



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

TESIS
REPORTEROS DE LA VIDA REAL:
UNA EXPERIENCIA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EN CONTEXTOS COMUNITARIOS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ADRIÁN CRUZ LEÓN

Directora: Dra. Ileana Seda Santana

Revisora: Mtra. Hilda Paredes Dávila

Jurado: Dra. Noemí Díaz Marroquín

Mtra. Roxana Pastor Fasquelle

Mtra. Patricia Bermúdez Lozano

México, D. F., Ciudad Universitaria, 2015



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.

Agradecimientos

Lector, lectora, construir el programa “Reporteros de la vida real” y elaborar este documento que da razón de sus alcances no fue labor de una solo autor, pues muchas mujeres y hombres colaboraron con sus talentos, habilidades y conocimientos para cultivar y dar sentido a lo que leerás en las siguientes páginas.

¿Qué habría sido de este programa sin un espacio tan cálido y colaborativo en donde trabajar?... gracias al Centro Comunitario Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro por abrir sus puertas a la creatividad de todas y todos los que trabajamos en la Sala de Lectura.

Agradezco a cada niño y niña que participó en este taller, por todo lo que aportaron a “Reporteros de la vida real”, en especial a Fátima, Italia, Diego y María Fernanda por ayudarme a entender cómo se construye un espacio para crear y crear.

Noemí, muchas gracias por tu paciencia y comprensión con la Sala de Lectura, aún pese al gran escándalo que de ahí provenía en algunas ocasiones.

Mil gracias a Hilda, Mayra, Liz, Paulina, Roxana, Paty y todas las personas que revisaron este documento y que contribuyeron con sugerencias y opiniones que lo hicieron evolucionar.

Diana, las más profusas gracias por nunca dejar de insistir en que terminara de escribir.

Finalmente, gracias Metallica, porque tu música siempre me ha acompañado y me ha dado la inspiración necesaria para explorar, adaptar y seguir adelante.

*Para Ileana, que siempre
predica con el ejemplo.*

*Para Beatriz y Miguel, por
acercarme a la promoción de
la lectura y la escritura.*

*Para Luisa, mi inspiración
para ser docente.*

Contenido

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1	
La construcción de lenguaje	6
Enfoque constructivista	7
Aprendizaje del lenguaje	10
El lenguaje escrito	13
Capítulo 2	
La perspectiva del lenguaje integral	20
El proceso de leer y escribir	21
La composición escrita	25
Capítulo 3	
Promoción de la lectura y la escritura	29
La sala de lectura	29
El taller	31
Planeación	34
El eje conductor y las unidades temáticas.	35
Proyecto de aula.	37
Educación comunitaria	40
Evaluación auténtica	42
El portafolio.	45

Capítulo 4	
El texto informativo	50
Entrevista	54
Nota de enciclopedia	56
Informe de experimentos	56
Monografía	57
Biografía	59
Crónica	60
Reporte de datos	60
Capítulo 5	
Método	62
Escenario	62
Participantes	62
Materiales e instrumentos	63
Procedimiento	63
Fase diagnóstica.	63
<i>Resultados de la fase diagnóstica.</i>	66
Fase de intervención.	70
<i>Diseño del programa.</i>	71
<i>Desarrollo del programa.</i>	83
Capítulo 6	
Resultados y discusión	112
Capítulo 7	
Conclusiones	143

Bibliografía	151
Anexo A Cartel publicitario del programa	157
Anexo B Crónica de un día de muertos	158
Anexo C Saturnino Herrán, poeta de la figura humana	160

Resumen

En este documento describo el diseño y desarrollo del programa “Reporteros de la vida real” que teniendo como objetivo que niñas y niños que asistían a una sala de lectura escribieran textos informativos o periodísticos de acuerdo a sus necesidades e intereses, buscó construir una opción extraescolar para dar solución a las dificultades que las personas enfrentan al escribir este tipo de textos durante toda su vida académica. Partiendo de un enfoque constructivista y teniendo una perspectiva del lenguaje integral, adapté en un ambiente comunitario una serie de estrategias y modelos de enseñanza-aprendizaje para que 14 niños y niñas aprendieran a escribir diversos subtipos de textos informativos. Empleando un modelo de evaluación-acción implanté un taller extraescolar, de trabajo por proyectos de aula y evaluación auténtica a través del uso del portafolio de escritura, teniendo como estrategias principales el diálogo, el modelaje y la colaboración. Niñas y niños evolucionaron como escritores eficientes de textos informativos, lo que queda evidenciado a través de las viñetas de diálogo, ejemplos de los textos producidos y los registros de observación incluidos en el documento.

Palabras clave: niños(as), escritura, periodístico, comunidad, constructivismo

Introducción

La escritura es sin duda uno de los inventos más importantes de la humanidad, teniendo en cuenta que durante siglos ha permitido preservar las ideas a través del tiempo y llevarlas a muchos lugares; ésta ha mutado desde escrituras cuneiformes sobre tablillas de barro, hasta los más complejos códigos y significados compartidos solo por grupos o generaciones específicas a través de internet.

En la historia contemporánea, la escritura se ha convertido en un medio privilegiado para compartir la información entre las personas de todo el mundo, sin importar el medio por el cual se trasmite. Por esta razón, lograr que todos y todas dominen las habilidades para ser escritores(as) y lectores(as) es una pieza fundamental en las acciones educativas en todos los niveles.

Estas acciones educativas van dirigidas principalmente a niñas y niños y ocurren en lugares y con actores muy específicos: en la escuela y con los maestros y maestras. Aunque normalmente es la escuela quien tiene el mayor impacto sobre la vida del individuo como lector y escritor (Downing, 1991), se ha reducido la visión sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura a estos pocos elementos, demeritando el papel que juegan los compañeros de aprendizaje, los contenidos de la lectura y la escritura, los intereses de niñas y niños y las personas que no pertenecen a la escuela.

Existen centros educativos que trabajan con una perspectiva diferente; con centros educativos no me refiero únicamente a las escuelas regulares, considero también como centros educativos a aquellos lugares en donde la comunidad puede reunirse de manera voluntaria a tomar clases y talleres sobre diversos temas, entre ellos, sobre lectura y escritura. Estos centros educativos dan cabida a todo aquello que ocurre fuera de las aulas y de los horarios de escuela, es decir, a toda esa lectura y escritura que se emplea en la calle y los lugares de reunión de la comunidad, con la familia, con los amigos y amigas, con otras personas adultas que nos son necesariamente maestros o maestras. Podría decir que estas

comunidades de personas que están fuera de la escuela también van formando a los niños y niñas como lectores y escritores.

Buscando aprovechar estas oportunidades de la educación “informal”, diferentes instancias gubernamentales y no gubernamentales han creado programas para acercar a la lectura y escritura a los niños y niñas. Entre estas opciones resalta el programa Salas de Lectura de CONACULTA y las bibliotecas escolares integradas por los Libros del Rincón; ambos programas han cosechado múltiples éxitos entre la población; sin embargo, han pasado por alto que no basta con poner al alcance de niñas y niños los libros para que ellas y ellos se conviertan en lectores y escritores eficaces y felices; como analizaré más adelante en este documento, es necesaria una persona que pueda guiarles al leer y escribir.

Cada vez son más frecuentes en México las reflexiones y debates sobre el poco o nulo “hábito de la lectura”, casi siempre entendiendo por lectura un tipo particular de esta, el canónico, es decir, el de los libros de calidad, el de los clásicos antiguos y modernos o, en palabras de Harold Bloom (2000), el del “canon occidental”.

Las estadísticas internacionales que registran los índices de lectura en diversos países, colocan a México en un sitio deplorable. Según las pruebas y encuestas realizadas por la UNESCO y la OCDE (UNESCOPRESS, 2003), ostentamos el número 107 de 108 países encuestados, acentúan que un mexicano o mexicana lee en promedio 2.8 libros al año, sin embargo, el principal criterio de estas encuestas es el consumo de libros, no la calidad de lectura, la importancia del contenido o el uso que se da en la vida diaria de la lectura realizada.

Ramírez (2012) expone la siguiente situación: pensemos en dos tipos de personas encuestadas, una mexicana y otra inglesa; quizá las personas mexicanas son eruditas en revistas de diversos tipos, periódicos, historietas o libros de “Un Metro de Libros” (Rodríguez, 2003), mientras que las personas de Inglaterra han leído todos los libros de Harry Potter. La estadística sin duda revelaría una asombrosa diferencia cultural entre Inglaterra y México, sencillamente porque las y los

ingleses han leído 7 libros al año y las y los mexicanos nada más que 365 periódicos.

En estas comparaciones internacionales se da un equivalente entre el Libro y la Cultura, sin embargo, el mérito del conocimiento, la cultura y la inteligencia de un individuo depende más de su experiencia vital, su capacidad reflexiva y su participación social, y no tanto en el consumo irrefrenable de libros.

Por otro lado, también se ha olvidado que aunque la lectura y la escritura permiten disfrutar, como es el caso del texto narrativo, no es la única función que cumple. Goodman (2001, 2006) enlista cinco funciones del lenguaje escrito, de entre los que sobresale la función ocupacional, que se refiere a los textos que se emplean en el trabajo, en la escuela y en los juegos que los recrean. Aunque el texto informativo es uno de los más empleados en la escuela y el trabajo muy pocas veces se contempla como objetivo de un trabajo comunitario (Gómez, 1996), quizá porque se cree que lo empleado en la escuela solo se puede aprender dentro de ella y por lo tanto es impensable que la comunidad pudiera acercarse a un evento relacionado con el texto informativo. Sin embargo, los niños y las niñas exigen se les guíe en el aprendizaje de este tipo de texto que es uno de los que más emplean.

La experiencia profesional que aquí presento documenta lo sucedido en un centro educativo comunitario, alternativo a la escuela regular, con la implantación del programa “Reporteros de la vida real”, que buscó abrir una opción para que niñas y niños pudieran acercarse a los textos informativos y desarrollar sus habilidades para leerlos y escribirlos, partiendo de todo lo que ya usaban en la escuela pero volcado hacia lo que sucedía fuera de ella, considerando sus saberes sobre la comunidad y sus temas de intereses personales.

“Reporteros de la vida real” fue un programa desarrollado en una sala de lectura a la que normalmente asistían y asisten niñas y niños de distintas edades y en la cual participan en talleres en los que se promueven conocimientos y habilidades sobre la lectura, la escritura, las matemáticas y la ciencia.

Dicho programa se sustenta en un enfoque constructivista del aprendizaje (Coll, 1990; Díaz y Hernandez, 1998; Piaget, 1976; Vygotsky, 1979) y una perspectiva del lenguaje integral (Goodman, 1990, 2001, 2006; Graves, 2002; Mason y Au, 1990; Smith, 1985) y en una visión, que podrían resumirse en los siguientes puntos: a) se aprende a través de la lectura y la escritura, b) leer y escribir son un acto social, c) leer y escribir no pueden separarse y d) en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura hay novatos y expertos, pero estos papeles no son desempeñados siempre por la misma persona.

A estos pilares del programa se sumó una estrategia de trabajo por talleres y proyectos de aula (Benchimol y Román, 2000, Kilpatrick, 1944) más acorde con el trabajo comunitario y los grupos de niñas y niños de distintas edades. También se empleó un tipo de evaluación auténtica, el portafolio, para dar evidencia de los procesos de aprendizaje y los logros alcanzados por niñas y niños a lo largo del taller (Condemarín, 1995).

En los siguientes capítulos explicaré los fundamentos teóricos e históricos que hicieron surgir y que sostuvieron a “Reporteros de la vida real”; después describiré las estrategias y contenido contemplados en el diseño del programa, ejemplificaré su uso en actividades del trabajo diario y finalmente, expondré los resultados obtenidos tras la implantación de este programa.

Capítulo 1

La construcción del lenguaje

Se puede abordar la lectura y la escritura para su estudio y enseñanza desde distintos enfoques, por un lado está el enfoque tradicional, que aún prevalece en la actualidad, y por el otro la perspectiva psicosociolingüística (Berko y Bernstein, 1999) que conceptualiza a la lectura y la escritura como parte de un lenguaje integral que enfatiza la función sobre la forma. En la primera parte de este capítulo abordare los cimientos teóricos de la perspectiva psicosociolingüística y las posibilidades que ofrece para la conducción de una intervención educativa en la comunidad.

El lenguaje, tanto oral como escrito, nos permite vincular nuestra mente con las de otros seres humanos; desde que tenemos lenguaje podemos compartir experiencias, es así como aprendemos unos de otros, enriqueciendo con el paso del tiempo nuestro intelecto. El lenguaje se pudo desarrollar gracias al pensamiento simbólico, es decir, a la posibilidad de asignarle a símbolos arbitrarios información y pensamientos; por otra parte, debido a la necesidad que tienen las sociedades humanas de interactuar (Ferreiro, 1998).

Las distintas formas y modos del lenguaje se han convertido en el medio privilegiado para comunicar información y pensamientos. A través de la comunicación entre miembros de un mismo grupo cada individuo crea su propia visión del mundo; haciendo uso del lenguaje nos apropiamos de la perspectiva cultural y del modo de significar particular de cada cultura (Goodman, 2001). Por lo tanto, al abordar el lenguaje como objeto de estudio no se puede prescindir de una perspectiva que, además del obvio estudio sobre los medios de producción y la normatividad lingüística, considere los procesos mentales implicados en los hechos del lenguaje y una visión que ubique a estos como un fenómeno social.

Berko y Bernstein (1999) llaman a esta perspectiva psicosociolingüística, la cual amplía la visión del lenguaje, promoviendo que se analice no sólo el cómo se produce y se comprende el lenguaje, sino que también se tengan en cuenta los

procesos que están involucrados en su aprendizaje, considerando tanto las características psicológicas individuales como las del medio sociocultural.

Desde esta perspectiva se explica que todos hemos desarrollado el lenguaje mediante un proceso de apropiación guiado por nuestro medio sociocultural, pero conservando un estilo distintivo producto de nuestras características personales; podría decir que aprendemos el lenguaje como un sistema semiótico que debemos compartir con todos los individuos con los que interactuamos en nuestro medio sociocultural. Sin embargo, las particularidades también son necesarias, pues es mediante ellas que las diferentes lenguas han adquirido sus símbolos, significados y normas que las definen; estas particularidades también contribuyen a hacer del lenguaje un medio para que la gente se identifique y encuentre sentido de pertenencia a un grupo (Rothstein, 1998; citado en Santrock, 2005).

Un solo símbolo puede poseer una diversidad de significados en función de tiempo y espacio, aun entre usuarios de una misma lengua, esto significa que el lenguaje es tanto social como personal. Para que sea social obligadamente requiere de símbolos y de un sistema de normas y reglas para su producción y comprensión, podemos asignar un significado a un símbolo (palabra o sonido) o a un conjunto de ellos, pero no basta con símbolos estáticos e independientes para comunicarse, la vida no es así, por eso debemos hacer que los símbolos igual que los sucesos en la vida sean dinámicos e interactúen entre ellos, hacemos esto al combinar los símbolos del lenguaje (sonidos y palabras), siempre de acuerdo con ciertas reglas, para que todos podamos producir lenguaje y también para que cualquiera pueda comprenderlo.

Enfoque constructivista

Dentro de la perspectiva psicosociolingüística (Berko y Bernstein, 1999), el lenguaje, además de ser objeto de aprendizaje, es el principal vehículo para la interacción entre las personas y el medio a través del cual se comparten significados; en este hecho reside la importancia de aprender a hablar, escuchar,

leer y escribir, pues todas son herramientas fundamental para que las personas puedan apropiarse de nuevos aprendizajes y compartir los propios. En este uso que se da al lenguaje se reconoce lo que Vygotsky (1979, 1988) llamó aculturación; dentro de este concepto, el lenguaje es la herramienta que permite que los nuevos miembros de una comunidad se integren a esa organización social, pues mediante él, adquirirán los conocimientos y habilidades necesarios para ser miembros competentes de esa comunidad.

Esta interpretación psicosocial del aprendizaje y del uso del lenguaje procede de un enfoque que ha venido permeando a la psicología y la educación desde hace casi 40 años. El enfoque al que me refiero, es llamado constructivismo o enfoque constructivista (Coll, 1997), éste parte una idea central que considera a la parte cognitiva, social y afectiva de las personas como producto de una construcción interna de la realidad, que se va reproduciendo constantemente como resultado de la interacción entre el ambiente y las disposiciones internas de cada persona.

Existen muchas vertientes del constructivismo, pero en la investigación psicoeducativa en las últimas décadas se ha seguido una línea integradora entre el constructivismo cognitivo y el constructivismo social, Serrano y Pons (2011) llaman a esto, constructivismo socio-cultural. Emplearé este enfoque para dar explicación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje, en específico del lenguaje escrito, y las habilidades necesarias para realizar una composición escrita, además de dar sustento a las estrategias y técnicas empleadas durante la etapa de intervención.

El constructivismo socio-cultural tiene su origen en los trabajos de Lev S. Vygotsky, en ellos, el factor social juega un papel determinante en la construcción de los aprendizajes, parten de un modelo bidireccional de transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente los mensajes, de esta manera el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional.

Esta integración, entre lo cognitivo individual y lo social ha conducido a la elaboración del concepto “aprendizaje situado”, que se puede entender como los saberes que son parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Woolfolk, 1999).

La concepción del aprendizaje como situado nos lleva inevitablemente a la noción de comunidad de aprendizaje, pues el término “situado” implica no solo un espacio material, sino cultural y social. Comunidad de aprendizaje, de acuerdo a Vygotsky (1979, 1988) se refiere a un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno, y también conlleva una conjunción de personas con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes.

Las diferencias entre las personas que forman la comunidad de aprendizaje coloca a cada persona en una situación de novato o experto en función de la meta que persiga la comunidad, es decir, en función de las habilidades que deba adquirir para ser competente. En este punto, se vuelve relevante el concepto “zona de desarrollo próximo”, definida como las situaciones en que una persona con un nivel no competente, definido por la comunidad, requiere de la guía de una persona experta para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar una meta socialmente relevante. En la educación de las y los más pequeños, los expertos ayudan a niños y niñas a moverse de su estado actual de desarrollo hacia un estado potencial, siempre haciendo uso de la forma adecuada del lenguaje (Díaz, 1998; Ferreiro, 1998; Santrock, 2005).

De acuerdo a Coll (1997), la definición anterior implica que:

- Niñas y niños pueden participar en actividades que no entienden completamente o que son incapaces de realizar individualmente.
- En situaciones reales de solución de problemas, no hay pasos predeterminados para la solución ni papeles fijos de los y las participantes, es decir que la solución está distribuida entre todas y todos.

- En los apoyos para alcanzar la meta, las personas adultas no actúan sólo de acuerdo con su propia definición de la situación, sino a partir de la interpretación de los diálogos y gestos del niño o niña como indicadores de la definición de la situación por parte de éste.
- Las situaciones que son "nuevas" para un niño o niña no lo son para los otros y otras, por lo tanto, el conocimiento o habilidad faltante para la o el novato proviene de un ambiente organizado socialmente.
- El avance de un niño o niña está íntimamente relacionado con el rango de contextos en que pueda completar la meta, en vez de estar ubicado en un "escalón" o "etapa" homogénea dentro de una progresión arbitraria.

De acuerdo con esta noción de la zona de desarrollo próximo, cada niño o niña puede ser un(a) constructor(a) de su propio aprendizaje, siempre que cuente con la ayuda de un(a) mediador(a) competente, pues es durante las interacción entre las niñas, los niños y las y los docentes que se hacen evidente la zona de desarrollo próximo.

Aprendizaje del lenguaje

Como mencione anteriormente, desde el enfoque constructivista, el desarrollo del lenguaje también es una serie de aprendizajes que mentalmente se organizan en estructuras cognitivas que están determinadas por el medio social y que sin embargo, no son una calca de este.

Los aprendizajes que posee una persona no son una copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinada por sus restricciones mentales, la idea central de Piaget (1976) es que una persona construye internamente su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. El aprendizaje de las personas se logra cuando los ellas o ellos viven experiencias que los acerquen a

los objetos de conocimiento, es decir, aquello que les interese conocer o que necesiten conocer, como es el caso del lenguaje, que se aprende por la necesidad de comunicarse y por el interés de usarlo para aprender a través de él.

Aunque pudiera parecerlo, no basta con acercar a las personas a los objetos o acciones que se deseen aprender; el proceso de aprendizaje ocurre a través de la prueba de hipótesis, en esta acción, mentalmente se generan conjeturas sobre la realidad, conjeturas que se busca comprobar con la manipulación de los objetos y acciones de aprendizaje. Un acierto consolida la hipótesis en una estructura cognitiva llamada esquema, dicha estructura guiará la creación de nuevas hipótesis. Los errores hacen ver a la persona que la hipótesis que ha construido no es la correcta, lo que lo llevará a reflexionar e investigar para construir nuevas hipótesis que paulatinamente lo llevarán a la correcta (Paredes, 2002). En el desarrollo del lenguaje, cada hombre y mujer pone a prueba las funciones de los distintos elementos que lo componen, por ejemplo: los sonidos para referirse a una fruta, las palabras que se deben emplear para solicitar ayuda, el formato de texto que se usa para escribir una carta.

Con el tiempo y el crecimiento de la persona, estas estructuras generadas a través de la hipótesis van evolucionando, mas no desaparecen, todo acto nuevo de aprendizaje se construye progresivamente sobre las estructuras cognitivas anteriores y primitivas. Por lo tanto, promover el aprendizaje de las y los alumnos requiere de diseñar y presentar situaciones que reactivando las estructuras existentes los lleve a acomodar o a asimilar nuevos significados del objeto de conocimiento.

El mecanismo mediante el cual se van modificando las estructuras se llama “proceso de equilibración” (Piaget, 1974). Cuando un niño o niña encuentra algo que no es capaz de comprender o asimilar, se provoca un desequilibrio o conflicto cognitivo; al confrontar información nueva o discrepante, los niños y las niñas (mucho más que los adultos) se sienten intrínsecamente motivados para tratar de encontrarle sentido. Al aprender sobre los usos del lenguaje escrito u oral, es la

propia novedad, sumada a su eficacia comunicativa, lo que motiva a las y los más pequeños a querer aprenderlos.

Dos procesos hacen posible hallarle sentido a la nueva información: la asimilación es el proceso cognitivo mediante el cual la nueva información se integra dentro de esquemas existentes; el otro proceso, la acomodación, modifica un esquema existente para reestructurarlo y adaptarlo a la información entrante. Cuando niñas y niños logran encontrarle sentido a la nueva información en sus esquemas, se alcanza nuevamente el equilibrio, resultando en un nivel de desarrollo mayor.

Piaget aportó poco sobre la importancia de los factores sociales en el aprendizaje, pero nunca negó que las personas desarrollaran su conocimiento en un contexto social. Los procesos de acomodación y asimilación, mediante los cuales un individuo integra nueva información a sus estructuras cognitivas no se da en aislamiento total, sino que sucede en interacción con el medio que lo rodea. Con el lenguaje sería imposible que cada individuo aprendiera solo, pues la propia naturaleza del lenguaje exige una interacción entre personas y la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Vygotsky (1979) acertó al decir que los niños y niñas aprenden mediante la internalización de los significados sociales y el lenguaje es una parte importante de este proceso de aprendizaje. Las experiencias de los y las niñas se organizan y moldean por la sociedad, pero más que un proceso de absorción podemos hablar de negociación y transformación, actuando como una parte dinámica del contexto social.

Niñas y niños aprenden a hablar en las interacciones con otras personas y, a leer y escribir interactuando con otros lectores(as) y escritores(as), niños(as) o adultos(as) (Goodman, 2001). Niñas y niños pasan de una zona de desarrollo próximo a una zona de desarrollo potencia mediante interacciones sociales con los expertos.

En los ambientes educativos estructurados sean “formales” o “informales”, es tarea de un guía, casi siempre el o la docente, crear las condiciones óptimas para

el aprendizaje. Cuando los alumnos(as) no tienen un esquema para predecir o interpretar la nueva información, las y los expertos ayudan a las y los novatos a relacionar lo que ya saben con lo que no saben, considerando que la información debe aparecer en una situación que ayude a encontrarle sentido y debe estar ajustada a los niveles de desarrollo actual y potencial.

Las y los alumnos procesan la información o aprenden usando uno de tres modos posibles: experiencia, observación o lenguaje (Smith, 1985). Experiencia es el modo más básico y concreto para aprender, los novatos son pensadores concretos y aprenden mejor actuando con los objetos de conocimiento. Observación y lenguaje, son progresivamente más abstractos; las actividades relacionadas con estos modos pueden adquirir mayor significado cuando son usadas en conjunción con experiencias de la vida real.

Hasta este momento he hablado sobre la naturaleza y la forma en que se aprende el lenguaje en general, pensando en hablar, escuchar, leer y escribir. En la sección siguiente haré mayor referencia al lenguaje escrito (leer y escribir), a su naturaleza, sus usos y la forma en que se aprende.

El lenguaje escrito

Cada individuo se vuelve usuario del lenguaje por una necesidad funcional que le demanda hacer uso de este (Goodman, 2006); por esta razón es imperante que cuando se habla de aprendizaje del lenguaje, se resalte la funcionalidad del lenguaje sobre el dominio de la forma y se ponga especial énfasis en el *cómo* se aprende, más que en el *qué* se aprende; así, al abordar el aprendizaje de lenguaje escrito, sus aspectos convencionales (gramática, ortografía y caligrafía) se derivan de las funciones sociales que este cumple.

Entender el lenguaje escrito requiere comprender lo que la gente hace con él, puesto que el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo de sus funciones (Halliday, 1985, citado en Goodman, 2006). Los seres humanos utilizan el lenguaje para cumplir con una gran variedad de necesidades, el lenguaje oral

satisface la mayoría de estas, pero cuando la comunicación debe extenderse en el espacio y en el tiempo, se desarrolla el lenguaje escrito.

Las funciones del lenguaje escrito dependen entonces de las necesidades que se desprenden de las personas y de la naturaleza de las interacciones que hay entre ellas; aunque el uso del lenguaje escrito varía de una persona a otra, es posible encontrar similitudes cuando se clasifican los usos del lenguaje teniendo en cuenta la situación sociocultural en que se utiliza.

Goodman (2001, 2006) establece una clasificación de las funciones del lenguaje escrito en una sociedad letrada en cinco grandes categorías.

- **Medioambiental.** Provee información sobre nuestro entorno, Mason y Au (1990) llaman a esta función Instrumental, caracterizándola como una herramienta en la solución de problemas de información cotidianos, tales como nombres de lugares, instrucciones en el trabajo o escuela y normas de circulación.
- **Ocupacional.** Es la lectura y escritura que forma parte de la vida laboral, no solo de los trabajos remunerados, sino también de aquellas actividades de simulación y de estudio, como las actividades escolares y el juego. El texto informativo cabe dentro de la Función Ocupacional, pues no es simplemente una base de datos o una aglomeración de ideas organizada con criterios arbitrarios; el texto informativo es una expresión de ideas y datos combinados y organizados con una intención determinada empleada en el trabajo y en la escuela como herramienta fundamental para el aprendizaje y comunicación de cierto tipo de contenidos
- **Informativo.** Se refiere únicamente al almacenamiento, organización y recuperación de información. Puede ser denso y presentado de manera compacta o puede tener una estructura gráfica atractiva, según la cantidad y calidad de la información que contenga. Dentro de esta categoría se encuentran los manuales, guías telefónicas, enciclopedias, periódicos y revistas.

- **Recreativo.** Es la lectura y escritura que se realiza por propio interés, sin importar el género del texto, incluso algunas personas disfrutan de leer o escribir textos que bien podrían ser informativos, ocupacionales o ritualistas. Para Mason y Au (1990) esta función da la oportunidad de jugar con los materiales escritos, ya sea leyendo por sí mismos, escuchando la lectura de otro o presenciando una dramatización.
- **Ritualista.** Esta función se refiere sobre todo a la lectura, en especial, la que se emplea en una celebración, religiosa o no y, que constituye una actividad ritual compartida. Muchas veces los textos que se utilizan en una liturgia o ritual se presentan en lenguajes que no comprenden los usuarios; sin embargo, en estas situaciones específicas es mucho más importante la participación que la comprensión.

El lenguaje escrito, tanto como el oral, se aprende porque es necesario para comunicarse, lo adquirimos usándolo en lo que autores como Goodman (2001) y Smith (1985) han llamado hechos de lectura y escritura auténticos; hechos que expresan nuestras necesidades de comunicación.

Aunque se tenga una deficiencia de la vista o de los medios para producir el lenguaje escrito, se aprende en un nivel funcional para el medio ambiente en que se desarrolle. Hago mención de esto, pues regularmente se piensa, que es debido únicamente a sus carencias mentales, físicas o a que todavía no alcanza el nivel de maduración adecuado, que un individuo no puede aprender a leer o escribir (Downing, 1974).

Este nivel de exigencia social para los usuarios del lenguaje escrito es una expresión de lo relevante que se ha vuelto en la vida diaria. No es casualidad que quienes hagan un uso deficiente del lenguaje escrito, de acuerdo a las necesidades de su contexto, estén en desventaja ante quienes han aprendido a emplearlo de manera eficaz (Lerner, 2004).

El dominio del lenguaje escrito es tan importante que escuelas y otras instituciones de enseñanza dedican gran parte de su tiempo y recursos a la enseñanza de la

lectura y la escritura, por lo que se han creado gran cantidad de programas y materiales para responder a esta demanda educativa. Pese a estos esfuerzos, el lenguaje escrito, a diferencia del lenguaje oral, se ha convertido en un “objeto” difícil de aprender para los niños y niñas que lo intentan (Lara, 2000; Seda, 2001). Quizás se deba simplemente a que el lenguaje oral se *aprende* fuera de la escuela al contrario del escrito, que formalmente se *enseña* dentro de un aula. El problema aquí, es fácil de distinguir, mas no se encuentra en la diferencia entre dentro y fuera de la escuela, reside en que el lenguaje oral lo aprendemos siguiendo un propósito, mientras que el escrito tiene como único fin cumplir con los requisitos de una valoración escolar arbitraria.

A pesar de la modernización educativa, los esfuerzos que muchas de las escuelas ponen en enseñar a leer y escribir se sustenta en una perspectiva tradicional, que se concentra en lo que podemos llamar aspectos convencionales de la lectura y la escritura, destacando tan solo la complejidad de un proceso fundamentado en la decodificación y no en la comunicación (Ferreiro, 1999).

La atención especial que esta perspectiva adjudica a lo convencional ha llevado a la enseñanza de la lectura y la escritura por rumbos que poco tienen que ver con los procesos naturales de adquisición. Los procesos de lectura y escritura se han separado uno de otro y se han jerarquizado bajo el entendimiento de que es más fácil identificar letras que trazarlas. Por ejemplo, la escuela se centra primero en ejercicios para reconocer con rapidez y facilidad palabras escritas, pronunciar correctamente y, finalmente en escribir con legibilidad y respetando reglas ortográficas y gramaticales.

Una vez que los usuarios del lenguaje saben leer y escribir, bajo estos criterios de convencionalidad, entonces se permite un primer acercamiento a los textos, pero estos son creados específicamente para la lección en turno y, por lo tanto, carecen de una función e intención real. Estos textos, independientemente si son de naturaleza narrativa o informativa, cumplen una función artificial, haciendo una analogía: pretenden enseñar a escalar una pared acostado en el piso, imaginando

que estamos de manera vertical, bajo la idea de que somos tan poco maduros como para arriesgarnos a subir en la pared.

Igual que en la analogía, aunque de manera menos dramática, sucede con la perspectiva tradicional para guiar a los niños y niñas en su aprendizaje de la lectura y la escritura; cualquier manifestación de acercamiento a la lectura y la escritura se descarta si no se asemeja a la forma en que lo hacen los adultos. Solo se permiten textos artificiales, en los que las niñas y los niños corran pocos riesgos de equivocación.

En contraposición a los textos artificiales se encuentran los textos auténticos; de acuerdo a Goodman (2001) y Smith (1985) estos son los textos que se han creado con la intención de comunicar, no de enseñar. Pondré como ejemplo un texto científico, en el que se describe un experimento; este texto no busca enseñarle a un alumno o alumna cómo se lee un texto científico, su intención es comunicar al lector cuales han sido los fundamentos teóricos, el procedimiento y los resultados del experimento que realizó el escritor(a). Aunque el o la lectora de este texto no sea un experto en el uso de estos, podrá echar mano de sus experiencias previas para tratar de entenderlo o con la guía de un experto o experta en textos científicos, podrá llegar a comprenderlo. Sin embargo, aunque en muchas escuelas y otros centros educativos se tienen múltiples oportunidades para usar textos auténticos, difícilmente se permite a niñas y niños experimentar con ellos, pues se pretende que todo lo que se lee o se escribe en la escuela responda a las necesidades de evaluación y no a una exigencia social, científica o personal de compartir información o pensamientos.

Es fácil concluir que la perspectiva tradicional da prioridad a la forma del lenguaje más que a su función. Cuando esto sucede, lo que se está enseñando carece de sentido para quienes tratan de aprenderlo, puesto que no posee relevancia dentro del contexto sociocultural, no hay razón ni motivo para aprender; la falta de sentido es solo uno de los elementos que atentan contra el aprendizaje del lenguaje escrito. Goodman (1990, 2001) enlista aquellos factores que obstaculizan y hacen difícil aprender el lenguaje escrito:

- **Una perspectiva ascendente del aprendizaje:** la lógica de las personas adultas es pensar que todo está compuesto por partes y que si se aprenden las partes, se aprende el todo. La psicología del aprendizaje nos ha mostrado que aprendemos del todo a las partes, los niños y las niñas llevan a la escuela, junto con el lenguaje que ya han aprendido, la tendencia natural de querer encontrar sentido en el mundo (Rogers y Freiberg, 1996). Cuando el sistema escolar divide el lenguaje en pequeños fragmentos, el sentido se convierte en un misterio, así lo que se aprende en forma abstracta se olvida pronto.
- **Secuencias artificiales de aptitudes y habilidades:** muchos de los conocimientos y habilidades contenidos en los programas de lectura y escritura tradicionales fueron escogidas arbitrariamente, basándose en investigaciones realizadas con niños y niñas consideradas como ratas o palomas que deben resolver un laberinto.
- **Enfoque que sólo considera al lenguaje en sí mismo:** cuando se obliga a los niños y a las niñas a analizarlo como lo haría un lingüista, el alumno(a) deja de prestar atención a la comunicación. El lenguaje funciona porque los que lo usan quieren decir o entender algo, aprendemos la función antes que la forma, aprendemos el lenguaje mientras desarrollamos el lenguaje (Goodman, 2006).
- **Las lecciones y las tareas carecen de un contenido interesante y significativo** y frecuentemente son irrelevantes para los alumnos(as).
- **Los ejercicios son pensados por personas adultas,** de esta manera, a los niños(as) se les recuerda la distancia que existe entre su mundo y el mundo escolar. Es difícil motivar a los niños(as) a aprender cuando el material que deben leer y escribir, escuchar y decir, no tiene relación con lo que ellos y ellas son, piensan y hacen (Díaz y Hernández 1998).

