas. Me imagino unas pantuflas de Mickey Mouse, cómo va a haber unas pantuflas ahí. Rompe totalmente con el tono. Entonces corrijan eso por favor y síganse al último.

Es importante distinguir entre lo que significa imponer un criterio personal o institucional, de aquello que el docente señala a los alumnos como aspectos a corregir porque, como en este caso, no son elementos negociables. Su rechazo a ciertas elecciones de los niños proviene de las necesidades del género que están escribiendo. Su intervención no busca cambiar por completo la redacción de los niños, la primera sugerencia que les hace permite que el texto se vuelva más verosímil y siga el criterio realista que se ha acordado para esta novela. De hecho el niño se muestra de acuerdo con lo que dice el profesor pues él sabe, por propia experiencia, que bajo una situación extrema se pueden deformar las cosas en la mente del que las experimenta. Les hace notar también que debe conservarse el tono serio de la novela, y, por último, aunque no acepta lo que los niños eligieron, solo sugiere sustituir “pantuflas” por “botas” que podría ser más factible que aparecieran en un refugio de montaña.

No se trata de coartar la autonomía de los niños, sino de encauzarla hacia una escritura consistente con las características del género elegido y que fueron acordadas con ellos desde el principio.

Son múltiples las instancias en que hemos tenido la oportunidad de observar la actuación didáctica del profesor. Su liderazgo para hacer avanzar el proceso de la escritura parte de la atención continua y de la interconexión que establece con los niños, no solo a nivel cognitivo sino también afectivo, y resulta interesante observar cómo ese papel de liderazgo que asume está más en función de los objetivos de aprendizaje y de las características que el proyecto exige, que de la imposición de su propio criterio como autoridad. El modelo de enseñanza socioconstructivista exige del docente un esfuerzo continuo por establecer con los alumnos otro tipo de conversación, una conversación que

conecta de forma directa el acto de enseñar con el de aprender colocando al enseñante en un papel de colaborador en la resolución de problemas durante el proceso de creación, en contraste con una enseñanza tradicional que marca entre ambos quehaceres, el enseñar y el aprender, una gran distancia, sin asumir que el profesor es en cierta medida corresponsable en el aprendizaje de sus alumnos.

2.2 Acciones de los niños donde se muestran como escritores autónomos

Las distintas observaciones de esta parte del análisis se han ordenado siguiendo la secuencia de la realización del proyecto. La única fase que no aparece ejemplificada es la del trabajo de edición.

2.2.1 Lanzamiento del proyecto

2.2.1.1. Reconocimiento del género

Cuando el profesor muestra a los niños la portada de varios de los libros sobre los que se basará el proyecto, ellos son quienes los reconocen como el tipo “Elige tu propia aventura”. Escuchemos el diálogo:

(Video 13 del DVD adjunto)

(1) P- ¿Qué es lo que hace diferente a esta colección? Moi ¿no has visto esta colección? ¿no? ¿no te ha llamado la atención?

(2) A-Cada libro te explica qué es lo que tú puedes hacer.

(3) P-¡Exacto! ¿Quién me lo explica de otro modo diferente? A ver ¿quién me lo puede decir?

(4) A2- ¿Cada quien escoge su propia aventura?

(5) P- Cada quien escoge su propia aventura. ¿Sí Sergio? (Muchas manos están levantadas).

(6) A3- Te dan uno o dos o tres caminos que puedes recorrer y no sabes en lo que va a terminar.

Los niños cuentan con el conocimiento del tipo de novela que les servirá de base en el nuevo proyecto, y con cada intervención podemos constatar que son ellos mismos los que van precisando la característica esencial y distintiva del género. Posteriormente el profesor les explicará cómo cada equipo habrá de escribir una de las diferentes opciones que se ofrecen al lector, pero ya sabe que no tiene que partir de cero, los niños tienen conocimientos sobre los que el proceso de la escritura habrá de desarrollarse.

2.2.1.2 Reconocimiento de las tareas del contrato

Haciendo referencia al primer momento del proyecto, el lanzamiento, tomaremos nuevamente el ejemplo en que aparece la construcción del contrato, y pondremos atención a lo que dicen los niños. El lector puede remitirse a la página 18 donde aparece todo el diálogo del proceso (entradas 1-35). En este caso, me gustaría proceder haciendo una síntesis de las respuestas y participaciones de los niños que, aunque breves, nos dan indicios de que ya tienen conocimiento de muchas de las acciones que se requieren del escritor en el transcurso de un proyecto. (Las preguntas del profesor se abrevian y se ponen entre paréntesis). Veamos:

(Se refiere al Video 2 del DVD adjunto, construcción del contrato)

- a) (¿Qué es lo primero que tenemos que hacer?) Informarnos.
- b) Sacar la estructura.
- c) Leer. (¿y entre leer y sacar la estructura cuál va primero? Y los niños responden que es leer).
- d) (¿Género?) Aventura.
- e) (¿Está claro qué es el género de aventura?) Aventura es adentrarse a algo arriesgado, un problema, un conflicto...
- f) (¿Ya terminamos?) No.
- g) (¿De ahí qué hacemos?) Lo engordamos.
- h) (¿Qué cosa engordamos?) La estructura.
- i) (¿Qué significa engordar?) Hacer más grande la cosa.
- j) (¿Los diálogos qué contenían?) Descripciones.
- k) (¿Falta algo?) Ambientes.
- l) (¿Y algo que no tenían los audiocuentos?) Narrador.
- m) (Falta hacer ejercicios de engordamiento) Hacer borradores.

Los niños han contado con la intervención cercana del profesor para elaborar el contrato y quizá no puedan todavía recuperar el orden de los pasos que se han de seguir para realizar el proyecto, pero sí podemos apreciar cómo son capaces de sostener un diálogo coherente y productivo con el profesor a este respecto. Sus respuestas son atinadas y corresponden a algunas de las tareas que se requieren, tienen conocimientos sobre los que se podrán montar las experiencias de escritura que les esperan, aunque también para ello necesitarán de la ayuda del profesor y de sus compañeros.

2.2.2 Enriquecimiento de la información y acercamiento (frecuentación) al género de aventuras

Es interesante lo que esta etapa nos ofrece en cuanto a la construcción de la autonomía de los aprendices. El profesor relata que después de frecuentar el género de la manera que en un principio tenía planeado, los niños llevaron a cabo un ejercicio de descripción que resultó más bien pobre. Se dio cuenta de que el tema no formaba parte de su experiencia de vida y que había que dedicar más tiempo no solo a enriquecer la información y el vocabulario, sino a acercarlos más al tipo de descripciones del ambiente frecuentes en las novelas de aventuras, de manera que pudieran enmarcar mejor la acción. Decidió proveerlos no solo de conceptos, sino de imágenes y acciones que les sirvieran para crear puentes entre su limitada experiencia y el nuevo material, para que pudieran echar mano de ello al escribir. Los niños por su cuenta hicieron investigaciones sobre el clima, vegetación, flora y fauna de la alta montaña, y en clase vieron videos de bosque y nieve, de sobrevivientes en la montaña, escalada en nieve, etc., y de cada uno de éstos aparecen en el cuaderno en forma de resumen, algunas frases de lo que consideraban les serviría para escribir su descripción.

enriqueciendo la información

Observa con atención los videos y anota lo que te puede servir para escribir tu cuento

Video uno bosque y nieve; ^{árboles} caminos ^{con} rocas peligrosas
mas ^{arriba} hay cuevas subiendo nieve y huellas de animales
hasta arriba nevés y no sabes adonde
estas y nada de vegetación

Video dos sobrevivientes: da un impacto
y parte de atrás se buela

Fecha:



15 terribles se abrochan las sintonías
tiembla el avión y muchos gritan y
resan y sierran los ojos y salen los
asientos volando algunos salen volando
unos se fueron a buscar ayuda
y dormían juntos y los que buscaron
algunos murieron. Por que no era su
sopa adecuada.

✓ 3 Escalar en el Hielo: hay nieve como
espolvoreada mas arriba mas mas nieve
en la tierra y
todo se resbala si no tienes equipadura
es muy peligroso

✓ 4 Nieve Profunda: es todo profundo
tienes que yevar un palo para medir
y algo para apoyarse si no mides
es super peligroso te puedes
undir y te cubre la nieve y muere

Después de enriquecer la información a través de los videos, resúmenes e investigaciones, siguió una etapa de ejercitación de la escritura ya con más elementos para que pudieran ensayar con lo que este género les requería.

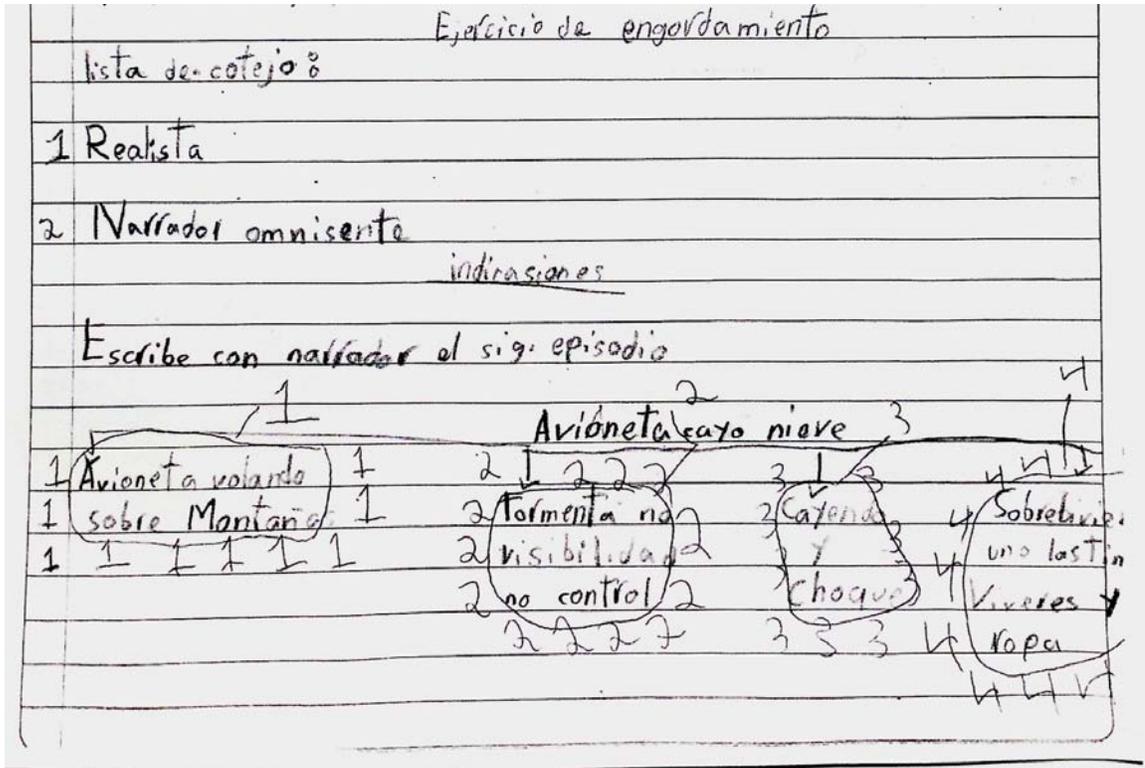
2.2.2.1 Ejercicio de “engordamiento”⁴⁹

Recordemos que en el contrato una de las tareas anotadas era “hacer ejercicios de engordamiento” para que los alumnos empezaran a entender cómo desarrollarían sus

