

Planificar y reflexionar conjuntamente en el aula: Guía docente en la composición textual compartida

Plan and reflect together in the classroom: Strategies help shared textual composition

BELÉN IZQUIERDO-MAGALDI
Universidad de Cantabria

Resumen:

El interés por la formación de futuros docentes en la Universidad nos ha acercado al estudio de las prácticas educativas cotidianas en el contexto escolar. Intentamos entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula para ofrecer propuestas de mejora tanto para la práctica como para la formación docente.

Nuestra aproximación a enfoques socioculturales y etnometodológicos nos ha permitido observar y explorar una actividad educativa contextualizada, tener en cuenta a los participantes, los papeles que desempeñan y los aspectos culturales en que se enmarca.

Queremos mostrar los *procesos de elaboración* de historias y las *estrategias de ayuda* que tienen lugar cuando docente y estudiantes de 14 años trabajan conjuntamente en un taller de escritura dentro del currículum escolar. Pensar con ayuda de otras personas acerca del lenguaje como instrumento que construye y transforma el conocimiento posibilita que los estudiantes sean conscientes de las tareas que realizan y su finalidad para progresar en su conocimiento.

En las fases de planificación, textualización y revisión del taller de escritura, el

Abstract:

Interest in training future teachers at the University has brought us to the study of educational practices in the school everyday. We try to understand the teaching and learning processes that take place in the classroom to offer suggestions for improvement both for practice and for teacher training.

Our approach to Sociocultural and ethnomethodological approaches allowed us to observe and explore a contextualized educational activity, taking into account the participants, their roles and cultural aspects in framing.

We want to show the process of developing stories and support strategies that take place when teachers and students from 14 years working together in a writing workshop in the school curriculum. Thinking with help from other people about language as a tool that builds and transforms knowledge enables students to be aware of the tasks they perform and aims to improve their knowledge.

In the planning stages, textualization and writing workshop review, analysis of established educational dialogue revealed the scaffolding of the teacher to guide reflection and generalization of meanings. Has explicitly aimed at both the organiza-

análisis del diálogo educativo establecido ha puesto de manifiesto el andamiaje de la profesora como guía en la reflexión y generalización de los significados. De forma explícita ha orientado tanto la organización de las relaciones sociales como la ejecución estructurada de la tarea a lo largo del proceso de composición escrita.

Palabras clave:

Contexto escolar, composición escrita, participación guiada, estrategias de ayuda educativa, reflexión metacognitiva.

tion of social relations and the execution of the task structured along the writing process.

Keywords:

School context, essay writing, guided participation, educational assistance strategies, metacognitive reflection.

Résumé:

L'intérêt pour la formation des enseignants à venir à l'Université nous a amenés à l'étude des pratiques d'enseignement à l'école tous les jours. Nous essayons de comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent dans la salle de classe pour offrir des suggestions d'amélioration à la fois pour la pratique et la formation des enseignants.

Notre approche aux approches socioculturelles et ethnométhodologique nous a permis d'observer et d'explorer une activité contextualisée d'enseignement, en tenant compte des participants, leurs rôles et aspects culturels dans l'encadrement.

Nous voulons montrer le processus d'élaboration des histoires et des stratégies de soutien qui ont lieu lorsque les enseignants et les étudiants de 14 ans à travailler ensemble dans un atelier d'écriture dans les programmes scolaires. Penser avec l'aide d'autres personnes à propos de la langue comme un outil qui construit et transforme les connaissances permet aux élèves de prendre conscience des tâches qu'ils accomplissent et vise à améliorer leur connaissance.

Dans les phases de planification, textualisation et la révision atelier d'écriture, l'analyse du dialogue éducatif établi révélé l'échafaudage de l'enseignant pour guider la réflexion et la généralisation des significations. A explicitement destiné à la fois à l'organisation des relations sociales et de l'exécution de la tâche structurée selon le processus d'écriture.

Mots-clés:

Contexte de l'école, l'écriture d'essais, de la participation guidée, les stratégies d'aide aux études, la réflexion métacognitive.

Fecha de recepción : 31-10-2012

Fecha de aceptación : 10-7-2013

1. Introducción

Nuevas formas de interactuar unidas a la transformación de instrumentos comunicativos han generado contextos comunicativos propios del siglo XXI. El escenario educativo por excelencia, la escuela no puede cerrar los ojos al potencial de la escritura como instrumento de aprendizaje,

alejada de una alfabetización mecánica (Teberosky, 2000) y llave para otras alfabetizaciones propias de nuestra sociedad actual (Coll, 2005).

Lograr que nuestros estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar sean capaces de elaborar diferentes tipos de textos, es uno de los objetivos presentes en los programas de lengua española de los últimos años y una demanda social que se refleja en los mejorables resultados en competencia lectora, conseguidos desde el año 2000 al 2009 en el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2010). Estas exigencias han generado un cambio en la labor de los agentes educativos que juegan papeles cada vez más participativos y menos asimétricos en esta adaptación progresiva. Hace tiempo que el docente ha cambiado el rol de gestor para convertirse en protagonista de su actividad, planificando y tomando decisiones con el fin de enriquecer e innovar su práctica educativa (Lacasa & Guzmán, 1997).

El rol docente consiste en *ayudar a progresar en competencia escrita*, a los estudiantes a través de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que tomen conciencia de las características que nuestra cultura atribuye a los distintos estilos o formatos textuales. Las distintas funciones del lenguaje en nuestra cultura se transmiten en las prácticas educativas de las que la escuela tiene que ser un reflejo vivo y dinámico. Los cambios continuos en nuestros instrumentos de comunicación y participación social se tienen que integrar progresivamente en el ámbito escolar para dar sentido real a lo que se programa desde el currículum. Además, es necesario que los estudiantes se transformen, paso a paso, en ciudadanos críticos, conscientes de las posibilidades que les ofrece acceder, interpretar y transformar la información escrita conjuntamente con otras personas con las que se comunican. El conocimiento por parte de los participantes de las estrategias utilizadas en el proceso de aprendizaje, así como su implicación social cobran cada vez más importancia en los contextos educativos (Castejon, 2004), especialmente desde enfoques constructivistas en educación (Camps & Uribe, 2008).