A estas situaciones podemos sumar la creencia, por parte de docentes y alumnos, en que los niños y las niñas llegan a la escuela sin haber tenido contacto alguno con el lenguaje escrito; muchas niñas y niños piensan que la función de la escuela es enseñar a leer (Lara, 2000), como si leer fuera una actividad inherente solo a la escolaridad. También se piensa que el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito se termina cuando las competencias comunicativas de los niños se asemejan a las de las y los adultos.

Para superar esta creencia en que niños y niñas ingresen a la escuela sin estar “listos” o “maduros” para aprender a leer y escribir, se ha abandonado este modelo de comparación con el adulto letrado; en su lugar se ha tomado el término de *emergent literacy* como definición del proceso por el cual niñas y niños se agregan al “Club de los letrados” (Hagg, 2001, Smith, 1985).

Emergent literacy se refiere al aprendizaje del lenguaje como un proceso que no acaba, todos continuamos en un proceso de adquisición del lenguaje (Nemirovsky, 1999). Niños y niñas tienen conocimientos y nociones sobre la lengua escrita desde edades muy tempranas que se incrementan según se tengan más experiencias con la lectura y la escritura (Cruz, 2002). Para guiar a los niños y las niñas en el aprendizaje de la lectura y la escritura no se pueden considerar como papeles en blanco y mucho menos como recipientes de conocimiento.

Capítulo 2

La perspectiva del lenguaje integral

A diferencia de la perspectiva tradicional, la perspectiva del lenguaje integral aborda el aprendizaje de la lectura y la escritura poniendo énfasis en su función comunicativa, mientras que la perspectiva tradicional se ha centrado en el lenguaje en sí mismo.

Para explicar de manera más simple a lo que se refiere Goodman (1990, 2001, 2006) como función comunicativa del lenguaje, recurriré a comparar el aprendizaje del lenguaje oral con el escrito, pues es clara la diferencia entre uno y otro. En casa, niñas y niños aprenden a hablar sin que se establezca un programa especializado para enseñarles; ellas y ellos aprenden a hacer uso del lenguaje oral porque necesitan expresarse y comprender a los demás, siempre y cuando estén rodeados por personas que usan el lenguaje oral de maneras auténticas, es decir, estableciendo un propósito determinado y significativo para el individuo que los emplea.

Por otro lado, en la escuela, las niñas y los niños se enfrentan a lo que mencionaba en el capítulo anterior y que podría resumir en: un lenguaje artificial, fragmentado, irrelevante y empleado por personas para las cuales carece de significado o es inaccesible.

La opción razonable no es reproducir la casa familiar en un salón de clases, es simplemente otorgar tanto significado y autenticidad al lenguaje escrito que se usa en la escuela, como se le otorga al lenguaje oral que se emplea en casa. En muchos programas se ha observado que cuando las y los docentes mantienen la integridad del lenguaje y promueven que niñas y niños lo empleen funcional e intencionalmente para expresar sus propias ideas y necesidades, el aprendizaje del lenguaje escrito se vuelve fácil (Colomer, 2002; Corral, 1997; Equiguas, 2005; Graves, 2002; Lara 2000; Nemirovsky, 1999).

En el capítulo anterior expuse las razones por las cuales la perspectiva tradicional dificultaba el aprendizaje del lenguaje escrito, en este capítulo mostraré las alternativas que se tienen para facilitar su aprendizaje. Pero antes, es necesario analizar cuáles son los fundamentos de esta perspectiva llamada lenguaje integral, pues no basta con dejar de hacer lo que se hacía tradicionalmente, ni tampoco con tener simplemente una actitud positiva hacia las niñas y los niños.

El proceso de leer y escribir

Para analizar la visión que la perspectiva del lenguaje integral tiene sobre los procesos cognitivos para leer y escribir es necesario partir de la siguiente premisa: leer no es decodificar grafías para convertirlas en sonidos, como tampoco escribir es convertir sonidos a grafías.

Leer y escribir son procesos que requieren de algo más que la sola codificación-decodificación de las marcas escritas. Para poder leer se necesita además de poseer la capacidad sensorial para reconocer símbolos, de un sistema interno que le dé significado a esos símbolos que estamos observando y también a las relaciones que existen entre ellos y con otras percepciones circundantes que no son marcas escritas (Smith, 1985).

Escribir consiste en transmitir un mensaje haciendo uso de símbolos que carecen de significado por sí mismos, a sabiendas de que el receptor es capaz de otorgar significado a esas marcas y reconocer un mensaje.

Si leer y escribir solo girara en torno de la decodificación, sería imposible leer textos que no cumplieran con estrictos cánones de caligrafía; si escribir solo fuera la transcripción del habla a símbolos no existirían tan variados tipos de textos. Leer y escribir es la construcción de significado.

Los símbolos, entendiendo por símbolos las letras (mayúsculas o minúsculas), palabras, signos de puntuación y ordenamiento del texto) por si solos carecen de significado, no existe un sentido implícito en una marca escrita ni en su combinación. El significado que las y los lectores otorgan a un texto no está en las

letras ni detrás de ellas. Ellas y ellos construyen el sentido en la lectura conjeturando o haciendo hipótesis sobre lo que aparece en el texto, usando su aprendizaje y su experiencia previos para conferirles sentido (Smith, 1985; Ferreiro, 1998; Goodman, 2006).

Desde que se elige el texto que se va a leer, ya se ha creado una hipótesis sobre el contenido y estructura de este, en el caso de que sea un tipo de texto novedoso, las conjeturas sobre lo que hay en el texto se hacen a partir de los patrones ya conocidos que se puedan reconocer en su estructura (Smith, 1985).

Al interactuar con el texto, el o la lectora busca patrones que lo vayan guiando por sus contenidos y que están organizados según una estructura convencional, por ejemplo: la carta siempre inicia con el nombre del destinatario y el texto informativo siempre iniciará con un título resaltado. Las conjeturas que hace la o el lector sobre lo que va a aparecer en su lectura no solo tienen que ver el tipo de texto que va a leer, también giran en torno al contenido, ya sea previendo el desarrollo de la historia en el caso del texto narrativo o el tópico de un texto informativo partiendo solo de las imágenes.

El proceso de lectura se centra en un texto paralelo y personal que va construyendo la persona lectora y es éste texto, el que guía la percepción y determina la sintaxis (Kaufman, 1994). Hombres y mujeres lectoras y escritoras se encuentran fuertemente limitados por lo que saben; quienes leen en relación con la comprensión y quienes escriben en relación con la composición.

A través de su lectura, la o el lector va creando una estructura y significado, que es una hipótesis sobre el texto, pero igual que sucede con otras interpretaciones de la realidad, si la hipótesis no describe el fenómeno que se está observando, es necesario reconstruir el texto en la mente del lector(a) hasta que tenga sentido. Los desaciertos de la o el lector y las autocorrecciones que realiza a su hipótesis revelan un proceso de construcción y reconstrucción (Goodman, 2006); la dificultad que hay en inferir o la hipótesis creada por cada persona lectora hace muy importante que las y los lectores puedan monitorear sistemáticamente su propia lectura para ir confirmando hipótesis. La posibilidad de poder determinar, si

es o no necesario corregirse para que la lectura mantenga el sentido, podría considerarse como la lectura efectiva.

Aquí, cabe hacer un paréntesis para señalar la diferencia entre lectura efectiva y lectura eficiente, pues usaré ambos términos a lo largo de este documento. La lectura efectiva indica que un lector(a) puede comprender el significado que un escritor(a) trato de plasmar en un texto, empleando los elementos necesarios y monitoreando sus hipótesis sobre el texto. Esta persona lectora con la práctica contextualizada se va volviendo más eficiente en el uso de cierto tipo de información, tanto que cada vez requiere menos elementos para interpretar de manera eficaz un texto, esto convierte a su lectura en eficiente, pues encuentra sentido a un texto con un mínimo de esfuerzo y con datos mínimos (Goodman, 2006).

En el caso de los y las escritoras, su tarea es incluir suficiente información y detalles para que los y las lectoras puedan comprender el texto. Esta información no solo está incluida en el texto, sino en todos los elementos que los y las lectoras utilizan para dar sentido a lo que leen, como las ilustraciones, la forma en que se acomodan los renglones, el tipo de letra y el formato de publicación.

Escritura eficaz y eficiente puede definirse en los mismos términos que la lectura; definiré escritura efectiva como aquella que, incluyendo una variedad de información textual o no textual, trasmite un mensaje al lector(a) conservando la intención que perseguía el escritor; en pocas palabras, será aquel texto que cumpla el objetivo para el que fue planeado y escrito. En cuanto a la escritura eficiente, al igual que la lectura, cada escritor(a) va ganando eficiencia en un tipo de texto conforme se va ejercitando en su planeación y redacción; de esta manera, entre más eficiente sea, menos información textual o no textual deberá incluir para comunicar sus ideas a las y los lectores (Ferreiro, 1998).

La tarea de un escritor(a) no es fácil, pues, aunque el texto puede ser para la lectura propia, el significado que trata de comunicar solo será 100% entendible para él o ella, y quizá solo en el tiempo próximo al que lo escribió, pues sus

estructuras mentales se podrían haber modificado con la experiencias que vivió en el transcurso en que escribió y leyó su texto.

Todos los esfuerzos que realiza un escritor eficaz para mejorar su texto, los realiza porque sabe que su texto va dirigido a una audiencia y además, está consciente de que los lectores emplean diversos elementos para entender lo que el autor está tratando de decir (Graves, 2002). Sin embargo, el significado que está plasmando será, como ya mencioné antes, entendible totalmente solo para él, entonces deberá tratar de que la información que incluya en el texto sea la suficiente para conservar en lo posible el significado que él quiere comunicar.

Es aquí cuando se puede hacer uso del término *emergent literacy*, que no tiene una traducción literal al español, pero que autores como Hagg (2001), Goodman (2006), Nemirovsky (1999) y Seda (2003) han llamado “club de los letrados”. En el caso del programa que se presenta en este documento, podría hacer una mutación de este término que se adapte más al tipo de textos auténticos que se emplearán (textos informativos), así que se llamaría, el “club de los reporteros”.

Sin embargo, ninguno de los dos términos expresa la idea de *emergent literacy*, que expresa, con “literacy”, una serie de competencias que un individuo debe poseer para que se le considere usuario del lenguaje escrito; tiempo atrás, se hacía coincidir este término con el de “alfabetización” o “persona letrada”. Sin embargo, como se ha visto en los estudios realizados por Ferreiro (1998, 1999) estos términos engloban la idea de que se deben conocer las letras y su correspondencia con los sonidos y que con eso basta para ser lector(a) y escritor(a); la misma autora, a la par de Cruz (2002) demuestran cómo no hace falta conocer las letras, su correspondencia fonética, ni haber tenido una educación formal sobre lectura y escritura para hacer uso del lenguaje escrito.

Considerando lo anterior, podemos incluir dentro del “club de los letrados” a las niñas y niños que emplean marcas escritas que no son convencionales, pero que saben distinguir entre un dibujo y “lo que se lee”, también a quienes no pueden decodificar el texto en un libro, pero saben para qué y cómo se utiliza; estos son ejemplos de competencias que anteriormente no se consideraban como parte de

ser lector(a) o escritor(a), eran simplemente intentos por empezar a escribir o jugar a leer (Torres, 1963).

Que se incluyan estas acciones de las niñas y los niños lectores y escritores dentro del club de los letrados y en el término “literacy” abre la puerta a explicar la inclusión de la palabra “emergent”. Los lectores y escritores no dejan nunca de evolucionar, por un lado, porque la forma en que se comparten los textos va cambiando con el tiempo y por otro, porque los lectores y escritores siempre se enfrentarán a nuevos tipos de textos en los que no se es eficaz ni eficiente; quien pertenece al club de los letrados, nunca deja de aprender, para poderse incluir en clubes más específicos, como en la experiencia que muestra este documento, al “club de los reporteros”.

La composición escrita

La necesidad de escribir surge primordialmente de la imposibilidad de comunicarse oralmente con alguien que no está presente. Pero escribir no sirve al único propósito de comunicar un mensaje de una persona a otra debido a la falta de coincidencia para la comunicación oral; la escritura, sirve a muchos propósitos.

Gómez (1996) analiza la composición escrita desde un punto de vista psicolingüístico, poniendo especial atención a los procesos cognitivos por sobre los aspectos mecánicos de la escritura, pues los procesos mentales se anteponen y justifican las acciones mecánicas que las personas realizan al escribir; siendo así, cualquier actividad centrada solo en las acciones físicas, tales como trazar letras, hacer ejercicios caligráficos, determinar la calidad de un texto por la rectitud de sus renglones, etc., no puede considerarse escribir.

Los procesos cognitivos implicados en la escritura, de acuerdo a Gómez (1996), son los siguientes: selección de la información, elaboración del plan o estructura del escrito, creación y desarrollo de las ideas que se quieren plasmar y elección del lenguaje más apropiado para hacer comprensible el texto para el lector;

Chomsky (1989) llama a esto competencia o actuación lingüística, aunque haciendo referencia a un lenguaje integral, no solo a la escritura.

La competencia lingüística, visto desde la escritura, sería el empleo correcto del código escrito, lo cual supone el conocimiento y memorización de la gramática y los significados (Lerner, 2004) y también, el cúmulo de estrategias comunicativas que emplea el escritor al producir un texto.

Aunque Chomsky y Gómez tienen nombres distintos para el proceso de composición escrita, el enfoque de ambos atribuye a la expresión escrita, el conocimiento y manejo del código además del uso de estrategias de comunicación.

El conocimiento del código no solo implica la competencia lingüística y los signos gráficos, también involucra el manejo de mecanismos, recursos y formas de cohesión, constituidos por los enlaces o conectores, la puntuación y las referencias, que ayudan a que un texto creado sea comprendido más fácilmente (Nemirovsky, 1999).

Dentro de las estrategias comunicativas podemos hablar de los mecanismos de coherencia. Gómez (1996) encuentra entre estos mecanismos: a) la estructura de los diferentes estilos de texto; b) la distinción y ordenamiento de las ideas relevantes; c) las variedades del lenguaje que se utilizará; d) la disposición del texto y el no texto y e) todas las conjeturas que el escritor se debe hacer sobre una posible audiencia para lograr la eficacia y eficiencia de la comunicación que pretende realizar.

Cuando niñas y niños aprenden a escribir, comúnmente las estrategias se centran en ayudar a que conozcan y manejen el código y se va relegando las estrategias comunicativas al campo de los aprendizajes informales, pues desde la perspectiva tradicional se piensa que si un individuo es capaz de cifrar su lenguaje a signos, ya está listo para escribir cualquier tipo de texto.

El término *emergent literacy*, que ya abordé con anterioridad, da cuenta de este proceso, pues lectores y escritores nunca dejan de aprender, aunque conozcan y

manejen el código escrito; sus estrategias comunicativas están siempre evolucionando para adaptarse a nuevos estilos de texto, a nuevas acomodaciones, nuevas audiencias, etc. (Goodman, 1990).

Desde otro punto de vista, Kaufman (2003) distingue dos capacidades a desarrollar en el individuo para poder escribir: la capacidad fonológica y la organización del discurso. Esta autora define capacidad fonológica como la capacidad de distinguir, pronunciar y comprender correctamente las palabras; mientras que la organización del discurso es la capacidad de organizar y transmitir lógicamente las ideas.

Apoyar a los niños y las niñas a organizar su discurso ha sido tarea de los docentes durante mucho tiempo, pero muchas veces lo han hecho más por intuición que por conocimiento de la estructura lógica del pensamiento.

La concepción clara y organizada del contenido que se desea expresar en un discurso no es tan fácil como podría parecer, su aprendizaje es gradual y hacerlo requiere de una reflexión sobre el objeto de conocimiento. Un claro ejemplo de esto, son la organización de los textos de niñas y niños que empiezan a escribir textos informativos, en ellos los sucesos descritos están redactados con una lógica temporal que solo es comprensible en el lenguaje oral, lo que da al discurso una incoherencia que puede hacerlo parecer caótico.

Aunque en su vida diaria, las niñas y los niños manejen las nociones de tiempo y causalidad, la realidad a la que acceden al escribir es diferente; partiendo de Piaget (1976), para que un niño o niña logre situarse en la realidad de la escritura de un texto específico necesita aprender a manejar las nociones básicas de espacio, tiempo y causalidad.

Lograr que niños y niñas creen textos eficaces y cada vez más eficientes es una de las tareas fundamentales del docente, pues debe propiciar la evolución de las nociones básicas mediante la reflexión sobre hechos o situaciones cotidianas y sobre sus producciones orales, para pasar después a analizar la forma de plasmar esas ideas por medio de la escritura (Borzzone, 2007).

La o el docente debe considerar que la producción de textos también es un proceso dependiente del desarrollo general del niño(a) y de las oportunidades que brinde su ambiente para descubrir las características y formas de la expresión escrita (Santrock, 2005).

Es fundamental que al diseñar un programa para que niñas y niños aprendan a escribir se considere lo siguiente: los procesos de aprendizaje de la escritura se facilitan en la medida en que los niños y niñas hagan viva su necesidad de hacer uso de la lengua escrita y descubran las aplicaciones y utilidad de ésta, idea de la cual he hecho constante mención durante los capítulos anteriores. El diseño de un programa de este tipo además de estrategias de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en la perspectiva del lenguaje integral, deberá buscar modelos que se adapten al contexto en que aprenden niñas y niños, para evitar nuevamente que el lenguaje se vuelva artificial.

Capítulo 3

Promoción de la lectura y la escritura

Antes de iniciar con la descripción de los modelos y estrategias que se emplearon durante el desarrollo del programa “Reporteros de la vida real”, es muy importante describir el contexto en el que se desarrolló dicho programa, pues como he mencionado en capítulos anteriores, es el contexto quien define los significados y usos que se dan tanto al lenguaje oral como al escrito.

Por otra parte, algunas estrategias y modelos para guiar el aprendizaje resultan especialmente efectivas en ciertos contextos o en ciertas organizaciones culturales, pues el desarrollo de competencias cognitivas está fuertemente ligado a las prácticas sociales dominantes (Coll, 2004). Considerando lo anterior, la elección de los modelos y estrategias en este programa se incluyeron, diseñaron y modificaron teniendo en consideración el contexto en el que se llevó a cabo.

El programa “Reporteros de la vida real” se desarrolló en la Sala de Lectura de un Centro Comunitario; en este espacio el trabajo generalmente se fundamenta en el taller como modelo principal para guiar el aprendizaje de las niñas y los niños participantes. Más adelante, hablaré al respecto de este modelo, primero describiré la naturaleza y características de este lugar.

La “Sala de Lectura”

La definición de “sala de lectura” hace referencia a un espacio de una biblioteca, de un archivo o de un centro de documentación, así pues, es un espacio abierto a los usuarios para consultar los documentos *in situ* y servir de apoyo a la lectura, el estudio o la investigación. Históricamente en este espacio no se almacenan libros, esta función corresponde al almacén, un espacio reservado solo para el personal; en algunos casos solo las obras más usuales son las que están a disposición en la sala (Escolar, 1990).

En su faceta más tradicional, cada sala de lectura posee un punto de atención al público, es decir, un punto de recepción donde los lectores pueden dirigirse a un bibliotecario o un archivero para solicitar información o ayuda. En una sala de lectura, que es un lugar de trabajo, el silencio es obligatorio y se prohíben la comida y las bebidas para evitar dañar las colecciones.

A diferencia de estos espacios de biblioteca, en los que normalmente piensa la gente cuando se dice “sala de lectura”, los espacios comunitarios conocidos como salas de lectura tienen otra postura ante el acceso a los libros, los usos que se le dan a la sala y los mandatos que rigen este lugar.

De acuerdo con el Programa Nacional de Salas de Lectura 2014 del CONACULTA, las salas de lectura son espacios de lectura comunitarios, diseñados para cubrir necesidades específicas y diversificar el acceso a la lectura de una forma más dinámica y adecuada, creando espacios que van desde breves acervos, hasta centros de lectura equipados con mobiliario especialmente diseñado, así como herramientas multimedia y un gran acervo bibliográfico.

La sala de lectura en donde se desarrolló el programa “Reporteros de la vida real” surgió como una sala de lectura de CONACULTA, así que su postura ha sido desde su inicio acercar y formar a la comunidad en la lectura y la escritura. Dicho espacio también forma parte de los centros de formación para alumnos y alumnas de la Facultad de Psicología, así que también debe ceñirse a las perspectivas que ahí se manejan.

Sin embargo estas perspectivas no se han enfrentado entre sí, se han enriquecido mutuamente. Los alumnos y alumnas que ahí se forman han adoptado esta postura comunitaria y han colaborado con sus experiencias y conocimientos sobre el desarrollo, el aprendizaje, la enseñanza, la motivación y las emociones.

Esta colaboración ha definido a esta sala de lectura como un espacio para promoción y formación comunitaria en diversos temas, siempre teniendo como eje a la lectura y la escritura. Por estas razones se decidió implantar el programa de

promoción del texto informativo “Reporteros de la vida real” en este espacio, pues se adapta a la perspectiva psicosociocultural que lo sustenta.

Contar con un modelo para guiar el aprendizaje que permita esta colaboración en diversos temas y que además considere los intereses de niñas y niños como punto de partida para el trabajo es fundamental; como respuesta a este cuestionamiento aparece la propuesta de un modelo para guiar el aprendizaje llamado Taller. Desde la educación preescolar hasta la educación superior se ha hecho uso de este modelo; sin embargo, no se le ha dado el reconocimiento que merece, pues muchas veces, a primera vista, el Taller es visto como una oportunidad más para el desorden dentro de un aula tradicional.

En la próxima sección explicaré de donde surge el taller como modelo para guiar el aprendizaje y el por qué resulta tan adecuado para el programa “Reporteros de la vida real”.

El taller

Numerosos especialistas, como Bechimol (2000) y Regers (1996) definen al taller como una modalidad de organización de las tareas escolares y como una forma que tiene el docente de organizar las diferentes propuestas de enseñanza. Sin embargo, otras autoras como Rosales y Villalta (1996) lo definen como un modelo pedagógico, pues su metodología tiene una identidad propia y una especificidad en cuanto a las características de su planteamiento y ejecución, así como a las condiciones que requiere.

Al trabajar en talleres se privilegia fundamentalmente: el rol del docente, el intercambio entre los niños y las niñas y su interacción con el conocimiento, Rosales y Villalta (1996) llaman a esto triple integración. Al decir interacción con el conocimiento me refiero a aprender haciendo, esto implica que en el taller no se puede enseñar y aprender en abstracto, sino sobre la realidad en que se opera. Haciendo referencia a las mismas autoras, “taller” es una palabra que tiene una connotación artesanal, en donde los novatos aprendían o aprenden haciendo; sin

embargo, no se trata solo de repetir mecánicamente lo aprendido, sino de generar nuevos aprendizajes partiendo de la reflexión que hacen de esa práctica social.

Teniendo en perspectiva la idea del taller artesanal, este modelo pedagógico también permite articular propuestas y actividades que giran alrededor de contenidos de una disciplina o de un área en particular, pero teniendo siempre como punto de partida a la realidad circundante del individuo que participa. Esta es una de las razones por las cuales tuve en consideración al taller como modelo pedagógico para “Reporteros de la vida real”, pues permitió que a un currículum que pretendía guiar a las y los niños en el aprendizaje de los textos informativos se pudieran integrar otros contenidos y propuestas que le dieron utilidad y significado a sus aprendizajes. En el taller está presente la idea del equipo de grupo estructurado y solidario, donde cada quien aporta sus conocimientos, experiencias y habilidades para lograr un producto colectivo o individual (Follari, 1994).

En el equipo que se forma en el taller, el o la docente debe asumir un rol de coordinador con participación activa en el proceso de enseñanza, esto es: planifica, invita a través de consignas a realizar las diferentes propuestas didácticas, interviene durante las actividades respondiendo preguntas, incentivando ideas, dando o sistematizando información, plantea situaciones problemáticas, etc.; el taller se constituye así, en un espacio interesante para enseñar y aprender.

La dinámica de trabajo puede ser individual, pequeños grupos o el grupo en su totalidad, siempre tratando de alternar éstas modalidades a lo largo de un taller. Niñas y niños pueden simultáneamente trabajar contenidos diversos, esto permite que se puedan atender los intereses de los distintos participantes y que se pueda atender a cada uno de manera individualizada según sus necesidades. Esto es factible, pues en el taller hay momentos en que los niños y las niñas pueden actuar con autonomía y otros cuya exigencia requiere de una manera más insistente la presencia del coordinador; es esta la razón por la que también es

posible tener como invitados, a niños y niñas de otros talleres, familiares o especialistas en relación con la temática elegida.

En cuanto a la duración de un taller, ésta variará de acuerdo con las características del grupo de niños y niñas, así como de la cantidad de encuentros previstos. Es casi imposible pautar un tiempo óptimo de la duración de cada actividad o sesión de trabajo, ya que dependerá del interés de los niños y niñas, la riqueza de la propuesta, el proceso y resultado de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

El tiempo destinado a cada contenido es corto, pero se debe ir retomando a lo largo del curso de modo que el proceso de aprendizaje se extienda; esto sucede porque un mismo tema general se trabaja sucesivamente o se van introduciendo nuevas propuestas o materiales (Zabala, 1993).

Otra de las características definitorias de este modelo pedagógico es la organización de los espacios destinados a albergar un taller; en primer lugar, el espacio y la organización de este debe permitir el uso flexible del material y el mobiliario necesario para las actividades (Graves, 2002); por otra parte, los materiales e insumos pueden ser tan diversos como lo permitan las condiciones económicas y sociales del contexto en que se desarrolla el taller, por ejemplo, se pueden emplear hojas reuso o el cuaderno que trajo cada niño o niña de casa; la elección entre estos dos recursos dependerá de los intereses de cada participante y de los objetivos del taller; si se requiere hacer muchos borradores y que se puedan visualizar todos al mismo tiempo, será mejor las hojas sueltas; en cambio si se va a llevar un diario de los sucesos del día, resultará más útil un cuaderno.

Aunque pudiera parecer que la organización del taller depende por completo de las decisiones que se tomen día a día por las y los participantes, la realidad es que un taller ha sido planeado y organizado con anterioridad, cada actividad que se lleva a cabo en las sesiones ha sido diseñada para un objetivo específico. La diferencia con otros modelos pedagógicos reside en que la planeación siempre parte de la realidad para empezar a trabajar los contenidos que se tienen previstos y que esta realidad, dará la pauta para modificar el taller haciéndolo más acorde a

las y los participantes. Sin embargo, estos cambios también están contemplados cuando se planean las actividades y la organización del taller. En la próxima sección ahondaré más al respecto.

Planeación

Como ya explique en la sección pasada, es importante que al planear un taller, se tenga en cuenta que la realidad, o mejor dicho, los intereses y necesidades de las y los participantes va ser la piedra de toque para modificar el tiempo, la secuencia y las estrategias que se empleen en cada sesión; sin embargo, no modifica el eje conductor ni los contenidos previstos en los objetivos del taller. Si se considera solo la parte que se puede modificar, es probable que se genere una “sobreplaneación”, es decir, que se trate de prever cualquier cambio posible en el desarrollo del taller, eso equivaldría a planear conductualmente y ese no es el propósito del taller.

Para hacer frente a esta situación, Goodman (2001) propone una solución basada en la integración, que es un principio clave para el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje por medio del lenguaje. Este autor propone desarrollar un plan doble; para los niños y niñas es un plan único, cuyo objetivo está puesto en los productos que se tienen como objetivos, es decir, el objetivo por el cual se está usando el lenguaje. Los niños y las niñas necesitan saber que han elegido hacer lo que hacen por medio del lenguaje, por qué es útil o interesante, puesto que ser dueño de los procesos que ponen en acción significa sentir que las actividades les pertenecen y no al docente, así pues, lo que realizan les importa personalmente (Coll, 1990).

Por otro lado, para los coordinadores de un taller es necesaria un planeación doble: una que desarrolle eventos de lenguaje auténtico basados en los intereses de las y los participantes, siendo esta la misma que conocen niñas y niños; y otra planeación que se fundamente en las habilidades y conocimientos esperados de las y los niños sobre un tópico específico. Esta planeación se debe hacer de modo

que permita ampliar la efectividad y eficiencia del lenguaje y expandir los conocimientos y la comprensión del mundo de cada niño y niña en singular, pues ellos ocupan el lenguaje en la medida en que lo necesiten.

Para ambas planeaciones es importante tener bien definido el objetivo que se persigue, pues a pesar de las modificaciones que se realicen, es este el que se mantiene constante y da sentido a todas las actividades. Con este fin, el objetivo se convierte en un eje que mantiene en la misma línea a todos los contenidos o actividades que se tengan planeados o que se vayan incluyendo a lo largo del taller.

El eje conductor y las unidades temáticas.

La planeación de un taller está construida en torno a un eje que le brinda definición y concreción, en el caso de los talleres de lectura y escritura son los usos del lenguaje siempre el eje conductor. El eje puede ser general o muy específico, por ejemplo, en el programa que se describe en este documento, el eje conductor es el uso del texto informativo y alrededor de él se estructuraron los contenidos y se diseñaron las actividades. También a partir de él se desarrolló la planeación para niñas y niños, que llamare proyecto de aula y sobre el cuál hablaré más adelante.

En esta forma de planeación pedagógica existe una relación muy estrecha entre la consecución de los objetivos centrados en un área específica y el favorecer el logro de objetivos relativos a un área distinta (Zabala, 1993), a estos objetivos relativos se le llama unidades temáticas.

Cada una de las unidades temáticas puede referirse a ciertos aprendizajes de ciertos contenidos, pero en general cada una de ellas permite promover el aprendizaje de contenidos presentes en todas las unidades. Las actividades propuestas en una unidad temática son para el conjunto de clase: todos los niños y niñas trabajan simultáneamente sobre lo mismo y el o la docente es quien conduce el desarrollo del tema y, es él o ella, quien establece los distintos grados

de los objetivos de aprendizaje y la ayuda necesaria para conseguirlos, de acuerdo a las capacidades y conocimientos previos de cada uno de los niños y las niñas.

A continuación, presento las características del trabajo por unidades temáticas con un eje conductor que contribuyeron al diseño y desarrollo de un taller en el programa “Reporteros de la vida real”.

- La temporización de las unidades es flexible. Lo más adecuado es prever el interés de los niños y niñas y la capacidad de los docentes para mantenerlos motivados. Aún si se dispone de un programa temporalizado, hay que ser lo suficientemente flexible como para que el desarrollo del tema responda realmente a los intereses de alumnos(as); no hay que olvidar que los intereses de niñas y niños forman parte de sus experiencias y necesidades (Graves, 2002).
- Una unidad temática puede ser para los niños y niñas algo muy concreto y es el docente quien debe explotarlo al máximo y extraer toda su potencialidad educativa; en cambio el eje conductor es algo muy abstracto y por lo tanto menos manejable para niños y niñas, lo que pueda impedir el establecimiento de una comprensión de la realidad.
- Cuando una unidad temática se agota se puede responder solo al interés de los niños y niñas añadiendo actividades que ya no suponen ni una profundización ni una ampliación del tema en si (Coll, 2004). Sin embargo, no significa que no se pueda ampliar en torno a otras unidades u otros conocimientos y habilidades que aporten al proyecto de aula. Repetir y forzar a niños y niñas a acumular actividades es convertir al taller en un enfoque disciplinar de la enseñanza (Zabala, 1993); por ejemplo, si un niño o niña ya domina la escritura de pies de imagen, las actividades consecuentes no serán pedirle que observe pies de página de ciertas publicaciones ni que escriba muchos pies de página; la opciones de

actividad acertada para esta situación será que apoye a otros en la escritura de pies de página.

Las unidades temáticas se refieren a contenidos relacionados con el eje conductor, pero habrá otros conocimientos, habilidades y materiales que no guardaran estrecha relación con el eje. También podríamos llamarlas unidades temáticas debido al nivel de profundización que se puede alcanzar; sin embargo, por la distancia que tienen con el tópico que es el eje conductor, las considerare como competencias exclusivas del proyecto de aula, dado que estas unidades temáticas suelen emplearse para contextualizar el proyecto. Para que quede más clara esta explicación propongo la siguiente situación: en un proyecto de aula que tiene como objetivo escribir, editar y publicar una revista, no solo se requieren habilidades y conocimientos sobre los distintos tipos de texto informativo (esto está incluido en las unidades temáticas), también se requieren habilidades y conocimientos sobre el diseño gráfico de revistas (estas son competencias exclusivas del proyecto de aula), omitir esto significaría convertir el proyecto de la revista en simplemente la escritura de textos informativos, sin sentido y sin utilidad.

Por esta razón además de las unidades temáticas con un eje conductor empleado en la planeación para él o la docente, se vuelve necesaria una planeación para niñas y niños fundamentada en un proyecto de aula.

Proyecto de aula.

En lo que se refiere a la planeación para niñas y niños, esta se realiza en torno a un proyecto de aula que contempla los intereses y contribuciones de las y los participantes y también está definido por la contextualización del tópico que se desempeña como eje conductor.