⁴⁹ Díaz-Barriga menciona entre las modalidades de evaluación formativa, la “regulación proactiva” y dice: “La regulación proactiva está dirigida a prever actividades futuras de instrucción para los alumnos, con alguna de las dos intenciones siguientes: lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes, o bien, buscar que se tenga la oportunidad de superar en un futuro los obstáculos que no pudieron sortearse en momentos anteriores de la instrucción”... “Las regulaciones proactivas son adaptaciones sobre lo que sigue; es decir, operan ‘hacia adelante’... para que progresen con mayor facilidad” (Díaz-Barriga 2002:408). El profesor sabe que los niños darán un gran paso con los retos que presentará la textualización y decide de antemano proveerlos de una experiencia previa con la intención de que enfrenten la tarea futura con más herramientas para hacerlo con éxito.

descripciones una vez que cada pareja recibiera su episodio, y después de que lo hubieran dividido en partes. El ejemplo que sigue ilustra la manera en que deberían proceder para escribir más tarde, a partir del episodio que les correspondiera, aunque ya sin el apoyo de la lista de elementos.

Ejercicio de engordamiento



Los momentos 1 y 2 fueron desarrollados de manera grupal para que a los niños les sirvieran de modelo a seguir (todos los niños tienen escrito lo mismo). Los momentos 3 y 4 son parecidos pero no iguales, y lo que explica el profesor es que se les ofreció una lista de elementos (o frases relacionadas con el tema) a partir de la cual hicieron de manera individual su redacción de estos dos capítulos.

Veamos cómo aparecen los momentos 1 y 2 del episodio en el cuaderno de un alumno, se trata de una redacción realizada de manera grupal por dictado al maestro⁵⁰.

⁵⁰ Ver glosario.

Fecha:



1 Dos Jóvenes estaban volando sobre las montañas nevadas de Canadá. En una avioneta chiquita para 2 pasajeros con elementos de sobrevivencia.

2 Estaban volando y habían muchas tormentas y no podían ver nada era muy fuerte la turbulencia y ellos ya no tenían el control de la avioneta.

Los momentos 3 y 4 fueron un ejercicio individual de escritura:

3. Estaban preocupados y tenían miedo de lo que iba a pasar el piloto solo pensaba en su familia y el otro sentía que estaba a punto de morir y no paraba de llorar sentía mucho miedo el avión chocó con una montaña y se le cayó el ala los jóvenes no paraban de gritar y llorar los vidrios se rompieron una de las maletas se cayó en la cabeza del piloto y se desmayó el otro joven tiene un vidrio enterrado en el brazo izquierdo.

4. Todo era oscuridad de pronto una gran luz blanca: una gran montaña nevada muy alta llena de picos afilados y dispares, hacía mucho frío el viento era helado y fuerte estaba nevando y la nieve era muy profunda.

Todo era un desastre las maletas estaban rotas y el piso lleno de sangre el piloto estaba tirado en el piso y el otro estaba llorando.

3 Marzo 12 2012

3 estaban preocupados y tenían miedo de lo que iba a pasar el piloto solo pensaba en su familia y el otro ^{sentió} que estaba a punto de morir y no paraba de llorar sentía mucho miedo el avión chocó con una montaña se le cayó un ala los jóvenes no paraban de gritar y llorar los vidrios se rompieron una de las maletas se cayó por la cabeza del piloto y se desmayó
El otro joven tiene un vidrio entorpecido en ~~Marzo 2012~~ el brazo izquierdo

4 Fecha: Marzo 23 2012

1 Todo era oscuridad, de pronto todo se convirtió en blanco una gran montaña ^{nevada} alta yena de picos afilados y ^{hoyos} así mucho frío el viento era helado y fuerte estaba nevando y la nieve era muy profunda

Todo era un desastre las maletas estaban rotas el piso estaba yena de sangre el piloto estaba tirado en el piso y el otro estaba llorando

Otro ejemplo, momentos 3 y 4:

Fecha: Marzo 12 del 2012

3
... toda se agitaba los jóvenes estaban muy preocupados el piloto pensó que ya no vería más a su familia el joven sintió mucho miedo casi se desmayó. el avión chocó con una montaña y se le cayó un ala los jóvenes no paraban de gritar y llorar, los vidrios se rompieron los asientos se desprendieron el piloto se cayó al piso por la turbulencia, uno de los asientos se cayó

Fecha:

Marzo 23 del 2012



Imagen general

4 Todo era blanco, nevado y el viento era demasiado frío y fuerte, las picas de la montaña eran muy desparejas y afiladas, casi toda estaba congelada. La avioneta estaba destrozada, al piloto le había caído un asiento en el pie izquierdo y se lo había roto el joven tenía un gran raspon en su brazo izquierdo y dolía mucho, todos los asientos se habían destrozado y despegado del avión, intentaron de pedir S.O.S por radio pero se había descompuesto.

En algunos cuadernos aparecen listas de sugerencias que sirvieron de apoyo a la redacción cuando el ejercicio pasó a ser individual. El profesor consideró necesario dar este andamiaje a los niños para asegurar el éxito de la tarea. Por ejemplo, en otro ejercicio, después de haber escrito la narración del choque y el ambiente general del lugar, a los alumnos se les pide hacer un acercamiento y narrar lo que pasa en el interior de la avioneta. Para ello encontramos la siguiente lista de elementos como apoyo para la escritura:

Lista de elementos

- Vidrios rotos
- Hielo
- Asientos rotos, flojos, etc.
- Piloto asustado
- Desastre
- Joven lastimado
- Sangre
- Desesperación

Veamos una de las redacciones hechas a partir de esta lista:

Los vidrios estaban rotos, los asientos también, había hielo dentro de la avioneta el piloto estaba tan asustado que casi no respiraba, y el joven tenía lastimada una pierna había sangre y todo en la avioneta era un desastre los jóvenes estaban desesperados.

Fecha: Marzo 20 del 2022



Descripción de la avioneta

- Vidrios rotos
- Asientos rotos, flojos etc.
- Piloto asustado
- Desastre
- Joven lastimado
- Sangre
- Desesperación

había hielo dentro la avioneta

Los vidrios estaban rotos, los asientos también el piloto estaba tan asustado que casi no respiraba, y el joven tenía lastimada una pierna había sangre y todo en la avioneta era desastre los jóvenes estaban desesperados.

Esta parte del proyecto nos ofrece una oportunidad de observar a los niños transitando desde: a) el ejercicio de la escritura de descripciones mediante una construcción grupal, b) a través de ejercicios de escritura autónoma con el apoyo de listados de palabras, hasta, c) ya en la etapa de producción, la escritura por sí mismos, en equipos, con listas de cotejo y contando en ciertos momentos con la mediación del docente. Es decir, un recorrido de más a menos apoyos, además de haber pasado por el momento de enriquecimiento de la información ya descrito. Al final pudieron salir adelante con la tarea de describir escenas bastante emocionantes de un accidente aéreo y sobrevivencia en las montañas.

2.2.3 Etapa de producción de la escritura

2.2.3.1 El diálogo entre pares: interacción social en el aula

(Video 14 del DVD adjunto)

Una de las decisiones didácticas que el profesor tomó antes de comenzar el proyecto fue agrupar a las parejas más o menos del mismo nivel de desempeño al escribir, con el fin de que ambos miembros desarrollaran un esfuerzo parecido, y aunque a veces notamos que alguno de los dos toma el papel del líder, también se puede ver que cooperan y contribuyen con la escritura. De una forma u otra, las parejas de trabajo desarrollan en su mayoría un diálogo productivo que se puede apreciar en cómo hacen avanzar sus textos.

En el caso de este breve intercambio con el profesor, antes de empezar el segundo momento de la escritura, es posible ver que ambas integrantes están involucradas en el proceso de construcción, no solo porque las dos participan respondiendo, sino porque para responder, intercambian miradas como buscando una el acuerdo de la otra. (Apenas han tenido unos minutos para dialogar y sus ideas no han sido escritas todavía). Escuchemos:

- (1) P- A ver ¿más o menos les quedó claro? A ver platíquenme cómo se les está ocurriendo.
- (2) A1- “Mucho después oyó un sonido como el bello mar pero era imposible, (voltea a ver a la compañera, la compañera le da la pista y ella recuerda), solo era un río casi congelado”.
- (3) P- Ok. Ahora, ¿qué me vas a decir del muchacho cuando vio el río? ¿qué me vas a decir de él?
- (4) A2- Que tenía miedo, no había forma de cruzarlo. Si lo brincaba... (no se oye).
- (5) P- Muy bien, muy bien, por ahí va la idea.