En este sentido con nuestra investigación queremos ofrecer recursos que ayuden a comprender y a reflexionar sobre las propias prácticas educativas y redunde a su vez en la formación del profesorado (Lacasa y GIPI, 2006; Lacasa y Reina, 2004).

2. Justificación y antecedentes del estudio

Desde referentes socioculturales se entiende la actividad educativa como un proceso entrelazado al contexto en que se desarrolla (Hammersley, 2007). Partimos de una noción vygotkyana de Zona de Desarrollo Próximo, que no se acaba en la relación interpersonal experto-aprendiz si no que se extiende a todos los participantes de la actividad educativa, que con papeles distintos de colaboración e implicación generan un contexto sociocultural propio, situado (Barton 2007; Rogoff, 2008). En definitiva, las actividades escolares que realizan de forma conjunta profesores y alumnos no son fenómenos autónomos que se puedan explicar o estudiar en su globalidad independientemente de donde tienen lugar, en sus contextos socio-institucionales (Coll, Onrubia et al., 2008)

En el aula el docente es quien se responsabiliza de las actividades sociales, comunicativas y de conocimiento de alumnos y alumnas cuando trabajan todos juntos (Saló, 2006) o divididos en grupos, actuando como guía presente o mental en todo momento (Mercer & Hodgkinson, 2008; Warwick et. al., 2010). Candela lo define en la siguiente cita como un poder local en continua negociación y reconstrucción.

“Desde mi punto de vista el discurso en el aula es una construcción colectiva que puede ser influida, pero no “controlada” por ningún sujeto en particular, aunque exista una asimetría de poder en el aula y no todas las intervenciones tengan el mismo efecto sobre la dinámica discursiva. Esto es así pues existe un poder local que se negocia y reconstruye permanentemente en función de la relación de los participantes con la tarea que comparten que es la de tratar de entender.” (Candela, 1999, p.223)

La autora destaca la relación de los participantes con la tarea escolar que se ha de realizar en el aula. Cuando hablamos de estrategias de ayuda en los procesos de aprendizaje nos referimos no sólo a la construcción del conocimiento sino al contexto de trabajo en el que tiene lugar. En este sentido Coll y sus colaboradores (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992) insisten igualmente en que no tiene sentido la actividad del docente si no tenemos en cuenta lo que hacen los estudiantes, insistiendo en analizar la interacción como contribuciones recíprocas de los participantes que define como *interactividad*. Es decir, la articulación de las acciones del docente y de los estudiantes alrededor de una *tarea común*. Incluyen además de los intercambios comunicativos directos entre los participantes, otras acciones en apariencia individuales, como

pueden ser el momento de textualización del estudiante, o la corrección del docente sin la presencia del alumno, que sin embargo forman parte del contexto escolar. Todas ellas forman parte de la organización de la actividad articulada durante un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje, como se refleja en la siguiente cita de Cesar Coll.

“Para estudiar los mecanismos de influencia educativa que operan en el ámbito de la interactividad es necesario identificar, por un lado, las formas en que se organiza la actividad conjunta y, por otro, los significados negociados por los participantes en el marco de esa estructura de actividad, no sólo en lo que se refiere a “de qué se habla”, sino también a “cómo se habla de aquello de lo que se habla”. El análisis se centra, por tanto, en las ayudas vehiculadas por el agente educativo a través, por un lado, de la estructura de la interactividad, y por otro, del uso de determinados mecanismos semióticos.” (Coll, Onrubia et al., 2008, p.63)

Las estructuras participativas que están presentes en las interacciones de aula han sido analizadas por estudios etnográficos denominados “micro” (Brown y Palincsar, 1989) que nos sirven de referencia al igual que otros estudios como el de Edwards y Mercer (1994) que van más allá del análisis de la secuencia “IRE” (pregunta, respuesta y evaluación), y que indagan en la evaluación como una fórmula más compleja, la “reformulación” (Wells, 1993), “reconceptualización” (Cazden, 2001), que permite guiar y ampliar el pensamiento de los estudiantes en un ejercicio de recontextualización.

En definitiva, hablamos de explorar los mecanismos de influencia educativa que operan en las actividades conjuntas cuando sus participantes negocian y/o asumen una estructura específica de organización social y de la utilización de recursos comunicativos alrededor de tareas y contenidos concretos (Coll, Onrubia et al., 2008). Por una parte, las *estrategias de ayuda pedagógica* que ofrece el docente a través de variadas metodologías didácticas concretas se ajustan para favorecer la construcción del conocimiento de sus estudiantes. De esta manera se produce una cesión y traspaso progresivos de la responsabilidad y del control del profesor hacia sus alumnos como en la metáfora del *andamiaje* introducida por Bruner (citado por Coll, Onrubia y Rochera, 1992). Esta metáfora explicaría los procesos de avance de los que aprenden a través de las ZDP creada en sus interacciones con los adultos, docentes u otros agentes educativos. Rogoff (1993) utiliza el término *participación guiada* y lo considera un proceso universal que se concreta en cada práctica

educativa encaminada a la comprensión mutua. Por otra parte, la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos a propósito de las tareas o contenidos es un proceso de *negociación* mediante el cual los interlocutores llegan a ponerse de acuerdo sobre el significado de la expresión que manejan en un determinado contexto.

3. Objetivos

Nuestro propósito general es mostrar cómo en los procesos de composición escrita docentes y estudiantes pueden comprender y reconstruir significados reflexionando juntos la realidad sobre la que exploran. De forma específica los objetivos quedan definidos en los puntos siguientes:

Describir los procesos de participación guiada que tienen lugar en contextos formales de educación secundaria con una tarea común de escritura.

Analizar cómo evoluciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes relacionado con el proceso de elaboración escrita de historias cuando la docente se integra en un pequeño grupo de trabajo.