Quienes se refieren a los orígenes del método de proyectos (García-Vera, 2012), ubican a John Dewey como su inspirador y a William H. Kilpatrick como el creador de la propuesta metodológica.

Dewey (1967) observó que la escuela tradicional se basaba en transmitir conocimientos fragmentados en disciplinas, promoviendo la pasividad de las y los alumnos al obligarlos a memorizar los contenidos sin aplicación práctica; en contraposición proponía una escuela en donde las propuestas pedagógicas estuvieran determinadas por un contenido social y por un aprendizaje que sucede en, desde y para la vida de las y los alumnos.

La concepción básica de esta escuela implicaba considerar a las y los alumnos como seres activos; el aprendizaje se construye en la medida en que este se dirige hacia sus propios intereses y se encuentra ante situaciones problemáticas a las cuales tendrá que responder con su propia actividad. Para concretar esta idea, Kilpatrick (1944) propuso una organización del aula y de las actividades fundamentada en que el aprendizaje es más eficaz cuando se basa en experiencias, ya que de esta forma las y los alumnos son parte del proceso de planificación, producción y comprensión de las mismas.

En los proyectos de aula actuales, se ven integrados los diferentes temas del programa académico y, en el caso del taller, las unidades temáticas, las cuales se trabajan de acuerdo a las necesidades de las niñas y los niños para el cumplimiento de su propósito en común.

Primero se escoge una idea nuclear, que también puede ser el eje conductor para que se trabaje desde la mirada de distintas asignaturas o disciplinas, creando un ambiente de conocimiento integral, porque el problema que se investiga se ve desde todos los puntos de vista del programa académico. Dentro de este marco, se contempla a los libros como referencia, no como marco limitante del conocimiento.

De acuerdo al método por proyectos de Kilpatrick (1944), en el proyecto de aula no se sigue un programa previamente creado sino que la materia se va decidiendo con alumnos(as), siempre teniendo al docente como guía y dinamizador. En la perspectiva actual del proyecto de aula (Gimeno, 2000), con antelación se determinan el eje conductor y las unidades temáticas que se van a incluir en el

proyecto: sin embargo, el proyecto como tal es elegido y administrado por alumnas y alumnos de acuerdo a sus intereses.

Esta es una forma de democratizar la educación (Dewey, 1967), haciendo partícipes a los niños y niñas de la toma de decisiones pues mediante este método de trabajo en el aula se acaba con conocimientos y habilidades impuestos, a los que las y los niños en ocasiones no encuentran el sentido y que generalmente tampoco son capaces de aplicarlos en la vida real.

El proyecto de aula además favorece la interrelación entre niñas, niños y docentes y establece fuertes vínculos de tolerancia entre todos ellos. Se rompen las relaciones de poder verticales, en las que el docente impone actividades y temas, para funcionar mediante el respeto y la colaboración mutua. Así, se fomenta la toma de iniciativas, el contacto con la realidad y el sentido crítico; mientras que la motivación del alumno va creciendo al ser él mismo quien elige los proyectos que desea llevar a cabo.

El proyecto de aula es en cierta forma un pretexto para propiciar el desarrollo de las competencias investigativas y del lenguaje y a su vez reconocer las competencias del pensamiento complejo que son propuestas por la UNESCO: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (Delors, 1997). La propuesta consiste en la articulación de disciplinas escolares, las prácticas sociales, trabajados a partir de un proyecto de aula como estrategia didáctica. Para el trabajo en un taller, esta estrategia es relevante pues permite llevar los conocimientos obtenidos en las diversas unidades temáticas a un proyecto cooperativo con proyección social.

Con proyección social me refiero a partir de la realidad de quienes participan en el proyecto, no solo para darle sentido a sus aprendizajes sino también para que los resultados tengan un impacto en su vida diaria, incluyendo su entorno físico y las personas con las que se interrelacionan. No se trata de modificar las estructuras sociales a través de imposiciones, sino de brindar a los individuos que las conforman, herramientas útiles para cambiarlas. Pérez y Sánchez (2005), retomando a Freire, llaman a esto educación comunitaria.

Educación comunitaria

Es común pensar que comunitario se refiere a las labores que algunas personas desempeñan para dar un servicio a poblaciones en riesgo o en ubicaciones alejadas de las ciudades. Sin embargo, aunque este término si es aplicable, en educación no se refiere en específico a esos casos.

Empezaré por definir comunidad; este concepto no se restringe solo a la demarcación física, eso ha dejado de ser un componente esencial para ser considerado comunidad; ahora se hace referencia a un lugar donde todos y todas se interrelacionan entre sí, siguiendo un propósito común, donde se puede encontrar la mayor parte de las actividades y experiencias educativas, asumiéndolos como una necesidad vital del ser humano desde una conciencia integradora y equilibrada para vivir bien de manera recíproca y complementaria (Ministerio de Educación y Culturas, 2008; citado en Mamani, 2014).

Sin duda, la definición anterior esta en tenor con la definición de taller y proyecto de aula en la que niñas y niños se relacionan entre sí, colaborando por un fin común que produce un beneficio para todos; en cierta manera el aula y sus participantes forman una comunidad. Sin embargo, no solo basta con formar una comunidad en el aula para que exista una educación comunitaria.

Por ejemplo, la escuela, dentro de la cual existen muchas comunidades de aula, aunque se encuentra dentro el espacio en el que se mueve la comunidad, ello no necesariamente quiere decir que ambas, escuela y comunidad, sean compatibles en sus fines y metas. En comparación, la escuela tradicional se fundamenta en la fragmentación arbitraria de los conocimientos y habilidades, mientras que la comunidad promueve la integración de conocimientos y habilidades para un propósito único. Por otro lado, la organización en la escuela tradicional es vertical y en la comunidad las decisiones se toman en consensos horizontales; así, podría mencionar vastos ejemplos de las diferencias entre la educación dentro de las escuela y en la comunidad.

Freire (1994) ha definido a la educación comunitaria como la interacción de las personas entre sí, de las personas con su medio, de transformación mutua de hombres y mujeres y su ambiente a través de prácticas educativas nacidas de la profunda convicción de que es posible formar en y para la solidaridad, la justicia, la libertad, la autenticidad, la creatividad y la participación.

La propuesta de la educación comunitaria expuesta por Mamani (2014) y Pérez y Sánchez (2005) y fundamentada en Paulo Freire, presenta una escuela, o en el caso de "Reporteros de la vida real" una sala de lectura cuya función sea lograr la participación de las comunidades en la planificación efectiva y organizada de la gestión interna, que se base en la búsqueda de mejores soluciones ante los problemas que se presentan tanto en la escuela o sala, como en la comunidad.

Al igual que sucede con otras de las estrategias y modelos descritos en secciones anteriores, la educación comunitaria contempla un aula que es una comunidad democrática, en la que niñas y niños se sientan representadas, pero no solamente por la colaboración entre ellas y ellos, como sucede con el modelo pedagógico de taller o la estrategia pedagógica llamada proyecto de aula, sino por la participación comunitaria al elaborar un proyecto que esté cargado de los conocimientos y habilidades que han adquirido en casa, en la calle, en el mercado y en todos los espacios que forman parte de su comunidad.

Por esta razón, la educación comunitaria tiene que estar dirigida a que el individuo conozca su propia existencia, sus ideales y sus posibilidades de acción para contribuir a la comunidad de manera práctica, por eso es preciso que también él o la docente se integre a la comunidad, como guía de los aprendizajes y experto en los contenidos que plantee en su taller, pero sin olvidar que no es la o el único experto, pues cada miembro de la comunidad, sea niño(a) o adulto(a) puede superarlo en habilidades o conocimientos específicos; él o la docente se convierte en un promotor dinámico asumiendo una conciencia de la realidad y de la identidad comunitaria.

Esta integración de docentes, niñas, niños y comunidad plantea un nuevo problema. Freire (1994) argumenta que la educación comunitaria no implica

solamente un cambio de contenidos sino un cambio en la estructura educativa. Esto significa salir de la lógica de evaluación individual para llegar a una enseñanza y valoración más acorde con la comunidad; dicha evaluación deberá ser auténtica, que significa de acuerdo a Valencia (1994) evaluar habilidades y conocimientos aplicados en contextos reales.

Evaluación auténtica

El término evaluación auténtica quizá para muchos no representa un concepto nuevo, pues surgió a finales del siglo pasado (Valencia, 1994), creado a partir de la necesidad de modificar los procesos de evaluación tradicionales y coleccionar experiencias que mostraban las ventajas que las y los docentes encontraban al evaluar a través de interacciones directas con sus alumnos y alumnas, en vez de realizar solo exámenes estandarizados.

Desde hace mucho tiempo se ha observado que las acciones y las interacciones que ocurren dentro de un aula constituyen una importante fuente de información para la evaluación (Gimeno, 2000), pues observando y registrando estas interacciones se puede constatar lo que docentes y alumnos(as) realmente hacen y expresan, ya que pone a ambos en una situación donde son ellas y ellos los responsables de la evaluación y los usuarios principales del producto obtenido. Una evaluación de este tipo deberá reconocer también que si se pretende tener un efecto positivo en el aprendizaje, docentes y alumnos deben participar activamente en realizarla, interpretarla y usarla.

En contraste con la lógica del aprendizaje por dominio, la evaluación auténtica se apoya en un punto de vista estratégico sobre la lectura (Collins, 1980). Este punto de vista destaca el rol activo de los y las lectoras, considerando que los y las lectoras expertas pueden usar sus conocimientos con flexibilidad, aplicando lo que han aprendido a nuevas situaciones. Desde esta perspectiva la mejor evaluación posible de los procesos de lectura y escritura ocurriría cuando las y los

docentes observan e interactúan con sus alumnos(as), cuando leen y producen textos auténticos con propósitos reales.

La interacción del docente con sus alumnos(as) no proporciona una evaluación de las habilidades de las y los alumnos como un puntaje aislado, sino como un índice del tipo y cantidad de apoyo requerido para progresar en el aprendizaje. Campione y Brown (1985) definen esto como evaluación dinámica basándose en la noción de zona de desarrollo próximo.

Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro del aula o sala. También parte de una base en la que permanentemente se integran aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno o alumna y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado.

De acuerdo a esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por las y los alumnos.

Condemarín (1995) y Condemarín y Medina (2000) establecen como principios de la evaluación auténtica los siguientes:

- **Permite mejorar la calidad de los aprendizajes.** La evaluación auténtica contribuye a aumentar la probabilidad de que todos los alumnos aprendan, pues la evaluación se considera como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje. De este modo, constituye una actividad formadora que permite regular los aprendizajes, es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

- **La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.** La evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza o como un conjunto de pruebas al término de una unidad; debe ser vista como una parte natural del aprendizaje.
- **Es un proceso colaborativo.** Tradicionalmente la evaluación era un procedimiento unidireccional, externo al que aprende, bajo la exclusiva responsabilidad del educador(a), en cambio, la evaluación auténtica la concibe como un procedimiento colaborativo y multidireccional, en el cual los y las alumnas se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el docente y este, a la vez, aprende de y con sus alumno(as).
- **Favorece la autonomía en el aprendizaje y la metacognición.** Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre docente y alumna(o), se apoya a los estudiantes a mejorar la efectividad de sus aprendizajes, a participar en la toma de decisiones, a entender sus propias competencias y necesidades, a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a dominar ciertas estrategias metacognitivas, que le permitan tomar conciencia sobre qué, cómo y para qué se está aprendiendo.
- **Se centra en las fortalezas de los estudiantes,** pues los ayuda a identificar lo que saben o dominan y lo que son capaces de lograr.
- **Valora el error.** Considera los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores otorgándole un lugar interesante dentro del proceso de aprendizaje y plantea la necesidad de dejar que aparezcan, para trabajar a partir de ellos.
- **Favorece la equidad educativa** pues responde diferenciadamente a las características y necesidades de los y las alumnas que naturalmente son diversas.

Como se puede apreciar, la evaluación auténtica responde a un cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo

ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal.

Existen numerosas técnicas de evaluación fundamentadas en la perspectiva de la evaluación auténtica, tan diversas como contenidos se desean aprender y evaluar. Una de las maneras más comunes de evaluación auténtica en talleres de lectura y escritura es el uso del portafolio de escritura, que describiré a continuación.

El portafolio.

La idea de un portafolio para la evaluación de la escritura se inspira en la forma en que algunas y algunos profesionales dan muestra de sus habilidades y conocimientos. Por ejemplo, un fotógrafo, generalmente porta una carpeta que contiene muestras de sus trabajos (fotos, secuencias) que dan cuenta a otras personas de lo que es capaz de hacer.

Cada portafolio puede ser tan complejo como se requiera, en el caso de un diseñador gráfico, su portafolio incluirá diversas muestras que dan sustento a los conocimientos y habilidades que dice dominar: folletos o libros que ha diseñado para mostrar su competencia, trabajos en una variedad de medios de comunicación para indicar su versatilidad, variación dentro de un mismo tema para mostrar innovaciones y trabajos realizados en distintas etapas para señalar su evolución o crecimiento como diseñador. Con éstas fuentes de información es más fácil para los otros conocer la profundidad y amplitud de sus conocimientos y experiencias, pero también da al diseñador una herramienta de retroalimentación, que le permitirá tomar conciencia de su propio desarrollo y planear las prácticas que le ayudarán a progresar.

El origen del portafolio como medio para la evaluación está en la exhibición de trabajos puramente visuales; sin embargo, como ha demostrado Valencia (1990), el portafolio tiene cuatro razones fundamentales, teóricas y prácticas, para que puedan ser empleadas como un procedimiento de la evaluación de la lectura y la escritura:

- están centradas en la autenticidad,
- tienen un carácter continuo,
- ponen atención a los aspectos complejos y multifacéticos de la alfabetización y finalmente
- implica la participación de los y los docentes y alumnos(as) en su implementación, por lo tanto requiere de lazos fuertes entre los ellas, ellos y los y las maestras al situarlos como socios en el proceso de aprendizaje.

El uso del portafolio permite simultáneamente evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, sobre todo cuando incluyen borradores y evidencias del aprendizaje de los alumnos(as) en sus primeras etapas. Los contenidos de un portafolio al facilitar, observar y recoger información continua, permiten transmitir a las y los alumnos, a sus madres, padres y a los directivos, el mensaje de que el aprendizaje nunca finaliza porque siempre está evolucionando, creciendo y cambiando.

Este tipo de actividades de evaluación que involucran a las y los niños, además ayuda que ellas y ellos entiendan y monitoreen sus habilidades y necesidades y también permite que se responsabilicen de su propio aprendizaje, pues como proponía Kilpatrick (1944) involucrar a niñas y niños en las decisiones y acciones de su proceso educativo no solo hace significativo su aprendizaje, también les permite entender que son ellos y ellas las artífices de su aprendizaje y por lo tanto, depende de ellos y ellas que puedan aprender más y mejor.

De acuerdo a este marco de referencia, un portafolio deberá contener información suficiente para que niñas y niños puedan seguir su evolución y al mismo tiempo brindar al docente evidencia de los aprendizajes que han adquirido; Valencia (1990) sugiere, pensando en lo anterior, que un portafolio de escritura debe ser una forma de archivador que incluya:

- ejemplos de trabajos seleccionados por el maestro o por los niños o las niñas,

- las notas de observación del docente,
- las autoevaluaciones periódicas de los participantes y
- las anotaciones sobre los progresos logrados en la lectura y escritura elaboradas colaborativamente entre el o la docente y los niños y niñas

La evidencia requerida y la complejidad del portafolio aumentará con el avance en el programa. En las primeras unidades constara de una muestra que los niños y niñas seleccionan de sus mejores actividades y puede avanzar hasta una lista de cotejo y comprobación de competencias, si es que las y los participantes así lo admiten.

Valencia (1990) también recomienda organizar su contenido en dos partes: una que incluya la evidencia real del trabajo de los alumnos y la segunda parte que registra datos sintetizados. Los contenidos de la primera parte permitirán a los docentes examinar el trabajo real de los alumnos(as) y, la síntesis ayudará a la toma de decisiones y a comunicarlas a los alumnos(as) a sus padres y a los administradores; si no se organiza adecuadamente un portafolio, se corre el riesgo de que la valiosa información que aporta sólo sirva de medio para evaluar y retroalimentar los logros de los alumnos(as) dentro del aula y no sea un instrumento eficiente para informar a los otros actores involucrados en la toma de decisiones educativas.

Los contenidos de cada portafolio pueden ser revisados en forma periódica o cuando sea necesario por el o la docente junto con los alumnos(as), individualmente o con sus compañeros. Durante las observaciones se pueden comentar los avances, agregar anotaciones o decidir la inclusión de otras muestras. El diálogo interno o interpersonal que resulta de la revisión del portafolio es un componente crítico tanto para la evaluación como para el mejoramiento de los aprendizajes.

Al final de una unidad o curso, los y las docentes en conjunto con alumnos y alumnas pueden decidir colectivamente que evidencias y comentarios permanecerán en el portafolio y cuáles serán llevados a casa. El portafolio

constituye también una valiosa fuente de información durante las entrevistas con padres y directores. Mientras los primeros pueden estar interesados en la evidencia auténtica de los aprendizajes, los directores o administradores pueden interesarse más en la información contenida en la síntesis.

Es por las razones anteriores que el portafolio de escritura debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Ser público, no pudiendo ocultarse al coordinador o a otros participantes.
- Los contenidos pueden modificarse en cualquier momento.
- Estos archiveros deberán estar en un lugar accesible a los alumnos(as) y a los(as) docentes.
- Su ubicación debe invitar a los estudiantes a enriquecerlo con los trabajos presentes y a reflexionar sobre sus contenidos para planear.

La evidencia requerida puede ser muy estructurada (una lista de cotejo o un protocolo de lectura) o bien puede ser algo más flexible (los alumnos seleccionan cada mes las mejores muestras de sus textos escritos). La evidencia es crucial para construir un cuadro completo de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos porque ella muestra la profundidad y variedad de los logros, casi siempre olvidadas en las evaluaciones tradicionales.

Al evaluar estas actividades no basta contar con un rango de textos y propósitos, sino que se deben considerar otras dimensiones importantes tales como el interés, la motivación, la lectura voluntaria, la toma de conciencia del alumno, de sus estrategias metacognitivas (Goodman, 2001) y su habilidad para transferir aprendizajes a otras situaciones de aprendizaje.

El propósito principal del portafolio y otros tipos de evaluación auténtica es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los niños y niñas aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora (Nunziatti, G. 1990; citado por Condemarín y Medina, 2004)

que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

De esta forma, el portafolio es un tipo de evaluación derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967 (citado en Stufflebeam y Schinkfield, 1985), en contraposición a la evaluación sumativa que en términos simples evalúa los aprendizajes adquiridos al terminar el programa, con un instrumento de evaluación que conjunta una muestra de todos los contenidos incluidos en el currículum.

Sin embargo, el portafolio como evaluación auténtica amplía el concepto de evaluación formativa porque la libera de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

También es necesario que exista una presentación final de las evaluaciones realizadas, para dar cuenta a las personas que no estuvieron inmersas en el proceso de aprendizaje, de los logros obtenidos a lo largo de la implantación del programa. A forma de evaluación sumativa, se puede realizar una presentación final de los productos o de un resumen realizado a partir de las evidencias y comentarios recogidos en cada portafolio.

Habiendo revisado los fundamentos teóricos de los modelos y estrategias empleados en el programa “Reporteros de la vida real”, ahora es relevante exponer las particularidades del tipo de texto que es el eje conductor de dicho programa, el texto informativo. En el capítulo siguiente explicaré la relevancia de este texto en la vida diaria de niñas y niños, así como las características de los subtipos de texto informativo que se trabajaron en el programa.

Capítulo 4

El texto informativo

Dentro y fuera de la escuela se emplean una gran cantidad de textos, todos con funciones diversas y específicas. Estas funciones, clasificadas por Goodman (2001, 2006) contemplan una función ocupacional del lenguaje escrito, que se refiere a la lectura y escritura que forma parte de la vida laboral, no solo de los trabajos remunerados sino también de aquellas actividades de simulación y de estudio, como las actividades escolares y el juego.

Dentro de esta función ocupacional aparecen, sin duda, la lectura y escritura de textos narrativos e informativos con fines laborales o escolares. Cada uno de estos tipos de textos también puede ser empleado con una función recreativa (Goodman, 2001, 2006) que incluye acciones de lectura y escritura para el disfrute personal o grupal. Sin embargo, el texto informativo está posicionado en la mente de muchas personas como el texto exclusivo de la vida escolar, desde el nivel primaria hasta el posgrado (Gómez, 1996). Esta creencia se sustenta en la idea de que la escritura y principalmente la lectura que se hace en la escuela no es para disfrutarse, sino para “aprender” (Equiguas, 2005), por lo tanto, los textos narrativos, regularmente relacionados con los cuentos, no podrían formar parte de la lectura y escritura dentro de la escuela.

Finalmente, el texto informativo define en muchas disciplinas la forma en que escribe y lee, pero esto no significa que el texto narrativo no pueda ser parte también de la educación que ahí se brinda, ni tampoco excluye al texto informativo de la función recreativa.

En “Reporteros de la vida real” el programa tiene como eje conductor al texto informativo, tanto en su función ocupacional, como en su función recreativa; dichas funciones, como se explica en el método, están determinadas por el uso que niñas y niños den a ese texto.

Antes de partir con la descripción del programa es necesario describir las características del texto informativo para exponer el contexto y las particularidades de la lectura y escritura que se busca promover con este programa.

Existen muchas confusiones respecto a las diversas clasificaciones y caracterizaciones de los textos que manejan los niños y niñas. Algunos consideraban que existían textos clasificados en categorías excluyentes, pero muchas veces, algunos de ellos pueden ser incluidos en más de una categoría.

En función de este tipo de dificultades, Kaufman (1994) se dio a la tarea de seleccionar aquellos textos de circulación social que deberían estar contemplados en los planes y programas de la escuela y también en los programas extraescolares de promoción de la lectura y escritura.

Teberosky (1991) señala que la consecuencia de no trabajar con una variedad de textos y de operaciones sociales con niñas y niños, es que en los cursos superiores o en el bachillerato, los alumnos y alumnas, al no haber tenido la oportunidad de manipular la organización discursiva de diversos textos, los nuevos textos se les presentan como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada y elaborada como para que sean capaces de comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos.

La intención no es modificar categorías y clasificaciones, sino simplemente seleccionar textos con sus respectivas variedades para trabajar con ellos. El criterio clasificatorio utilizado por Kaufman (1994) surge del cruce de dos criterios: la función del texto y las tramas que predominan en la construcción de estos.

Esta clasificación puede considerarse como una especificación de las funciones del lenguaje escrito propuestas por Goodman (2001, 2006); así, en cuanto a la función los textos se pueden agrupar en: informativa, literaria, apelativa y expresiva (Jakobson, 1984; citado en Kaufman, 1994).

Tomar en cuenta exclusivamente la función que predomina en una clasificación resulta excesivamente simplificadora, por eso es necesario el segundo criterio que consiste en agrupar los textos de acuerdo a las maneras en que se organizan los

contenidos de los textos, es decir, los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para hacer uso de las funciones del lenguaje. Estas maneras de tejer los contenidos de los textos son: narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional.

Los primeros son textos que presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal; los textos con predominio de trama argumentativa comentan, explican, demuestran o confrontan ideas; el predominio de la trama descriptiva nos conduce a textos que caracterizan objetos, personas o procesos a través de la selección de sus rasgos distintivos y, por último, en la trama conversacional aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa. A partir del cruce de estos dos criterios, Kaufman y Rodríguez (2003) elaboraron un cuadro de doble entrada (Tabla 1) para clasificar los tipos de textos.

Superando la fascinación por la exclusión o inclusión de ciertos tipos de texto en este cuadro, durante la elección de los textos que se incluyeron en el programa “Reporteros de la vida real” me centre exclusivamente en la columna de textos que cumplen la función informativa, no incluí todos, pues algunos no eran relevantes en la vida diaria de las niñas y niños que participaron. Así mismo, decidí incluir un subtipo de texto más, la crónica, pues representaba una oportunidad para llevar a los niños y niñas, de los cuentos que tanto disfrutaban, al texto informativo. La crónica, además de cumplir una función informativa se podría incluir en las filas que describe el tipo de trama descriptiva, narrativa y conversacional.

Como explique antes, los textos informativos son las configuraciones textuales que más se vinculan con la escuela, muchas veces son llamados libros de texto, textos de estudio, textos periodísticos o manuales escolares. Una de las funciones más importantes que cumplen estos textos usados en el entorno escolar es la función de informar, la de hacer conocer el mundo real, posible e imaginado al cual se refiere el texto, con lenguaje conciso y transparente (Kaufman y Rodríguez, 2003).

Tabla 1

Clasificación de los textos según Kaufman y Rodríguez (2003).

Trama	Función			
	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	-Definición -Nota de enciclopedia -Informa de experimentos		-Poema	-Aviso -Folleto -Afiche -Receta -Instructivo
Argumentativa	-Artículo de opinión -Monografía			-Aviso -Carta -Folleto -Solicitud
Narrativa	-Noticia -Biografía -Relato histórico -Carta	-Carta	-Cuento -Novela -Poema -Historieta	-Aviso -Historieta
Conversacional	-Reportaje -Entrevista		-Obra de teatro	-Aviso

El lenguaje usado en dichos textos debe llevar al lector de la manera más directa posible a identificar y caracterizar a las distintas personas, sucesos, hechos que constituyen el referente. El hecho de que posibiliten el conocimiento de aspectos ignorados de la realidad los vincula directamente con la función informativa, pero la mayoría no se limita a proporcionar datos, incluye también explicaciones, ejemplos, propicia inferencias, etc., por eso algunos los llaman textos expositivos.

En general, este tipo de textos debe cumplir con ciertos requisitos en cuanto a su presentación: una tipografía perfectamente legible, una diagramación cuidadosa e imágenes que complementen la información lingüística.

Otro punto muy importante a considerar es que la presentación y la distribución de los textos periodísticos son indicadores importantes de, tanto de la ideología, como de la posición adoptada por la publicación acerca del tema que se aborda. Este tipo de elementos sumados al cuerpo y tipo de letra brinda información al lector y los anticipa sobre lo que va a encontrar en el texto.

Hay muchos nombres para los textos informativos, empero la palabra que se emplee para referirse a ellos será solo para poder acceder bajo un marco organizador que permita a todos comprender mejor el tipo de texto con que se está trabajando. Siendo así, en el programa “Reporteros de la vida real”, me refiero a ellos como textos informativos o textos periodísticos, el último haciendo referencia al tipo de labor que llevan a cabo los niños y las niñas que participaron en el programa, la de periodistas y reporteros.

En las secciones siguientes presento una descripción breve de los subtipos de texto informativo que se incluyeron en la planeación y desarrollo del programa “Reporteros de la vida real” partiendo de la clasificación realizada por Kaufman y Rodríguez (2003).

Entrevista

Como técnica cualitativa, la entrevista es una de las vías más comunes para investigar la realidad social. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador.

Cómo texto informativo, la entrevista es un género que está muy presente en publicaciones desde hace una década en la prensa. Tanto los periódicos como las revistas dedican muchas de sus páginas a ofrecer a sus lectores(as) entrevistas con aquellos personajes públicos que se consideran relevantes. Permiten al lector(a) un acercamiento virtual, un conocimiento directo de aquellos personajes que le resultan interesantes, admirados o queridos.

Existen distintos tipos de entrevistas, pero la entrevista periodística por excelencia es la que se conoce como entrevista de personalidad. El periodista, en este caso, trata de recoger con veracidad la personalidad del personaje entrevistado. Comparte con sus lectores aquellos elementos más significativos de la conversación que ha mantenido con ese personaje.

Para montar una entrevista sobre un tema específico, en principio el entrevistador debe tener algún conocimiento sobre la temática sobre la que se va a indagar, esto se puede conseguir a través de la consulta de otras fuentes como documentales, diarios, testimonios y otros textos informativos.

Previamente a la preparación del guion definitivo para la entrevista, es necesario que el entrevistador decida el formato de sus preguntas previendo las posibles respuestas y teniendo en cuenta el objetivo de la entrevista, la naturaleza del tema, el nivel académico del informante o la clase de información que se espera que tenga.

Los y las periodistas que realizan este tipo de entrevistas deben saber persuadir al entrevistado(a) y crear un clima de conversación lo suficientemente agradable para que el personaje se muestre tal y como es en realidad. Posiblemente las entrevistas preferidas por los lectores(as) son aquellas en las que los entrevistados muestran su verdadera personalidad, muchas veces oculta tras una imagen pública determinada.

Conseguir extraer opiniones interesantes y sinceras del entrevistado depende en gran parte de la destreza del propio periodista. La entrevista siempre debe transcurrir como una conversación grata para el entrevistado. En muchas ocasiones el entrevistado parte de una actitud desconfiada pero las preguntas y la conversación del periodista consiguen un talante mucho más expresivo y sincero por su parte.

Nota de enciclopedia

Una nota enciclopédica es un texto de naturaleza descriptiva que aclara las características del objeto que se quiere definir. Suele acompañarse por fotografías, gráficas e ilustraciones que tienen como finalidad complementar la información y facilitar su entendimiento.

Este tipo de texto es usado comúnmente cuando niños y niñas resumen en determinado número de palabras el contenido o la trama de un libro narrativo, al cual el agregan una ilustración representativa del texto.

Informe de experimentos

Cuando una persona participa en experimentos científicos, transmite sus procedimientos y resultados a través de la composición de un informe de experimento. Que se haga referencia a científicos no implica que se deba tener este nombramiento a partir de una academia para poder escribir un texto de este tipo, niñas y niños pueden escribir un informe de experimentos sobre sus actividades en torno a las ciencias naturales o sociales.

Este informe consta de una serie de elementos estándar, definidos por cada disciplina o academia que tienen como propósito dar a conocer a otros científicos de la experimentación llevada a cabo y explicar cómo se realizó, de manera que puedan reproducir su versión de prueba o ampliar sus resultados modificando su procedimiento y comprobando otra variable. Es de vital importancia que los informes de experimentos sigan la forma prescrita y que contengan todos los elementos necesarios para que los lectores puedan entender el experimento que han creado y llevado a cabo.

Comúnmente los informes de experimento en la escuela primaria y secundaria, incluyen los siguientes elementos estándar:

- Nombre del docente.
- Nombre del alumno o alumna.

- Sector de aprendizaje.
- Título del trabajo.
- Objetivos del experimento.
- Hipótesis o Predicciones.
- Materiales.
- Pasos del experimento.
- Descripción de los eventos.
- Resultados obtenidos, confirmación o refutación de la hipótesis o las predicciones.
- Conclusiones.

Estos elementos generalmente varían de acuerdo a las solicitudes de la editora del periódico o revista donde se vaya a publicar.

Monografía

La monografía es un trabajo explicativo sobre algún aspecto de la ciencia, el arte u otro asunto en particular. Se trata del tipo de trabajo académico más común en el nivel bachillerato y universitario; sin embargo, no se limita a estos. La complejidad y temas de una monografía dependerán del autor o autora, si es él o ella quien se propone realizarla o puede que el tema ya se encuentre preestablecido, como sería el caso de que lo asignen como tarea en el ambiente escolar.

Un punto muy importante de una monografía es que el autor debe fundamentar el contenido de su obra, para ello debe abocarse a realizar una investigación sobre el tema escogido, recurrir a libros, internet, entrevistas con personas especialistas en el tema y otras fuentes que le proporcionen la información necesaria para poder escribir una monografía eficaz.

Aunque no existe una estructura específica que todo autor o autora deba seguir, la monografía es un trabajo de investigación que se enfoca en un determinado tema y lo desarrolla en forma ordenada. Las secciones que normalmente se incluyen en una monografía son las siguientes:

- **Introducción.** Es una breve reseña del tema desarrollado en la monografía. Se habla en forma resumida de lo que trata el trabajo.
- **Objetivos.** Los objetivos dependen del autor o de los requisitos exigidos si se trata de una monografía asignada como tarea. Por ejemplo, una monografía que trata sobre los ríos de agua dulce, puede tener como objetivo generar conciencia sobre su importancia para la vida del ser humano.
- **Contenido.** Es el desarrollo mismo del trabajo, el resultado de toda la investigación realizada por el autor. Es importante escribir en forma clara y que resulte agradable al lector(a). Aunque a veces se puede realizar una excelente investigación y contar con una vasta bibliografía, si ese resultado no se escribe en forma adecuada, la monografía pierde su verdadera función que es la de presentar en forma comprensible y ordenada todo ese proceso investigativo.
- **Conclusión.** En la conclusión se hace referencia a los objetivos cumplidos o a la confirmación de la hipótesis planteada en el trabajo. Continuando con el ejemplo anterior, si la monografía trata de los ríos de agua dulce, nuestra conclusión puede resumir en forma breve el por qué los mismos, debido a su escasez, son indispensables para el uso humano y por ello hay que estimar su conservación.
- **Bibliografía.** La bibliografía es la lista de los diferentes materiales de información que hemos utilizado como fuente para realizar la monografía. Pueden ser libros, revistas, internet, entrevistas, etc.

Exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos partiendo de los propósitos que orientó la escritura.

Biografía

Este subtipo de texto es una narración no ficticia sobre la vida de alguien. Brinda una visión general de la vida de la persona, incluyendo hechos básicos como su educación, trabajo, relaciones, experiencias, eventos, aportes y muerte.

Por lo general, las biografías cuentan la vida de personajes históricos o relevantes; ya sea que estén vivos o muertos. Presentan la vida del individuo, mientras destacan varios aspectos curiosos o importantes de la misma; por esta razón es común que se mencionen algunas experiencias íntimas.

En una biografía incluso se puede incluir un análisis de la personalidad del sujeto. Además, las biografías pueden presentarse en cualquier formato, ya sea un libro, una película, un documental, etc. En muchos casos, los biógrafos pasan años estudiando y recopilando información acerca de sus temas; esto les permite proporcionar una visión de las motivaciones y contextos que afectan o afectaron a la persona.