Otro ejemplo en este sentido lo podemos observar en una parte del intercambio que tiene lugar en el video 12, transcrito en la p. 33, entradas 16 a 20. Se aprecia, en el breve diálogo que tienen entre sí los dos niños del equipo, que el proceso de construcción del texto ha sido verdaderamente compartido. Primero, uno le cede la palabra al otro cuando le dice “te toca”, luego el otro le responde “no, no has acabado de leer” y le señala con el dedo dónde está escrita en el cuaderno la parte que le faltó pero ya de una vez la lee él mismo, y luego el primer niño, a su vez, le completa al segundo, leyendo lo que le faltó a éste también: “tres puntos suspensivos”. Finalmente, el segundo alumno termina de leer el resto del segundo momento. El trabajo en pares es un proceso de construcción de la escritura entre aprendices, entre iguales. Lograrlo es indicio de cierto nivel de autonomía en que ambos han prescindido del acompañamiento del “experto”. Es algo que emprenden por sí mismos combinando sus saberes y muestran que han asimilado la indicación y están compenetrados con su trabajo.

2.2.3.2 Los alumnos toman decisiones

(Video 15 del DVD adjunto)

El intercambio que sigue es la continuación del que aparece antes en la página 20, y más adelante, en un borrador más avanzado, en la página 30. Para la escritura de ese momento, el profesor ha insistido en que hagan la focalización en el personaje y den detalles (tanto a través de la lista de cotejo como durante sus intervenciones con cada uno de los equipos). Cuando ha terminado de pasar con todos, vuelve con éste y les dice:

- (1) P- ¿Cómo van? ¿terminaron?
- (2) A1- No le pusimos hipotermia, le pusimos que ya no sentía su pierna derecha.
- (3) P- Muy bien, muy bien.
- (4) A2- (Sigue leyendo).
- (5) P- ¿Cómo que él necesitaba una pierna? No entiendo.
- (6) A2- ¡No, una piedra!
- (7) P- ¿Para qué?
- (8) A2- Para encender la fogata.
- (9) P- Él llevaba una caja de cerillos entre sus cosas.
- (10) A1- ¿De veras?
- (11) P- Sí.

Se alcanza a oír que empiezan a discutir cómo van a introducir en la narración la caja de cerillos. El profesor queda fuera de la conversación, no lo necesitan por lo pronto. Aquí las niñas han decidido de qué manera sustituir un término por una frase, que es la indicación que se les ha dado, y se lo comunican al profesor.

Es interesante observar la textualización que las niñas hacen de su episodio después de participar en el diálogo que en todo momento exige el trabajo, tanto el diálogo con el profesor quien los invita constantemente a que tomen la palabra, como el que sostienen con sus pares y que también enriquece el proceso de construcción.

Leyendo con atención veremos que han sustituido “hipotermia” no solo por “ya no sentía su pierna derecha”, como dicen en esa ocasión, sino que en otro borrador han agregado algo más, “ya no sentía su pierna derecha, solo el dolor de su hueso”.

Veamos el siguiente intercambio con otra pareja de trabajo que le pide al profesor que escuche cómo va quedando su narración. Leen su primera y segunda parte y el profesor les indica que ya pueden pasar a la tercera, pero su dificultad está en cómo hacerlo:

(Video 16 del DVD adjunto)

- (1) P- Muy bien, muy bien. Entonces ya pásense al último momento.
- (2) A2- ¿Y ya acabamos?

- (3) A1- Ah, entonces ponemos “camina un largo tramo y llega a la cabaña”.
- (4) P- Entonces dices que ya está cerca de la cabaña.
- (5) A1- Luego punto.
- (6) P- Punto, punto. Entonces ya llegas a la cabaña, dice “llegas a la cabaña y mandas el mensaje” ¿no?
- (7) A1- “Vuelves a caminar un largo tramo y llegas a la cabaña”.
- (8) P- No, no porque ya dices que se ve de cerca la cabaña, entonces ya. Acércalo, que llegue a la cabaña...
- (9) A1- A ver (escribe).
- (10) P- Que vea la cabaña, describes la cabaña, entras ¿sí? Y después ves el radio para hacer de emoción, ponlo emocionante, no que todo es fácil, llega y marca y ya.
- (11) A1- ¡Ya sé! Digo llega a la cabaña, la describo por fuera y ahí lo dejo. Luego en el tercer momento describo lo de adentro, trata de mandar el mensaje y no sabe que llegó, no sabe si llega o no.
- (12) P- Bueno, primero ve si funciona el aparato, no prende de repente. O sea, un poco de emoción ¿sale? Órale.

En las entradas 10-11 podemos observar al alumno construyendo la forma de ligar un momento con el siguiente. El profesor le ha devuelto antes algunas ideas, pero cuando dice “¡Ya sé!” este escritor ha tomado su decisión y la comunica: va a acercarse al personaje a la puerta de la cabaña, hará una descripción de la cabaña por fuera y va a hacer una elipsis del momento de la entrada. Para el tercer momento el personaje ya se encontrará adentro y continuará con las siguientes acciones (para las cuales el profesor le ha recomendado hacerlo emocionante).

En la filmación se puede escuchar la alegría que le da haber atinado a la idea de lo que dirá y cómo lo hará. La intervención del profesor no le ha quitado la experiencia de la autoría de la escritura. Este escritor ha probado el gusto del momento de creación, ha tomado una decisión como autor. Me parece que va en el camino de sentirse capaz de hacerlo solo y bien.

2.2.3.2.1 Otro tipo de decisión

El equipo lee lo que ha escrito. (*Video 17 del DVD adjunto*)

- (1) A- Había unas rocas puntiagudas, brincó y se salvó.
- (2) P- A ver, a ver.
- (3) A- Se estaba rompiendo el centro de la pared y como habían...
- (4) P- A ver, lee lo que te tocó.
- (5) A- Ascenso central, subes rápidamente, algunas pequeñas piedras caen. De pronto una gran piedra, tierra y polvo caen sobre ti. Es el fin.
- (6) P- Pues ese es el fin. Tú no lo puedes cambiar, él no se puede salvar. A ustedes les tocó que se muere aplastado por las piedras. Esa parte la tienen que poner. ¿En qué parte van? En la parte dos, entonces trabajen con la parte dos especialmente poniendo detalles de lo que siente, lo que le está pasando con su ropa, lo que está pasando por su mente y lo

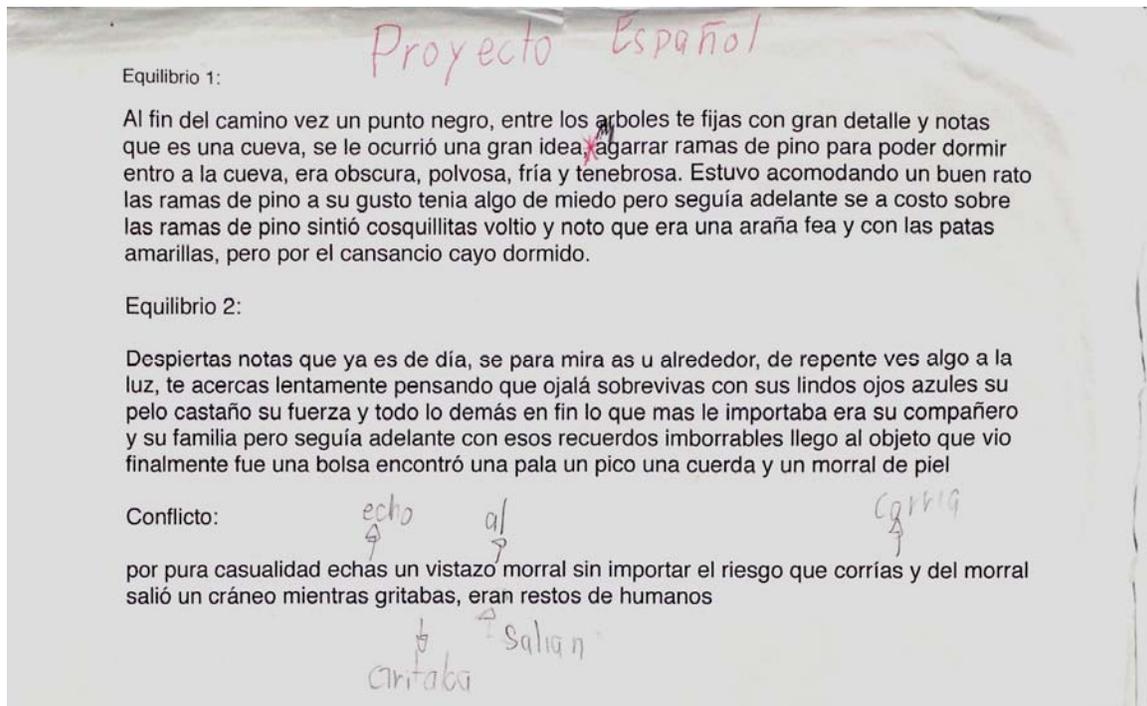
que está sintiendo. Y no le pongan soluciones, no se salva, no se salva. Pero la muerte viene en el último momento. Estamos en el momento dos, no en el tres.

En este caso los niños usan su autonomía de escritores para salvar al personaje, su resistencia a hacerlo morir los lleva a rebasar el marco que les ha impuesto la trama. Muy a su pesar el personaje deberá morir.

2.2.3.3 Autocorrección

En el ejemplo que se ofrece sobre el trabajo de revisión en la página 27, el profesor hace hincapié en que revisen lo que han escrito para asegurarse de que están usando el narrador en tercera persona porque ha notado que hay niños que se encuentran todavía en la transición. Este cambio a la tercera persona se aprecia a través de los diferentes borradores sin necesidad de que el profesor haya tenido que revisarlo niño por niño. Son ellos mismos los que, a base de referirlos una y otra vez a las listas de cotejo, terminan por hacerlo.

Este que sigue es uno de los ejemplos:



Vemos en el último párrafo que finalmente les ha llegado la claridad del cambio de persona que se pide en la lista de cotejo y lo han hecho por sí mismos.

2.2.3.4 Construcción e inserción de un monólogo en el texto descriptivo

En la primera parte de este análisis que corresponde a las estrategias del docente, encontramos un ejemplo en el que éste modela a los niños la construcción de un monólogo. El lector se puede referir a la página 24 para ver el modelado completo. En esta sección me permito presentar uno de los monólogos creados a partir de la mediación del docente, en que han recibido herramientas concretas y han presenciado un modelado para aplicarlas. Veamos algunos ejemplos y observemos los diferentes procesos para integrar el monólogo a su trabajo.