En los siguientes apartados mostraremos en primer lugar, una de las dimensiones del trabajo empírico desarrollado (Izquierdo-Magaldi, 2011) del que describiremos de forma simplificada los componentes globales como son el contexto de trabajo, los participantes y la historia del propio taller. En este caso hemos seleccionado una de las líneas del trabajo que se centra en el papel desarrollado por la profesora. En segundo lugar, la reconstrucción narrativa del taller recogerá las dimensiones comunicativas y de organización del discurso textual oral y escrito desde una aproximación cualitativa. Aportaremos fragmentos de las conversaciones entre docente y estudiantes que revelan el proceso de composición escrita hasta llegar al producto final.

4. Escenario del taller de textos escritos en colaboración y sus protagonistas

El taller de escritura se entiende como una empresa común consensuada por sus participantes alrededor de la elaboración textual escrita. Este espacio de trabajo en el aula se acerca a conceptos como comunidad

de aprendizaje (Rogoff, 1994) y comunidad textual (Olson, 1991), en los cuales se destaca la importancia de la participación en el contexto cultural y social de hablantes/oyentes, lectores/escriitores de una manera bidireccional, entre quienes enseñan y quienes aprenden, estableciendo un diálogo educativo común. De esta manera se convierte aula en un escenario innovador abierto a actividades de lectura y escritura donde la motivación y la comprensión no se pueden separar del currículum. Donde los protagonistas más experimentados como los docentes, apoyan el proceso de composición textual haciendo explícito cada paso y traspasando el control a los participantes a lo largo de la actividad.

4.1. Participantes: Protagonistas del taller

La coincidencia de intereses e inquietudes de docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba supuso un aliciente para empezar a hablar, imaginarse y proyectar este formato de taller de escritura en un centro educativo real, en el que tuvieran voz activa el grupo de investigación y la profesora responsable del aula junto con sus alumnos y alumnas.

Dentro del cronograma escolar, la actividad se diseñó en seis sesiones semanales de 90 minutos de duración, dedicadas a la elaboración de textos narrativos y expositivos en torno a la obra *Don Quijote de la Mancha*. La clase compuesta por un total de 33 alumnos y alumnas estaba dividida en mesas de trabajo en pequeño grupo de 6 componentes. En el momento de trabajo de planificación en pequeño grupo, se registró la actividad de dos grupos (G1 y G2), para poder combinar con los mismos estudiantes, su trabajo en presencia de la profesora o en el grupo de iguales, tal y como se planteaba en los objetivos del estudio (Izquierdo-Magaldi, 2011). En esta ocasión, se han seleccionado las sesiones narrativas (S2, S4, S6) para dar a conocer la importancia del rol de la docente y el tipo de estrategias de ayuda utilizadas con los estudiantes en la actividad educativa.

Actividad: Taller de escritura	Pequeño grupo G1	Pequeño grupo G2
Secuenciación sesiones Duración: 90 minutos	6 Participantes	6 Participantes
S1 Exposición Primer día/primer semana	Con profesora	Sin profesora
S2 Narración Segundo día/primer semana	Sin profesora	Con profesora
S3 Exposición Tercer día /segunda semana	Con profesora	Sin profesora
S4 Narración Cuarto día /segunda semana	Con profesora	Sin profesora
S5 Exposición Quinto día /tercera semana	Sin profesora	Con profesora
S6 Narración Sexto día /tercera semana	Sin profesora	Con profesora

Figura 1. Planificación de la actividad del taller de escritura

4.2. Registro de la actividad: Dimensiones espacial temporal y mental representadas en el contexto escolar

Con el propósito de captar aspectos temporales e interactivos de la práctica educativa se utilizaron recursos como el vídeo y el audio. La grabación y digitalización de todas las sesiones del taller de escritura y su tratamiento a través de un soporte informático específico, el Nudist Vivo, supuso un recurso fundamental a la hora de almacenar, transcribir y categorizar los datos. Un total de 270 minutos de material de video y otros 270 minutos de material de audio corresponden a las tres sesiones narrativas que se presentan en este trabajo. Se utilizaron tres cámaras de video situadas en puntos estratégicos del aula para grabar los momentos de trabajo en gran grupo en los que la profesora se dirige a toda la clase. En las situaciones de trabajo en pequeño grupo, se enfocaba una de las cámaras a la mesa en las que el grupo de iguales trabajaba solo y una segunda cámara a la mesa en la que la profesora se unía al grupo. En mesas de trabajo en grupo se colocó un magnetófono para registrar las conversaciones de manera más directa que el sonido aportado por el video.

5. Experiencias significativas dentro y fuera del taller de historias

Dentro de la programación escolar, trabajar la competencia lingüística a partir de una obra clásica (representativa de un experto escritor) tenía que resultar atractivo para los estudiantes y propiciar su participación activa. Por este motivo, además de la actividad en el aula, se introdujo una *actividad extraescolar* previa al taller (una exposición y representación teatral sobre *el Quijote*) facilitadora de experiencias reales y divertidas que acercara la obra de Cervantes a los estudiantes.

5.1. Meta de la profesora: Para qué escribimos y cómo lo vamos a hacer

Una vez en el aula, el inicio de la actividad educativa se enlaza con la experiencia extraescolar con el contenido del taller. La profesora expone a los estudiantes “el qué y el cómo”, la funcionalidad y el procedimiento del trabajo que van a realizar. Comienza con la finalidad del taller, “siempre pensamos...que íbamos a trabajar algo con Don Quijote, pero vaya, de una manera divertida, no para volver a leernos el Quijote, ni nada de eso...” Seguidamente atrae la atención de los estudiantes con el recuerdo de la actividad extraescolar que servirá a todos los participantes para que puedan compartir el mismo contexto de trabajo, “...Entonces para...preparar ahora algún trabajito, para que hagamos algo de expresión escrita, pues claro, buscamos algo también que os atrajese... para que recordemos un poco cómo es Don Quijote y cómo es Sancho Panza, ¿uhm? Como allí la vivisteis, después aquella máquina tan bonita ¿no? de los molinos que os llamó muchísimo la atención...”. Las anotaciones que la profesora recogió de la vivencia de los estudiantes se toman como referencia para seleccionar los temas o contenidos de las tareas de escritura de cada una de las sesiones: “os dije que...que...me pusierais en un papel la experiencia...la experiencia que...que habíais sentido cuando visteis la representación aquella. Y claro, me he leído todas las contestaciones vuestras y entonces saqué, bueno pues como algunas notas...// incidíais en que se hicieron interesante lo ocurrido..., eso son frases vuestras. Hicieron interesante lo ocurrido, (...) hacen que te metas dentro de la historia y que la vivas, (...) no sólo aprendimos sino también que nos divertimos // Eh... os llamaba la atención el amor por

Dulcinea//la imaginación...eh que tenía Don Quijote y la... aventura de los Molinos de viento”.