Una autobiografía es una biografía, pero tiene la particularidad de que es escrita por el propio sujeto de la narración. Incorpora todos los elementos de las biografías, la única diferencia es que en lugar de estar escrita por una tercera persona es el individuo mismo quien la escribe. El sujeto puede o no haber utilizado la ayuda de algún escritor fantasma para su proyecto, pero aunque recibiera ayuda de otra persona, ésta no recibe ningún crédito por la obra.

En una autobiografía es más probable que se presente una visión más clara acerca de la historia y las experiencias vividas por el biógrafo, después de todo ¿quién sabe más de su vida que uno mismo? Una autobiografía puede ser una obra mucho más íntima y reveladora si se compara con una biografía debido a que el individuo expresa su propia visión del tema.

Crónica

Este es un texto de características propiamente narrativas, pero que se combina con la necesidad de veracidad y referencialidad del texto informativo, por tal motivo, la crónica es considerada como un subtipo de texto informativo.

En una crónica los hechos se narran según el orden temporal en que ocurrieron, a menudo por testigos presenciales o contemporáneos, ya sea en primera o en tercera persona; puede ser la historia detallada de un país o región, de una localidad, de una época, de un hombre o de un acontecimiento en general, escrita por un testigo ocular o por un contemporáneo que ha registrado, sin comentarios, todos los pormenores que ha visto y aún todos los que le han sido transmitidos.

En la crónica se utiliza un lenguaje sencillo, directo, muy personal y admite un lenguaje literario con uso reiterativo de adjetivos para hacer énfasis en las descripciones. Emplea verbos de acción y presenta referencias de espacio y tiempo.

Reporte de datos

Todos los textos presentados en este capítulo como informativos requieren necesariamente de una verificación de los hechos que reportan, esto se logra al registro fiel de los datos obtenidos de diversas fuentes, así el reporte de datos se vuelve una herramienta esencial para quienes desean desempeñarse como escritores y escritoras de textos informativos.

Los formatos de recolección de datos no están incluidos tampoco en la clasificación de Kaufman y Rodríguez (2003), pues desde su perspectiva son más una herramienta que un texto en sí, ya que tiene una trama coherente solo para quien la emplea y es muy probable que otro lector no la comprenda por mucho empeño que ponga. Sin embargo, la homogeneización de un formato para el registro y reporte de datos, permite que este texto sea comprendido por las

personas que forman el equipo quien desarrollo este formato o por las personas que han aprendido a interpretarlo.

Un ejemplo claro de este tipo de texto son las páginas, que en periódicos deportivos, se dedican a describir los marcadores, movimientos, estadísticas y momentos cruciales de un juego de futbol. Este tipo de texto solo es comprendido por las personas que saben sobre este deporte o sobre los criterios con que él o la autora de éste texto ha organizado la información, y que casi siempre responde a un formato homologado a todos los periódicos deportivos.

Capítulo 5

Método

A partir de la revisión teórica diseñé e implementé un programa de intervención denominado “Reporteros de la vida real”, este trabajo está fundamentado en los principios de la investigación-acción (Elliot, 2000) y puede considerarse como un estudio descriptivo longitudinal de índole no experimental (Hernández, 2010).

Escenario

Las sesiones del programa de intervención se realizaron en la Sala de Lectura del Centro Comunitario “Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro” de la Facultad de Psicología de la UNAM, en donde me desempeñaba como coordinador de talleres de lectura y escritura.

Cada sesión tuvo una duración de 2 horas, dos veces a la semana, en el periodo comprendido de octubre a abril, siendo un total de 32 sesiones. El horario programado fue de 16:00 a 18:00 hrs., considerando que debía ser una actividad extraescolar para quienes asistían a la escuela en turno matutino.

Participantes

En el taller participaron 10 niñas y 4 niños con edades entre los 6 y 12 que asistían a escuelas primarias regulares cercanas a la Sala de Lectura, en donde 2 cursaban primer grado, 2 segundo grado, 4 tercer grado, 1 cuarto grado, 3 quinto grado y 2 sexto grado.

El número de participantes estuvo determinado por la asistencia voluntaria de las niñas y los niños a las actividades de la Sala de Lectura, previa convocatoria pública (Anexo A).

Materiales e instrumentos

Para el trabajo diario en el taller aproveché los materiales ya disponibles en la Sala de lectura:

- Materiales consumibles para las actividades (hojas de reúso, lápiz, papel)
- Libros y revistas del acervo de la Sala de Lectura.

En el proceso de recolección de datos, tanto para la evaluación diagnóstica como para el resto de las sesiones, hice uso de los siguientes instrumentos.

- Portafolio con las producciones de los alumnos.
- Bitácora de registro de actividades realizadas.
- Grabaciones en video.

Procedimiento

Fase diagnóstica.

Es importante mencionar que esta evaluación diagnóstica, que sirvió para establecer un punto de partida del programa de promoción, no se desarrolló como una sesión exclusiva. Los procedimientos que se describen más adelante se desarrollaron como parte de las actividades de un taller de promoción de la lectura que se venía implementando desde hacía un mes. No todos los niños y niñas fueron evaluados el mismo día, debido a que la asistencia a la Sala de Lectura es voluntaria y algunos niños y niñas no están presentes en todas las sesiones de los talleres; sin embargo, ninguno de ellos o ellas realizó la evaluación en solitario.

Habiendo explicado las condiciones en que se desarrolló, describiré el procedimiento de evaluación inicial para recolectar datos que permitieron definir los conocimientos previos y las actitudes de los niños y las niñas sobre la lectura y la escritura de textos informativos.

La evaluación inicial se desarrolló como se muestra a continuación:

1. Presenté a los niños y niñas la siguiente problemática: “los que trabajamos en la Sala de Lectura queremos saber quiénes son y a qué se dedican los niños y las niñas que participan en sus talleres”.
2. Les sugerí cómo ellas y ellos podrían resolver esa problemática: “una forma fácil en que ustedes pueden hacernos saber quiénes son y qué hacen es escribiéndolo”.
3. Entregué el siguiente material a los participantes: lápices, gomas, sacapuntas y hojas blancas de reúso.
4. Les di la siguiente instrucción: “ahora pueden empezar a escribir, no se preocupen por su letra o por su ortografía, todos escribimos como sabemos”.
5. Ante los comentarios de algunos(as) de las niñas y niños que expresan no saber qué escribir o como empezar, les propuse: “puedes poner lo que hiciste en vacaciones o a dónde fuiste el fin de semana”.
6. Establecí como tiempo límite 30 min, tras el cual los niños y las niñas me entregaron el texto.

Al terminar la sesión registré los comentarios de las y los niños, así mismo con las observaciones que realice sobre sus comportamientos y actitudes. También seleccioné 10 textos de entre los 14 obtenidos para recabar los datos necesarios.

Organicé los datos obtenidos en dos elementos para su análisis: Actitud hacia la escritura y Evaluación de un texto.

En **Actitud hacia la escritura**, partiendo de las observaciones de las actitudes de los niños y niñas realizadas por Gutierrez (s.f.), Equiguas (2005) y García (2012), clasifiqué las que yo realicé en los siguientes aspectos:

- **Iniciativa.** Descripciones sobre las decisiones que toman los niños y niñas sobre escribir o no escribir, elegir el tema y sobre los requerimientos de ayuda hacia sus compañeros y compañeras.
- **Usos.** Observaciones y comentarios de los niños y niñas sobre su eficiencia percibida para escribir y las ideas que tienen sobre las funciones de la escritura.
- **Disfrute.** Examinó los niveles de ansiedad y/o disfrute de niñas y niños en diferentes momentos del proceso de escritura observados por el coordinador.

Para la **Evaluación de un texto** escrito por los niños y niñas emplee los aspectos propuestos por Tompkins y Hoskisson (1994). Estos aspectos revisaron la funcionalidad del texto, es decir, si este puede o no comunicar a los lectores el mensaje que el escritor(a) quería transmitir y por otro lado, que tan eficiente es el autor(a) en comunicar este mensaje. Dichos aspectos son los siguientes:

- **Significado.** Exploró la expresión y comunicación de ideas: qué contenidos comunica o trata de comunicar y si estas muestran una secuencia y contextualización,
- **Sintaxis.** Se refirió a la coherencia de los enunciados, sin importar el contenido, relacionándolos con la temporalidad empleada, también exploró la relación que se muestra entre los enunciados dentro de un texto completo. Asimismo reviso el uso de signos de puntuación.
- **Función.** Este criterio contempló aspectos tales como: se distinguió un propósito en el texto y si el tipo de sintaxis y el vocabulario correspondía con este. También incluyó la revisión de la composición visual del texto según su propósito.

Resultados de la fase diagnóstica.

En lo que respecta a **Actitud hacia la escritura**, en general, las niñas y niños se mostraron cooperativos y contentos de participar en la sesión. Los aspectos más específicos se revisan a continuación:

- **Iniciativa.** Aunque no se les indicó que debían trabajar solos o solas, la mayoría de las niñas y niños escribieron aislados y teniendo mucho cuidado de no mostrar su texto a sus compañeros y compañeras. Todos empezaron a escribir hasta que les di la indicación de que ya podían empezar. Algunos expresaron no tener ideas sobre las cuales escribir y solicitaron apoyo, pero solo al coordinador.
- **Usos.** Las niñas y niños expresaron sentirse incapaces de comunicar por completo sus ideas y sentimientos a través de un texto; en muchas ocasiones dijeron no saber qué escribir o cómo explicar que alguna situación fue excitante o triste. Algunos mencionaron sentirse evaluados o “como haciendo un examen” pues escribir y usar hojas blancas cumple con su formato de examen.
- **Disfrute.** Durante el trabajo de escritura observé que las niñas y niños se mostraron desconfiados y temerosos, esto se incrementó cuando me acerque a observarles mientras escribían. Cuando les pregunté si les gustaba lo que escribieron, solo expresaron comentarios que hacían referencia al contenido de los dibujos y sobre la calidad de las letras, tales como: “me quedo padre el dibujo”, “está bien, aunque me fui chueca”, “no importa que haga letra fea, ¿verdad?”.

Sobre la **Evaluación de un texto**, en los siguientes puntos se revisan los aspectos propuestos por Tompkins y Hoskisson (1994), aquellos marcados con un asterisco (*) se encuentran ejemplificados en la Figura 1.

- **Significado.**

- Presentan un cúmulo de ideas enlistadas sin orden aparente, con el único fin de expresar el mayor número de ellas.
- Algunos(as) niños(as) trataron de comunicar emociones o de contextualizar los sucesos que presentan en su texto, usando signos de admiración o palabras y frases con énfasis como “muy, pero muy...” o “noooooo”. *

- **Sintaxis.**

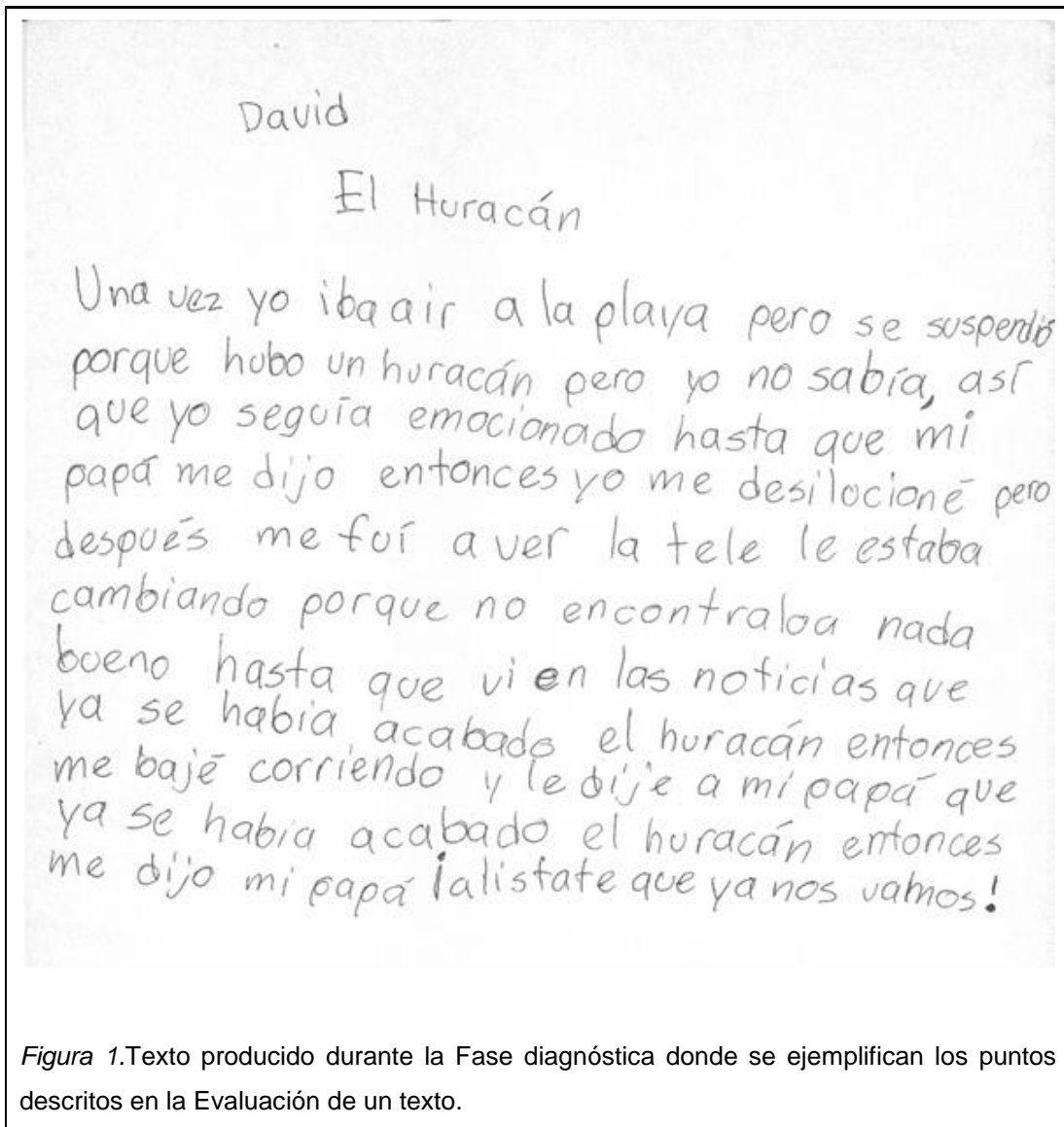
- La composición de todos los textos es lineal.
- No aparecen elementos para juzgar la temporalidad de los sucesos presentados o bien los enunciados que indican temporalidad son proposiciones no verificables. *
- Todos los enunciados son simples, entendibles y coherentes entre sí, pero de una gran extensión y rara vez emplean comas o puntos. *

- **Función.**

- Predomina la función autorreferencial.*
- Hay enunciados y composición propios del texto narrativo.*
- No hay un formato reconocible en el texto; sin embargo, predominan elementos característicos del texto informativo, tales como el listado y el uso del punto de cierre.

Los datos recabados y su posterior análisis mostraron que niñas y niños veían a la escritura como una acción que requiere gran esfuerzo, y es un tipo de esfuerzo que prefieren evitar pues rara vez les produce satisfacción; durante mucho tiempo han visto que escribir es una actividad que siempre esta evaluada por otras personas, casi siempre adultos, con calificaciones que ellos no entienden. En este

aspecto, el programa buscó entregar a los niños y niñas el poder para decidir sobre lo que está bien o no en su escritura, de acuerdo a criterios claros y conocidos por todos.



A pesar de esta situación de desconfianza hacia la escritura, todos los niños y niñas empleaban elementos y herramientas de la escritura convencional, muchos de estos aprendizajes de la escuela regular y otros de las observaciones que hacen de textos en su vida cotidiana; sin embargo, pocos de ellos saben cuándo

emplearlos o lo hacen a expensas de las indicaciones que les dé. Para hacer frente a esta situación, el programa emprendió todas las sesiones y planteo las estrategias y contenidos en función de lo que niños y niñas ya sabían y podían hacer.

Sobre el texto informativo en específico, casi todos los niños desconocían la existencia de diversos tipos de texto, pues para ellos leer solo significaba leer libros y en su mayoría del tipo narrativo, es por eso que su estilo de escritura y los recursos que empleaban iban dirigidos a contar una historia. Por tal razón, no identifican al texto como algo que deba cumplir ciertas características, es casi como si no existiera para ellos y ellas, aunque lo hayan empleado muchas veces.

Algunos emplearon el formato básico del texto informativo (un título breve que nombra el objeto o suceso que se describe, un texto describiendo un suceso o cosas y una imagen o dibujo que lo explicita), pero no porque lo hubieran reconocido como tal, sino porque es el formato que normalmente se emplea en la escuela y en casa cuando se le pide a los niños y niñas que escriban. Para intervenir en este aspecto, el programa contempló iniciar con un texto informativo “casi narrativo”, la crónica, para aprovechar el impulso que las y los participantes tienen para escribir. Y por otro lado, consideró importante incluir los textos informativos más empleados tanto en la vida académica como en la vida cotidiana, para diversificar la visión de niñas y niños sobre este tipo de texto y que pudieran formarse como escritores(as) para la escuela y para la vida.

Fase de intervención.

En función de esta evaluación diagnóstica, de los recursos materiales disponibles y de las características de los espacios y los participantes establecí como objetivos del programa “Reporteros de la vida real” los siguientes:

- **Objetivo general**

- Promover que niñas y niños que asistían a talleres extraescolares escribieran textos informativos en función de sus necesidades e intereses.

- **Objetivos específicos.**

- Promover que niñas y niños:
 - expresaran con eficiencia sus ideas en el formato del texto informativo,
 - se identificaran como autores de textos informativos.
 - colaboraran entre sí para la búsqueda de información, producción y publicación de textos,
 - obtuvieran y seleccionara información relevante de diversas fuentes en función de sus intereses,
 - emplearan borradores como herramienta para mejorar su escritura,
 - utilizaran un portafolio de escritura para evaluar sus aprendizajes,
 - reconocieran y emplearan los aspectos convencionales de los textos informativos en sus publicaciones.

Para el logro de estos objetivos, planteo un programa de intervención que se describe a continuación.

Diseño del programa.

El programa de intervención estuvo fundamentado en el trabajo por proyectos y talleres analizado anteriormente, lo que significó que se debió planear en dos flancos, por un lado los objetivos sobre el lenguaje, es decir, los objetivos del programa, por ejemplo, el objetivo de una actividad era: “niñas y niños reconocerán las características fundamentales de la biografía”. Este tipo de planeación no se explicitaba a niñas y niños; sin embargo, se buscó que al terminar el programa, ellos y ellas pudieran reconocer que poseían esta habilidad, tal y como está descrito en el enunciado.

El otro flanco de planeación es el que se refería a los objetivos del proyecto, estos diseñados por las y los participantes, por ejemplo: “publicaremos una revista sobre pintura que incluya la biografía de un niño o niña pintor”. Tales objetivos, a diferencia de los anteriores, eran plenamente identificados por las y los participantes, pues daban sentido a las actividades que se realizaban en el taller.

Ambos objetivos, aunque distintos en su redacción planteaban la misma cuestión, para cada objetivo del programa había una contraparte en el proyecto. Debo aclararlo, pues es lo que da sentido a las estrategias y procedimientos que se describirán en las secciones posteriores.

Sumado a lo concerniente al trabajo por proyectos y talleres, para el diseño del programa tuve en consideración la evaluación diagnóstica, los objetivos generales y específicos del programa, además de las características inherentes a la población a la que estaba dirigido. Al respecto de esto último, hubo dos aspectos importantes que tomé en cuenta:

1. Niñas y niños aprenden a ritmos distintos, por lo tanto, las actividades se planearían en función de sus avances.
2. La asistencia de los niños y niñas a la Sala de Lectura es voluntaria, por lo tanto, podía esperar que algunos(as) niños(as) dejarían de asistir y en otras

ocasiones nuevos participantes se integrarían al grupo cuando el programa ya tenía cierto nivel de avance.

Una vez tomadas estas consideraciones establecí las estrategias generales que emplearía durante el desarrollo del programa, los tipos de textos informativos que se incluirían, el Modelo para el aprendizaje de los textos y el tipo de evaluación que se empleó.

Estrategias generales del programa.

Durante el desarrollo del programa y todos los proyectos planteados, emplee diversas estrategias para abordar los contenidos y apoyar a las y los niños en su aprendizaje; sin embargo, hubo estrategias que usé durante todas las sesiones, aún con contenidos muy diversos; las describo a continuación:

- **Premisas teóricas para el trabajo diario.** Me resultó de mucha utilidad durante todas las sesiones tener siempre presente las siguientes premisas para el desarrollo de las diversas actividades propuestas y aquellas acciones inesperadas que surgieron en cada sesión:
 - La lectura y la escritura no pueden separarse, tampoco ninguna precede necesariamente a la otra. En las sesiones e incluso antes y después de ellas, permití de manera natural que toda actividad de lectura o escritura tuviera un componente de la otra.
 - La lectura, la escritura y la expresión oral son fenómenos sociales, así que no frené ninguna acción que promoviera su uso para la comunicación entre las y los participantes a menos que esta atentara contra la integridad de las y los participantes.
 - El programa se fundamenta en un enfoque constructivista, por esta razón, como coordinador mantuve un papel de guía; procuré no buscar ser siempre el experto en las relaciones de enseñanza-aprendizaje con los niños y las niñas.

- La lectura y la escritura se utilizan en todos lados, aproveché cualquier actividad que las incluyera para hacer uso de ellas o resaltar su uso.
- **Dialogar.** Cada sesión partía de una conversación de bienvenida y acercamiento previo al diálogo intencionado que pretendía a través del uso de preguntas fundamentales y presentación de problemáticas interesar a los niños y niñas en el tema de la sesión. También busqué, al hablar con las y los niños, recapitular el trabajo y los logros obtenidos en la sesión anterior, así identificando y activando los conocimientos previos de los y las participantes. Resultó de una gran importancia mantener el diálogo dentro de los límites del tema a tratar y en un volumen que no transgrediera el tipo de trabajo que se está realizando.
- **Uso de borradores.** Dado que el programa se fundamentó en la producción de textos, el uso del borrador resultó una herramienta muy útil para tres aspectos importantes: (1) brindó a las y los participantes confianza para expresar sus ideas por escrito, pues quedó explicitado que en un borrador no son importantes el tipo y forma de la letra con que se escribe ni otros aspectos convencionales como la ortografía y el acomodo, hasta que se decida que este sea el objetivo del borrador; (2) permitió a las y los participantes experimentar e innovar en el contenido de su escritura así como en aspectos de presentación del texto y finalmente, (3) otorgó al coordinador, a niños y niñas una evidencia para evaluar el avance adquirido durante el programa.
- **Evaluar y actuar al momento o Evaluación-acción.** En las interacciones de niñas y niños, pretendí que ellas y ellos mismos resolvieran sus dificultades para escribir y sus preguntas específicas, pero no sin apoyo. Cuando los niños o las niñas solicitaban ayuda o, cuando tras observarlos, notaba en su actitud o sus expresiones que no se sentían eficientes para desempeñar la actividad, sopesaba y comparaba el nivel de dificultad de la actividad, el desempeño del o la participante en actividades previas, los

elementos del aprendizaje requerido que ya había asimilado, los recursos que se tenían a la mano y las premisas teóricas para el trabajo diario. Después de esta evaluación llevaba a cabo algunas de las siguientes acciones:

- Liberar información suficiente que les permitiera asimilar el aprendizaje requerido.
 - Indicar la fuente de información o el recurso material requerido para completar la actividad o el aprendizaje.
 - Realizar una pregunta que revelara a las o los participantes que acción podrían realizar o que conocimiento está buscando.
 - Replantear la pregunta o problema haciendo uso del espejeo.
 - Contestar la pregunta de manera específica cuando así la había planteado el o la niña.
- **Trabajar en equipo.** Este tipo de trabajo refería una labor en dónde todos trabajaron con un fin común, aunque cada uno realizara una actividad diferente en su contenido y su esfuerzo. Se consideró esta como una oportunidad para establecer nuevas relaciones experto-novato entre niños, niñas y el coordinador. Se tomó como estrategia principal para el proyecto de aula; este tipo de trabajo requirió que niños y niñas se conocieran bien en lo referente a sus habilidades y que supieran convivir (por esta razón, no se implementó el trabajo en equipo en la primeras sesiones).
 - **Modelar.** Toda actividad recién introducida al taller fue modelada ante los niños y niñas antes de explicar su procedimiento y pedir que la realizaran. Incluso, si se requería de una recapitulación del procedimiento de la actividad, modelé nuevamente el procedimiento. Modelar en algunas ocasiones requirió de acciones histriónicas, pero nunca prescindió de “pensar en voz alta” cada paso o reflexión realizada. El procedimiento más

específico sobre cómo se modelaba la escritura de diversos tipos de texto lo explicaré en la sección del Modelo para el aprendizaje de los textos.

- **Establecer reglas para el trabajo diario.** Durante el encuadre se establecieron las reglas fundamentales de convivencia y respeto; sin embargo, éstas nunca fueron restrictivas en exceso ni evitaron el diálogo o el acercamiento entra los niños, niñas y el coordinador. Estas reglas también estuvieron justificadas ante las y los participantes con criterios conocidos por todos y sin autoritarismo. Con el avance de las sesiones aparecieron nuevos sucesos que requirieron de establecer nuevas reglas, ante estos sucesos que, ponían en conflicto los objetivos del programa, del proyecto planteado o el bienestar de los participantes, se consolidó una nueva regla, siempre incluyendo a los y niños y las niñas en su construcción.
- **Tomar decisiones a través del trabajo colegiado.** Todas las decisiones sobre el proyecto y el trabajo en general dentro de la Sala de Lectura fueron tomadas en forma democrática: de entre las propuestas presentadas por los niños y las niñas, guie un debate y votación por la mejor propuesta.
- **Puesta en común y publicación.** Para respetar la relevancia social de todos los aprendizajes fue necesario dar a conocer los productos de niñas y niños a través de la publicación de los mismos, haciendo uso de los diversos medios disponibles. Dentro de la Sala de Lectura la puesta en común se convirtió en una publicación interna de los productos aun no terminados que sirvió para que cada participante se evaluara, convirtiéndola en una actividad sistematizada y reglamentada para que se presentaran los avances delante del grupo y que éste retroalimentara y aportara ideas nuevas y soluciones a problemas.

Textos seleccionados para el programa.

Para elegir los tipos de textos informativos que se incluyeron en el programa de intervención y el orden en que se presentarían, tomé en cuenta no solo los objetivos del programa y el orden en que otros autores como Gómez (1996), Kaufman y Rodríguez (2003) y Mason y Au (1990) han trabajado con estos textos, también tuve en perspectiva que se debía considerar los siguientes puntos ya mencionados en la evaluación diagnóstica:

Que las niñas y los niños:

- Escriben con naturalidad textos narrativos, sin tomar en cuenta los aspectos convencionales.
- En su mayoría suponen que no hay diferencia significativa entre el texto narrativo y el informativo.
- Algunos identifican al reportaje periodístico como el único texto informativo.
- Creen que las fuentes de información para los textos informativos son ellos mismos.
- Hacen referencia en sus textos a las experiencias de la vida diaria.

Debo aclarar que los puntos anteriores sirvieron como fundamento sólo para la elección de los textos informativos con que se trabajaría; las actividades, las estrategias de trabajo y la forma de evaluación se diseñaron en función de los objetivos del programa y de la evaluación diagnóstica completa. Ignorar los puntos anteriores habría significado que el programa partía de criterios arbitrarios para seleccionar sus contenidos y que el diseño de las actividades estaba centrado en el coordinador y no en los niños y las niñas.

Para cada texto se propuso una temática que sirviera como contenido para que niños y niñas trabajaran sobre ella y produjeran un texto con las características propias del elegido. En la Tabla 2 presento el listado de textos en el orden

temporal en que fueron incluidos en el programa y los temas tratados en el trabajo diario.

Tabla 2

Listado de textos y temas trabajados durante el desarrollo del programa de intervención.

Texto seleccionado	Temáticas
1. Crónica	El día de muertos en México
2. Biografía	Autobiografía La pintura con temas navideños
3. Entrevista	¿En qué trabajan las personas? Los alpinistas
4. Recolección de datos	Nuestros gustos musicales
5. Nota de enciclopedia	Temas diversos con un tópico central (animales, videojuegos)
6. Informe de experimento	La germinación del frijol
7. Monografía	Temas diversos

Los textos en las primeras sesiones fueron aquellos que se relacionaban más con la narración, que en su mayoría las y los participantes ya dominaban, al menos en su parte expresiva, como la crónica y la biografía. Los textos consecutivos resaltaban los aspectos informativos pero, teniendo como fuente de información la

experiencia propia, tales como la entrevista y las herramientas para la recolección de datos. En las últimas sesiones, los textos se seleccionaron tomando en cuenta que para ese momento las niñas y los niños ya empleaban muchas herramientas para recolectar información y redactar con las características propias del texto informativo.

Respecto a las temáticas, en las sesiones iniciales, las elegí por la cercanía a eventos de gran importancia para las y los participantes, como el Día de muertos y la Navidad (para trabajar con textos de crónica y biografía); las siguientes temáticas se eligieron sugiriendo a los niños y las niñas, el tipo de temas que se podrían tratar y fueron ellos y ellas quienes decidieron con cual trabajar (para trabajar con textos de entrevista, recolección de datos, nota de enciclopedia). Conforme se fueron ejercitando las habilidades de ellas y ellos para elegir sus propios temas, en las sesiones para el trabajo con textos de informe de experimento y monografía, la selección de temas se hizo a través del trabajo colegiado o de la elección individual, tan sólo partiendo del tipo de texto.

A propósito de la elección de textos y temas, al elegir el nombre del programa, tanto en su planeación formal y como en la parte publicitaria, busqué resaltar que se iba a trabajar con textos informativos, pero también la perspectiva que se tendría como punto central para el trabajo, es decir, las experiencias de los niños y las niñas y el uso que podrían dar en su vida al texto informativo; por esta razón el programa se llamó “Reporteros de la vida real”.

Modelo para el aprendizaje de los textos.

Independiente a los tipos de textos seleccionados y a las temáticas con que se trabajarían, para acercar a las y los participantes a los textos y que ellos fueran reconociendo las características propias de cada texto seleccionado, que pudieran leerlos con eficacia y producirlos, durante las sesiones emplee un modelo para el aprendizaje basado en el propuesto por Hoskisson y Tompkins (1994) y Mason y Au (1990) para la formación de lectores y escritores.

En dicho modelo, el diálogo fue una parte fundamental en el desarrollo de conceptos pues a partir de la presentación, modelaje y discusión sobre las características de un texto es que promoví los procesos de asimilación y acomodación de niñas y niños, permitiéndoles integrar nuevos conocimientos sobre los textos informativos y, en el futuro, producirlos.

Los cinco pasos del modelo estaban pensados para su uso secuencial, sin embargo, en algunas ocasiones, omití algunos pasos según observé el avance de los niños y las niñas; tampoco fue restrictivo en cuanto al inicio y la temporalidad, es decir, la secuencia no se llevó a cabo en una sola sesión, en muchas ocasiones requirió más de dos sin reiniciarse, sólo retomando el paso anterior más próximo. También fue recurrente, lo que significó volver a un paso anterior porque en la evaluación de los textos producidos o al observar y escuchar a los participantes se revelaba que aún requerían apoyo o refuerzo sobre los conocimientos que se habían revisado.

Los pasos del modelo son los siguientes:

1. **Introducción.** En este paso presenté a niños y niñas el tipo de texto seleccionado para trabajar. Consistió en que cada niño y niña leyera y explorara de manera personal un texto ya elaborado por otros u otras participantes o por un autor externo, publicado o no, en diferentes medios.
2. **Estructuración.** Cuando el texto ya fue revisado de manera personal, se exploró de manera conjunta (coordinador y participantes). Se buscó enlistar de manera informal, es decir, sin hacer uso de conceptos o nombres convencionales, cuales son las características propias del texto en cuestión; se aceptaron todas las colaboraciones mientras estas no fueran distintas a las características de los textos informativos en general. La lista se escribió a la vista de todas y todos.
3. **Conceptualización.** Cuando ya se enlistaron las características del texto, ante los niños y niñas nombré cada parte de la lista formalmente, lo que significó asignarle un concepto a las observaciones hechas por las y los participantes.

Además se sumó a esta lista aquellas características no mencionadas y que son importantes para el texto, en este momento se aprovechó para explicar cuáles de las características enlistadas deben aparecer necesariamente en el texto y cuales, si bien lo pueden diferenciar, son prescindibles. La información debió organizarse de acuerdo a la velocidad con que niños y niñas aprendían, hubo nombres convencionales que fueron difíciles de recordar o que carecían de relevancia para las y los participantes en ese momento, por ejemplo: tercera persona, veraz, referencias, etc.; algunos conceptos también debieron modificarse teniendo en perspectiva los conocimientos previos de los niños y las niñas, sobre todo aquellos que habían adquirido en la escuela. En el trabajo con algunos textos, este paso fue omitido, pues el enlistado generado durante el paso de Estructuración ya estaba definido con conceptos o nombres usados convencionalmente.

4. **Generalización.** Cuando ya se reconocían los conceptos volvía a presentar textos similares a los revisados en el primer paso pero con información diferente, pretendiendo que niños y niñas identificaran en este material las características que ya se habían conceptualizado. Este, sin duda fue el paso menos empleado durante el trabajo con los textos, muchos de las y los participantes se mostraban ansiosos por ya aplicar los conceptos aprendidos y les resultaba tedioso volver a revisar textos iguales. Sin embargo, como ya mencioné antes, siempre se realizaba una puesta en común, que muchas veces resultó en una acción para generalizar los conceptos a los textos producidos por los compañeros y compañeras.
5. **Aplicación.** El paso sobre el cual se sostuvo casi todo el programa “Reporteros de la vida real”, requirió a las y los participantes que escribieran un texto en función de un tema seleccionado previamente y teniendo en perspectiva las características del texto elegido para trabajar. En este paso muchas veces fue necesario revisar nuevamente los conceptos durante la producción del texto pues, si bien el niño o la niña expresaba haber comprendido el concepto, mostraba cierta dificultad para aplicarlo a una

producción propia; en estas situaciones coordinador, niñas y niños nos apoyábamos en la lista ya hecha, en los comentarios y ejemplos de otros participantes, pero sobre todo en los productos que las y los participantes ya habían realizado hasta ese momento; de esta manera permitían, al mismo tiempo, explicitar el uso de cierta característica del texto y el avance que se tenía en la aplicación del concepto; aquí resultó de gran utilidad el uso de los borradores, estrategia que ya se ha revisado en la sección de Estrategias generales del programa y que quedará mejor evidenciado en los capítulos siguientes.