Nombre: Sharon Haran grupo: 42 NL: 12
Fecha: abril 16 del 2012



1 El muchacho estaba en una cabaña sin nadie *1
a la mitad de la nieve con leña en dos pilas grandes
y *2 el viento soplabla con su *3 y congelaba
toda la *4, por suerte las musas impedían el paso
al viento helado, el muchacho estaba esperando a
que alguien lo ayudara.

2 El muchacho estaba observando como se acercaba una
tormenta después de 5 minutos llegó la tormenta y se
acostó en la cama con la esperanza de que acabara
la tormenta y alguien lo ayudara, se durmió, despertó
se vio a él mismo con mucha hambre buscando comida en la
despensa, ya se la había acabado toda, y las 2 pilas
de leña ya no estaban, sabía que iba a morir. De repente
de un susto su corazón latía rápidamente, se chamaron
rosas era muy delgada como para cubrir el frío, sentía
que se iba a congelar ya habían pasado 2 días con la
tormenta afuera.

*1 que lo acompañe

*2 alimento que llenaba una despensa completa

*3 máxima fuerza

*4 que alcanzara

Nombre:

Fecha:



3 En el tercer día vió como las nubes iban desapareciendo, poco a poco dejaba de nevar. el nivel de la nieve había subido 2 metros, trató de salir pero la puerta estaba atorada busco por todas partes algo para romper la ventana y escapar.

... Estoy aquí atorada, nunca podré salir de aquí - penso el muchacho

En estas dos secciones de un mismo borrador apreciamos un trabajo de corrección sobre el mismo, y sólo hasta el final hay un intento de hacernos escuchar la voz del personaje.

En el ejemplo a continuación resulta interesante notar cómo este alumno va insertando la voz del narrador en cada una de las expresiones y la gran variedad de posibilidades que encuentra:

Fecha:



- Llevo horas caminando en la nieve - dijo Max desesperado

- ¿Cómo voy a encontrar ayuda?, si estoy aquí, en medio de la nada

Max se sentía cansado, se puso a pensar si había alguna posibilidad de cruzar el río.

- ¿Cómo podré cruzar el río? - dijo Max pensativo

- ¿Y si intento por los pedazos de hielo? No, no, no - se corrigió Max

- Cuando lo intenté casi me caigo - pensó alarmado

- ¡Ya se! puedo brincar! - se decidió Max

- Mejor no, es peligroso, es un río de 3 metros, nunca he saltado tan lejos.

Nombre: Karen Motola grupo: 42 N.L: 18

1° Conflicto 1

Te echas a correr

Un oso gris esta enfrente de él, tenía unos colmillos como cuchillos, su tamaño era el triple del joven, él no sabía que hacer ni adonde ir, había mucha nieve y el viento soplabla fuerte, sin pensarlo salió corriendo, no era tan fácil ya que la nieve era muy profunda.

2° Conflicto 2

brincas, res balas, caes, te levantas

El oso lo persigue, está cansado pero sigue corriendo, a lo lejos ve una cabaña se dirige hacia ella pero hay una roca en el camino la intenta de saltar pero no lo logra, cae, la cabaña se desvanece era su imaginación. ~~cuanto te hubiera gustado que sea real.~~ El oso le rasguña la pierna derecha le está sangrando el esta muy asustado, se levanta y sigue corriendo, hay un charco en el camino vuelve a caer.

3° conflicto 3

no hay escapatoria, es el fin

No logra levantarse, el oso se acerca, saca sus colmillos, ruge con gran fuerza y se avienta hacia él, sus últimas palabras fueron:

!!!!noooooooo!!!!, le arranca la mano derecha, lo carga y lo lleva a su cueva y luego lo rasguña en el pecho y se lo come de una mordida.

— Sí, al fin me he salvado -dijo Joe emocionado

— No se vale! y yo pensé que me había salvado - se decepcionó Joe

— Si hubiera sido real seguro habría alguien que me ayude -

— ¿cómo? el real seguro habría alguien que me ayude -

— ¡Porqué todo me tiene que pasara mí! - Joe dijo muy molesto

— ¡Nunca debí haber venido a este viaje! - gritó Joe

— Me siento ^{tan desesperado} como un pez fuera del agua - Joe suspiró

En este ejemplo vemos que la autora se plantea el monólogo pero no ha encontrado todavía el lugar adecuado para colocarlo.

Este es un ejemplo mucho más acabado que los anteriores.



Colegio Hebreo Sefaradí
Primaria Cuarto Grado 42
Alina Kelerstein Gleizer y Sharon Harari Tobias
Episodio: 11
Proyecto: decisiones valientes

Equilibrio 1: Esperas a recibir ayuda. Leña suficiente y alimento.
La cabaña

Esperas a recibir ayuda. leña suficiente y alimento
El muchacho estaba en una cabaña sin nadie que lo acompañe a la mitad de la nieve con leña en dos pilas grandes y alimento que llenaba 1 despensa completa. El viento soplaba con su máxima fuerza y congelaba todo lo que alcanzara, por suerte, los muros impedían el paso al viento helado.
El muchacho estaba esperando a que alguien lo ayudara.

Conflicto 2: dos días con tormenta fuera.

La gran tormenta

El muchacho estaba observando como se acercaba una tormenta, después de 5 minutos Llego la tormenta, luego se acostó en la cama con la esperanza de que se acabara la tormenta y vinieran a ayudarlo, se durmió.

De repente se vio a el mismo con mucha hambre buscando comida en la despensa, ya se la había acabado toda y las dos pilas de leña ya no estaban, sabía que iba a morir.

Despertó de un susto, su corazón latía rápidamente.

-- esa fue la peor pesadilla que tuve en toda mi vida!--grito. Ya habían pasado dos días con la tormenta fuera. --¡Shemá Israel!

¿¡Cuándo se va a acabar esta mugrosa tormenta!!--dijo el muchacho desesperado

--¡Se me va a acabar la comida! ¿¡Por qué me tocó esto a mí!? -- gritó enojado

Solución 3: Tercer día mejora el clima, la puerta está atorada
rompe la ventana y sale
La escapatoria

El tercer día vio como las nubes iban desapareciendo, poco a poco dejaba de nevar. El nivel de la nieve había alcanzado los dos metros, trata de salir pero la puerta estaba bloqueada por la nieve,—ahora mi pesadilla se va a hacer realidad si no salgo de aquí!—grito asustado, busco algo por todas partes algo para romper la ventana y escapar.

Buscó detrás de la mesa, debajo de la silla, por todas las puertas y cajones algo para romper la ventana y poder salir de la cabaña pero no encontraba nada.

Agarró una de las sillas, corrió rápidamente, y la lanzó contra la ventana pero no pasó nada.

—Nunca podré salir de aquí—pensó el muchacho. Estoy atrapado, atrapado como un pez en un anzuelo —dijo tristemente. Debí haber escuchado a todos los que me recomendaron no venir—seguía diciendo. Siento que estoy dentro de una gran caja fuerte que solo se puede abrir por fuera. no hay forma de salir—gritó desesperado.

Agarró la silla de nuevo con sus manos totalmente cerradas y la lanzó tan fuerte como nunca había podido, los vidrios salieron volando, puso la silla bajo la ventana rota, puso un pie en la silla, se impulsó, se subió y saltó a través de la ventana.



Como en el proyecto del primer semestre del año escribieron diálogos para sus audiocuentos, es posible apreciar en este ejemplo, que las niñas están trabajando sobre conocimientos y experiencias ya asimiladas. Aunque están aplicando nuevos elementos: dejar entrar y salir la voz del narrador, y colocarlos de manera que tengan sentido dentro de la narración, se muestran con iniciativa al escribir más de uno y hacen la tarea de manera bastante correcta. En ello se ve cómo va teniendo lugar la autoregulación del aprendiz al hacer suyos los conocimientos y los procedimientos para seguir avanzando.

2.2.3.5 Creación de comparaciones.

El cuarto momento de la escritura es la creación de algunas comparaciones para enriquecer la narración.

En la cuarta etapa de la escritura el profesor trabaja con ellos la introducción de un elemento literario. Me aclara el profesor que la indicación que les dio a los alumnos para construir sus comparaciones fue no poner cosas obvias sino que implicaran un trabajo de interpretación por parte del lector para descubrir la relación. “Son pequeños retos para los niños, toda tarea tiene que implicar un reto”.

Es interesante y divertido a la vez escuchar a los niños. Algunas de sus comparaciones son verdaderamente creativas, otras se basan en algún refrán o frase hecha que, de todos modos, muestran que los niños se van apropiando de la lengua que hablan.

Transcribo unas cuantas de las comparaciones que aparecen en sus descripciones o bien, sueltas, y que corresponden a momentos de ensayo en el cuaderno antes de colocar alguna en la narración:

--Tengo que seguir si no me moriré aquí perdido con frío y dolor moriré como un pingüino en el desierto como un alfiler en un nido como si tuviera agujas clavadas en el cuerpo no regresaré a casa.

-Me duele todo el cuerpo como si me hubiera picado un puerco espín.

-El joven estaba tan feliz que su corazón latía a la velocidad de un jaguar corriendo.

-Me siento tan desesperado como un pez fuera del agua.

-Estoy tan feliz como si fuera mi cumpleaños.

-Me siento tan triste como un año de sequías.

-Siento tanto miedo como un zorro frente a un cazador.

-Estoy tan triste que parece que está lloviendo abajo de mí.

Y unas de tono más dramático:

-Cuando se oscurece me da tanto miedo que es como si me ponen una pistola en mi cara.

-Me siento tan solo como si se hubiera muerto mi madre.

-Tengo tanto miedo como si estuviera frente a un soldado a punto de dispararme.

Hablando de estos ejemplos con el profesor me explicaba que siempre busca la zona de desarrollo próximo. “Saber hasta dónde te detienes para ofrecerles las incógnitas, para que el otro complete ya de forma personal, para que cree, para que construya”.

Y me parece que cuando los niños sienten que, si hay alguien ahí para recibirlos si intentan el salto, se atreven a darlo.

- tengo que seguir si no me morire aqui perdido con frio y dolor
moriré como un pingüino en el desierto como un alfiler en un nido
como si tuviera agujas clavadas en el cuerpo no regresare a casa.

me duela todo el cuerpo como si me hubiera pasado un pulso espina

El joven estaba tan feliz que su corazón latía a la velocidad de un jaguar corriendo.