A continuación ofrecemos el esquema de los contenidos que de sesión en sesión dieron sentido a la elaboración textual.

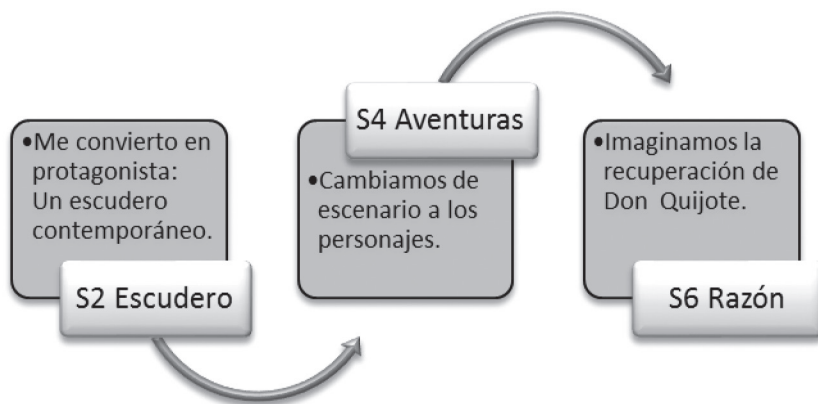


Figura II. Contenidos de las historias negociados en cada sesión educativa

También al inicio de la actividad global especifica la forma de trabajo de alumnos y alumnas, “...¿Cómo lo vamos a hacer? Mirad, en primer lugar, lo que vais a sacar unas notas común en el grupo (...) ¿eh?, os vais a poner de acuerdo // teniéndolo como modelo // O sea que ponéis en >común> ¿eh?, en común. ¿? uno es la secretaria o secretario, como queráis, ¿eh?// con esas ideas que tenéis en común, empezáis a desarrollar el texto y cada uno el suyo, cada uno el suyo. <Pero atendiendo también al grupo>”. El *trabajo colaborativo* en pequeño grupo propicia la *implicación* en la elaboración de historias con una utilidad comunicativa (Lacasa, 2006) y será el procedimiento que la docente anticipa y repite a lo largo de las sesiones.

Más allá del espacio físico que supone el aula, docente y estudiantes se introducen en un *proceso mental de contextualización* (Mercer, 2001) cuando enlazan y construyen de forma dinámica en cada sesión educativa los contenidos que forman parte del discurso escolar. Podemos decir que se trata del recuerdo episódico de un encuentro comunicativo y social, *context model* (van Dijk, 2011), en el que los participantes se implican con sus identidades, roles, intenciones y metas para progresar en su conocimiento.

Una vez dibujado el escenario educativo y su contenido desde la propia voz de la profesora, pasamos a explicar cómo hemos manejado los datos para capturar todo lo ocurrido, en el momento que actuaban los protagonistas del taller.

6. Análisis inductivo de la actividad educativa: Lo que se dice y lo que se hace

Conscientes de que los datos no reflejan por sí solos la realidad observada, se hace necesario interpretarlos a la luz de los modelos teóricos ya mencionados que se aproximan a los espacios cotidianos de educación como sistemas de actividad comunicativos e interactivos. En este sentido apelamos a una metodología cualitativa capaz de captar los significados que acompañan las vivencias las personas (Dörnyei, 2007), para no ofrecer una visión descontextualizada del estudio del conocimiento. La etnografía se ha caracterizado por describir y analizar en detalle situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, así como por documentar lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos en su propio contexto (Woods, 1986). La etnografía se dedica a la observación y comprensión de los aspectos de una cultura o grupo social determinado (Barton, 2007), concediéndole gran importancia a la cultura, por lo que entiende los fenómenos a investigar en términos socioculturales. Esta metodología nos permite crear una imagen más realista y más fiel del grupo objeto de estudio, así como conocer lo que ocurre, cómo piensan, cómo sienten y cómo se desenvuelven. Con métodos observacionales similares, investigadores educativos como Barnes (1976) y Edwards (Edwards y Mercer, 1994), han contribuido a nuestra comprensión de cómo se construye socialmente el conocimiento en las aulas y cómo los enseñantes ejercen poder y control mediante el habla en clase.

El tratamiento de las conversaciones transcritas y categorizadas con el soporte informático Nudist Vivo, nos ha permitido observar y analizar la actividad escolar de composición de textos narrativos en un espacio y tiempo determinados, teniendo en cuenta sus múltiples dimensiones.