Este modelo, junto con las estrategias generales y los textos seleccionados conforman los elementos esenciales del programa, en los que se fundamentan todas las decisiones que se tomaron para diseñar el programa y llevarlo a cabo; cabe mencionar que durante el desarrollo de este, las particularidades de cada niño y niña refrendaron una vez más que, para que el aprendizaje suceda, no solo se necesita de una planeación vertical sino también de una planeación horizontal basada en los avances, los retrocesos y los cambios de quienes participan en este proceso de aprender (Acuña, 1979). Muchas de las posibles situaciones de planeación vertical a las que me enfrenté como coordinador ya han quedado aclaradas durante la explicación del modelo, los textos seleccionados y la estrategias generales, pero otras actuaciones se explicitarán con más detalle en el desglose de las actividades del programa.

Evaluación de la formación de lectores y escritores.

Para realizar una evaluación de tipo formativa durante el desarrollo del taller emplee como herramienta el portafolio de escritura, que fue recolectando muestras de los textos y algunos comentarios de los niños y las niñas que participaron en el programa. Condemarín (1995) explica con precisión como el portafolio debe desempeñar funciones diferentes de acuerdo a la pericia de quienes los van a emplear, por esta razón, el tipo de portafolio que emplee en “Reporteros de la vida real” no fue siempre el mismo. A continuación describo la

evolución de los usos del portafolio de escritura durante el desarrollo del programa, no ahondaré en los motivos del cambio pues esos temas se abordarán en la sección de resultados.

1. **Portafolio de resguardo.** Este consistió en un recipiente para almacenar los borradores y trabajo inconclusos de las y los participantes con el fin de que permanecieran en la Sala de Lectura sin riesgo de que se perdieran o se olvidaran en casa. La selección del contenido la realizaban las y los participantes, y de este contenido realicé una selección para construir los dos tipos de portafolio siguientes.
2. **Portafolio por tipo de texto.** Este portafolio incluyó muestras de un tipo de texto específico producido durante una sesión o más. El criterio de selección para este portafolio es que los textos elegidos sean borradores que ejemplifiquen los aprendizajes adquiridos por los participantes en el manejo del texto informativo en cuestión, así como las dificultades que enfrentan al escribir. La selección la realicé como coordinador.
3. **Portafolio por participante.** Este tipo de portafolio lo emplee a la par del anterior. Recopilé muestras del uso que, uno(a) de las o los participantes, realizó de herramientas para el manejo de información. La recopilación la realice como coordinador.
4. **Portafolio por equipo.** Algunas de las actividades se realizaron en equipo, por lo que el resultado era un texto producido por varios participantes; en este caso las y los niños entregaban el borrador del texto completo al coordinador para que lo resguardará y lo utilizara como evidencia para un portafolio por grupo.
5. **Portafolio personal.** Este fue el último tipo de portafolio empleado, porque su uso requiere mayor habilidad y disciplina por parte de las y los participantes. En esta carpeta solo se almacenaron textos o partes de textos que daban evidencia de algún tema o técnica que la o el autor consideraba que de acuerdo a sus criterios y los comentarios del coordinador, ya dominaban. La

carpeta contaba en sus pastas con un apartado que, con base en la propuesta de Graves (2002), registraba:

- a. Temas sobre los que he escrito.
- b. Algunas ideas sobre las que escribir.
- c. Técnicas que puedo usar.
- d. Temas que conozco bien.

La intención de estos apartados fue que las niñas y los niños, al mismo tiempo que realizaba la selección de textos, escribieran las razones por las cuales esos textos se incluyeron.

Para la selección de los textos incluidos en el portafolio se dedicaba un tiempo específico dentro de la sesión, cuando las o los participantes elegían los textos y, después de la sesión, cuando el coordinador era quien los elegía.

El objetivo que persiguió la evaluación fue no solo recolectar datos para poder analizar el impacto de este programa, también permitió dar a quienes formaron parte de este programa (participantes, coordinador y público lector) una manera de hacer visibles los avances.

A continuación, muestro el desarrollo del programa de intervención organizado de acuerdo a como se fueron trabajando los distintos tipos de textos informativos y explicando los componentes y las actividades que lo constituyeron.

Desarrollo del programa.

Los procedimientos que se describen a continuación son una muestra de los que se llevaron a cabo durante todo el programa “Reporteros de la vida real”. Para trabajar con cada texto se realizaron diversas actividades, sin embargo, para efectos de este documento, en que pretendo mostrar cómo se emplearon las estrategias generales y el modelo para el aprendizaje de los textos, solo presento

algunas actividades que ejemplifiquen el uso de estos, los avances obtenidos y las decisiones que se tomaron en consecuencia para el desarrollo del programa.

En cada sección explico el contexto en que se realizó cierta Actividad-ejemplo, las razones por las que decidí realizar esa actividad y por las cuales elegí el subtipo de texto. Además especificué las estrategias que empleé como coordinador para promover los objetivos del programa; dichas estrategias están resaltadas con negritas para hacer más fácil su identificación. Con la misma intención, en cada procedimiento aclaro que paso del Modelo de aprendizaje de los textos es el que se está describiendo.

También recorro a recuadros con diálogos entre los niños y niñas participantes y yo, como coordinador, para apoyar las afirmaciones que realicé sobre el desarrollo del programa. En estos recuadros de diálogo, cada actor está representado por un código de letra o, letra y número; indican lo siguiente: **Cd** es el coordinador, **P** es un niño o niña participante en el programa, están numerados de acuerdo al momento en que aparecen el diálogo, así **P1** es el primer niño o niña en hablar, y **P2** otro niño o niña que habla a continuación. Esta numeración es propia de cada recuadro, así que si un niño o niña en un diálogo es **P1**, no será necesariamente **P1** en otro recuadro de diálogo.

Texto seleccionado Crónica.

Seleccioné este primer texto por ser el subtipo de texto informativo más parecido a la narración, un tipo de texto que la mayoría de niños y niñas ya dominaban. Además coincidió que las sesiones en que se trabajó este texto se desarrollaron durante octubre y noviembre, fechas en que los eventos relacionados con las celebraciones del Día de muertos están muy presentes en la cotidianeidad de los niños y las niñas, tanto dentro, como fuera de la escuela. Por más está mencionar que históricamente ha sido una celebración que, de manera notable, se ha explorado a través de la crónica, pues sus elementos se prestan a las

descripciones detalladas de lugares, objetos y situaciones, habilidad que esperaba que las y los participantes desarrollaran durante estas sesiones.

Actividad ejemplo 1: Lectura y análisis de una crónica de Día de muertos.

Objetivo: Activar conocimientos previos de niñas y niños sobre el Día de muertos y promover que los identifiquen las características de la crónica.

Pasos del modelo para el aprendizaje de los textos: Introducción, estructuración, conceptualización, aplicación.

Estrategias empleadas: Reglas para el trabajo diario, dialogar, tomar de decisiones a través del trabajo colegiado, usar de borradores, evaluación-acción.

1. Favorecer las condiciones para la lectura.

Aunque este primer paso de la actividad no está incluido en el Modelo para el aprendizaje de los textos, resultó en una acción fundamental para que los niños y las niñas acogieran mejor el trabajo con los textos, pues según se observó en el diagnóstico, estaban muy habituados al texto narrativo y, procedimientos como éste, son comunes cuando se trabaja con la narración (Equiguas, 2005).

Después de la presentación y el **diálogo** de encuadre, se pidió a las y los participantes que se sentaran en una banca o en el piso de manera cómoda para que les leyera una “historia”, cuestioné a los niños y las niñas sobre cómo se podía mejorar la experiencia de la lectura. También pretendí establecer una **regla para el trabajo diario**, partiendo de las propuestas de los y las niñas para asegurar que se involucraran en el establecimiento de las reglas y la justificación de las mismas. En este caso la regla establecida fue: “no hablar mientras el coordinador esté leyendo la historia”.

Cd: ¿Niños(as), como le hacemos para que les pueda leer mejor la historia?

P1: Que estén todos callados.

P2: Que no se paren.

P3: Hay que poner atención.

P1: Porque luego nos van a hacer preguntas de la lectura.

Cd: (Riendo) No, esta vez no les voy a hacer preguntas, pero si es importante que no hablen mientras les estoy leyendo la historia, para que todos escuchen bien.

P2: Porque luego no dejan oír a los demás que sí queremos saber.

Cd: Si, verdad, así todos estamos contentos, ya luego pueden preguntar de la historia.

Como se puede notar, existía en los niños y las niñas la idea de que cuando se lee un cuento en voz alta es necesario seguir una serie de reglas que en la mayoría de los casos no tiene justificación. Además, identificaban a la lectura como una oportunidad más para ser evaluados. Me pareció necesario que en las sesiones consecuentes se leyeran cuentos en voz alta y se relataran historias de tradición oral a niños y niñas, sin que estas actividades estuvieran contempladas en un inicio en el plan del programa, con la finalidad de que ellas y ellos disfrutaran de la lectura narrativa y la vieran como una opción para obtener datos o bien, ideas e “inspiración” para escribir.

2. Introducción (Paso 1 del Modelo de aprendizaje de los textos)

Para esta actividad recurrí a una crónica que estaba publicada en un blog electrónico (Anexo B); elegí este texto porque, además de que la autora de ésta era una persona cercana a la Sala de Lectura y me interesaba que, en algún momento, pudieran conocerla en persona; describía la experiencia de un lugar nuevo para las y los participantes. En su crónica, la autora describía los elementos

particulares de la ofrenda a los muertos en Guanajuato, haciendo una comparación con la ofrenda que se realiza en la ciudad de México, su lugar de nacimiento. Presenté a las y los niños el nombre de la “historia” y el autor de la misma, aunque la autora no exhibe su nombre real, hice notar porqué algunas personas prefieren usar seudónimos. También expliqué que la persona que lo escribió quería hablar sobre el Día de muertos, lo que provocó una serie de comentarios sobre el Halloween y otros temas relacionados con la celebración.

P1: ¿Qué cuento nos vas a leer?

Cd: No es un cuento, es una historia que escribió una amiga.

P2: Ya, está en la computadora, ahí la vas a leer.

P3: ¿Es de miedo?

Cd: No, no es de miedo. ¿Les gustan las historias de miedo?

P2: Si, de la llorona.

Cd: Bueno, otro día leemos de la llorona, pero ahorita les voy a leer esta que no es de miedo pero si del Día de muertos, ¿si saben qué hacemos el Día de muertos?

P1: Ay pues sí, poner la ofrenda.

P2: Y pedir dulces, de Halloween.

P1: Pero Halloween es de Estados Unidos, no de México.

P2: Pero es igual.

Cd: Bueno, son cosas diferentes, en diferentes lugares, y esta crónica que les voy a leer trata sobre como es el Día de muertos en otros lados, no aquí en el DF. La escribió una mujer que se llama Gwen Sheresada.

(Los participantes se ríen.)

Cd. Tiene un nombre chistoso, ¿verdad?, es que no a todos les gusta poner su nombre de verdad, para...

P2: Para que no sepan quienes son en realidad.

Cd. Si, a lo mejor.

Como es notorio en el diálogo y en la explicación anterior, emplee el concepto “historia” para referirme a la crónica que leería en voz alta, con la intención de no alterar las ideas que niños y niñas tienen sobre la narración. Aunque mencioné la palabra crónica en el diálogo, aún pasa desapercibida.

Fue de gran importancia durante todas las sesiones en que se leyó en voz alta o de manera personal, identificar la o el autor del texto que estamos leyendo, sea narrativo o informativo, para resaltar que un texto no es algo que se crea solo, sino que alguien tuvo que escribirlo y ese alguien puede ser cualquiera que quiera hacerlo, incluso los niños y las niñas participantes.

A través del **diálogo** se pude explorar los conocimientos previos de niñas y niños, no sólo sobre las características del texto sino sobre los contenidos con que se pensaba trabajar, esto me ayudaba a identificar saberes que más adelante pude aprovechar para que ellas y ellos tuvieran confianza en poder escribir haciendo uso de sus experiencias y sus palabras.

Enseguida leí la crónica marcando con énfasis y velocidades distintas los pasajes interesantes de la lectura. Al terminar, algunos niños y niñas comentaron sobre la información contenida en el texto. Más adelante algunos participantes me pidieron leer el texto en la computadora.

Cd: ¿Les gustó?

Varios participantes: Si.

P1: Se parece como cuando yo pongo la ofrenda, y cuando llegan los muertos.

P1: Pero no llegan los muertos de verdad, dicen...

P3: No es cierto, mi abuela me dice que llegan primero los niños.

Cd: Ya vi que saben muchas cosas, pero hay que buscar una manera para acordarnos de todo eso, ¿cómo le hacemos?

P2: Te lo contamos.

P1: Ay pues lo escribimos, ¿verdad maestro?

Cd: Ándale si, es buena idea.

Fue muy importante escuchar todas las aportaciones de las niñas y los niños para ayudarlos a tener confianza en participar y colaborar; sin embargo, como se observa en el diálogo anterior, las interrupciones tanto por parte de los participantes como del coordinador cortan la expresión de las y los niños. En próximas sesiones regulé las participaciones estableciendo una **regla para el trabajo diario** que normaba la forma en que los y las participantes expresaban sus colaboraciones para con el grupo y que, más adelante, abriría la puerta para **tomar decisiones a través del trabajo colegiado**.

Otra de las estrategias constantes durante el desarrollo del programa consistió en resaltar la función y la importancia de la escritura y lectura aprovechando los diálogos y actividades que se prestaran a hacerlo así.

3. Estructuración (Paso 2 del Modelo de aprendizaje de los textos).

Puesto que el nombre del taller incluye la palabra “reporteros”, expliqué a los niños que así como Sheresada había escrito esta “historia” para que otros la leyeran, nosotros también podíamos escribir una “historia” de nuestras tradiciones de Día de muertos y así ya tendríamos nuestro primer reportaje, pero antes teníamos que ver cómo estaba hecho, para saber por dónde empezar.

Para revisar las características de la crónica y hacerlas evidentes para las y los niños se acomodó a las y los participantes en un grupo más compacto que pudiera revisar en la computadora el texto mientras el coordinador guiaba los comentarios para escribirlos en el pizarrón.

Cd: ¿Esto que leímos, si es una historia?

P1: Si, pero no es de miedo.

P2: Es de la gente de Guanajuato.

Cd: Oye, ¿y es real o no esta historia?

P2: Pues sí, ¿no?

P3: Si, porque no salen fantasmas.

Cd: Entonces, ¿cuentas cosas que si pasan?

(Todos los participantes asienten.)

En este momento escribí en el pizarrón a manera de título la palabra “Crónica” , expliqué a los niños y las niñas que así se llaman estas historias que cuentan cosas que si pasan o pasaron y que no ponen cosas inventadas como los fantasmas, partiendo siempre de las palabras y expresiones que usaron quienes aportaron.

Lo siguiente que anoté fue “cuenta cosas que si pasan”, señalando que es una lista y poniéndole una viñeta.

Cd: ¿Qué más tiene la crónica, además de contar cosas que si pasan?

P1: Tiene título.

Cd: Aja, si, muy bien.

P2: Dice lo que pasa en un lugar.

Cd: Aja, sí, pero a ver, ¿cuenta lo que pasa o lo que pasó?

P2: Lo que pasó

Cd: A ver, chequen, léanlo, en que tiempo está escrito.

P2: En pasado.

P1: No, en presente... dice "veo" y no "vi".

P2: Ah.

Cd: Ándale si, está en presente.

Después de esto anoté en el pizarrón "está escrito en presente"; les expliqué que en la crónica algunas veces los autores escriben cosas que sucedieron hace mucho tiempo como si estuvieran pasando ahorita, cuando lo leemos para que parezca más interesante.

De esta misma manera, se enlistaron otras características de la crónica quedando al final la siguiente lista:

"Crónica"

- *Cuenta cosas que si pasan*
- *Está escrita en presente*
- *Tiene título*
- *La escribió un autor*
- *Dice si le gusta o no le gusta, como se siente*
- *Es cortita*

Mis interacciones con las y los participantes eran para hacer evidente los conocimientos que ya tenían sobre la crónica y, al enlistarlo, ayudé a conceptualizarlos como características de la crónica, aún sin emplear los términos convencionales para referirnos a ellas.

4. Conceptualización (Paso 3 del Modelo de aprendizaje de los textos).

Como marca el Modelo para el aprendizaje de los textos, el siguiente paso sería la conceptualización; sin embargo muchos de los niños y niñas ya estaban ansiosos por escribir, así que omití asignarle nombres convencionales a las características de la crónica que ya se habían enlistado y pedí a los y las participantes que escribieran un reportaje sobre el día de muertos que tuviera las características de la crónica que habíamos leído. En muchas sesiones algunos pasos se saltaron, sobre todo en las que se trabajaron los primeros textos seleccionados, porque tenía en perspectiva que mi principal objetivo era que los niños y las niñas expresaran sus ideas por escrito.

5. Aplicación (Paso 5 del Modelo de aprendizaje de los textos).

Al término de esta actividad, niños y niñas iniciaron con la escritura de una crónica sobre el Día de muertos, basándose tan sólo en lo que habíamos enlistado. Ninguno de los textos producidos se desvió de las características que las y los niños mencionaron (Figura 2). Algunos de los niños y niñas tenían conocimiento previos sobre qué tipo de publicaciones incluyen los reportajes, como las “revistas de chismes”, situación que se ilustra en el diálogo siguiente que ocurrió entre dos participantes mientras hacían las ilustraciones.

Cd: ¿Tu dibujo tiene todo lo que tú escribiste arriba?

P1: Si, pero le falta.

Cd: ¿Qué le falta?

P1: Debe llevar ahí abajo eso que dice que pasa en la imagen.

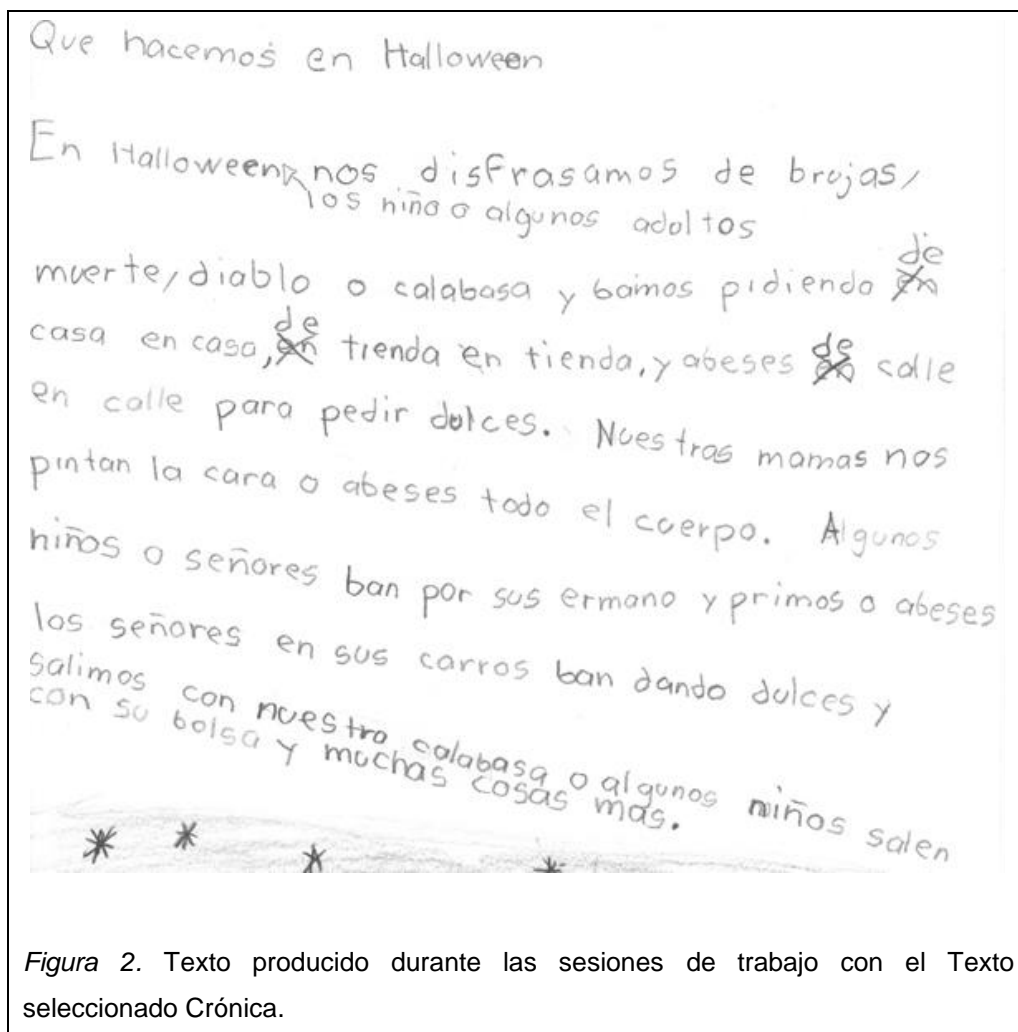
P2: A que no, eso no llevan los de día de muertos.

P1: Pero el maestro dijo que era un reportaje, como de una revista de chismes, ¿no?

P2: Pero las revistas de chismes no hablan de día de muertos.

P1: A que sí, yo puedo hacer una que sí, ¿verdad maestro?

Cd: Pues sí, cada quien puede hacer su reportaje como le guste, pero que siga siendo una crónica.



A partir del diálogo anterior las y los niños se interesaron por revisar “revistas de chismes” que estuvieran disponibles en la Sala de Lectura. Sin embargo, pocos coincidieron en que su reportaje pudiera ser como los de estas revistas, pues consideraban que no cuentan “cosas que si pasan”, característica principal de los textos informativos mencionada anteriormente por ellas y ellos. Sin embargo, la **evaluación-acción**, me llevó a decidir que se incluyera el trabajo con el pie de imagen, texto que describe brevemente o acota el contenido de la imagen que señala (Figura 3), un tipo de texto que no se tenía contemplado entre los seleccionados para incluir en el programa.



Figura 3. Producción donde se muestra el uso de los pies de imagen.

Al finalizar una sesión, en la bitácora de actividades registré los avances que niños y niñas habían realizado durante la sesión. Estos registros influyeron en la planeación de las próximas sesiones, no solamente en los contenidos sino en la forma en que se empleaban las estrategias de manera grupal e individualmente.

Para ejemplificar este registro y su uso en la planeación, incluyo en la Tabla 3 el registro realizado en la bitácora al término de las sesiones en que se trabajó el Texto seleccionado Crónica.

Tabla 3

Avances de niñas y niños y decisiones tomadas por el coordinador al término de las sesiones de trabajo con el Texto seleccionado Crónica.

Avances al terminar las sesiones	<p>Los niños y niñas:</p> <ul style="list-style-type: none">• reconocieron las características de la crónica, pero sin asignar conceptos a estas características;• identificaron como principal característica del texto informativo que éste cuenta “cosas que si pasan”;• se sintieron identificados con el rol del “reporteros”;• aunque desconfiados sobre escribir, muestran una marcada iniciativa por empezar a escribir.
Decisiones a partir de los avances	<p>Como coordinador debo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Incluir en las actividades del programa, lectura en voz alta de libros narrativos en su mayoría.• Incluir en los textos seleccionados siguientes el texto Pie de imagen cuando se empleen ilustraciones.• No forzar a que se cumplan los cinco pasos del Modelo para el aprendizaje de los textos cuando los niños y niñas están más interesados en escribir y se puede trabajar los pasos faltantes a partir de los textos producidos.

El uso de la bitácora de actividades resultó una herramienta fundamental para poder monitorear y reflexionar sobre mi desempeño como coordinador del

programa, por esta razón debo resaltar que mi evolución como guía y modelo en la lectura y la escritura de textos informativos estuvo emparejada al avance que los niños y niñas tuvieron durante el desarrollo del programa.

Texto seleccionado Biografía.

El segundo texto en el programa fue la biografía, que seguía siendo uno de los textos informativos con características narrativas, pero a diferencia de la crónica requería de una mayor validación de los datos incluidos en el texto. Esta situación particular de la biografía y la autobiografía fue la que permitió que niñas y niños reforzaran su idea de que los textos informativos contienen datos de “cosas que si pasan” y que poco a poco le fueran asignado el concepto “información veraz” a esta característica de este tipo de textos.

Escribir una biografía es una actividad en sí muy llamativa para las niñas y los niños; sin embargo, en esta ocasión, dado que las actividades de la sala se empezaron a planear y justificar teniendo en perspectiva la **publicación**, busqué que al escribir una biografía o autobiografía estuviera relacionado con un reportaje más ambicioso, por ejemplo dar a conocer la vida del autor de una pintura, reportaje que se convirtió en el primer proyecto aula, llamado “Poeta de la figura navideña” en clara referencia a la revista que incluía el texto biográfico con que se introdujo a los y las participantes a la biografía (Anexo C).

Actividad ejemplo 2: Escribir una biografía a partir de una autobiografía.

Objetivo: Promover que niñas y niños conceptualicen las características de la biografía.

Pasos del modelo para el aprendizaje de los textos: Conceptualización, generalización, aplicación.

Estrategias empleadas: Dialogar, modelar, usar borradores, evaluación-acción.

Como ya explique en la actividad-ejemplo anterior fue necesario realizar algunas actividades previas sobre este Texto seleccionado. (1)Se favoreció las condiciones para la lectura, (2) se leyó una biografía de Saturnino Herrán incluida en la revista Saber Ver, (3) se analizaron cuáles eran las características de la biografía y (4) las niñas y los niños escribieron una autobiografía.

1. Conceptualización (Paso 3 del Modelo para el aprendizaje de los textos).

Como en la ocasión anterior en un inicio omití algunos de los pasos del Modelo para el aprendizaje de los textos. Sin embargo, teniendo presente las decisiones tomadas en las sesiones anteriores, emplee las producciones de algunos de los niños y niñas (Figura 4) para que mediante su análisis, se pudieran hacer evidentes nuevamente las características de una autobiografía y que se fueran conceptualizando.

Anterior a este diálogo había iniciado una **puesta en común** en dónde revisé junto con niños y niñas la redacción de las biografías de todos que así lo quisieran, cuando llegué a la biografía de Alejandra (véase Figura 4), el tipo de datos que incluía se prestó a que se verificara la información incluida, para que “datos verificables” quedara conceptualizada como una característica de la biografía.

Cd: Bueno, a ver, ya vimos que P3 si nació en 1995.

P1: Aja y que nació en el hospital en Tlalpan y todo eso.

Cd: ¿Que más decía?

P2: Que camino y habló al año.

Cd: ¿Le podemos creer?

P2: (Riendo) No.

P3: ¿Por qué no? Si es cierto.

Cd: Bueno, a ver, ¿cómo podemos hacerle para verificar que si paso?

P3: Preguntándole a mi mamá.

Cd: ¿Y si su mamá no se acuerda?

P1: A su papá.

Cd: Pues claro, o a alguien más, entre más personas nos digan que sí, podemos saber que si es de verdad la información que P3 puso.

Alejandra Citalli Escobar Díaz
(1995 -)

Yo nací en el hospital GEA González en la delegación Tlalpan, el 7 de mayo de 1995, empecé a caminar y a hablar al año.

Crecí abdo de mis padres, Magdalena Díaz Muñoz e Isaac Escobar García. Mis papas tuvieron un hijo antes que yo y nos llevamos un año y medio mi hermano se llama Armando Escobar Díaz.

Entre al kínder a los 4 años y cuando tenía 6 años entre a la primaria Juan Ramón Jiménez curse hasta el cuarto año y de ahí me mudé a Coyacán y entre a la primaria Liberal curse quinto año y estoy cursando sexto y entre al curso con adrián.

Figura 4. Texto producido durante las sesiones de trabajo con el Texto seleccionado Biografía.

A diferencia de un sistema escolarizado, en que el primer paso es conocer los términos formales y después se exploran las características del texto que este concepto incluye; empleando el Modelo de enseñanza de los textos, se buscó primero reconocer las características y particularidades de un texto y después construir, a partir de éstas, un concepto al que se le puede asignar un término convencional. Como se ejemplifica en el intercambio anterior, a través del **diálogo**, como coordinador fui incluyendo poco a poco en el vocabulario de los niños y las niñas palabras como “verificar” y “verdad”, que más adelante retomaría para enlistar las características de la biografía haciendo uso de los términos convencionales. También resultó de especial importancia que las y los niños intuyeran, a través de preguntas, los pasos que un reportero sigue para investigar y cuestionar la información que posee.

Cd: ¿Cómo decimos cuando checamos que la información sea de verdad?

P1: Investigar.

Cd: Si, ¿pero cuando investigamos si lo que nos dicen si paso o no? Cuando yo fui a preguntarle a la mamá de C... si caminó o no al año.

P2: Verificar.

Cd: Ah, pues sí. Así le vamos a poner en la lista. La información es verificable.

Aunque algunos términos son más difíciles para las niñas y los niños, fue muy práctico evocar el momento en que se empleó el término para que los niños tuvieran un referente de donde partir. Cuando niños y niñas terminaron de conceptualizar las características de la autobiografía, la lista quedo de la siguiente manera:

“Autobiografía”

-Habla de una sola persona.

-Escrita en primera persona, YO.

-En pasado.

-Información personal (nacimiento, escuelas, amigos, como llegó a la Sala de Lectura).

-Información verificable.

-Ordenado por fechas.

Aunque algunos de los términos no eran los convencionales, por ejemplo, en lugar de usar el término “ordenado por fechas” pude haber empleado “orden cronológico”; pero la **evaluación-acción** de las reacciones de los niños y las niñas ante los términos nuevos, me reveló que agregar un término más podría significar que se concentraran más en aprenderlos de memoria que conceptualizarlos para poder aplicarlos posteriormente.

2. Generalización (Paso 4 del Modelo para el aprendizaje de los textos).

Tras enlistar las características, desarrollamos el resto del proyecto que consistía en recopilar información sobre el autor de una pintura, que en este caso fue una de las niñas participantes que había pintado una imagen con tema navideño y que gustó a todos los participantes. Pensando en que las y los niños reforzaran los conceptos que recientemente habían asimilado, les propuse que entre todos leyéramos en voz alta la autobiografía de la autora de la pintura y que revisáramos si tenía todas las características que teníamos en la lista.

Sucedió que los niños y niñas experimentaron cierta dificultad para leer como propia una autobiografía que no les pertenece, lo que dio pie a que les pidiera que

la modificáramos convirtiéndola en una biografía, en donde se escribía en tercera persona.

Usando un papel rotafolio, **modelé** como transformar una autobiografía en biografía, al tiempo que escribía el **borrador** expresando en voz alta los pensamientos que tenía al transcribir.

Cd: Dice nació, osea que... yo nació. ¿Cómo lo cambio?

P1: Ella nació.

Cd: Si, si, ella nació el 16 de septiembre...

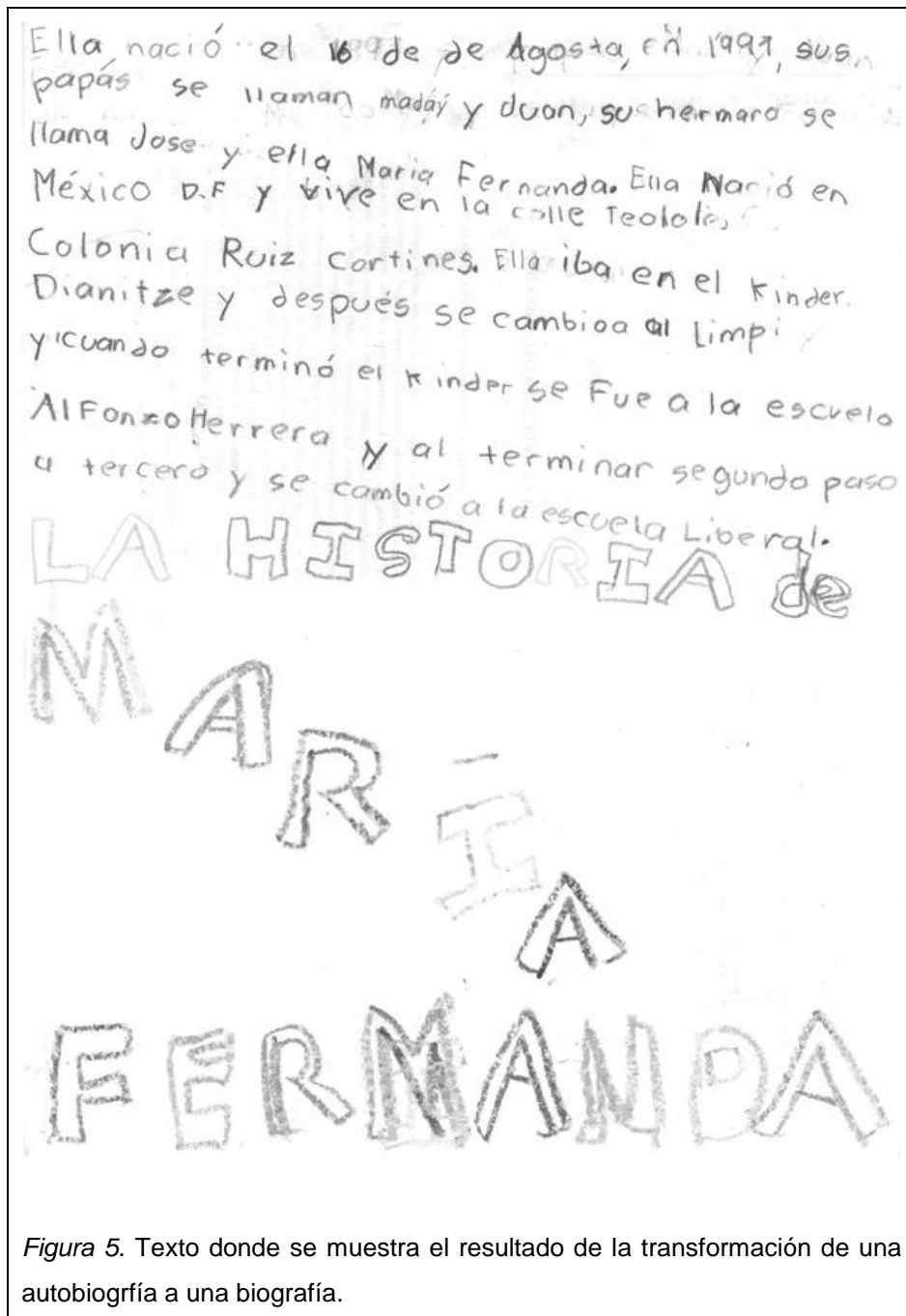
P2: No, de agosto.