Estoy tan triste que parece que esta
lloviendo abajo de mi

Cuando se oscurese me da tanta miedo
que es como si me ponen una pistola
en mi cara

Me siento tan triste como un niño de sepias

- Siento tanta miedo como un zorro en frente de un
cazador - gritó asustado

- Me siento atrapado como un pez en un ~~agua~~ ^{atrapado}

- Me siento ^{tan desesperado} como un pez fuera del agua - Joe suspiró

- ¿Por qué todo me tiene que pasar a mí? Me siento como un pez fuera del agua. - Joe dijo muy molesto.

Conclusiones

Volviendo al propósito inicial de esta investigación de saber qué estaba pasando entre nuestra manera de enseñar por proyectos y el aprendizaje de los niños, puedo decir que se cumplió en una buena medida y hasta rebasó mis expectativas al ofrecerme un paisaje amplio y rico que no esperé encontrar.

Algo que pude apreciar casi desde el inicio fue que la evaluación era parte inherente a un proceso constructivista de enseñanza-aprendizaje. Un profesor que es copartícipe en la construcción de conocimiento de sus alumnos necesita estar atento tanto a los procesos grupales como a los procesos individuales de los aprendices a su cargo. En el caso del docente cuya actuación me encontraba observando, definitivamente estaba evaluando y monitoreando continuamente el aprendizaje de los niños y sobre todo los problemas y las trabas con que se encontraban, tratando en todo momento de dilucidar el nivel o tipo de problema que dificultaba o detenía la escritura: ¿era su didáctica?, ¿era la zona de desarrollo próximo de los niños?, ¿era falta de contexto?, o ¿qué era? y en cada caso buscaba alternativas. Aunque él me decía que lo hace en automático y que nunca tuvo en mente la evaluación formativa como herramienta para proceder, sí hay que aclarar que su enseñanza ha estado nutrida por varios años de trabajo y de conocimiento de los referentes teóricos. Cabría entonces preguntar si de algo le serviría saber que muchas de sus estrategias tienen nombre y forman parte de lo que se llama evaluación formativa. Yo por mi parte respondería que sí, simplemente porque es más seguro llegar a un objetivo cuando tenemos un mapa con puntos concretos por los que es indispensable pasar y porque, para un maestro, puede facilitar el tránsito a través de la compleja tarea de enseñar ofreciéndole a la vez una mayor certeza de que sus alumnos habrán de incorporar prácticas más significativas a su repertorio de herramientas de vida.

La evaluación formativa me sirvió como marco de observación para evaluar los procesos que estaban teniendo lugar entre el profesor y los niños, y entre ellos mismos. Mientras leía la teoría y veía lo que estaba sucediendo en el material filmado, entendí que la evaluación formativa se encuentra en el punto donde se entrecruzan dos procesos, por un lado, el ir adquiriendo los conocimientos necesarios, y por el otro, el ir aplicándolos a la práctica en situaciones de interés para el que aprende. Una línea apoya y nutre a la otra, y avanza una y avanza la otra, permitiendo al aprendiz ir creciendo en habilidad y oficio. Esta evaluación y las diferentes teorías que la alimentan informaron mi mirada y me dieron una perspectiva desde la cual puedo afirmar que un proceso socioconstructivista a través de proyectos sí ofrece a los alumnos un aprendizaje que los hace usar más su capacidad, sus propios recursos, que les exige ensayar caminos posibles y les da lugar para equivocarse y volver a revisar. Es una manera de enseñar que produce otro tipo de alumnos, no repetidores de información sino constructores de su propio aprendizaje.

Cierro este trabajo con la certeza de que los niños produjeron textos mucho más complejos de lo que hubieran sido capaces de escribir a partir de una enseñanza tradicional como la que antes se impartía (muchos de nosotros recordamos las consignas que recibíamos para ensayar la escritura como la de “escriban lo que hicieron en sus

vacaciones”, por ejemplo). Fueron capaces de revisarlos y mejorarlos de manera más independiente además de que avanzaron en el terreno de su competencia literaria. Como el ejercicio de la escritura en la secuencia didáctica del proyecto fue abordado desde un género literario narrativo, específicamente el de aventuras, los niños tuvieron que resolver múltiples desafíos al encontrarse con la necesidad de crear un producto discursivo que se asemejara a este modelo. Conocieron las características del género de aventuras y el requisito de lo emocionante que no solo analizaron con el profesor para saber en qué consistía, sino que llevaron al papel a través de la creación del relato de las vicisitudes por las que pasaba el personaje, aunado a los detalles físicos y psicológicos que experimentaba.

Situaron su descripción dentro del género narrativo que se les requería dándonos a conocer el marco en que sucedía la acción a través de sus descripciones del ambiente.

Pasaron la narración de la segunda a la tercera persona y experimentaron la diferencia de la perspectiva al construir el relato desde ahí; apreciaron la posibilidad del narrador de acercarse a algo y describirlo, o alejarse de algo y describirlo.

Reflexionaron sobre lo que significa ser un narrador que sabe todo, incluso lo que piensan o dicen los personajes, y en ese caso lo pusieron por escrito a través de la estrategia narrativa del monólogo.

Discutieron sobre el esquema narrativo clásico que conocían y las diferencias con el de la novela que en este caso los ocupaba.

Tuvieron que enfrentarse a las limitaciones que el género y la trama les impusieron una y otra vez, y también al hecho de que un escritor debe cuidar ser congruente con el tono que exige el relato y con su verosimilitud, y por último, en otra oportunidad de creación, hicieron comparaciones ensayando un estilo propio con la consigna de no entregarle cosas fáciles al lector sino de hacerlo pensar.

Conocieron desde dentro algunos de los “trucos” de los escritores, lo cual con toda seguridad los prepara para ser lectores más sagaces, o más atentos, o más capaces de apreciar el trabajo de un escritor, es decir que, al aprender a escribir aprenden también a leer.

La observación del proyecto también me hizo pensar en que el marco en que se desarrolla es bastante acotado todavía, seguramente hay espacio para dónde crecer en cuanto al ejercicio de la autonomía de los alumnos para que ellos tomen aun más decisiones. Así como ha sucedido en el ámbito de la lectura en que los libros van descendiendo de grado escolar porque los niños van adquiriendo madurez lectora, seguramente estos niños que observamos serían capaces ya de más espacio de acción por su madurez escritora. Este será un tema de conversación con el profesor para pensar en una planeación diferente para los proyectos de escritura.

Tuve la oportunidad de discutir con el docente aciertos y errores, las oportunidades perdidas para precisar esto o aquello a los niños, de regresar a la planeación y sus objetivos para contrastar lo que finalmente se pudo alcanzar a hacer. El profesor Valdés y yo hablamos de que un proceso de enseñanza constructivista es necesariamente más lento, y también, de que las limitaciones del tiempo no faltan en las escuelas por una gestión escolar que abrumba e interrumpe el trabajo. Acabar un proceso de enseñanza socioconstructivista tan rico como el que presencié, con desaliento o frustración por lo no alcanzado, no me parece justo, pero leo los textos de los niños y claman por un trabajo de lingüística textual para el que ya no hubo tiempo y... ¡había tanta tela de donde cortar!. Sin embargo, siempre se puede corregir la ruta y mejorar nuestras herramientas de navegación. La enseñanza constructivista nos enseña a usar el “error” a nuestro favor.

Tampoco se pensó en hacer un cierre metacognitivo del proyecto que hubiera resultado, estoy segura, de mucha utilidad para el aprendizaje de los niños. Teniendo fresca la experiencia todavía, hubiera resultado jugoso recogerla con ellos, oírlos hablar de cómo les fue. Así como la metacognición durante la escritura es esencial, también lo es al final del proyecto. Sería ideal darnos el tiempo de hacerlo.

Si uno mira la experiencia didáctica desde las teorías, es posible verlas circular y fluir por los conductos que alimentan las decisiones del docente. Pero hay algo más que también está sucediendo mientras se enseña, algo de lo que el marco de la evaluación formativa no nos informa: el ambiente o más bien la atmósfera del salón de clases. ¿Qué papel juega el sentido del humor del profesor? ¿Y el papel de su vitalidad y su entusiasmo? ¿Y el del afecto por los niños? ¿Y su continua preocupación por ciertos alumnos cuyo nombre escuchamos una y otra vez, niños cuya atención era difícil de captar y a los que el profesor no permitía evadirse de lo que estaba sucediendo? ¿Y el cuidar los principios de convivencia? En palabras del docente lo que él mira es “inteligencia sentiente”⁵¹ lo cual quiere decir, me explicaba, que todos los procesos de pensamiento están atravesados por los elementos afectivos. “Trabajamos con personas no con objetos”.

La observación me sensibilizó para apreciar el trabajo de los niños y también para valorar la importancia del diálogo. Como me decía el docente “el manejo de la palabra, su potencia para vincular seres distintos cuando la palabra tiene como fin el entendimiento, la palabra que genera pensamiento”.

Me parece que todas las líneas que atraviesan el acto pedagógico se entrecruzan y se tocan y son relevantes para invitar a los niños a participar en la cultura en la que crecen y en el diálogo humano que tenga sentido para ellos. Si esto lo logramos, los adultos también sufrimos una transformación, los niños y lo que son capaces de hacer nos impactan y nos cambian.

⁵¹ Ver glosario.

Para cerrar debo decir que este trabajo genera un compromiso. Haber visto que evaluar de manera más cercana y bajo esta óptica puede dar otra dimensión a la práctica educativa, me coloca ante la responsabilidad de incorporarla a más proyectos, a cada uno de los proyectos. Este fue apenas un primer paso.