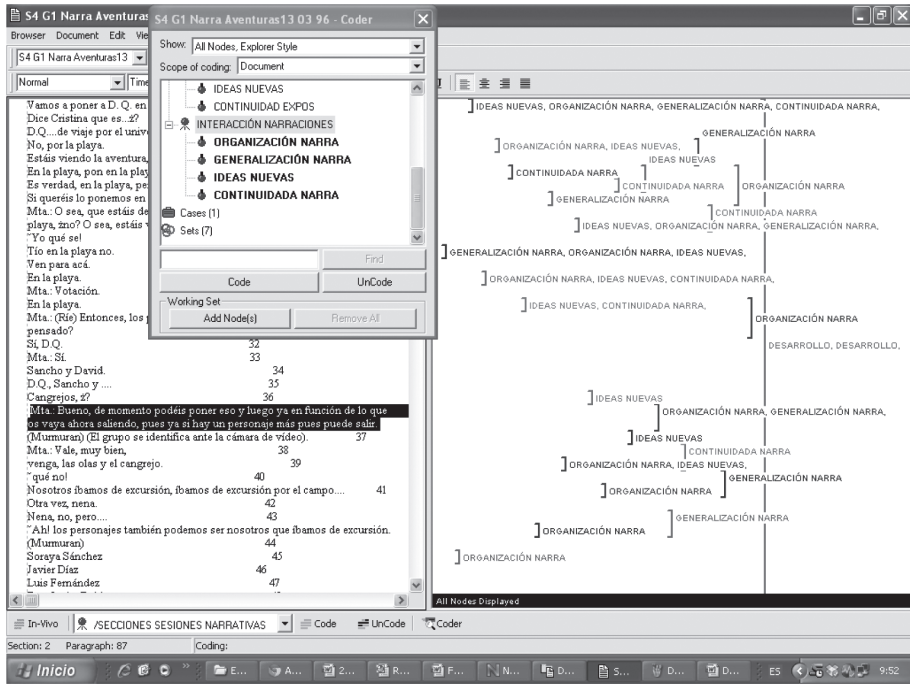


Figura III. Análisis del diálogo educativo con apoyo informático

Por una parte, consideramos la *organización educativa* centrada en la planificación de la actividad y los contenidos tratados. Por otra parte, tenemos en cuenta la *organización social* de la actividad en pequeños grupos colaborativos en la que se apoya el progreso en el aprendizaje.

La *dimensión temporal* (Hühn, 2009) es fundamental en la articulación de ambos planos de análisis en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando hablamos de la actividad educativa tenemos presente el hilo conductor de la actividad global que consiste en la práctica textual del género narrativo a lo largo de tres sesiones dentro del cronograma escolar.

Las unidades de análisis manejadas dentro de dichas dimensiones han sido las *sesiones educativas* y los *turnos* de habla de los participantes. Las sesiones (S2, S4 y S6) estructuradas en un tiempo determinado con principio y fin (90 minutos semanales de composición escrita) se relacionan con los contenidos narrativos negociados por la profesora y los estudiantes al inicio de la actividad educativa. La base comunicativa de cada sesión se representa en el diálogo entre docente y estudiantes,

los turnos se toman como unidades comunicativas de participación, inseparables a su vez de la información precedente y posterior que se establece en el diálogo y que se representa en unidades significativas más amplias como el mensaje.

6.1. Participación guiada: estrategias de ayuda en el diálogo educativo

Si queremos ahondar en cómo se produce la comprensión de la construcción narrativa tenemos que analizar la conversación interactiva (Hammersley y Atkinson, 2007) que han mantenido docente y estudiantes. La dimensión comunicativa del taller de escritura se concreta paso a paso en lo *Qué han dicho y cómo lo han dicho*. De forma inductiva, a partir de los documentos transcritos hemos examinado las pautas seguidas en cada turno de diálogo sin olvidar su relación con la estructura educativa de planificación textual. Hablamos de estrategias de ayuda como recursos de control y seguimiento en la construcción conjunta de significados. El concepto de *estrategia* desde la tradición cognitiva en investigación ha ido evolucionando primero asociado a la resolución de problemas y posteriormente se ha redefinido como patrón de actividad (Edwards y Mercer, 1994) por influencia de la etnografía y la sociolingüística. Tienen como objetivo permitir la gestión, la planificación, la organización y el fluir en la articulación del discurso en el que se implican docente y estudiantes. Se consideran recursos de control y seguimiento en la construcción conjunta de significados (Cubero, Cubero y Santamaría, 2008; Saló, 2006). En esta línea hemos realizado una *agrupación descriptiva de los patrones que se repiten* y su función en la evolución del diálogo del taller. Seguidamente exponemos de forma esquemática las cuatro estrategias que hemos obtenido en el proceso de codificación al que se ha sometido a las conversaciones de los participantes (Izquierdo-Magaldi, 2011).

- Estrategias de Organización
Introducen, guían y concluyen la actividad. Anticipan información sobre la actividad y sus fases de ejecución y desarrollo. Se dan instrucciones y pautas precisas del procedimiento de cada tarea. Sirven para crear el contexto sobre el que se construye el diálogo de interacción en el aula, con sus normas y rutinas implícitas (escuchar, hablar ordenadamente...). Incluye la evaluación del trabajo realizado que se lee a los compañeros y compañeras.

- Estrategias de Generalización
Su función básica es el intercambio de conocimientos en contextos de actividad conjunta, alrededor de unos contenidos. Se emplean preguntas: cerradas (con respuestas si-no), parciales o categoriales (cómo, qué, cuándo, dónde, por qué) y metacognitivas (qué quiere decir), con las que se van introduciendo elementos del tema tratado. El significado se consigue a través de las reflexiones que docente y estudiantes han compartido.
- Estrategias de Aportación de ideas nuevas
Los nuevos significados nacen a partir de comentarios, referencias, afirmaciones y explicaciones que se enlazan con ideas previas, tanto sobre el tema de trabajo como sobre su organización.
- Estrategias de Continuidad
Sirven para mantener la atención y encadenar los turnos de diálogo de los participantes a través de la reproducción, reelaboración y síntesis de enunciados manejados.

Presentaremos en los siguientes apartados los fragmentos de conversación de docente y estudiantes relacionadas con la organización y generalización de significados como ejemplos más representativos de las estrategias definidas con mayor peso en la construcción de historias, ya que las estrategias de aportación de ideas nuevas y las estrategias de continuidad han servido básicamente de apoyo al resto.

6.1.1. EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN

En el primer ejemplo, la profesora hace explícito el procedimiento más adecuado para elaborar la última de las historias del taller ante toda la clase. Como en cada una de las sesiones anteriores (S2 y S4), introduce de nuevo la información conocida “ya hemos explicado el amor de D. Quijote, también os gustaba. Por lo menos es lo que vosotros habíais dicho, lo que os había llamado la atención”, relacionada con la experiencia extraescolar vivida para asegurar que se comparte dicha información y mantener la implicación de los estudiantes hasta el final de la actividad.