Pensar en voz alta permite a los niños y niñas identificar las estrategias que otra persona emplea para resolver un conflicto y que más adelante ellos podrían apropiarse cuando realicen un trabajo individual, además permite que noten que no son los únicos que enfrentan problemas al realizar actividades de escritura, eso les dio mayor confianza en usar sus habilidades y conocimientos.

Cuando completé un renglón más del **borrador** uno de los niños se ofreció a reescribir la biografía, así que se lo permití, pues había otras actividades del proyecto que aún estaban pendientes. **El trabajo en equipo** permite que las y los participantes puedan realizar distintas actividades independientemente de las que realizan sus compañeros y compañeras, pero combinadas para alcanzar los objetivos del proyecto.

3. Aplicación (Paso 5 del Modelo para el aprendizaje de los textos).

Aunque solo un niño realizó todo el trabajo de reescribir la biografía, al terminarla, él permitió a todas y todos los participantes que la leyeran y, así, observaran



nuevamente las características ya enlistadas agregando la modificación en la persona que realizaba la narración. Tras algunas correcciones y verificación de los datos en el **borrador**, se tuvo lista la versión para la publicación (Figura 5).

Como puede observarse en el texto, el niño que reescribió esta biografía aun emplea el término “historia”, centrándose más en las características narrativas del

texto aunque; pero a juzgar por la redacción de la biografía, comprende perfectamente cómo se realiza un texto informativo, siendo más notorio en lo detallado de la información sobre las escuelas a las que asistió la niña referenciada. Como ya mencione antes, muchas veces niñas y niños reconocían los conceptos detrás de las características de un texto y sabían aplicarlo aunque no conocieran los términos formales para estos. Sin embargo, es importante que pudieran incluir y reconocer estos términos pues son los más empleados en la vida académica; en otras sesiones procuré que cada vez se emplearan más términos formales sobre aquello que los niños usan comúnmente o inventan.

Al finalizar la sesión, como en todas las ocasiones, registré los avances de las niñas y los niños (Tabla 4).

Texto seleccionado Monografía.

Este tipo de texto informativo es uno de los más complejos y de trabajo más extenso, definido así por el gran esfuerzo que se dedica a recopilar gran cantidad de información, seleccionarla y organizarla de acuerdo a los criterios del autor. En el trabajo con otros textos, los temas fueron seleccionados siguiendo un proceso en el cual los y las participantes y yo, como coordinador, primero sugerían temas para escribir, se realizaba una argumentación sobre la relevancia y disponibilidad para trabajar con el tema y finalmente, se votaba para seleccionarlo. Siendo la monografía un texto más complejo y lleno de referencias personales, opté por dar la oportunidad a cada niña y niño de seleccionar un tema propio.

Tabla 4

Avances de niñas y niños y decisiones tomadas por el coordinador al término de las sesiones de trabajo con el Texto seleccionado Biografía.

Avances al terminar las sesiones	Los niños y niñas: <ul style="list-style-type: none">• Reconocieron las características de la biografía, asignaron conceptos con denominaciones muy parecidas a las convencionales.• Identificaron como principal característica de la biografía que es verificable y emplea fechas.• Cambiaron el nombre del concepto “cosas que si pasan” por “datos verificables”.• Reconocieron que el uso de la tercera persona como un recurso para mejorar la lectura de una biografía.
Decisiones a partir de los avances	Como coordinador debo: <ul style="list-style-type: none">• Alentar a los niños y niñas a que realicen actividades diferentes para poder completar el proyecto.• Retomar y apropiar los nombres de conceptos que los niños asignan a las características de un texto.• No forzar a que se cumplan los cinco pasos del Modelo para el aprendizaje de los textos cuando los niños y niñas están más interesados en escribir y se puede trabajar los pasos faltantes a partir de los textos producidos.

Las siguientes actividades-ejemplo hacen evidente los procesos para selección de la información, los procedimientos para hacerlos y la forma en que se toma registro de esto en el **Portafolio de escritura**.

Actividad ejemplo 3: Selección de información para la monografía. Selección de evidencias para el portafolio.

Objetivo: Emplear herramientas para la selección de información evidenciando su uso en el portafolio de evidencias.

Pasos del modelo para el aprendizaje de los textos: Generalización, Aplicación.

Estrategias empleadas: Dialogo, toma de decisiones a través del trabajo colegiado, uso de borradores, modelar, evaluar y actuar al momento.

Para este momento las niñas y los niños ya estaban familiarizados con el **trabajo colegiado**, el **uso de los borradores**, los esquemas, el registro de datos y la idea de tener siempre en perspectiva la **publicación**. También conocían bien el uso del portafolio de escritura como un medio para dar muestra de los avances que habían conseguido.

En esta sesión, algunos de los niños y niñas habían iniciado ya con la recopilación de información; sin embargo, aún no contaban con la estructura suficiente para concretar una producción que tuviera las características de un trabajo monográfico, que en sesiones anteriores se había definido grupalmente con los siguientes conceptos.

“Monografía”

-Trata de un solo tema específico (un tipo de animal, un tipo de planta, una adicción).

-Tiene varias ideas sobre ese tema (subtemas).

-Hay que decir de donde sacamos la información.

-Explica casi todo sobre el tema

1. Generalización (Paso 4 del Modelo de aprendizaje de los textos).

Emplee como ejemplo para la generalización uno de los borradores que otra niña, más avanzada, había realizado sobre un tema aún poco específico (Figura 6), pero que a criterio de los niños y las niñas cumplía con la característica de “trata de un solo tema específico”.

Realizamos un análisis y discusión en **trabajo colegiado** para decidir si cumplía o no con todas las características que se habían definido antes.

Cd: ¿Cuál es el tema entonces?

P1: Está muy claro, los perros.

P2: Pero son muchos perros, son muchos temas.

Cd: Así que, es un tema específico, ¿o no?

P2: Pues sí, pero no tanto.

Cd: ¿P3. tendrá que hacerlo más específico?

(Todos los participantes asienten.)

P3: Entonces solo escribo de un perro, mi favorito.

Cd: ¿Cuál es?

P3: El chow chow, como mi perro, pero voy a poner todo de ellos, sino, no voy a llenar tanto como la monografía de F.

En los diálogos anteriores se puede observar como niñas y niños han generalizado el concepto de especificidad temática de la monografía, a través de un dialogo en que pido a los participantes que evalúen la producción de una de sus compañeras en función de los criterios que ellos mismos establecieron. Respecto a la participante que realizó la producción, no pretendí que se calificara

su habilidad para aplicar o no las características de la monografía, sino buscaba que otros niños o niñas le dieran la pauta para identificar las dificultades que tenía y como podría hacerle frente y, así, poder terminar su producción, pues antes ya había reconocido que enfrentaba problemas para elegir que subtemas incluir en el tema “Perros”.

Por otro lado, es notorio que aún consideraban como una medida de la buena calidad de un texto la extensión que este pueda tener; sin embargo, la

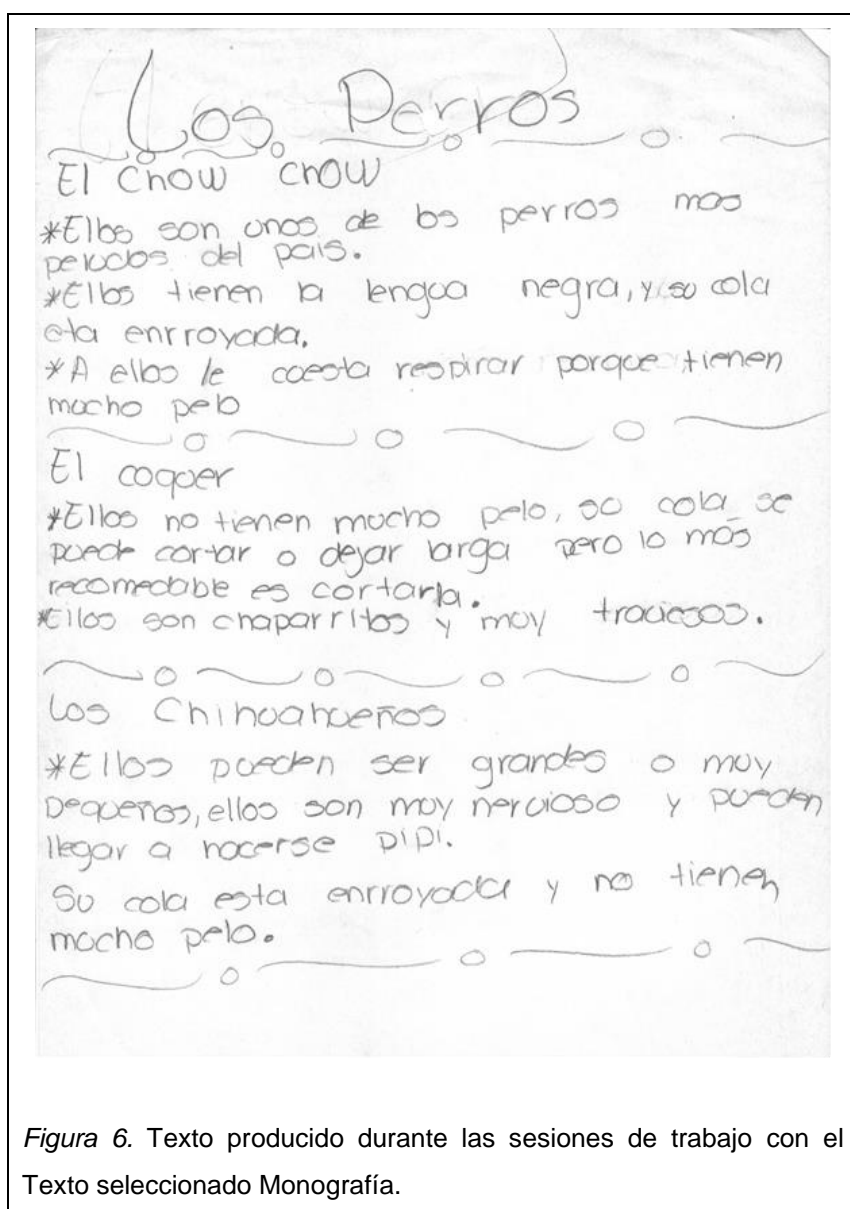


Figura 6. Texto producido durante las sesiones de trabajo con el Texto seleccionado Monografía.

comparación con el texto de otros niños o niñas hace patente que los modelos ya no eran los adultos y/o personas desconocidas, se sabía que todos podemos escribir de manera eficaz y eficiente si nos formamos para hacerlo.

2. Aplicación (Paso 5 del Modelo de aprendizaje de los textos).

Al concluir la **puesta en común** del borrador de monografía, los niños y las niñas iniciaron con la escritura de su monografía haciendo uso de la información que ya habían recolectado en sesiones anteriores. Muchos niños y niñas hicieron uso de esquemas para organizar la información antes de escribirla, esta herramienta se había empleado anteriormente cuando durante la introducción y estructuración de este texto seleccionado, se revisó y escribió sobre animales en peligro de extinción.

P1: Yo voy a ponerlo en esquema primero.

Cd: ¿Por qué? Si ya lo estabas escribiendo.

P1: Para que no se me olvide en qué orden va lo que voy a poner.

Cd: Oh, muy bien, pero ¿si te acuerdas como se hace?

P1: Si, bueno si... pero le digo a S. que me ayude.

Cd: O si no, revisa...

P1: Si, reviso el de mi portafolio, ya.

Mi aportación como coordinador al desarrollo de las habilidades y conocimientos de los niños y las niñas fue brindar los apoyos necesarios para completar una tarea u obtener una respuesta. Traté de no entregar una tarea completada por mí o una respuesta definitiva, a excepción de que ellos o ellas me la solicitarán

específicamente o que esta excediera las habilidades y conocimientos del grupo, pues son las niñas y los niños quienes construyen su aprendizaje con la guía de un experto. Esta idea debió permanecer de manera constante en el **evaluar y actuar al momento** de todas las sesiones, como queda ejemplificado en el anterior **diálogo**.

Con esta viñeta también queda evidenciado el uso que las y los participantes hacen del portafolio de escritura, no sólo para dar cuenta de lo que han aprendido, sino también para rectificar lo que ya se aprendió.

3. Recolectar evidencias.

Casi el término de la sesión pedía a las y los participantes que reunieran sus borradores elaborados ese día, cada uno lo hizo en su Portafolio de resguardo; en este momento debo mencionar que los niños y las niñas no se referían a este tipo de portafolio como tal, simplemente lo denominaban “mi caja”. Después les recomendé que tomaran registro de las técnicas y temas que habían aprendido hasta ese día en su portafolio y si era posible, que pusieran los textos que fueran ejemplos de cada cosa.

Cd: De una vez pongan los textos que sean ejemplo de los temas que están escribiendo.

P1: Que S. ponga que ya es experta en perros (risas).

P2. Ay pues sí, si soy.

Cd: Oye que bien que dijiste experta en perros, todos se supone que son expertos en sus temas, ¿no?

(Todos los participantes asienten.)

Cd: Pues eso es lo que tienen que poner en sus portafolios.

Durante los **diálogos** donde se dan instrucciones fue importante siempre incorporar las participaciones de los niños y niñas, resaltando su aportación. Este tipo de acciones que parecen insignificantes permitió que a lo largo del programa los y las niñas se sintieran participes en la construcción de aprendizajes y también se pensaran como pertenecientes a una comunidad que persigue un fin común, dejando de lado diferencias personales y prejuicios.

La colaboración, en el caso específico del diálogo anterior, permitió incluir dentro del vocabulario de las y los participantes la palabra “experto”, conceptualizada como la persona que sabe mucho sobre un tema específico, empleando la acepción “eres experto en...” en equivalencia a “eres la/el que más sabe sobre...”.

Las niñas y los niños realizaron su registro en su Portafolio personal (Figura 7) y se despidieron. En la tabla siguiente se muestran los avances de las niñas y los niños en esta sesión y las decisiones tomadas en consecuencias (Tabla 5).

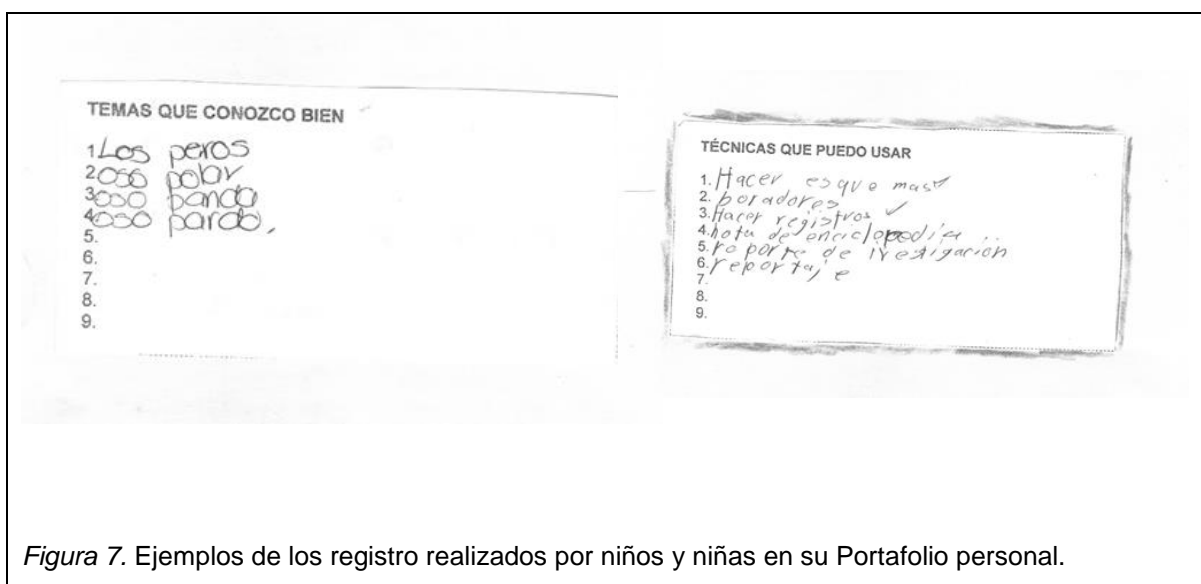


Figura 7. Ejemplos de los registros realizados por niños y niñas en su Portafolio personal.

Tabla 5

Avances de niñas y niños y decisiones tomadas por el coordinador al término de las sesiones de trabajo con el Texto seleccionado Monografía.

	Los niños y niñas:
Avances al terminar las sesiones	<ul style="list-style-type: none">• Identificaron la especificidad temática como característica diferencial de la monografía.• Reconocieron el uso de esquemas como una herramienta funcional y voluntaria para organizar información.• Emplearon su Portafolio personal para registrar los temas en que son expertos.
	Como coordinador debo:
Decisiones a partir de los avances	<ul style="list-style-type: none">• Aprovechar cuando un niño o niña hace mención de un término que estoy buscando que ellos conceptualicen.• Buscar que las niñas y niños especifiquen más su tema.

Las actividades descritas son solo una muestra del desarrollo completo del taller, no es necesario explicar cada una de las actividades pues éstas ya han dado cuenta de cómo se emplearon los modelos y estrategias que se mencionaron a lo largo de los primeros capítulos y el diseño del programa. En este capítulo también se pudieron apreciar muchos de los resultados que se obtuvieron en cada sesión, la reflexiones que provocaron en el coordinador y las acciones que tomó en consecuencia.

La evaluación auténtica que se realizó a todo lo largo del programa “Reporteros de la vida real” permitió que, además de modificar la planificación para hacerla más adecuada a los niños y niñas en pos de los objetivos, se pudiera recolectar un gran número de evidencias para determinar el impacto del programa. En el siguiente capítulo, se hace un recuento, análisis y discusión de estas evidencias.

Capítulo 6

Resultados y discusión

El programa “Reporteros de la vida real” tuvo como objetivo promover que niñas y niños que asistían a talleres extraescolares escribieran textos informativos en función de sus necesidades e intereses. Diseñé este programa de intervención a partir de una perspectiva integral del lenguaje y una visión constructivista del aprendizaje que se concretó en un taller en el que planteé un trabajo guiado por el Modelo de aprendizaje de los textos y una serie de estrategias que ya se revisaron en la sección de método.

La forma en que se evaluaron los aprendizajes de niñas y niños, además de ser una evaluación auténtica, en su dimensión temporal y funcional se considera de tipo formativa, pues se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha los procesos de aprendizaje de cara a conseguir las metas o expectativas previstas (Santrock, 2005; Scriven 1967, citado en Stufflebeam y Schinkfield, 1985).

Los resultados obtenidos quedaron registrados en los portafolios de escritura contruidos por el coordinador y las y los participantes, una bitácora de registro de actividades y registros audiovisuales de las sesiones.

A continuación, presento los resultados obtenidos a partir de estas herramientas de evaluación organizadas en función de los objetivos específicos del programa. para finalizar esta sección, expongo el análisis final realizado a las bitácoras de registro de actividades y los productos recogidos, partiendo de los criterios empleados en la evaluación diagnóstica.

Antes de realizar el análisis es importante aclarar que, los textos, que se muestran a lo largo de esta sección de resultados son para ejemplificar el avance general del grupo hasta el momento en que se publicó el texto seleccionado. Hubo algunos niños y niñas que no llegaron a este nivel de dominio de los elementos estándar hasta este corte, pero lo lograron más adelante en talleres posteriores que no forman parte de este programa. Muy a propósito resalto este hecho, dado

que la intención de “Reporteros de la vida real” no fue homogeneizar las habilidades y conocimientos de quienes ahí participaron, ni “corregir” sus problemas de escritura; el objetivo fue que cada niño y niña mejorara la forma en que escribía textos informativos de acuerdo a su nivel de desarrollo y a los recursos con que contara, partiendo de lo que a ellos y ellas les interesaba.

Promover que niñas y niños se identifiquen como autores de textos informativos

Una de las principales dificultades que enfrentan las niñas y los niños al escribir cualquier tipo de texto dentro de la escuela y también fuera de ella es el sentimiento o idea de que la escritura solo es una forma más de evaluación y coerción por parte de los adultos (Rogers, 1996) e imaginan que los autores de libros, revistas y otras publicaciones son personajes irreales o con una habilidad inalcanzables por personas como ellos y ellas. Por esta razón el objetivo de promover que niñas y niños se identificaran como autores se volvió tan importante dentro del diseño de este programa, pues se buscó que superaran este prejuicio sobre la escritura y los escritores, para que pudieran reconocer sus habilidades como productores de textos informativos.

A través de dos acciones promoví este objetivo; primero, establecí como un requisito que siempre que se leyera un cuento en voz alta se mencionara el título y el nombre del autor e invitaba a investigar o imaginar cómo sería la vida de la persona que escribió ese libro; segundo, también implanté como una norma para el trabajo diario que cada texto que se escribiera, aún siendo un borrador, se firmara con su nombre o pseudónimo en requisición de la frase “escrito por...” o simplemente “por...” (Figura 8).

Estas acciones provocaron que, por un lado, las y los participantes generaran una conciencia de que todas la personas pueden ser escritores de diferentes tipos de textos y por otro lado, ayudó a que los niños y niñas sintieran que sus textos les pertenecían (Teberosky, 1991).

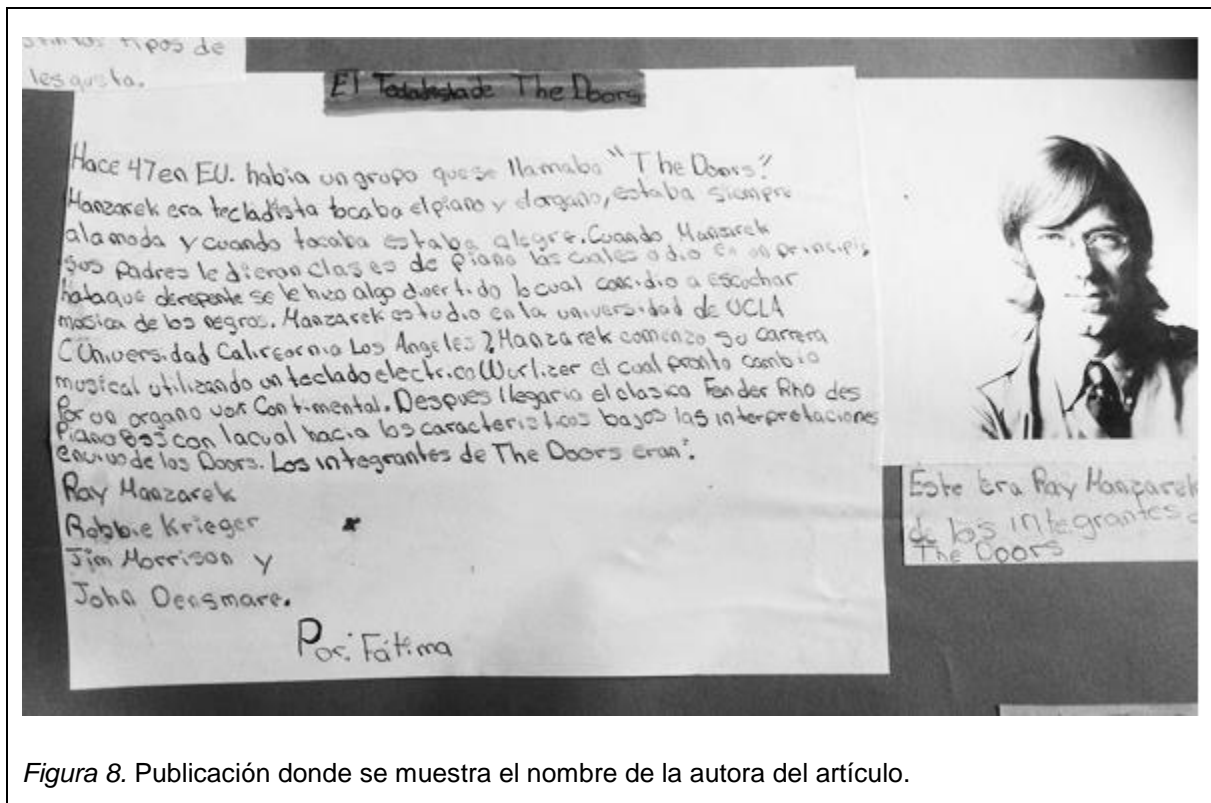


Figura 8. Publicación donde se muestra el nombre de la autora del artículo.

Aunado a esto, se permitió que emplearan múltiples expresiones en sus textos, evolucionando desde un texto, en donde la expresión de las ideas era más importante que la gramática y la ortografía por sí mismas hasta un texto en donde se realizaban correcciones gramaticales y ortográficas por parte del mismo autor sin modificar su intención comunicativa.

En las imágenes de la Figura 9 se observan textos producidos por una misma niña en distintos momentos del taller y que muestran su evolución en cuanto al uso de las correcciones ortográficas; resultó importante que niñas y niños se corrigieran a sí mismos y, solamente después de que otra persona lo leyera, evidenciando los problemas que generaba leer un texto con fallas ortográficas. Así, se permitía reconocer a niños y niñas que las correcciones que se pudieran hacer no fueron arbitrarias sino que significaban mejorar la eficiencia comunicativa de su texto (Goodman, 2001).

Texto A

Mariana de los Angeles.
En sangran del río ud. un. horroacón que rendo do
la casa de mi abuelita y mi hermano ya
ya a llegar con mi abuelo.

Texto B

Planteamiento
del problema

Pregunta de investigación.

¿El frijol con 12 horas de luz y 12 de
obscuridad germinara antes que todos?

Método

Material

- Frascos
- Agua destilada
- Papel filtro
- frascos claros
- popotes
- Vinagre
- papel celofán
- encendedor
- papel adhesivo

celofán

de colores, amarillo y azul, blanco.

encendedor → encendedor

papel adhesivo → papel → adherible

Escenario → Escenario.

El experimento lo llevamos a cabo
acáto en la sala de
Lectura del centro comunitario. (...)

Figura 9. Comparación entre dos textos producidos por una misma niña, el texto A escrito durante la evaluación diagnóstica y el texto B durante el trabajo con el Texto seleccionado Reporte de investigación.

En otros momentos pude notar como los niños y las niñas empezaron a considerarse autores de textos, pues tomaron el papel de reporteros y se responsabilizaron de lo que esto conlleva, como queda evidenciado en los diálogos siguientes, cada uno de sesiones diferentes.

Dialogo 1.

Cd: Cuando ustedes escriben ya son autores.

P1: ¿Y nos vamos a volver ricos?

Cd: (Risas) pues, bueno, podría ser.

Dialogo 2.

Cd: Porque no puedes escribir algo que alguien más ya hizo, sería como robarle su trabajo.

P1: Tiene derechos de autor.

P2: ¿Y te pueden llevar a la cárcel?

Cd: Solo que nos demanden (risas), pero lo importante es que escribas algo nuevo o diferente.

Lo anterior ilustra como las y los participantes asignaron un concepto a lo que significa ser autor, incluso emplearon aspectos convencionales para definir lo que significa la autoría, en este caso, la idea de poder ganar dinero vendiendo su trabajo de escritura y el uso del término “derechos de autor” que los remitía a ideas previas sobre la pertenencia de los textos.

Promover que las niñas y los niños colaboren entre sí para la búsqueda de información, producción y publicación de textos

Organizar el trabajo en la Sala de Lectura a través de los proyectos propuestos por los niños y niñas propició que tuvieran en perspectiva un objetivo común, pues el taller ya no solo se trataba de completar tareas o realizar actividades descontextualizadas y sin sentido, se trataba de realizar acciones que nos permitieran alcanzar el objetivo que como equipo nos habíamos planteado, escribir para publicar; independientemente del tema que se hubiera elegido para el proyecto, lo que se pretendía era redactar un reportaje que pudiera formar parte de una revista.

La mejor evidencia que puedo tener de los resultados respecto a este objetivo específico son, por un lado, los videos grabados durante la sesión y que muestran los momentos que los niños están colaborando en actividades de escritura y en otras actividades que tienen que ver con la construcción de la revista (diseñar las páginas y las portadas, montarla), todas enfocadas hacia un objetivo común; y por otro, los diálogos en los que se expresa la distribución de las actividades en función del objetivo, como se observa a continuación.

P1: Y, ¿yo que voy a hacer?

P2: Te toca explicar lo de los resultados.

P1: Pero yo no quiero.

Cd: ¿P1, tu hiciste los registros de lo que pasa con los frijoles?

P1: Ah, si yo lo hice... pues si mejor lo escribo yo, ya sé cómo.

En el diálogo queda evidenciado que aunque muchos niños y niñas preferían realizar otras actividades que requerían menos esfuerzo, cuando se pone en evidencia su pericia en un tema o habilidad específica, esto sumado al

compromiso que sienten con terminar su proyecto, ellos mismo disponen de su tiempo para realizar aquello que beneficie más al equipo de trabajo.

La foto que se muestran a continuación (Figura 10) da muestra de lo que autores(as) como Díaz (1998), Mason (1999) y Zabala (1993) llaman enfoque globalizador y que en este documento se mencionan como proyecto de aula (Gimeno, 2000), en el que se pueden realizar actividades diversas e incluso con objetivos particulares distintos; sin embargo, todas convergen en un eje transversal que da significado a todo lo que se hace.



En “Reporteros de la vida real”, como dan evidencia estas imágenes, niños y niñas escribían, dibujaban o revisaban información dentro del mismo espacio, al mismo tiempo, pero todos trabajando sobre el eje de su proyecto de aula, la publicación de una revista y el desarrollo y mejoramientos de sus habilidades de lenguaje.

El trabajo por talleres no solo facilitó este enfoque globalizador, también permitió que el trabajo fuera más tranquilo y gratificante para todas y todos en el taller, pues, como explica Benchimol (2000), multiplicar las opciones que los niños y las niñas tienen para realizar actividades dentro de un mismo espacio brinda una opción para disipar los conflictos entre ellos y mejorar la eficiencia del proyecto de aula.

El taller también permitió que se construyeran muchas oportunidades para la colaboración entre las niñas y los niños (Figura 11), que valiéndose de que son expertos en un tema o en una habilidad brindaban apoyo a sus compañeros o compañeras para que pudieran seguir adelante y completar las actividades que cada uno llevaría cabo para consumir el proyecto.

Cd: Le ayudas a P2, por favor.

P1: ¿En qué?

Cd: ¿Qué es lo que no te sale P2?

P2: No sé cómo escribir todo lo que ella anotó en una sola hoja, no me va a caber.

P1: Ah, pues tienes que hacer un resumen, yo te ayudo, la maestra siempre nos deja hacer un montón de resúmenes.

En el diálogo anterior una de las niñas mostraba dificultad para hacer un resumen de las anotaciones que otra persona había realizado, una de las opciones era que el coordinador ayudara a esta niña a hacer su resumen o simplemente asignara esa tarea a otro. Sin embargo, desde la visión de Vygotsky (1979, 1988) sobre el



Figura 11. Una niña experta apoya a otra en la escritura de su Reporte de investigación, muestra del trabajo colaborativo.

desarrollo sociocultural de las habilidades y los conocimientos, que está contemplada en las consideraciones teóricas para el trabajo diario, me remitió a buscar que una compañera o compañero fuera quien le prestara la ayuda necesaria, no sólo para que los aportes del novato al experto se vieran menos intrusivos sino para que ambas partes aprendieran a cooperar entre sí. En el diálogo destaca que la niña experta acepta apoyar a la niña novata pues, es consciente de que con esto colabora con el avance de todos; conforme fue evolucionando el trabajo en el taller, conseguí que los niños y niñas fueran centrando su trabajo en la colaboración entre pares teniendo como perspectiva un objetivo que nos interesaba a todos y todas.

Dentro de este mismo análisis cabe resaltar que, ayudar a niños y niñas a reconocer sus habilidades y aportaciones en el taller, permitió que también

empezaran a identificar la importancia y función de otros aprendizajes que antes carecían de significado, como es el caso de los resúmenes que se ejercitan con frecuencia en la escuela.

Promover que niñas y niños obtuvieran y seleccionaran información relevante para sus intereses de diversas fuentes

Uno de los saberes más importantes para la escritura de los textos informativos es que los niños y niñas aprendan a verificar la información que se plasma o se pretende plasmar en ellos (Gómez 1996, Giglio, 2005), ello no solo por la importancia que esto pueda tener para ellas y ellos, sino por la relevancia ética de los datos verificables incluidos en una publicación informativa.

Al respecto, en “Reporteros de la vida real” nunca incluí actividades específicas para enseñar a verificar datos o sobre las consideraciones éticas de la profesión periodística, empero contemplé que durante todas las actividades de escritura y búsqueda de información se solicitara a niñas y niños que citaran las fuentes de información y tuvieran cuidado de no falsear la información. Como describí en el desarrollo del programa, una de las principales características que los niños identificaron de los textos informativos fue la de “contar cosas que si pasan” y que la información sea verificable.

Un ejemplo claro de lo anterior son los diálogos registrados durante el trabajo con el Texto seleccionado Nota de enciclopedia, en esta ocasión muchos niños y niñas obtuvieron información de internet y de cromos que se compran en la papelería, lo que resultó ser una gran cantidad de información con pocas posibilidades de verificarse.

Cd: ¿De dónde crees que sacó esa información la persona que lo puso en la estampita?

P1: No sé (risas)

P2: Se la inventó (risas)

Cd: Bueno y entonces, ¿si la usamos?