Bibliografía

- Alvarado Maite, Bombini Gustavo, Daniel Feldman e István (1994) *El nuevo escriturón: curiosas y extravagantes actividades para escribir*, México: SEP.
- Camps, Anna (Comp.). (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÒ.
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Coll, César y Edwards Derek (Eds.). (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Colección Cultura y Conciencia.
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2004) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, A. (1990) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ y Siro, Ana (2008) *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.
- Fletcher, Ralph and Portalupi JoAnn (2001) *Writing Workshop: The Essential Guide*. Heinemann,; Portsmouth, NH.
- Galaburri, Ma. Laura (1999). *Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. México: Novedades Educativas.
- _____ (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito: un proceso de construcción*. México: Novedades Educativas.
- Gibson, Sharon (2008) An Effective Framework for Primary Guided Writing Instruction. *The Reading Teacher*, 62 (4):324-334.
- Graves, Donald H. (1996) *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.
- _____ (1998) *How to Catch a Shark*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grennon Brooks, Jacqueline and G. Brooks, Martin (1993) *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Heritage, H. Margaret. (2010) *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin: Thousand Oaks, CA.
- Jolibert, Jossette y Jacob, Jeanette (Coord.). (1998) *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- _____ (2002). *Formar niños productores de textos*. España: Dolmen Estudios.
- Johnson W, David y Johnson, Roger T. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company
- Jorba, Jaume y Sanmartí, Neus (1993) La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación educativa*, 20 (11):20-30.
- Kaufman, Ana María y Rodríguez, M.E. (2001) *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- _____ y Rodríguez, M.E. (2008) *La calidad de las escrituras infantiles*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- McCormick Calkins, Lucy (1991) *Living Between the Lines*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- _____ (1986) *The Art of Teaching Writing*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Margallo, Ana María (2012) La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista iberoamericana de educación*, 59:139-156.
- Milian, Marta (2012) El model de seqüència didàctica vint anys després: Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57(4):8-21.
- Montes, Graciela (1999) *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de cultura económica.
- Pre-Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo* (1999). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- Propuestas para el aula (Lectura y Escritura)*. Educación General Básica, Lengua – Segunda Serie. Propuesta No.5. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación.

Ribas y Seix, Teresa (1993) La evaluación de la composición escrita. *Cuadernos de Pedagogía*, 216 (7-8):28-30.

Rosenblatt, Louise M. (2002) *La literatura como exploración*. México: Fondo de cultura económica.

Webster Third New International Dictionary (1981). Chicago, Ill: Encyclopedia Britannica, Inc.

Referencias electrónicas

- American Psychological Association (APA). (n.d.) *Dictionary.com Unabridged*. Consulta Mayo 31, 2013 de Dictionary .com. <http://dictionary.reference.com/browse/frame>
- Anguita, Marisol. (2004) Lectura y escritura puentes para intrpretar el mundo desde la educación infantil en *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Graó. books.google.com.mx/books?isbn=8499802281
- Bonet Campá, M. Rosa (2001) *Estrategias organizativas en el aula: Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó. books.google.cm.mx/books?isbn=8478275762
- Calderón Calderón, Jaime (2002). *La libertad como fundamento de la configuración de la personalidad en Xavier Zubiri*. Roma: Universidad Gregoriana. books.google.com.mx/books?isbn=8876529349
- Camps, Anna (Coord.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: GRAÓ. books.google.com.mx/books?isbn=8478275606
- Coll, César (1991). *Psicología y currículum*. México: Paidós. books.google.com.mx/books?isbn=8475096743
- Collazos, César Alberto, et.al. Aprendizaje colaborativo: un cambio de rol del profesor. Terras.edu.ar/jornadas/102/biblio/102 Aprendizaje-Colaborativo.pdf. 3rd Workshop on Education, 2001. scholar.google.com.mx/scholar?hl=en&q=collazos+cesar+aprendizaje+colaborativo&btnG=&as_sdt=1%2C5&as_sdtp=
- Delmiro, Benigno. (2002) *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó. books.google.com.mx/books?isbn=847827586X
- Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. <http://www.secundaria-sm.com.mx/sites/default/files/pdfs/programas/espanol.pdf>
- ELT Journal (1995) Feedback as a Two-Bullock Cart: a Case Study of Teaching and Writing. 49(2): 160-168. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/49/2/160.short>.
- Escribano, Alicia. *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha. books.google.com.mx/books?isbn=8484273288

- Fernández Santás, Carmen. (Ed.) (2002) *La lengua, vehículo cultural y multidisciplinar*. Gobierno de España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
http://books.google.com.mx/books?id=jkse0MvltFIC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Galaburri, María Laura (2000). Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Babá, en *Lectura y Vida*, año 21(3).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Galaburri.pdf
- García, Jesús Nicasio (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid, Narcea. <http://books.google.es/books?id=NI-2XY6eNZwC&pg=PA116&dq=zona+de+desarrollo+proximo&hl=en&sa=X&ei=5OIDUsCcJs2WyAHz0YHADQ&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=zona%20de%20desarrollo%20proximo&f=false>
- García Bacete, Francisco Juan y Fortea Bagán, Miguel Ángel. *Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I*. Mayo 2006. Versión 1. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciencia.
www.recursoseees.uji.es/fichas/fm2.pdf Recuperado de internet el 18 junio 2013.
- Jorgensen, Marianne W. y Louise J., Phillips (2004). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
http://books.google.com.mx/books?id=zw7njKgg_pwC&printsec=frontcover&dq=discourse+analysis+as+theory+and+method&hl=es-419&sa=X&ei=tNTWUdj6I8q70QH76oF4&ved=0CDAQ6wEwAA#v=onepage&q=discourse%20analysis%20as%20theory%20and%20method&f=false
- Larkin, Shirley (2010). *Metacognition in Young Children*. New York: Routledge.
http://books.google.com.mx/books?id=xPqMdU6BUlgC&printsec=frontcover&dq=metacognition+in+young+children&hl=es-419&sa=X&ei=JNXWUcW_AY-E0QHSvoDYBQ&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=metacognition%20in%20young%20children&f=false
- Maqueo, Ana María (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa/UNAM. p.29.
[Books.google.com.mx/books?isbn=968186574X](http://books.google.com.mx/books?isbn=968186574X)
- Nystrand, Martin. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
 Recuperado en internet 18 junio 2013
<http://www.english.wisc.edu/nystrand/OD1.pdf>
- Olmetti Peja, Daniela (2011) *Theoretical Reflections on the Construction of Simulation Games en Simulation and Gaming for Mathematical Education: Epistemology and Teaching Strategies*. Hershey, NY: Information Science Reference.
<http://books.google.com.mx/books?id=2ygVnKIdCNYC&pg=PA237&dq=simulation+and+gaming+for+mathematical+education+Olmetti&hl=es419&sa=X&ei=zdXWUeqvGOfT0gHvg4C4Dw&ved=0CC0Q6AEwAA>

Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica, primaria. México: Secretaría de Educación Pública.

www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf

Ruiz Bikandi, Uri (Coord.), Abascal, María Dolores, Ambrós Alba, Apraiz, Ma Victoria, Durán Carme, Esteve Olga, Illescas, María Jesús, Jiménez, Pedro, et al. (2011) *Lengua castellana y literatura.* Barcelona: Graó.

<http://books.google.es/books?id=ZzhYvLQsQHMC&printsec=frontcover&dq=Uri+Ruiz+Bikandi+didáctica+de+la+lengua+y+literatura&hl=en&sa=X&ei=9RqAUpON-NOSW3AXYvYDBA&ved=0CDoQ6wEwAQ#v=onepage&q=Uri%20Ruiz%20Bikandi%20didáctica%20de%20la%20lengua%20y%20literatura&f=false>

Staples New, Rebecca and Cochran, Moncrieff (Ed.) (2007). *Early Childhood Education: an International Encyclopedia.* Vol. 3, Westport, Ct.: Praeger Publishers.
<http://www.google.com.mx/search?tbm=bks&q=Staples+New%2C+Rebecca+and+Moncrieff+Cochran+%28ed.%29+%282007%29.+Early+Childhood+Education%3A+an+International+Encyclopedia.&btnG=>

Tuttle, Harry G. (2009) *Formative Assessment: Responding to Your Students.* Larchmont, NY: Eye on Education.

[http://books.google.com.mx/books?id=X7tfWY4D6zoC&printsec=frontcover&dq=Tuttle,+Harry+G.+\(2009\)+Formative+Assessment:+Responding+to+Your+Students&hl=es-419&sa=X&ei=vNbWUYq_CIU9ASYk4DIDQ&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Tuttle%2C%20Harry%20G.%20\(2009\)%20Formative%20Assessment%3A%20Responding%20to%20Your%20Students&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=X7tfWY4D6zoC&printsec=frontcover&dq=Tuttle,+Harry+G.+(2009)+Formative+Assessment:+Responding+to+Your+Students&hl=es-419&sa=X&ei=vNbWUYq_CIU9ASYk4DIDQ&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Tuttle%2C%20Harry%20G.%20(2009)%20Formative%20Assessment%3A%20Responding%20to%20Your%20Students&f=false)

Vilá y Santasusana, M. (Coord.) (2005). *El discurso oral formal, contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas.* Barcelona: Graó.

books.google.com.mx/books?isbn=8478277528

Woolfolk, Anita (1999) *Psicología Educativa.* México: Pearson.

<http://pslibrorum.files.wordpress.com/2013/06/eductv.pdf>

Woodburn, Sharon S. et al. (2004). *Valoración y actividades interactivas para la educación psicomotriz.* San José, Costa Rica: Comisión Editorial de la Universidad de Costa Rica.

http://books.google.es/books/about/Valoración_Y_Actividades_Interactivas_P.html?hl=es&id=UUjj7a3Sz04C

Zhu, Yunxia (2005) *Written Communication across Cultures.* Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

<http://www.google.com.mx/search?tbm=bks&q=Zhu%2C+Yunxia+%282005%29+Written+Communication+across+Cultures.&btnG=>

Glosario

Ambiente constructivista

Se refiere, en este trabajo, a crear las condiciones adecuadas que motiven a los alumnos a asumir el reto que representa la tarea a realizar, ofrecerles las oportunidades de participación en un diálogo productivo y de reflexión sobre la propia experiencia para lograr el aprendizaje. Despertarles la aspiración a alcanzar nuevas metas y promover entre ellos la convicción de que son capaces de hacerlo, construyendo nuevos aprendizajes sobre los que ya se lograron previamente. Interesarlos en la tarea conectándolos con su sentido de eficacia y con un propósito claro al cual apuntar.