Estrategias de organización : De la primera a la última sesión
S6 G2 Narración: D. Quijote recupera la razón

Maestra: Hoy vamos a hacer el último texto que va a ser narrativo. Vamos a contar una aventura ¿eh?, que ya hemos explicado el amor de D.Q. que os había llamado la atención. La locura también. Y luego las aventuras de D.Q. también os gustaba. Por lo menos es lo que vosotros habíais dicho, lo que os había llamado la atención. Entonces hoy vamos a hacer ya, lo último ¿eh? que va a ser un texto narrativo también...y vamos a...contar una aventura (...) (mirando sus papeles). Lo tengo aquí. ¡Ah, ya!. Una aventura...en la que D.Q. recupere la razón. Ya lo dejamos cuerdo y ya <nos despedimos de él<. ¿Vale? (...). Entonces lo voy a poner ahí en la pizarra. ¿? Inventa, ¿eh? inventa...o cuenta una aventura en la que D.Q....Doy la orden y la voy a poner en la pizarra. Entonces ¿qué tendremos que hacer? Pues lo de siempre, ¿no?, los personajes ya los tenemos...¿eh? Tendremos que pensar en qué tipo de aventura....Cómo se va a desarrollar esa aventura, los puntos más importantes de esa aventura... ¿eh? en grupo...ordenar esos puntos y luego ya cada uno hace su creación y le pone un título. Pero... ¿eh? hoy ya D.Q. va a recobrar la razón. Y cuando ya lo dejemos con su razón recobrada...ya... ¿eh?...descansaremos de él....

Figura IV. La profesora guía paso a paso la actividad educativa

También como en ocasiones anteriores, la profesora repasa las instrucciones relacionadas con el procedimiento de composición escrita que consiste en hacer “Pues lo de siempre ¿no?”, tener en cuenta los elementos esenciales como los personajes, el tipo de aventura y los puntos más importantes que se quieren narrar de la aventura. Especifica que la tarea ha de realizarse en grupo, primero buscando el contenido y posteriormente agrupando las ideas ordenadamente. Estas instrucciones corresponden a la *fase de planificación textual* en la que se elabora un esquema común de trabajo. Una vez que los estudiantes han completado y ordenado su esquema común, los estudiantes pasan a la *fase de trabajo individual*, en la que “cada uno hace su creación”, a la que identifica con su “título”, con lo cual intensifica el carácter individual del resultado del proceso de escritura.

Sin embargo, no hay que olvidar que cada una de las producciones escritas llevará la huella de la planificación realizada en grupo que ha servido de base en la interpretación y construcción individual de la historia.

El siguiente ejemplo, también de la última sesión, corresponde a la situación en el que la profesora se integra en el pequeño grupo de trabajo. En el grupo representa un papel de guía menos asimétrico que cuando se dirige a toda la clase, pero con intervenciones igualmente precisas.

Estrategias de organización
S6 G2 Narración: D. Quijote recupera la razón.

- 1.Mta.: Id poniendo (señalando el esquema), ¿? en un sueño ¿no?, ve a su madre en su sueño...
- 2.Mª L: Sí.
- 3.Mta.: y cómo él recupera la razón porque ¿? si ve a su madre en un sueño, ¿digo yo no? Recupera la razón. Eso sería lo que es la síntesis ¿no?, de la aventura...pero ahora...puntos de esa aventura y luego ya cada uno...
- 4.Mª L: Puntos más importantes pues... (...) que...veía... (...) Pero puntos que pasen en los sueños o...antes ó después...
- 5.Lore: Eso [da igual.
- 6.Mta.: ¿? ahora], luego tú los ordenas. Vosotros habéis pensao que D.Q. va a recuperar la razón en un sueño cuando ve a su madre ¿? recupera la razón ¿no? Bueno, eso tendrá un desarrollo, una aventura. Esto lo que pasa es que vamos, que...que habrá algo... (...) algo antes de dormir...que habrá algo durante el sueño...o yo que sé. Será, son cosas vuestras.

Figura V. La profesora se integra en el pequeño grupo de trabajo

Como vemos en la conversación, una vez que los miembros del grupo han aportado los elementos de la historia, la profesora interviene recapitulando “Eso sería lo que es la síntesis ¿no?” (turno,3) y organizando la secuencia de la historia “tendrá un desarrollo, una aventura” (turno 6), para dar coherencia a lo que escriben en el esquema de trabajo común.

6.1.2. EJEMPLO DE ESTRATEGIAS DE GENERALIZACIÓN: REFLEXIONAMOS DIALOGANDO

En este caso (S2), comprobamos que desde el mismo momento que la profesora empieza a trabajar con el grupo intenta establecer el contexto compartido para progresar en la reflexión conjunta sobre el contenido que manejan (turno 1). Se parte como en el resto de las sesiones de la lectura de un pasaje del *Quijote*, en esta sesión, de lo acontecido en la venta donde Don Quijote se convierte en caballero. La profesora se refiere a la *información dada* previamente para favorecer que el grupo introduzca nuevos contenidos pero no al azar. Anima a través de sus preguntas (turnos 8 y 10) a reflexionar sobre la adecuación del nombre del personaje al contenido de la historia que van a elaborar (“¿cómo puede ser el escudero?”, “¿un nombre cualquiera le ponemos al escudero?»), refiriéndose a las características del personaje. Pensar en la personalidad y cometido de un escudero contemporáneo les ayudará a encontrar un nombre representativo.

**S2 G2 Narración: Escudero.
Escudero al estilo Sancho Panza**

- 1.Mta.: ¿Habéis acabado? // Lo único que nos ponía era un poco en situación ¿no? De cuando en la venta el ventero lo hace caballero...y entonces, bueno, pues él se pone a pensar...que tiene que...coger ropa y...todo eso para seguir otra aventura y que le hace falta también alguien más, ¿no? (...) Y viene pensando en un labrador vecino suyo. (...) Y ahora aquí entramos nosotros ya. ¿Eh? //
- 2.Mª L.: Vamos a ver... (tomando la iniciativa para escribir el esquema).
- 3.Agustín: Primero lo ponemos así y luego ya hacemos, ponemos el personaje, ponemos un nombre y todo eso [personaje y todo eso y ya... (...)]
- 4.Mª L.: claro]. //
- 5.Agus: que tenemos que decir el nombre.
- 6.Mta.: El personaje, muy bien.
- 7.Agus: El escudero, pero qué nombre le ponemos al escudero.
- 8.Mta.: Vamos a ver, ¿cómo puede ser el escudero? (...)
- 9.Jose: Un nombre cualquiera, ¿no?
- 10.Mta.: ¿Un nombre cualquiera le ponemos al escudero? (...)
- 11.Mª L.: El Agustín. (Ríen).
- 12.Mta.: ¿Agustín va a ser el escudero? ¿?.
- 13.Agus: Desde luego me parezco a Sancho Panza.