P1: Pues sí, pero tú me dices si es verdad o inventado.

Del diálogo anterior se infiere que aunque las niñas y niños identificaban las normas básicas para un buen trabajo informativo y estaban conscientes de la posibilidad de que algunas fuentes no fueran fidedignas, consideraron que la información podía verificarse con un experto, en este caso con el coordinador.

Esta situación, de verificar información con las personas estuvo dada por el trabajo con textos anteriores, el Texto seleccionado Entrevista y Texto seleccionado Recolección de datos, textos en los cuales se daba preferencia a los datos obtenidos de voz de los entrevistados. Más adelante hablaré sobre la entrevista como fuente de información.

Cuando nos acercábamos al momento de publicar los productos del Texto seleccionado Notas de enciclopedia se presentó un hecho que me permitió, como coordinador motivar a los niños a verificar la información que obtenían mediante citar las fuentes como parte del texto.

Cd: ¿Qué es exactamente lo que quieres hacer?

P1: Poner dónde pueden buscar más información de esto.

Cd: O sea, poner de donde sacaste la información.

P1: Algo así, pero para que sepan en cual libro hay más recetas.

Cd: Ah, ya entendí. Pues al final de tu texto puedes poner la bibliografía y ahí, se pone de cual libro estás hablando.

P1: Aja, ya.

Después de eso, esta niña no solicitó más apoyo, simplemente me preguntó qué datos del libro se debían incluir en la bibliografía y fueron esos los datos que buscó en el libro. Posteriormente los anoto en un borrador (Figura 12). A partir de esta conversación otros niños se interesaron por verificar la información que escribían en sus Notas de enciclopedia haciendo uso del descubrimiento de su compañera.

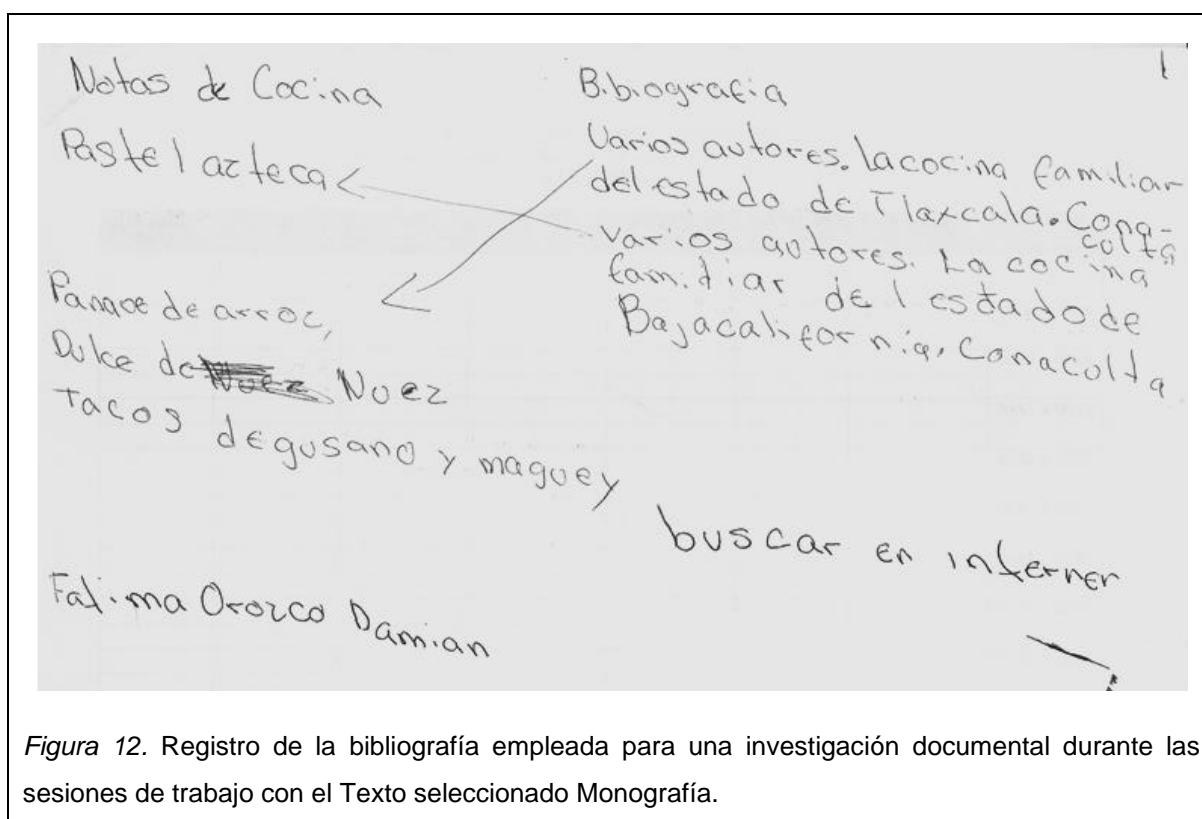


Figura 12. Registro de la bibliografía empleada para una investigación documental durante las sesiones de trabajo con el Texto seleccionado Monografía.

En el caso de la entrevista, las niñas y niños lograron investirse de reporteros, observando y practicando la forma en que se desarrolla una rueda de prensa para finalmente, montar una entrevista grupal en donde se trató de averiguar sobre la vida profesional y privada de dos alpinistas invitados a la Sala de Lectura.

Para obtener información directamente de una persona es importante plantear las preguntas, no sólo para no incomodar al entrevistado sino también para poder indagar lo que esperamos. En los próximos textos se puede observar la evolución

de la preguntas desde aquellas en que las respuestas de los entrevistados son muy concretas hasta las preguntas que generan una explicación más larga por parte de los entrevistados y centrada en la información que pretendían obtener (Figura 13).

Las preguntas de las primeras entrevistas solicitan una respuesta más concreta, mucho más centrada en la información y el sentir personal del entrevistado, no así la preguntas de la entrevista final, en la que las preguntas son más específicas pero no solicitan una respuesta concreta, como puede notarse en las respuestas obtenidas. Incluso se puede ver como se generó una guía previa que podría o no completarse.

También salta a la vista que algunas de las respuestas no están escritas completamente, sino que tienen cierto tipo de notación desarrollada por el entrevistador para economizar esfuerzo al registrar las respuestas. Estas habilidades se retomarían más tarde para trabajar con el Texto seleccionado Recolección de datos.

En la Recolección de datos se empleó un formato muy sencillo para llenar campos, cada niño y niña construyo un esquema para tomar notas según sus gustos, pero conteniendo todos los campos necesarios, elegidos por el equipo de trabajo (Figura 14).

El uso de campos ayudó a los niños y niñas a que se concentraran más en la información que estaban buscando y les permitió organizarla mejor, pues anteriormente no contaban con herramientas eficaces para seleccionar información, ya que ellas y ellos explicaban: “es que todo es importante”. El uso de estos campos abrió paso al trabajo con esquemas como herramienta para organizar información.

Entrevista A, realizada a una académica de la Sala de Lectura.

- 1: ¿Esta casada?
no
- 2: ¿Cómo se llama su primer amor?
Roberto
- 3: ¿Cuántos años tendría tener curita?
Quiere tener la zafadura
- 4: ¿Tienes hijos?
sí
- 5: ¿Cómo te llamas?
Irene
- 6: ¿Te gustan los perros?
sí
- 7: ¿Cuál es tu color favorito?
el morado y azul
- 8: ¿Te gusta cantar?
no

Entrevista B, realizada a alpinistas.

- ### Escalada en roca
- 1: ¿Cuánto tiempo entrenaste para ser escalador?
poco
 - 2: ¿Cómo decidiste ser escalador? ✓
probándonos / lo hacia sentir feliz
 - 3: ¿Qué peligros corries escalando? ✓
caídas y animales salvajes /
 - 4: ¿Dónde escalaste por primera vez? ✓
en casa de Soabelita / en la unam
 - 5: ¿A que te temes cuando estas escalando? ✓
a no terminar el objetivo / torcerse un tobillo
 - 6: ¿Que lugar te gustaría escalar? ✓
el diablo
 - 7: ¿Desde que eras niño soñabas con ser escalador? ✓
 - 8: ~~¿Por que te gusta la escalada?~~
 - 9: ~~¿Te gusta la adrenalina?~~
 - 10: ~~¿A que nivel has llegado? 10/~~

Figura 13. Comparación entre las entrevistas realizadas al inicio (entrevista A) del trabajo con el Texto seleccionado Entrevista y al final del mismo (entrevista B).

México Notas
de Linkin Park

TE306
Lugar: [redacted]
Fecha: 11/de Julio 2002
Hora: 6:30 Pm

- Instrumentos:
1 Bateria, 2 Guitarras ^{normal}, Bajo, ~~torname~~ _{Eléctrica}

- Cosas:
1 Bandera Mexicana, 1 Ropa, 3 Zapatos, tatuajes, Pantalones, Pantayás

- Gente: 30.400 Mexicana, Norte American

- Opinión:
Si cantaron bien

Figura 14. Formato para la recolección de datos creado por una niño, contiene los campos seleccionados por el equipo de trabajo.

Los niños y niñas utilizaran un portafolio de escritura para evaluar sus aprendizajes

En la Sala de Lectura el uso del portafolio se volvió una tradición; en muchas ocasiones, cuando un nuevo participante se integraba al taller, las niñas y niños explicaban que uno de los primeros requisitos para estar en la Sala era traer su Portafolio de resguardo o “caja”, llamada así porque estaba constituido por una caja de cereal lo suficientemente grande para albergar hojas tamaño carta y forrada para poder ser identificada por las y los participantes.

En lo que respecta a los Portafolios personales, también se volvió costumbre que niñas y niños registraran sus avances no sólo con evidencias, sino con comentarios en las secciones que se destinaron para ello en las caras de la carpeta, algunos incluso incluían fechas de los textos producidos (Figura 15).

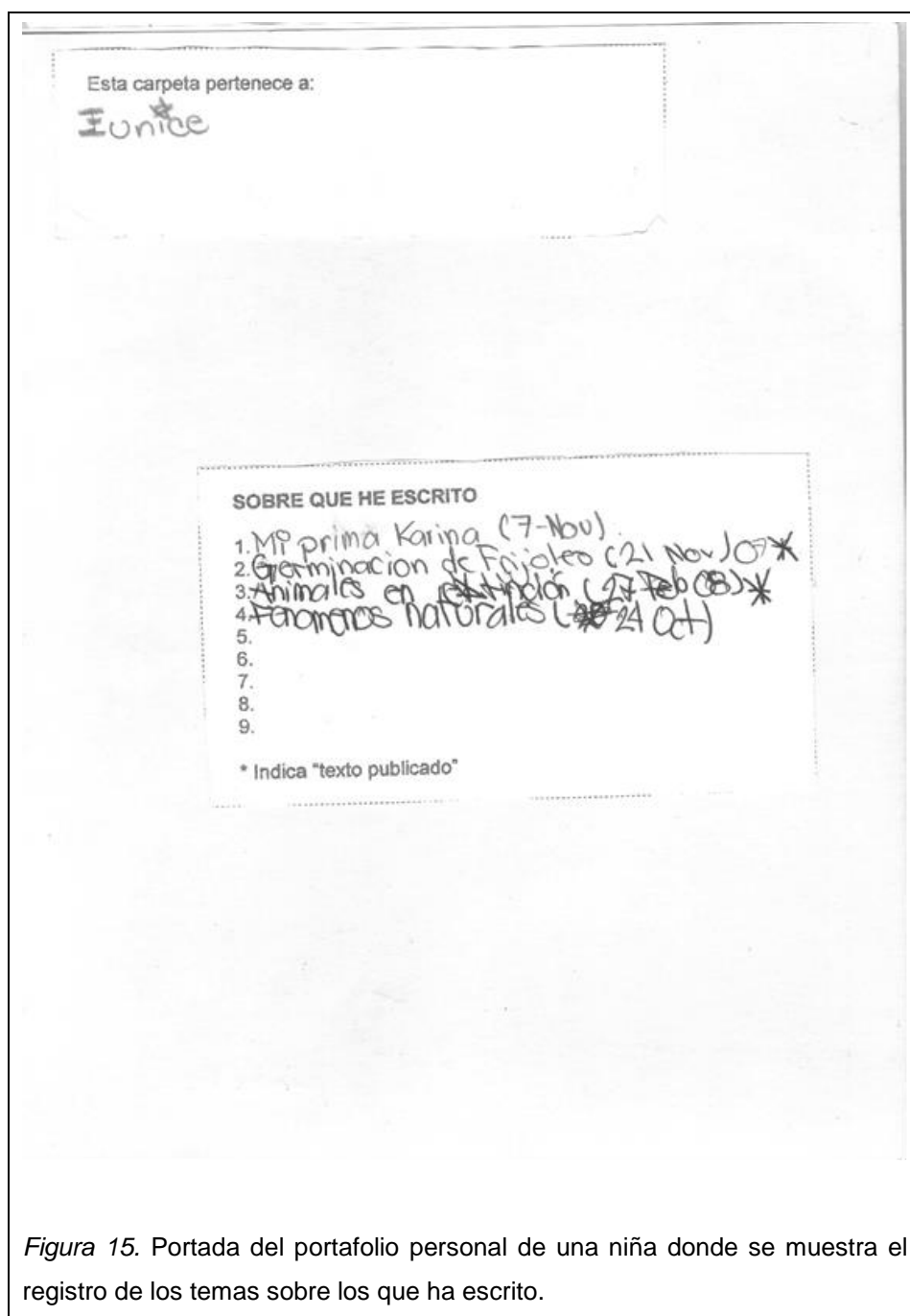


Figura 15. Portada del portafolio personal de una niña donde se muestra el registro de los temas sobre los que ha escrito.

Los niños y niñas emplearon borradores como herramienta para mejorar su escritura

Una vez terminado este programa, en la Sala de Lectura se habían almacenado más de 500 borradores de los tipos de textos informativos que se incluyeron en el programa. Esto no es una medida de que se haya alcanzado el objetivo, sin embargo, nos empieza a dar una idea del alcance que tuvo la idea de usar borradores para poder “equivocarme” sin preocuparme.

Graves (2002) indica que los borradores de textos permite que los escritores experimenten con sus palabras, sus expresiones y también con las palabras y expresiones de los demás. Es una forma de hipotetizar y experimentar con lo que recién se está aprendiendo, sin la responsabilidad de tener que rendir cuentas a un evaluador. En el texto siguiente (Figura 16) se puede observar como la escritora redactó rápidamente una primera versión sobre la descripción de un experimento, olvidándose de la escritura correcta de algunas palabras, pues lo importante era probar que podía escribir un método, todo esto en el marco del trabajo con el Texto seleccionado Informe de experimento.

En el texto aparecen las palabras que podrían fallar encerradas en un ovalo y a un costado, la palabra como debe escribirse convencionalmente. Como ya mencioné, fue trabajo de los niños y niñas identificar los errores en su escritura, ya sea en la ortografía o en la gramática, como elementos que dificultan a un lector potencial entender el texto. Esta fue solo una de las funciones que los niños y niñas que participaron en “Reporteros de la vida real” dieron a los borradores, pues también funcionó como una herramienta para “leer mis producciones” y reconocer qué cambios en el texto puede mejorar “lo que trato de comunicar”.

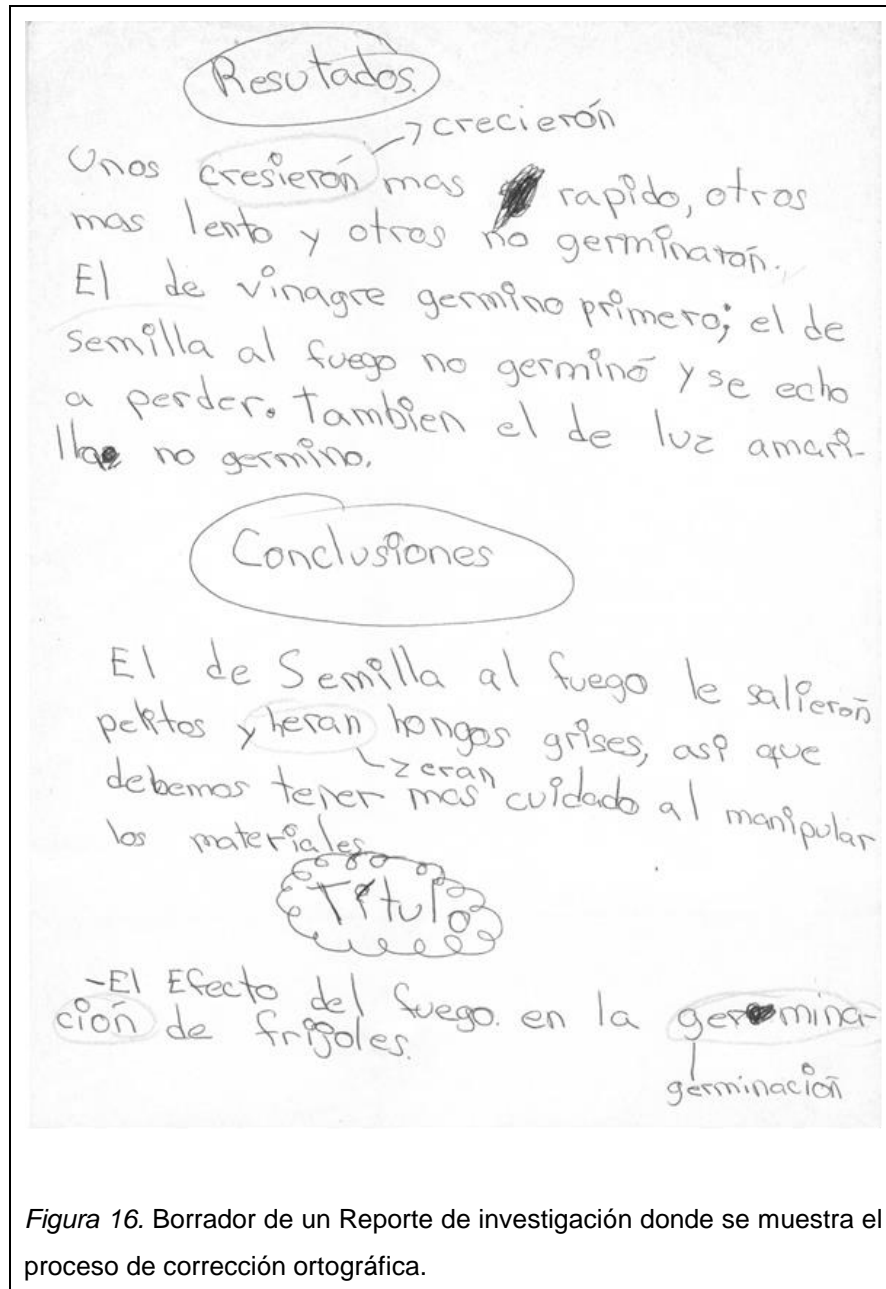


Figura 16. Borrador de un Reporte de investigación donde se muestra el proceso de corrección ortográfica.

Antes de publicar, durante el proceso de edición, algunos fragmentos de un borrador fueron omitidos o cambiados en la versión final, estas partes eran tachadas en el borrador y a veces se indicaba como sustituirse. Otros fragmentos eran aumentados, como se muestra en la frase “y frijoles” de la Figura 17, que está escrita debajo de uno de los enunciados.

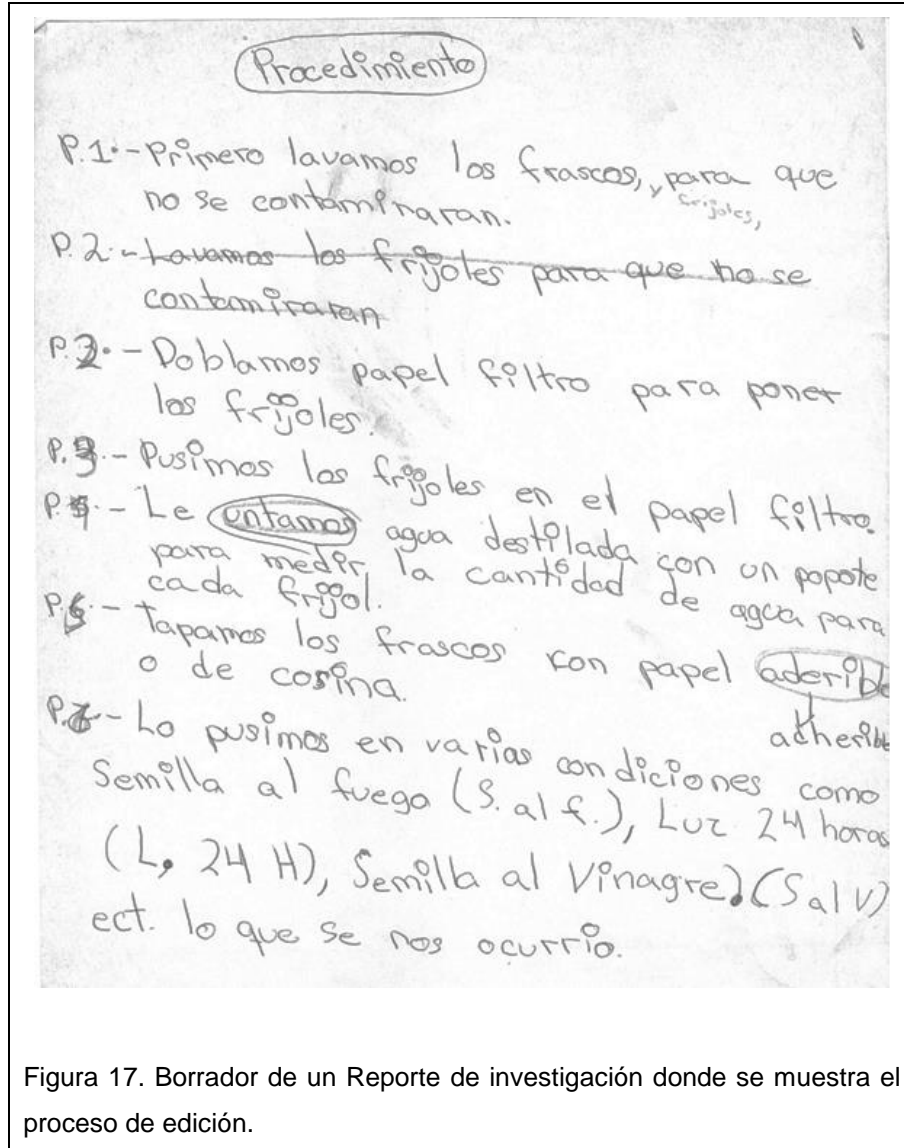


Figura 17. Borrador de un Reporte de investigación donde se muestra el proceso de edición.

Kauffman (1994) menciona a los borradores como una forma de devolver a los niños y niñas la propiedad de su escritura, pues evita que sientan la presión de “terminar bien a la primera” y que sus producciones sean juzgadas tan duramente por los maestros o maestras, así pues son ellos quienes pueden decidir con la guía de un experto cuando su texto está listo. En este programa se realizaron muchos borradores para que niñas y niños pudieran estar contentos con lo que

iban a publicar, muchos más borradores de los que se pueden mostrar, incluso los participantes transportaron esta herramienta a otras actividades que no tenían que ver directamente con la escritura, por ejemplo, al realizar dibujos para ilustrar los reportajes, los niños y niñas hacían borradores de estos antes de hacer la ilustración definitiva, esto sin ninguna sugerencia de mi parte.

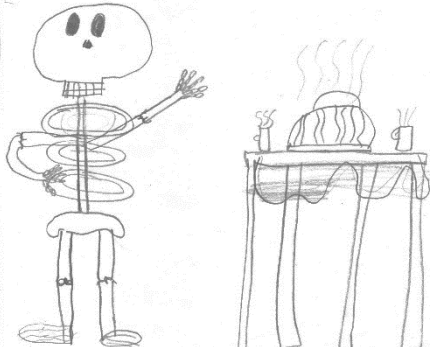
Los niños y niñas reconocerán y emplearán los aspectos convencionales de los textos informativos en sus publicaciones

Cada subtipo de texto informativo tiene características propias, mas todos comparten como premisa la veracidad de la información que presentan. Ya se ha comentado en otras partes de este capítulo y el método, como las niñas y los niños se apropiaron de este concepto, ya sea verificando la información o notando como el autor de un texto informativo hacía referencia a lo que observó.

A continuación, presento borradores que ejemplifican el nivel de dominio que los niños y niñas alcanzaron durante el taller respecto a los aspectos convencionales de los textos informativos (Tabla 6).

Tabla 6

Muestras de los textos producidos durante diferentes momentos del programa y aspectos convencionales que ejemplifican.

Muestra del Texto seleccionado Crónica	Aspectos convencionales
<p style="text-align: center;">OFRENDAS GABY</p> <p>En las ofrendas hay Flores, Veladoras, Calaveras, Calaveritas de chocolate y azúcar, Comida, Pan de muerto, Fruta, Fotos de los difuntos, Papel picado</p> <p>Las Flores las Ponen Para tener ambiente en la ofrenda.</p> <p>Las veladoras Para guiar el camino de los difuntos</p> <p>Las calaveras lungo las Ponen para poder adomar las ofrendas</p> <p>Las calaveritas de dulce y chocolate algunas son de chocolate o azúcar algunas son tienen el nombre de algunos algunos algunos tener el nombre de una persona que falleció o para regalar a las</p> <p>La Comida la Ponen según sus creencias la Ponen para que según los difuntos vengan y la gozitan al saber</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece un título que hace referencia a una narración. • Escribe en tercera persona, refiriéndose a las personas que observa. • Ilustra los hechos narrados. • Emplea el pie de imagen para mejorar la comprensión del texto.
<p>Los muertos vienen a comerse la ofrenda</p> 	

Diego A. Armendariz S.
 (1998) Tierra dentro de la vida.
 Yo nací en 1998 mi cumpleaños es 3 de septiembre nací en el Hospital Darios Fernandez.
 Cuando en tre a la primaria tenia 6 años cuando fuimos a unos paseos se perdio un niño y me isieron mi cumpleaños en la escuela el año cuando en tre a la primaria fue en la lista gramos 20 y mi maestra se llamava Angie Angeles cuando estava en 2^o cuando los conosi me invitaron ha sentar con ello y cadadia y en 3^o todavia soy mas amigos y tengo 5 amigos y mi papá se llama Ramon y mi máma se llama Alejandra y mi hermana se llama Carlos y como soy fatoso aremedo mi pelo es negro soy feo

- Utiliza como título el nombre de la persona referida además de un subtítulo con la intención de provocar mayor interés en el lector
- Describe usando tercera persona o primera persona si es una autobiografía
- Inicia con la fecha de nacimiento
- Reconoce la importancia de mantener el mismo estilo de redacción durante todo el texto.

Muestra del Texto seleccionado Entrevista.

Aspectos convencionales

ALMA.

1. ¿Cuánto tiempo entrenas?
Entre semana 7 Hora y los viernes
2, 3 o 4 H.T.S.

2. ¿Te da miedo escalar en lo alto?
Si Si. 30 M.

3. ¿Es seguro escalar con cuerdas si
si sabes el sistema si.

4. ¿En que tipo de lugares escalas?
en el estado de México, Huixtla, Queretaro
10. En los dinamos, Jalisco.

5. ¿Es peligroso escalar en lo alto?
Si Si. Vd

6. ¿Por que te gusta escalar? por que
es un reto Si.

7. ¿Tienes que entrenar especialmente?
No. María Gabriela
Favian Madrid
19 25.

8. ¿Cuántos años tienes?
19 25.

9. ¿Que color te gusta? Azul, AZUL

10. ¿Que tipo de musica te gusta? A Toda
en Español


11. ¿Por que decidiste ser escalador?
Por que es extremo por que se te facilita

12. ¿Que programa de television te gusta?
Almas Perdidas } el CHavo de G
GREY M H

- Construye un guion previo a realizar la entrevista.
- Plantea preguntas que generan respuestas con información suficiente.
- Divide la entrevista en dos partes, previendo las actitudes del entrevistador.

Notas
 Angélica VALE

UNIVERSIDAD NACIONAL
 AVANZA DE
 MEXICO



MEMORANDUM

Información:

- Nacimiento: el 11 de noviembre de 1995
- Programas TV: ella escribió en las Vegas varios conciertos de Marco Antonio Solís "El Bukí" también actúa en la telenovela amigos y Rivalos junto a Ludwica Palata.

Cosas personales:

SU PADRE se llama: RAÚL VALE, Cante y Actor.

SU MADRE se llama: Angelica MARÍA, Cantante y Actriz.

SU Abuela se llama: Angelica ortíz, Productora de cine y teatro.

Ciudad Universitaria, D. F.

- Incluye elementos estándar de revistas de espectáculos, como fecha de nacimiento y programas de televisión en que ha participado.
- Emplea elementos para resaltar información, como subrayado y palabras con solo mayúsculas.
- Emplea elementos para organizar la información, como viñetas de lista.

Muestra del Texto seleccionado Nota de enciclopedia

Aspectos convencionales

Tacos de gusano de maguey

El gusano blanco de maguey fue el alimento de los emperadores aztecas asombro a los primeros españoles en América. México Hidalgo y Tlaxcala son sus mayores productores.

Los lugares más comunes del estado de Hidalgo son: Singuilucan, Santiago de Anaya, Tasquillo, Mineral de la Reforma y Tepeapoto.

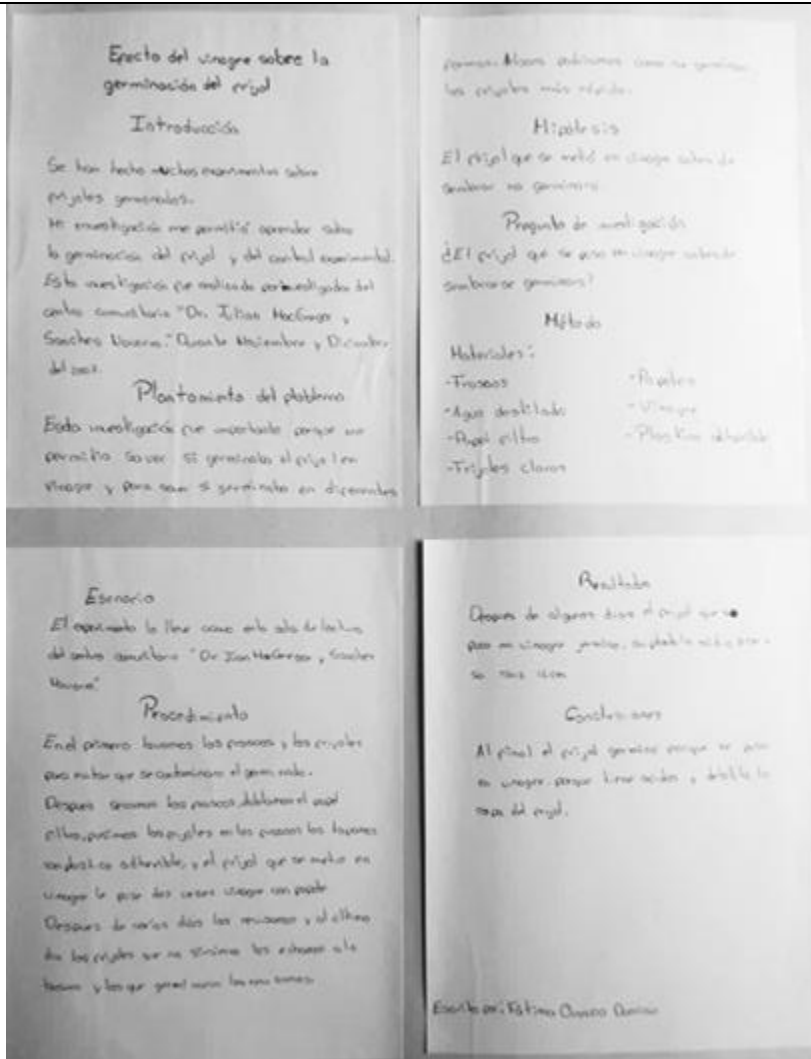
Los lugares más comunes del estado de Tlaxcala son: Soltotec, Piedras Negras, El Rosario y Hazaquinhuac.

En las pencas inferiores de los magueyes se localizan orificios que son la entrada y aprovechada por las larvas de mariposa nocturna cuando entra al corazón de la planta se convierte en gusano. La extracción del gusano de maguey es delicada.

- Usa un título conciso y breve.
- Organiza y selecciona información.
- Considera la extensión de la nota como un elemento importante para la eficiencia de este texto.

Muestra del Texto seleccionado Informe de experimento

Aspectos convencionales



- Establece un título que hace referencia a todo el reporte.
- Divide el texto con subtítulos estándar del tipo de texto (Introducción, planteamiento del problema, hipótesis, desarrollo, resultados, conclusión)
- Emplea elementos estándar para organizar información (descripción por pasos, uso de códigos)

Muestra del Texto seleccionado Monografía.

Aspectos convencionales



- Tiene un tema central
- Emplea subtítulos genéricos para dividir el texto.
- Tiene un estilo personal para comunicar la información.

Es importante mencionar que no todos los niños y niñas participaron con los mismos textos, pues como como expliqué antes, la naturaleza voluntaria de los talleres en contextos comunitarios hizo que algunos participantes abandonaran el programa y que otros se integraran en sesiones intermedias.

Análisis final de los productos y las bitácoras

La parte final de la evaluación de los aprendizajes de niñas y niños que participaron en el taller consistió en revisar en todos los productos y los registros de observación de las últimas sesiones en retrospectiva hacia la evaluación diagnóstica, para de esta manera hacer más evidente los avances de las y los participantes después de los meses que estuvieron en el taller.

Remarcar estas diferencias me permitió ver con mayor claridad el impacto que tuvo “Reporteros de la vida real” en la escritura de niños y niñas, en cierta manera esta es una medida del éxito del taller.

A continuación, presento un comparativo entre actitudes de los niños y niñas en la evaluación diagnóstica y al trabajar con los último tipos de texto (Tabla 7). Más adelante comparo los textos producidos al comienzo del taller y los textos realizados en las últimas sesiones (Tabla 8).