Andamiaje

El andamiaje es un término metafórico que describe la ayuda con que provee un adulto a un niño para que transite progresivamente en su aprendizaje, de un nivel más bajo a otro más alto. Es apoyo para el aprendizaje y para la resolución de problemas y consiste en ofrecer indicios, recordatorios, motivación, división del problema en pasos, ejemplos o cualquier otro tipo de intervención que funcione como un “puente cognitivo” que permita que el estudiante se convierta en un aprendiz cada vez más independiente (Woolfolk 1996:50). Una intervención se considera andamiaje cuando permite al niño trabajar a un nivel más alto de lo que pudiera hacerlo por sí mismo.

El andamiaje es una idea que proviene de la corriente sociocultural en que el profesor o *experto* provee de una serie de apoyos al alumno o *novato* y que se traduce en “una negociación mutua de significados. (Erikson, 1984)” (Díaz-Barriga 2004:33).

Aprendizaje colaborativo/cooperativo

“El aprendizaje colaborativo es el uso instruccional en pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás [John93]” (Collazos 2001:2). Este tipo de aprendizaje puede considerarse como una estrategia que complementa al trabajo individual. El cambio en la interacción social en el aula “transforma las interacciones de un discurso con un patrón estructurado a una conversación dinámica de enseñanza como en un ambiente más cotidiano. Por lo tanto, se enfatiza el papel del alumno como participante activo” (*Ibid.*). Además de que los estudiantes trabajan juntos para aprender, son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio.

Escribir en colaboración coadyuva a la interiorización de las operaciones que primero son exteriores, interpsicológicas, para pasar progresivamente a interiorizarse de forma que el individuo sea capaz de llevarlas a cabo de forma autónoma, y que el proceso de redacción llegue a ser instrumento del pensamiento, como el que Bereiter y Scardamalia (1982, pp.43-64) denominan de “transformar el conocimiento” (Camps 2003:43).

Los grupos cooperativos son un modelo de organización de aula que crea una estructura y dinámica grupal de aprendizaje, que permite que la adquisición de conocimientos sea, además de compartida, fruto de la interacción y cooperación entre iguales. Y no solo se pretende que los alumnos aprendan a través de la cooperación entre ellos, sino que, también, aprendan a cooperar.

La cooperación supone que cada miembro del grupo solo podrá conseguir sus objetivos si-y solo si- los otros miembros consiguen los suyos. Así, los éxitos individuales se basan en el éxito del equipo y, viceversa, si el éxito individual contribuye al éxito del equipo.

Esta organización no impide mantener espacios de trabajo con todo el grupo-clase o de trabajo individual de los alumnos.

Aprendizaje significativo

Según César Coll (1990) la clave del aprendizaje está en que éste sea significativo, lo cual reside en el vínculo o puente que se establezca entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del estudiante. Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario, con lo que el estudiante ya sabe, o sea, si es asimilado a su estructura cognoscitiva. Si por el contrario el estudiante se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, estamos frente a un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico.

A medida que un estudiante realiza aprendizajes que le son significativos, va atribuyendo significado a su realidad lo cual repercute a la vez en su crecimiento personal. Por ello es de vital importancia que el aprendizaje de conceptos, de procesos, de valores, sea significativo. (Coll 1990).

Aspectos cognitivos

“La cognición se refiere a todos los procesos mentales implicados en el conocimiento. Tiene como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria, el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Por cognitivo entendemos el acto de conocimiento, en sus acciones de almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos”. (Olmerti 2011:66)

El sujeto cognoscente es un agente activo que elabora representaciones o procesos internos, producto de sus relaciones con el entorno físico y social, mismas que después organiza dentro de su sistema general de conocimiento. Este se describe en diversas formas de representación mental: imágenes, esquemas, símbolos, ideas(...). (Maqueo 2005)

Comunidad de discurso

El término fue utilizado por el sociolingüista Martin Nystrand (1997) para designar el tipo de relación en común que se establece en un salón de clases entre los mismos alumnos y los alumnos y el profesor, en que por medio de la comunicación y el diálogo

que se desarrolla se va construyendo el aprendizaje. Es a través de la reciprocidad de la participación y el diálogo, que se va logrando una mejor comprensión. El discurso es el texto que se construye a través de la interacción de los miembros del grupo.

Algunas de las características que una comunidad de discurso tiene son:

- Una serie de objetivos en común
- Mecanismos de intercomunicación entre sus miembros, principalmente para dar información y retroalimentación.
- Expectativas en común en cuanto a temas, significados, terminología, tareas, etc.
- Acuerdos en cuanto a género de lenguaje a usar entre los miembros del grupo. (Zhu 2005:35)

Constructivismo

El constructivismo, más que una teoría, es una postura epistemológica que puede abarcar diversos encuadres teóricos que, a pesar de sus divergencias, coinciden en compartir “el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares”. En otras palabras, el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y la estructura. El aprendizaje escolar se concibe como un proceso de construcción de conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza, como una ayuda a este proceso de construcción.

Algunas de las aportaciones de las diferentes corrientes psicológicas que alimentan el constructivismo son: el enfoque psicogenético de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel, la corriente sociocultural de Lev Vigotski, así como algunas corrientes instruccionales, entre otras. (Díaz-Barriga 2004:25-37)

Contrato didáctico

“En todo proceso de enseñanza-aprendizaje siempre existe un discurso o “contrato” entre profesor y alumno resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (normas, programas de asignatura, etc.)” (García 2006).

El contrato didáctico en los proyectos de escritura en la escuela busca hacer explícitos algunos de los acuerdos sobre cuáles son los objetivos que se persiguen, quién es responsable de qué en la consecución de esos objetivos, se definen los contenidos de aprendizaje y se acuerdan significados. En este documento quedan anotados todos los compromisos adquiridos (Bonet 2005). Mediante el contrato se trata de borrar la barrera tan definitiva que separa las atribuciones del docente de las del alumno para tender hacia derechos más compartidos, y para responder mejor a la necesidad de formar lectores y escritores competentes (Lerner 2001:54-58).

Dictado al maestro

El dictado al maestro es una situación didáctica en la que los alumnos pueden escribir en voz alta, liberados de la realización efectiva de la escritura. Al dictar al docente, centran sus esfuerzos en el proceso de producción de las ideas y en la forma de expresarlas por escrito, tienen oportunidades de enfrentarse con la complejidad de esta práctica de escritura.

En el desarrollo de la situación, el adulto recoge el texto dictado por los niños, “lo pone en letras” o lo transcribe, tal como es formulado por sus alumnos. De esta manera, así concebido, el texto –mientras se escribe- puede constituirse en fuente de problemas, objeto de revisión, de posibles reformulaciones. (Propuestas para el aula: 16)

Engordamiento

En el caso de este trabajo, el engordamiento se refiere a la construcción de descripciones más completas que rebasen el empleo de un solo vocablo para dar cuenta de algo o alguien. Se trata de elaborar textos de mayor complejidad y riqueza, utilizando vocabulario más variado y empleando distintos recursos gramaticales

En *El escriturón* (Alvarado: 31), aparece de la siguiente manera:

“Cualquier oración sencilla como: *El dragón atacó la ciudad*, puede engordar hasta convertirse en una gran oración o en un pequeño relato...”.

Enseñanza-aprendizaje

El concepto de enseñanza-aprendizaje expresado como binomio indica una relación estrecha, interactiva y dinámica entre ambos procesos. El profesor, en forma sistemática y planificada, ayuda a los alumnos a elaborar “una serie de conocimientos relativos a determinadas parcelas de la realidad física y social, involucrándose para ello en un proceso de construcción de sistemas de significados progresivamente compartidos, cada vez más ricos, complejos y adecuados sobre la realidad en cuestión” (Coll y Edwards 1996:56). Este proceso se basa en la actividad discursiva en que el lenguaje es el instrumento que permite la construcción conjunta.

“... un nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje que se está abriendo camino desde la perspectiva de la teoría crítica (...) se basa en el desarrollo de este binomio a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados -experiencias y en la participación crítica-activa en espacios comunicativos. Subraya más el proceso de construcción y adquisición del conocimiento que los resultados del aprendizaje.” (Escribano: 32).

Espacio de intercambio de opinión/Espacio de lectura para sí mismo/Espacio de sistematización de la lengua.

Los dos primeros son tiempos dedicados a la formación del lector. En uno, los niños se forman interactuando con otros lectores en una comunidad de interpretación, en situaciones didácticas donde se intercambian sentidos con los otros: con el maestro, con

los compañeros. El segundo espacio se enfoca en que los niños, sobre todo los más grandes, experimenten durante un tiempo sostenido, el espacio íntimo que ofrece la lectura de un libro al lector.

El tercero está relacionado con la escritura, y propone el aprendizaje de la gramática en situaciones contextualizadas donde se reflexiona sobre los problemas que se presentan al escritor cuando construye algún texto, como puede ser el que un proyecto le requiere.

En estos espacios los niños aprenden las prácticas del lector/del escritor vinculadas con diferentes objetos de la cultura como el mundo de la ficción, de lo literario o el de los libros informativos, etc.

Evaluación formativa

Conocida también como evaluación continua, se refiere a aquella que busca generar la retroalimentación continua para mejorar y acelerar el aprendizaje. Cuando se pone en uso este tipo de evaluación, el profesor identifica el lugar en donde se encuentran los alumnos en cuanto al conocimiento o la habilidad que requieren para llevar a cabo la tarea, diagnostica y decide qué hacer para darles el apoyo necesario durante el proceso, les ofrece retroalimentación, permite que hagan ellos mismos los cambios necesarios y celebra o reconoce sus logros de aprendizaje. (Grover 2009).

Inteligencia sentiente

Concepto que proviene de la filosofía de Xavier Zubiri quien considera que la inteligencia está intrínsecamente en unidad con el sentir. Dice Calderón refiriéndose a lo anterior en Zubiri, “el sentir y el inteligir no son dos momentos contrapuestos como facultades, sino que constituyen estructuralmente una sola facultad, la inteligencia sentiente, constituyendo en intrínseca y formal unidad un solo y único acto de aprehensión de la realidad; así, el inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir”. (Calderón 2012: 33 y 36).

Lista de cotejo

Herramienta de enseñanza colaborativa que consiste en ofrecer al alumno una serie de criterios específicos con el doble propósito de servir como guía y a la vez como instrumento de retroalimentación al realizar una tarea como la escritura de un texto. Le permite comprender hacia dónde debe ir encaminado su esfuerzo, y lo hace partícipe de la responsabilidad de su propio monitoreo y revisión para conducirlo hacia una mayor independencia de la ayuda y aprobación del profesor. (Woodburn 2004) (ELT Journal 1995).