Figura VI. Profesora e iguales reflexionan sobre el personaje

Podemos decir que la reflexión que suscita el diálogo ante la composición narrativa se centra en el análisis de su estructura, concretamente en el peso de los personajes protagonistas y en la acción, para promover una interpretación conjunta que lleve a la creación de una historia propia.

Tras el análisis de la dimensión comunicativa veremos en el siguiente apartado la dimensión temporal del proceso de composición escrita que se repite de sesión en sesión como una rutina de trabajo escolar necesaria en este tipo de tareas.

6.2. Proceso de construcción textual y su evolución en el tiempo

Cuando nos adelantamos para pensar qué queremos decir y cómo lo vamos a decir realizamos conscientemente un proceso de planificación que nos permitirá tomar decisiones alrededor del propósito de nuestro texto, las principales ideas a desarrollar y su coherente organización. Anticipar y explicitar qué se va a escribir, por qué, para qué y para quién proporciona información acerca del contenido del mensaje, el sentido y la finalidad de la actividad y la audiencia del discurso escrito (Lacasa y Reina, 2004). La docente tiene en sus manos que la reflexión metacognitiva sobre el

proceso de composición escrita de textos narrativos se convierta en una actividad significativa durante todo el proceso. Para ello aprovecha las situaciones que favorecen la comunicación en el aula como *dialogar para relatar* y *dialogar para conocer* (Saló, 2006), que además contribuyen a la construcción de textos escritos diferentes, con usos específicos, a través de la *conciencia metalingüística* (Casaseca, 2004) que supone la escritura.

En la siguiente figura se detalla el esquema seguido.

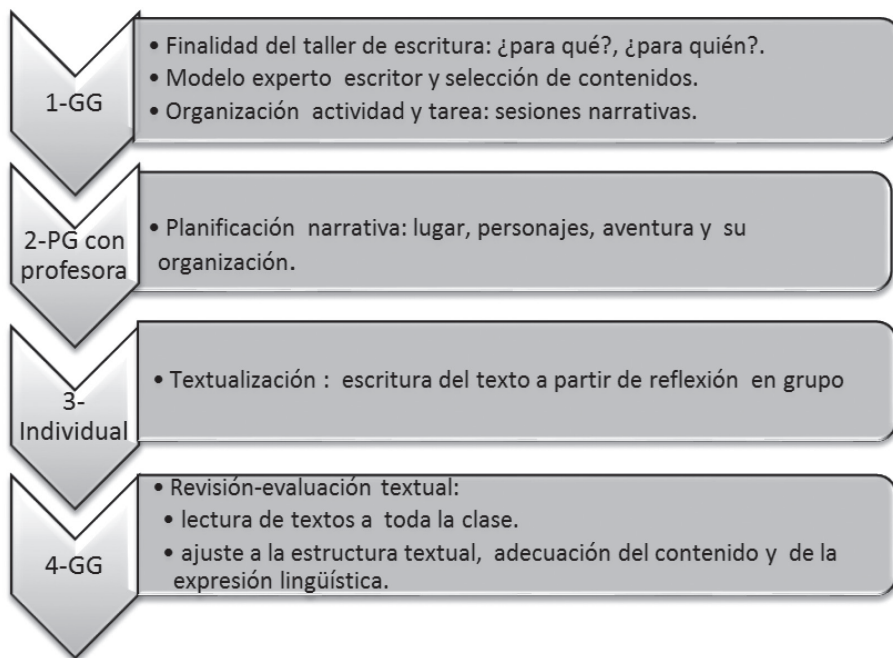


Figura VII. Secuencia temporal y de interacción del proceso sociocognitivo de composición escrita

La secuencia temporal de la actividad y las tareas realizadas se repiten en cada sesión. Al inicio se trabaja con toda la clase en gran grupo (1-GG), para introducir la tarea y su procedimiento. En la fase de planificación textual docente y estudiantes se integran en pequeño grupo (2-P) y elaboran el esquema común de la historia. La información que se ha compartido en el trabajo de grupo es la base para llegar a la textualización individual (3-Individual). Al final de la sesión, de nuevo la clase se reorganiza en gran grupo (4-GG) para analizar todo el proceso y su producto cuando se lee el texto elaborado ante los compañeros y compañeras.

En el texto manuscrito que aportamos a continuación, se puede comprobar el desarrollo del proceso de planificación en el que el grupo “inventa una aventura en la que Don Quijote recupera la razón”. En el esquema común que han realizado, primero han aportado el contenido general de la historia “ve a su madre en un sueño (recupera la razón)” y posteriormente han organizando la secuencia narrativa dividida en nueve puntos (rodeado por la figura cuadrada).

EXPRESIÓN ESCRITA.

Inventa una aventura en la que Don Quijote recupera la razón.

Clase de aventura: ve a su madre en un sueño (recupera la razón)

Puntos + importantes

- Recuerda con añoranza a su madre mucho
- + Recuerda con frecuencia a su madre.
- Le gustaría verla de nuevo.
- Tiene un presentimiento
- Estaba cansado por que venia de la playa con Dulcinea, después de 2 semanas.
- Empezaron a ocurrir cosas paranormales en su casa (Ejemplo)
- Se hecha a dormir cansado y asustado
- Se le aparece su madre en un sueño
- Empezo a darse cuenta de su locura al recordar que siempre ha que hacia una hazaña la gente se reia y siempre le decían que eso no era lo que el veía.