El cambio en las actitudes hacia la escritura se modificaron gracias al trabajo por talleres, que le brindó la libertad para conocer, experimentar y concretar la escritura desde sus propias vivencias y de las de sus compañeros y compañeras, no desde la perspectiva del adulto, como sucede regularmente (Ferreiro, 2002).

Muchas madres y padres de familia expresaron que unos de los mayores avances de sus hijos e hijas residía en que habían mejorado sus forma de expresarse oralmente, ahora eran menos tímidos y tenían un mejor vocabulario, podría suponer que esto se debió a que a la par que desarrollaron confianza y eficacia en su escritura, también los hicieron en el habla, porque como muestra la perspectiva que es pilar de este programa, el lenguaje es integral. Desafortunadamente no recopilé información suficiente para hacer de esta aseveración un hecho comprobable.

En lo que respecta a la redacción de los textos, también las y los participantes avanzaron, eso se nota en la calidad de los textos y en la cantidad de recursos que emplean para escribirlos.

Tabla 7

Comparación entre las actitudes hacía la lectura durante las producciones iniciales y las producciones finales.

Evaluación inicial	Textos seleccionados Reporte de investigación y Monografía
<p><i>Iniciativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriben aislados y sin compartir. • Esperan a que se dé la orden para escribir. • Dudan al escribir una idea propia. • Esperan por la aprobación del coordinador. 	<p><i>Iniciativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriben en equipo, apoyando a sus compañeros y realizando puestas en común. • Empiezan a escribir cuando saben que es necesario. • Escriben con confianza ideas propias. • Ellos aprueban o desaprueban sus textos usando criterios claros.
<p><i>Uso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sienten incapaces de comunicar sus ideas y sentimientos a través de un texto. • Al pensar en escribir piensan en un examen. 	<p><i>Uso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican que tipo de textos son sus favoritos para expresar sus ideas y sentimientos. • Al pensar en escribir piensan en publicación.
<p><i>Disfrute</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestran nerviosismo al escribir. • Evalúan la calidad de un texto en función de aspectos convencionales (la calidad de las letras o de las ilustraciones). 	<p><i>Disfrute</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestran confiados al escribir. • Evalúan la calidad de un texto en función de la intención que persigue el texto.

Tabla 8

Comparación entre la redacción de las producciones iniciales y las producciones finales.

Evaluación inicial	Textos seleccionados Reporte de investigación y Monografía
<p>Significado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentan un cúmulo de ideas enlistadas sin orden aparente, con el único fin de expresar el mayor número de ellas. • Algunos niños trataron de comunicar emociones o de contextualizar los sucesos que presentan en su texto. 	<p>Significado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenan las ideas en función de la temporalidad o de la especificidad de estas (primero la información general, después la más específica). • Emplean adjetivos para comunicar emociones cuando el tipo de texto lo permite.
<p>Sintaxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • La composición de todos los textos es lineal. • No aparecen elementos para juzgar la temporalidad de los sucesos presentados o bien los enunciados que indican temporalidad no son verificables. • Todos los enunciados son simples, entendibles y coherentes entre sí, pero de una gran extensión y es muy raro el uso de comas o puntos. 	<p>Sintaxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • La composición de los textos está determinada por el tipo de texto que se está escribiendo. • Se emplean fechas o elementos de organización para señalar la temporalidad de los hechos descritos, los enunciados son verificables por sí mismos. • Todos los enunciados son simples, entendibles y coherentes entre sí, algunos de gran extensión pero organizados con diversos signos de puntuación.
<p>Función Estándar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predomina la función autorreferencial del lenguaje. • Hay enunciados y composición propios del texto narrativo. • No hay un formato reconocible en el texto, sin embargo, predominan elementos característicos del texto informativo, tales como el listado y el uso del punto de cierre. 	<p>Función Estándar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplean diversas personas para escribir según el tipo de texto (primera y tercera persona). • Hay enunciados y composición narrativos y expositivos, según corresponda al tipo de texto. • Hay un formato reconocible, predomina el formato de reportaje periodístico.

Los avances logrados en la redacción de los textos resultaron de la aplicación del Modelo para el aprendizaje de los textos que coadyuvo a que las niñas y los niños asimilaran y acomodaran la información nueva sobre los textos que se iban revisando y del uso de las estrategias generales del programa que permitieron que estos escritores y escritoras tomaran confianza en escribir, revisar sus textos y reconocer sus propias habilidades.

Capítulo 7

Conclusiones

Cuando el taller terminó, el programa “Reporteros de la vida real” se había convertido en una alternativa funcional para abordar las dificultades que enfrentan niñas y niños al escribir textos informativos.

Durante todo el trayecto, de la crónica a la monografía, muchas estrategias y actividades que se habían plasmado en la planeación inicial tuvieron que ser modificados para que el programa respondiera verdaderamente a las necesidades e intereses de las niñas y los niños. Especialmente aquellas estrategias y actividades que eran directivas y restrictivas que venían del coordinador y que eran fácil de reconocer, pues el resultado era siempre el mismo: las niñas y los niños no querían seguir con las actividades o preferían repetir aquellas que surgían de su realidad y de sus intereses.

Estas actividades directivas y restrictivas no consideran al niño o niña como una persona capaz de proponer, analizar y actuar. Cuando un docente impide que las niñas y los niños propongan una actividad o un contenido, cuando aprovecha cada oportunidad para imponer su razonamiento y limita la práctica de los aprendices a solo aquello que sabe ya dominan, se cierran muchas puertas que permitirían que las y los niños puedan aprender más y mejor.

El proyecto de aula resultó ser una estrategia realmente efectiva para evitar estas situaciones que dificultan el aprendizaje de niñas y niños. El compromiso que surgía tanto de las y los participantes, como del coordinador, con los objetivos planteados, colocaba a ambos en el nivel de colaboradores en un proceso de aprendizaje mutuo.

Esta idea del aprendizaje mutuo surge no solamente de las aportaciones de Dewey (1967) y Kilpatrick (1944) también de los supuestos de Freire (1994) sobre la comunidad. En un principio, el programa “Reporteros de la vida real” tomó la idea de la educación comunitaria del título que ostenta el lugar donde se desarrolló (Sala de Lectura del Centro Comunitario, Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez

Navarro), pero conforme fue avanzando el programa, se puede notar que tanto los niños, las niñas y el coordinador se estaban convirtiendo en una comunidad y que al igual que la comunidad de la que formaba ya parte el Centro Comunitario, estaba permeando con sus saberes al programa, tanto en sus contenidos como en sus estrategias. Dar cabida a nuevos elementos de una comunidad que ya existe abrirá la oportunidad a aprendizajes más contextualizados y compartidos ampliamente, no sólo en por los más pequeños, sino también por los adultos.

Evidencias como la forma en que las parejas de niñas y niños se apoyaban entre sí para completar una actividad en la que alguno de los dos era experto, las colaboraciones entre ellas y ellos para recolectar información y los comentarios y críticas expresados durante las puestas en común, con el objetivo de mejorar la calidad del texto producido por un compañero y compañera, dan cuenta solo de una parte de lo que se convirtió en una comunidad de niñas y niños escritores.

Mi labor como coordinador también consistió en apoyar a los niños y las niñas en su apropiación del texto informativo, pues aunque yo era experto en el uso de esta herramienta, no lo era en los temas que los niños y niñas querían comunicar a través de la escritura. Así, de esta manera se estableció también una relación de colaboración entre expertos y novatos, en donde, como describe Follari (1994), cada quien aporta sus conocimientos, experiencias y habilidades para lograr un objetivo grupal.

La formación de esta comunidad también se puede observar en el hecho de que, pese a que muchos niños y niñas se integraron en fechas posteriores al inicio, el resto de las y los participantes les acogían y les guiaban para que se integraran a las costumbres y forma de trabajo en la Sala de Lectura.

Conformar una estructura social como una comunidad de escritores y escritoras fue posible no solo porque niñas y niños compartían el mismo espacio de trabajo, también se consiguió gracias a que, como mencioné antes, a través del proyecto de aula, todos los que en él estuvieron involucrados perseguían un objetivo común que beneficiaba a todos, la publicación de una revista. Esta publicación además, dio significado a todos los aprendizajes adquiridos en el programa y convirtió a

todas las actividades ahí realizadas, en actividades auténticas de lectura y escritura. Por otro lado, cuando se presentó al público, se convirtió en la herramienta que permitió integrar a la comunidad externa a la comunidad de escritores y escritoras.

Me refiero a una comunidad de escritores y escritoras, porque los resultados evidencian que conforme fue avanzando el taller, cada vez con más eficacia y eficiencia, los y las participantes empezaron a sentirse escritores y escritoras, pudiendo expresar con claridad y confianza sus ideas sobre temas de su interés haciendo uso de los textos informativos.

Después de lo anterior, ya no se puede considerar que este programa es simplemente una serie de actividades para jugar a hacer revistas, como sucede con muchos otros programas extraescolares. Muchas clases y talleres buscan promover la lectura y la escritura teniendo como eje conductor al texto narrativo, especialmente a los cuentos, actuando bajo la creencia de que la lectura y la escritura que divierte es la única que vale la pena y si en la escuela la lectura no divierte, entonces hay que hacerlo fuera de ella.

Muy pocas veces se crea un programa extraescolar que tenga como eje al texto informativo, pues “este tipo de texto no divierte”; sin embargo, la diversión, no es la única motivación que niñas y niños tienen para aprender a leer y escribir; como lo he mencionado a lo largo de este documento, son las actividades auténticas, aquellas que, como explica Goodman (2001), Graves (2002) y Kaufman (1994) resaltan la funcionalidad en la comunidad de leer y escribir; las que impulsan a niños y niñas a comprometerse con transmitir su ideas a través de un texto.

En “Reporteros de la vida real”, durante el análisis de los resultados observé que las y los participantes empleaban el lenguaje escrito para comunicar información que deseaban compartir con las personas que formaban parte de su comunidad y que buscan adquirir nuevos aprendizajes para hacer más eficiente esta comunicación. Estos niños y niñas se apropiaron del papel de escritores o para ser más precisos, de reporteros; no juegan a ser reporteros.

No es complicado notar esta apropiación del papel de escritor o escritora, pues las niñas y los niños realizan actividades que en la escuela les resultaban tediosas o bien incomprensibles, tales como: revisar su ortografía, leer en voz alta un texto propio, evaluar su propio trabajo.

Sin duda, hay pocas cosas tan incomprensibles para niños o niñas que han estado en una escuela tradicional, como tener que evaluarse a sí mismo o a sus producciones, pues normalmente la evaluación viene de otra persona: el maestro, los padres, los autores de los libros de texto o de las pruebas estandarizadas.

Usar el portafolio no fue fácil ni para mí, como coordinador, ni para los niños y las niñas; representaba una innovación que requería mucha responsabilidad, pues aunque existían precedente para su uso, la recolección, los criterios de selección y organización de las evidencias depende del usuario del portafolio, así que en un principio, se empleaba como un contenedor de trabajos, pero conforme las y los usuarios se fueron comprometiendo en vista de lo logros que iban alcanzando, este se fue modificando hasta convertirse en un portafolio que contenía evidencias muy claras sobre aprendizajes concretos.

Este avance, en el uso del portafolio y de los distintos tipos de textos informativos, se logró en parte por el compromiso de la comunidad de escritores y escritoras y de la comunidad externa, pero sin duda, fue gracias a las estrategias generales propuestas en el método que niñas y niños pudieron alcanzar los objetivos que se tenía propuesto el programa “Reporteros de la vida real”.

Son quizá estas estrategias, el aporte que este trabajo deja a otros programas que busquen promover la lectura y la escritura de diversos tipos de textos. Aunque ya en muchas ocasiones se ha hablado de como beneficia el uso de portafolio a la evaluación, de la forma en que el lenguaje integral permite que niñas y niños aprendan más fácil a leer y escribir, de las ventajas que tiene el enfoque constructivista al devolverle al individuo la posesión de sus procesos de aprendizaje y de cómo los talleres comunitarios contextualizan los conocimientos y habilidades y retribuyen a la población; no se habían establecido estrategias detalladas, centradas en la reflexión y actuación del coordinador.

Resulta fácil entender las propuestas y perspectivas de diversos autores sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero es difícil convertir estos modelos teóricos en acciones concretas, como las estrategias generales que describí tanto en el método como en los resultados.

Las **Premisas teóricas para el trabajo diario**, permitieron y, creo que permitirán, que toda acción que se realice en un espacio educativo mantenga siempre a la vista sus objetivos y que quien coordine las actividades tenga un referente fácil de recordar a través del cual pueda meditar su actuación y que tarde o temprano lo impulsará a indagar más sobre los fundamentos teóricos del aprendizaje.

Dialogar es una herramienta fundamental para el psicólogo educativo, pero muchas veces se menosprecia o se da por sentado que sucede, sin otorgarle un objetivo concreto. La experiencia que se describe en este documento da cuenta de cómo el uso de frases que sugieran o inviten a los niños y niñas a realizar una actividad trae muchos más beneficios que ordenar; también fue importante que el tipo de palabras o la estructura de las expresiones no se disminuyera en complejidad, pensando que así los niños y niñas podrían entenderlo mejor. Mantener un nivel coherente con nuestra persona da confianza a niños y niñas en que pueden aprender nuevas palabras o estructuras gramaticales.

El **uso de borradores**, representó un gran cambio para los niños y niñas, y marcó un referente para ellos en su vida futura. Es una acción muy simple, el usar un borrador; pero antes, el usuario debe concientizarse de que mejorar la calidad de un producto requiere un proceso de prueba, falla y mejoramiento; es en este proceso donde la labor del psicólogo toma sentido, su función será guiar y dar motivación al usuario del borrador para que lo emplee.

Evaluar y actuar al momento o Evaluación-acción describió el actuar casi reflejo con que muchos docentes perciben y aprovechan una situación en donde existe la oportunidad de potencializar un aprendizaje. Es posible que para usar esta estrategia se requiera mucha más práctica que con las anteriores, pero concretando las reflexiones que llevamos a cabo para evaluar rápidamente una situación y actuar en consecuencia, como se hizo en este documento, se podrá

ayudar a que otros, como me sucedió durante este programa, mejoremos nuestra práctica docente.

Para **trabajar en equipo**, en la experiencia descrita en este documento, fue necesario aceptar que la colaboración es necesaria, pero no solo entre los niños y niñas, también entre ellas, ellos y el coordinador. Forzar a las personas, infantes o adultas, a que forman un equipo es limitar su apropiación de conocimientos y habilidades, convirtiéndose nuevamente en una enseñanza directiva. En contraparte, hay que dar sentido y utilidad al equipo, por ejemplo, construyendo una comunidad editorial, que escribe, edita y publica textos informativos; así cada papel asignado a un miembro del equipo está plenamente justificado. También será necesario que el docente modele como una persona se integra al equipo colaborativo, siendo el parte del mismo, con los beneficios y responsabilidades consecuentes.

Modelar, fue además del diálogo, una de las estrategias más empleadas durante “Reporteros de la vida real”, y no solo ahí, en muchos otros espacios educativos, por personas que buscan compartir sus aprendizajes; la diferencia entre estas experiencias residió en que, en este programa, se hizo con plena conciencia de su empleo para alcanzar objetivos específicos. Mostrar a niños y niñas como se escribe un texto y expresar en voz alta las ideas y sentimientos que cruzan nuestra mente mientras escribimos, les hace ver que no son los únicos que tienen dificultades al escribir y que por lo tanto, la escritura le puede pertenecer a todos y todas. Modelar también permite que se observen las estrategias y técnicas que se podrían emplear para dar solución a un problema situado, por eso es importante que cuando un docente o psicólogo modele, lo haga con autenticidad, sin exagerar o sobreactuar la acción, pues podría generar que niñas y niños aprendan una solución descontextualizada al problema.

Uno de los mayores retos de los talleres comunitarios es el manejo del grupo, la diversidad de costumbres que se pueden encontrar dentro de él puede promover un ambiente de lucha y desorden. El encuadre del taller brinda una oportunidad para que niñas y niños se adapten a la normatividad del lugar de trabajo pero es

sin duda, las reglas que se establecen para dar solución a un conflicto que enfrenta la comunidad las que más significado tienen para niños y niñas. **Establecer reglas para el trabajo diario** es una estrategia que permitió forjar reglas que mejoraban la convivencia y también la calidad de los aprendizajes y que en su faceta más compleja derivó en la **toma de decisiones a través del trabajo colegiado**.

Esta última estrategia expresa de manera sencilla lo que Dewey (1967) llama democratizar la educación, pues las decisiones que pueden modificar la planeación, las actividades, los objetivos y recursos del proyecto de aula, no recaen solamente en el docente. En “Reporteros de la vida real” hice patente que democratizar la educación requiere más que permitir que los niños y niñas voten sobre las decisiones, también requiere que las puedan sustentar y responder por ellas, y esto solo se logra, como mencionaba al principio de este último capítulo, construyendo una comunidad.

Otra estrategia que fue solo posible en plenitud, cuando se formó la comunidad de escritores y escritoras fue la **puesta en común**; esta actividad requirió que niñas y niños aprendieran a hablar y a escuchar para hacer y recibir retroalimentación sobre los textos que producían y también a convertir lo que otros niños y niñas comentaban en acciones concretas para mejorar la calidad de su texto. Sin embargo, esto no debe desanimar a otros promotores de lectura y escritura, se puede llevar a cabo una puesta en común desde el principio, pues así se tendrán recursos con los cuales realizar un proceso de prueba, error, corrección, al igual que sucede con los borradores.

El diseño y la aplicación de las estrategias generales de “Reporteros de la vida real” me hicieron ver la aplicación en la vida real de los modelos teóricos y prácticos que durante mi formación como psicólogo educativo revisé. No solamente aquellos que tenían que ver directamente con la educación, también aquellos que me aportaron fundamentos sobre la forma en que podía interactuar con niñas y niños y como establecer relaciones saludables entre ellas y ellos. Esta integración de diversos modelos psicológicos y educativos se me facilitó cuando

fui testigo de la colaboración entre los saberes profesionales del psicólogo y los saberes comunitarios; me di cuenta de que no solamente el lenguaje debe ser integral, todos las habilidades y conocimientos deben ser integrales, en cuanto, a la interrelación entre disciplinas, el fundamento en la vida real y su contribución a la comunidad que le da sentido.

Bibliografía

- Acuña, C. et al. (1979) *Modelo de desarrollo curricular*. México: SEP-Andrés Bello
- Au, K. y Mason, J. (1990). *Reading Instruction for Today*. Estados Unidos de América: Harper Collins Publisher.
- Benchimol, K. y Román, C. (2000). Piedra libre al taller en el jardín de infantes. En SEP (Ed.), *Taller de diseño de actividades didáctica I y II* (pp. 105-115). México: SEP.
- Berko, G. y Bernstein, R. (1999). *Psicolingüística*. México: McGraw Hill.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. España: Anagrama.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En CONACULTA (Ed.), *Lecturas sobre lecturas* (Vol. 3), (pp. 9-29). México: CONACULTA.
- Coll, C. (1997). *El constructivismo en el aula*. España: Graó.
- Coll, C. (2004). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. España: Alianza.
- Condemarín, M. (1995). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16 (4), 2-10.
- Condemarín, M. y Medina S. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Chile: Andrés Bello.
- Corral, A. (1997). El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela infantil. *Didáctica*, 9, 67-94.
- Cruz, B. (2002). *Nociones de lectura en niños de 1 a 6 años en ambientes poco letrados*. Tesis de maestría, Universidad de las Américas, México.
- Chomsky, N. (1972). *El análisis formal de los lenguajes naturales*. España: Corazón.

- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. México: Alianza.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Downing, J. (1991). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Downing, J. y Thackray, V. (1974). *Madurez para la lectura*. Argentina: Kapeluz.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Equiguas, M. (2005). *Actitud hacia la lectura en una muestra de niños de educación primaria*. Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Escolar, H. (1990). *Historia de las bibliotecas*. España: Pirámide.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar lectores. En CONACULTA (Ed.), *Lecturas sobre lecturas* (Vol. 3), (pp. 31-37). México: CONACULTA.
- Freire, P. (1994), Educación y participación comunitaria. En Castells, M. (Ed.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). España: Paidós.

- Follari, R. y Soms, E. (1994). *El trabajo práctico en la formación profesional*. México: UAM.
- García, T. (2012). *Actitudes ante el aprendizaje de la escritura*. En red: http://www.idauma.com/IDEP/art_actitudes.php.
- García-Vera, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 685-707
- Giglio, S. (2005). Hacia la comprensión del texto expositivo. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 26 (2), 54-63.
- Gimeno, J. & Pérez, Á. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, M. (1996). *La producción de textos en la escuela*. México: SEP.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 11 (2), 2-13.
- Goodman, K. (2001). *El lenguaje integral*. Argentina: Aique.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura*. México: Paidós.
- Graves, D. (2002). *Didáctica de la escritura*. España: Morata.
- Gutiérrez, R. (s. f.). *Estudio descriptivo sobre actitudes hacia la escritura en alumnos sordos de educación secundaria*. En red: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Gutierrez_Caceres_Estudio_descriptivo_actitudes_escritura_alumnos_sordos_educacion_secundaria.pdf.
- Hagg, C. (2001). Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE). En Swartz, S. (Ed.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 95-108). México: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptitsa, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (2).
- Hoskisson, K. y Tompkins, G. (1994). *Lenguaje arts. Content and teaching strategies*. E. U. A.: Merrill.
- Issacs, N. (1967). *El desarrollo de la comprensión del niño pequeño según Piaget*. Argentina: Paidós.
- Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 15 (3), 1-18.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. México: SEP.
- Kilpatrick, W.; Rugg, H.; Washburne, C. y Bonser, F. (1944). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Lara, D. (2000). *Las concepciones sobre la lectura*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP, Fondo de Cultura Económica.
- Mamani, O. (2014). La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. *Integra Educativa*, 4 (2), 197-203.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Paredes, H. (2002). *La comprensión del texto de problemas matemáticos de suma y resta: una intervención con niños de quinto grado de primaria*. Reporte de experiencia profesional, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9 (2), 317-329.
- Piaget, J. (1974). *El estructuralismo*. España: Oikos-Tau.

- Piaget, J. (1976). *La construcción de lo real en el niño*. Argentina: Nueva Visión.
- Puente, X. (2003). Leer, ¿para qué? En CONACULTA (Ed.), *Lecturas sobre lecturas* (Vol. 2), (pp. 9-29). México: CONACULTA.
- Ramírez, J. (2012). *La lectura en México*. En red: http://blogs.eluniversal.com.mx/wweblogs_detalle.php?p_fecha=2012-03-19&p_id_blog=140&p_id_tema=15927
- Rodríguez, L. (2003). *Análisis de la lectura en un contexto popular: perspectiva social*. Tesis de Maestría, Universidad de las Américas A.C.
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. España: Paidós.
- Rosales, R. y Villalta, O. (1996). El taller: modelo pedagógico para la formación profesional en el Trabajo Social. *Ciencias sociales*. 73-74, 209-219.
- Sánchez, V.; Romanutti, G. y Borzone A. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 28 (1), 24-31.
- Santrock, J. (2005). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill.
- Seda, I. (2001). La lectoescritura en niños de nivel preescolar. En Swartz, S. (Ed.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-94). México: Trillas.
- Seda, I. (2003). Los lectores y escritores se hacen desde la cuna. En CONACULTA (Ed.), *Lecturas sobre lecturas* (Vol. 7), (pp. 19-36). México: CONACULTA.
- SEP. (2003). *Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal*. México: SEP.
- Serrano J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1).
- Smith, F. (1985). *Para darle sentido a la lectura*. México: Trillas.

- Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.
- Teberosky, A. (1991). *Aprendiendo a escribir*. España: ICE.
- Torres, G. (1963). *Método onomatopéyico*. México: Patria.
- UNESCOPRESS (2003). Un estudio OCDE-UNESCO pone de relieve las disparidades regionales en materia de resultados escolares. *Servicio de prensa, 2003 (36)*.
- Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whats, whys and hows. *The Reading Teacher*, 43 (4), 338-341.
- Valencia, S. (1994). *Authentic reading assessment*. Estados Unidos de América: International Reading Association.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto Sol.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Zabala, A. (1993). Los ámbitos de intervención en la Educación Infantil y el enfoque globalizador. En SEP (Ed.), *Taller de diseño de actividades didáctica I y II* (pp. 93-103). México: SEP.

Anexo A

Cartel publicitario del programa

Cartel empleado en la convocatoria pública para que niñas y niños participaran en el programa "Reporteros de la vida real". Los carteles fueron pegados en paredes de casas y escuelas cercanas al Centro Comunitario "Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro".

 Centro Comunitario
Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro

 Facultad de Psicología

Coordinación de los Centros De Servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social
Facultad de Psicología, UNAM

Taller para niños y niñas de 7 a 13 años.

Reporteros de la vida real

Del 2 de octubre al 29 de marzo.

ESCRIBE SOBRE TI MISMO Y
LO QUE TE INTERESA

CREA TU PROPIO PERIÓDICO

CUÉNTANOS QUE PASA EN TU VIDA

Impartido por:
Psicólogo Adrián Cruz León
Cuota de recuperación \$5.00 por sesión.

Inscripciones Calle Tecacalo, Mz. 21 Lt. 24
Col. Ruiz Cortines C.P. 04230
Cerca de la Iglesia "San Pedro Apóstol"
Informes: 56 18 38 61

Grupo 1: Lunes y Miércoles de 4:00 a 6:00 de la tarde.
Grupo 2: Martes y Jueves de 4:00 a 6:00 de la tarde.

Anexo B

Crónica de un día de muertos...

Texto empleado durante el trabajo con el Texto seleccionado Crónica.

Disponible en: <http://cronicaaleatoria.blogspot.mx/2005/11/cronica-de-un-dia-de-muertos.html>

miércoles, noviembre 02, 2005

No es la primera vez que veo un día de muertos en esta tierra, en donde soy extranjera. Aquí los altares de muertos se ponen en las calles, afuera de las casas, o en las cocheras o en las ventanas, para que todo el mundo los vea.

Los difuntos están rodeados no solo de velas, papel picado, su comida favorita, alcohol y música; sino que también tiene como compañeros panes de muerto de formas humanas, y sobre estos se coloca cajeta de frutas, de guayaba, de nuez, de zapote hechas generalmente por las abuelas que tienen una memoria culinaria de 500 años. Por allá en el altar de muertos se ve una jicama y por acá un camote crudo, dicen que para que no se despejen de la tierra donde murieron y puedan regresar a tiempo al otro mundo.

Las calaveritas no existen aquí, las figuras para adornar el altar son distintas, se llaman "alfeñiques" y son figuras de animales principalmente hechos con azúcar pintado a mano. Una viejita que se pone todo el año a las afueras de la parroquia local vende más que nunca sus gallinas, sus gallos, caballos, burros y hasta peces.

Las flores sí son las mismas, pero en las tumbas es tradicional llevar una veladora así como una corona funebre hecha con raíces de palmera. Los muertos, sin embargo en esta tierra están felices por que eso sí, a todos los visitan aunque solo sea un día al año.

Mis muertos sin embargo no encontrarán altar en mi casa, no me gusta recordar que están lejos y que no puedo comunicarme con ellos, prefiero tener su foto en mi cartera y platicar cuando se me antoja con ellos sin necesidad de un altar, de

vez en cuando hago de comer los que mas les apetece y los invito a comer, en mis sueños suelo platicar con ellos y a veces si tengo suerte me responden. De cualquier forma estan en mi corazon, hoy y todos los dias aunque no sean de muertos.

Publicada por Gwen Sheresada a la/s 3:08 p.m.

Anexo C

Saturnino Herrán.

Poeta de la figura humana.

Texto empleado durante el trabajo con el Texto seleccionado Biografía.

Disponible en: Revista "Saber Ver: Arte y recreación para toda la familia", Número 17, Editorial Televisa, 1998, México.

Es Saturnino Herrán sin duda el más mexicano de los pintores mexicanos, ya que éste se concentró en plasmar la identidad de un pueblo que era resultado de la fusión entre lo mesoamericano y lo europeo.

Aunque en nuestra época vivimos exaltando las virtudes del muralismo, Herrán pudo consolidarse como un poeta del cuerpo humana, preocupado por la figura y el fondo, y no por la política como Diego Rivera, el cual es sin duda uno de los grandes pintores de nuestro tiempo, pero más que representar la cara de México en su pintura, plasmó más sus afinidades políticas hacia el comunismo ruso no dejando espacio para la duda. Por otro lado Frida Kahlo, una mala pintora y demasiado vulgar para su época, de la cual la historia se ha encargado de llenar su falta de talento pictórico con un el martirio de su vida.

Años antes de las luces muralistas, surgió del grupo de los caudillos culturales del siglo XX, Saturnino Herrán, heredero del "Ateneo de la Juventud" liderada por Vasconcelos, escuela del pensamiento mexicano de donde emergerían grandes pensadores y artistas como Manuel M. Ponce, Vicente Lombardo Toledano o Manuel Gómez Morin; y posteriormente Salvador Novo, Javier Villaurrutia y Carlos Pellicer en el grupo de los "Contemporáneos" ideología adversa al muralismo.

Herrán nació en Aguascalientes en el año de 1887, su padre fue José Herrán, el poseedor de la única librería de la Ciudad y Profesor del Instituto de Ciencias del Estado; estas profesiones lo llevarían a consolidar dos pasatiempos, el de inventor

–para lo cual requirió de gran cantidad de recursos-, y la de escritor, misma que no desarrolló con gran proeza.

El abuelo de Saturnino era la antítesis física de éste, ya que era fortachón y de gran fuerza, la cual demostraba doblando una moneda de a peso entre sus dedos. Delgado, de aspecto enfermizo y cansado, Saturnino Herrán era también poseedor de una mirada mística e irónica.

Tomó clases en su ciudad natal con un maestro de apellido Tovilla, y fue tal su capacidad de aprendizaje que al llegar a la Ciudad de México, Herrán se inscribiría en los cursos superiores de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA). Por estas fechas el padre de Saturnino habría muerto, y con ello llegó la responsabilidad del pintor por mantener a su familia, la cual jamás regresaría a Aguascalientes. En la capital del país, Saturnino encontró un modesto trabajo en la compañía de telégrafos.

Pronto Saturnino Herrán recibiría la beca para continuar sus estudios a tiempo completo, en una ENBA dirigida por el famoso arquitecto Antonio Rivas Mercado, aquel que diseñara la Columna de la Independencia sobre el Paseo de la Reforma. Este impondría un estilo metódico para el dibujo, contrastante al de el subdirector de dicha institución, el pintor catalán Antonio Fabrés.

Fabrés, de estilo realista, sería de gran influencia para Saturnino Herrán, el cual ingresó a la Academia de San Carlos en 1904; la búsqueda por pintar la realidad hizo de nuestro pintor un especialista en la figura y el rostro humano. Herrán impuso su propio realismo, agregando a las representaciones su sello personal, haciendo de él un gran artista de su tiempo.

1908 y el siguiente serían los años de lanzamiento de Herrán, sus óleos “Labor” y “Molino de viento”, despertarían la curiosidad de los críticos del arte –aunque no eran más que una adaptación del estilo pictórico del inglés Frank Brangwyn. Esta influencia llegaría al grado de “copia” en su “Panel decorativo sobre el trabajo” (1910), el cual recibió duras críticas por su baja calidad.

Tras este tropiezo, Herrán continuaría su labor pictórica hasta consumarse como Maestro. La Revolución Mexicana y la ruptura del régimen porfirista traerían nuevos aires al arte mexicano y a la obra de Saturnino. Uno de los cuadros más famosos del pintor se realizó en este período de transición: “La leyenda de los volcanes”, el cual tiene la influencia de uno de sus más destacados profesores en el arte del color: Germán Gedovius.

En el período revolucionario Herrán se especializaría en captar la expresión popular y la mirada de la gente sencilla. La inestabilidad política fue también de oportunidades en la vida personal del pintor. En 1912 serían presentados Rosario Arellano y Saturnino Herrán, su noviazgo duraría dos años para pasar a ser esposos en 1914, ocupando como lecho matrimonial un departamento en la calle de Mesones en la Ciudad de México. Un año más tarde nacería su único hijo, José Francisco, tras muchas dificultades que casi cobran la vida de la esposa del pintor.

La casa de Mesones sería lugar de tertulias entre los amigos de Herrán, uno de ellos Ramón López Velarde, que diría del pintor: “[Herrán] cogía al vuelo la deformidad íntima y externa de las gentes”.

Saturnino Herrán sería también un destacado grabador e ilustrador para la revista “Cultura”, dirigida por Julio Torri y Agustín Loera y Chávez; misma que se convertiría en el punto de reunión editorial para los sabios e intelectuales de la época.

La serie “Las Criollas”, es un grupo de cuadros que tienen a la mujer como centro creativo de la obra, a lo que se añaden elementos simbólicos como las flores y las frutas, elementos que representan la sensualidad y la desnudez femenina. En esta época Herrán había llegado al clímax de su pintura (1914-1918).

Una de sus obras cumbres es “Nuestros dioses”, frisos que estaban destinados al Teatro Nacional (hoy Palacio de Bellas Artes), pero que quedaron inconclusos debido a que la muerte sorprendería a Herrán en 1918.

Lo interesante de esta obra es que del lado izquierdo los indígenas adoran a la Coatlicue y del lado derecho los españoles rinden culto a Cristo. Lo interesante de esta obra es que ambas deidades se encuentran fusionadas en el mismo monolito.

Un mal gástrico haría que Saturnino perdiera la vida en el mes de octubre de 1918, truncando la obra de uno de los seis pintores más importantes de México y cuya obra es patrimonio nacional, entrando al selecto grupo junto con Frida Kahlo, Gerardo Murillo "Dr. Atl", José Clemente Orozco, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José María Velasco.

El mismo Orozco diría de Herrán: "Entre los Discípulos predilectos del maestro Fabrés hay que mencionar a Saturnino Herrán, una verdadera promesa para la pintura mexicana y que hubiera llegado a ser un artista notable en el México de hoy". Sin duda el gran pintor tenía razón, ya que Saturnino es testigo de los muchos cambios que México sufriría en el siglo XX, y gran cimiento cultural para nuestra centuria que apenas comienza