Marco de referencia

Una estructura de conceptos, valores, costumbres, puntos de vista, etc. por medio de la cual un individuo o un grupo percibe o evalúa los datos, comunica las ideas y regula la conducta (APA 2013). En un sentido más amplio: teoría. (Webster 1981).

Mediación del aprendizaje

La mediación del aprendizaje es uno de los presupuestos centrales de la teoría sociocultural de Vigotski. El concepto se refiere al papel del maestro como intermediario entre el alumno y los contenidos que la cultura ha desarrollado a lo largo de la historia. El profesor, actúa como mediador de los significados culturales. El proceso de aculturación tiene lugar durante las prácticas colectivas mediadas. En esta tarea de aculturación, el lenguaje juega un papel muy importante. Es el que permite la socialización y estimula el desarrollo de las funciones cognitivas, sobre todo de las superiores que son las eminentemente humanas. (Maqueo 2005:55)

La mediación en el aula consiste en la guía, orientación, ayuda o apoyo que el maestro ofrece a un alumno tomando como punto de partida los significados y sentidos de los que en relación con el contenido a enseñar dispongan los alumnos y, al mismo tiempo consiste en provocar, con desafíos y retos, que el alumno se los cuestione y modifique en la dirección deseada, es decir, que acerquen la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas. (Carmen Fernández Santás 2002:64)

Metacognición

Proceso que consiste en reflexionar sobre el propio pensamiento y dar cuenta de cómo éste nos acerca o nos aleja de nuestro objetivo. “Meta” se refiere a un cambio de posición, un sentido de ir más allá o a un segundo orden o nivel más alto, y “cognición” se refiere a la facultad de saber o pensar.

El concepto ha sufrido una evolución, desde referirse a un pensamiento cuidadoso y altamente consciente, posteriormente conectándolo con el impacto en la motivación y la autoestima del que aprende gracias a que el autoconocimiento, el conocimiento de la tarea y de las estrategias le hacen sentir más eficaz para alcanzar el objetivo deseado. Desde la perspectiva socioconstructivista ha sido particularmente importante para la práctica educativa. Derivada de Vigotski, la noción de que la metacognición se desarrolla a partir de las interacciones sociales la ha ligado al tema más amplio del aprendizaje autorregulado. Así que, la educación no apunta solamente al único objetivo de enseñar los temas curriculares, sino a asegurar que los alumnos tomen conciencia y entiendan cómo aprenden, y a tomar responsabilidad por su propio aprendizaje. La metacognición, tanto en términos de autoconocimiento, conocimiento de la tarea y de las estrategias, como de monitorear y controlar el propio pensamiento, es crucial en el aprendizaje autorregulado. La perspectiva socioconstructivista ha destacado el complejo sistema de interacciones entre el individuo y el ambiente que construye la base del conocimiento metacognitivo. (Larkin 2010:3 y 13).

Prácticas discursivas

Según el filósofo Jürgen Habermas, las acciones humanas son fundamentalmente discursivas. La realidad social se construye en los intercambios comunicativos que las personas establecen o han establecido a lo largo de la historia, dando lugar a formas específicas de usar el lenguaje, es decir, emerge un modo de comunicación particular, producto del entorno social que la utiliza.

Las múltiples esferas de la actividad humana dan lugar a formas de enunciados más o menos estables que conforman y son conformados por la interacción verbal de las personas que comparten un mismo ámbito de comunicación. Esto se refiere tanto al diálogo que se establece uno a uno como al que se establece entre todos los discursos producidos o anticipados que además, no son productos cerrados en sí mismos sino que entran en relación y se reflejan unos a otros en un diálogo permanente que al mismo tiempo contribuye al cambio social y cultural. (Worgensen 2002:83-84).

Una práctica discursiva forma parte de una situación social específica y recibe de ésta una serie de reglas anónimas, constituidas en el proceso histórico y que pertenecen y a la vez definen en una época concreta, en alguna comunidad específica, las condiciones que hacen posible cualquier enunciación.

Los proyectos de escritura como el que este trabajo presenta, ofrecen situaciones didácticas en que se desarrolla algún género discursivo específico y a los niños se les presentan las coordenadas de enunciación que definen esa práctica discursiva en particular.

Secuencia didáctica

El modelo de secuencia didáctica se propone involucrar activamente a los estudiantes a partir de la creación de entornos que lo permitan y a partir de objetos de análisis y de conocimiento que interesen a los alumnos. Se trata de construir conocimiento a través de procesos activos de investigación, observaciones, escritura, etc.

Las secuencias didácticas conciben el aprendizaje como un proceso y buscan la coherencia entre las actividades planteadas: así, si entendemos que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere de un uso estratégico de saberes diferentes, hemos de plantear en el aula procesos de trabajo que permitan la utilización coordinada de estos saberes.

Una secuencia didáctica tiene como características esenciales:

-Todas las actividades de una secuencia didáctica están relacionadas con el objetivo final, que les da sentido.

-Estimulan la capacidad metalingüística que permite tomar la lengua a la vez como objeto de observación y análisis.

-Emplean la interacción como mediadora en el proceso de construcción de conocimiento a la vez que ponen en marcha el proceso de evaluación formativa en las actividades que forman la secuencia didáctica.

Fases:

1) Definir y negociar la tarea. Es decir una fase de preparación para diseñar los objetivos de aprendizaje: ¿Qué haremos? ¿Qué aprenderemos?

1a) Se establecen criterios para la tarea

2) Proponer una serie de actividades que tienen como objetivo:

- Trabajar el contenido temático

- El conocimiento lingüístico y discursivo: análisis de modelos textuales, ejercicios sobre características textuales, etc.

2a) Evaluación durante el proceso (evaluación formativa):

- Observación de los procesos de los alumnos
- Interacción profesor-alumno, interacción alumno-alumno
- Revisión textual

3) Evaluación final

- De la tarea y del resultado. ¿Qué hemos hecho?
- De los progresos en el aprendizaje. ¿Qué hemos aprendido? (Vilá 2005:121)

Socioconstructivismo

La teoría del constructivismo social iniciada por Vigotski, aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje, considera que tanto el profesor como el alumno son ambos agentes activos en la construcción de conocimiento.

En un salón de clase socioconstructivista, el conocimiento está siempre en proceso de ser construido; tanto el maestro como los alumnos están siempre construyendo nuevas formas de pensar para resolver problemas. De ahí que, las aplicaciones prácticas para la enseñanza socioconstructivista se basan en la noción de que el aprendizaje es un proceso recíproco y colaborativo entre todos los agentes involucrados. (Staples 2007:744).

Tiempo didáctico

El tiempo didáctico es el tiempo que se dedica a la enseñanza-aprendizaje.

En el caso de la lectura y escritura, cuando se opta por presentar la lengua en toda su complejidad como objeto de estudio a través de la enseñanza por proyectos, se trata de hacer un cambio cualitativo en el uso del tiempo que se dedica a estas actividades. Se rompe con “la correspondencia lineal entre parcelas de conocimiento y parcelas de tiempo” y se divide en “espacios” en que los alumnos pueden incursionar en las distintas tareas en que socialmente se emplea la lengua: leer para sí mismos, intercambiar opiniones, escribir, enfocarse en la gramática en el momento en que se considera más apropiado como preparación a la producción, en relación con su revisión o a propósito de algún problema detectado, etc. De esta manera, en los diferentes espacios, los mismos conocimientos se pueden presentar al alumno bajo diferentes perspectivas. Las “clases de lengua y de literatura” se convierten entonces en espacios de uso contextualizado lo cual confiere mayor significatividad a lo que se aprende. (Lerner 2001:139-140).

Trabajo por proyectos

Los proyectos, en el caso de la enseñanza de lengua y literatura, son una opción metodológica que permite conservar la complejidad que ambas tienen en su uso social y ofrecen al alumno la oportunidad de participar en prácticas sociales más auténticas, de manera que el aprendizaje cobra mayor sentido. Este plan de trabajo, bajo la dirección del

profesor como mediador experto, consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas en función de un resultado o producto determinado.

El campo de la enseñanza de la lengua a través de proyectos se encuentra alimentado por diversas corrientes teóricas. En su inicio, la Escuela Nueva de Dewey y Kilpatrick que impulsó los métodos que dan protagonismo al alumno y a su actividad; el trabajo de Freinet, que da prioridad a las actividades expresivas y comunicativas y al trabajo cooperativo como instrumentos de desarrollo personal y social de los niños; propuestas más recientes que se concretan en tareas de escritura de textos completos; otras que buscan la capacidad motivadora y que proponen el uso de la lengua con diferentes objetivos que se acercan al uso social que ésta tiene. Del marco de la psicología cognitiva una de las aportaciones interesantes es que al enfrentar las dificultades que surgen y los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual, se hace uso de los conocimientos necesarios y éstos se amplían y se produce el aprendizaje. Del marco de la escuela rusa, de la teoría de la actividad propuesta por Leontiev, se destaca que la actividad humana está caracterizada por la intencionalidad que le dan los participantes, la cual relaciona el proceso con sus resultados. Las acciones y operaciones inherentes a la actividad se hacen significativas en relación con el todo. (Ruiz:49).

“Este es justamente el punto de partida del trabajo por proyectos para el aprendizaje de la composición escrita tal como lo concebimos: el objetivo del trabajo es hacer algo (una novela, una carta, un reportaje, una revista, etc.) y aprender a hacer y aprender sobre lo que se hace, con la ayuda de instrumentos diversos”. (Camps 2003:37).

“Los proyectos de lengua se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y evaluación de los textos que se escriben”. (Camps 2003:38).

Zona de desarrollo próximo (o potencial)

La interacción con otros individuos fomenta procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Un alumno puede progresar paulatinamente de un estado inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos. La distancia entre estos dos estados es lo que Vigotski denomina como zona de desarrollo próximo. Las prácticas docentes tendrían que situarse en ese lugar de discrepancia y que señala hacia la posibilidad de construcción, modificación, enriquecimiento de los conocimientos y competencias a partir de los conocimientos y competencias previos”. *Véase mediación del aprendizaje.*