SU RECUPERACIÓN

- Don Quijote después de la muerte de su madre, la añoraba mucho, y la recordaba con frecuencia y le gustaría verla de nuevo. tenía un gran presentimiento con su madre. Estaba cansado por que venia de la playa con Dulcinea, después de dos largas semanas de vacaciones. Cuando entró en su casa, empezaron a ocurrir cosas bastante extravagantes y paranormales, como oír voces o caer cosas al suelo como vasos etc... Después de esto se acostó cansado y muy asustado pero aún así pudo dormir, cuando estaba dormido se le apareció en un sueño y le dijo que habiera los ojos ante la vida y que tenía que ver la realidad. Como se levanto y empezó a darse cuenta de su locura al recordar que siempre que hacia hazañas la gente se reia y siempre le decía que eso no era lo que el veía en realidad.

Figura VIII. Proceso de construcción textual compartido reflejado en el producto individual

El último paso consiste en personalizar la historia (fase de textualización individual) buscando un título representativo, en este caso “Su recuperación”. El relato de la historia sigue el orden establecido por el

grupo desde el primer párrafo al último, incluyendo la conexión con otras historias que el grupo ha escrito en la segunda sesión de este taller “venía de la playa con Dulcinea, después de dos largas semanas de vacaciones” (rodeado por el rectángulo). La convergencia en cada una de las historias del trabajo en común desvela aportaciones individuales, a veces indistinguibles, sin las cuales no sería posible el producto final de reinención de la aventura de Don Quijote. Expresar el pensamiento sobre el papel requiere un esfuerzo personal consecuencia de un trabajo de construcción conjunto y consciente que deja su huella en el discurso escrito.

En la fase de revisión al final de la sesión, se leen las historias a los compañeros. Revisar un texto permite reflexionar sobre el contenido que se trabaja para valorar si se ajusta al objetivo y finalidad decididos en la planificación. De esta manera se facilita la posibilidad de modificar el trabajo y tomar conciencia de las estrategias de composición escrita utilizadas. Las decisiones tomadas en el proceso de planificación sientan las bases para controlar los cambios o distintas versiones del texto que ofrecen una retroalimentación que propicia la autorregulación del propio aprendizaje (Lacasa & GIPI, 2006). Guiados de nuevo por la profesora, comprueban si su relato se ajusta a la estructura textual, contenido y expresión lingüística del modelo de partida antes de editar todas sus historias para que puedan ser leídas por otros compañeros y sus *familias* “ya os lo he dicho, en más de una ocasión...porque luego volveremos a repartir los textos y de alguna manera...terminaréis de corregirlos. Ponerlos con una letra bien legible y además con bolígrafo negro...para que fotocopieemos y hagamos un par de libros...”.

Podemos finalizar hablando de etapas o fases conectadas entre sí que permiten progresar en ambas direcciones durante todo el proceso de elaboración de textos escritos a través de la reformulación metacognitiva (Camps, Guasch et al., 2000) de la estructura y del contenido que en el taller de escritura se transforma en un proceso sociocognitivo, de interpretación de una realidad narrada en colaboración por todos sus participantes.

7. Conclusiones

En nuestra aproximación al aula hemos tendido puentes entre Universidad y escuela que intentan promover la reflexión sobre la práctica educativa de los docentes y a la vez que ésta redunde en su formación.

Docente e investigadores han introducido mejoras en las actividades curriculares habituales relacionadas con la competencia lingüística y se han implicado planificando actividades significativas en un *escenario innovador*, el *taller de escritura* de historias sobre el *Quijote*. En este contexto comunicativo e interactivo, docente y estudiantes se han convertido en protagonistas conscientes paso a paso del proceso de composición escrita. Juntos han manejado significados y reflexionado sobre ellos para reconstruirlos en sus historias, participando activamente en el progreso de su aprendizaje.

Mostramos la estrecha relación que se establece entre el lenguaje escrito como objeto de conocimiento y la interacción social entre quienes manejan dicho objeto. En la articulación de estas dos dimensiones destacamos el papel mediador de la docente en el proceso de apropiación del conocimiento.

- El papel de la profesora en el progreso sociocognitivo, como guía del proceso de andamiaje tiene que ver con una progresiva cesión de control a los estudiantes, inmersos en un contexto de trabajo compartido. De acuerdo con Mercer y sus colaboradores (Warwick et. al., 2010), el rol de la docente parece estar en la mente de los alumnos, lo que les permite captar y adaptar sus estrategias, reglas y procedimientos al propio proceso de construcción.
- De forma inductiva se han descrito las estrategias de ayuda que se repiten a lo largo de la actividad educativa y su funcionalidad. Las más utilizadas en el taller de escritura se relacionan con el trabajo de construcción conjunta de significados, denominadas *estrategias de generalización* y con la organización social del grupo de trabajo y el procedimiento de cada tarea, denominadas *estrategias de organización* de la actividad conjunta, indispensables en la comprensión y reconstrucción de las historias.

La implicación de la docente y de los estudiantes en el taller de composición escrita con tareas significativas de planificación y de reflexión metalingüística y metacognitiva (Álvarez Angulo, 2006; Camps, Guasch

et al., 2000) ha encaminado el aprendizaje activo y consciente de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, 23-24, 47-63.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barton, D. (2007). Literacy: an introduction to the ecology of written language. Malden (Massachusetts): Blackwell.
- Brown, A. & Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale: LEA.
- Camps, A. Guasch, O. et al. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Millan y A. Camps (ed.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camps, A. y Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En La-Muralla (Ed.), *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Vol. 1, 27-56.
- Candela, A. (1999). Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso. Mexico: Paidós.
- Casaseca, S. (2004). El aprendizaje cooperativo de la escritura. En Anguita, M., Camps, A. y otros (Eds.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Graó.
- Castejon, L. (2004). El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido. *Aula abierta*, 83, 107-126.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Coll, C. (2005). Lectura y Alfabetismo en la Sociedad de la Información. *UOC Papers*, 1, 4-10.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., Onrubia, J. et al. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista Educación*, 346, 33-70.
- Cubero, R., Cubero, M. & Santamaría, A. (2008). La educación a través del discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Edwards, D. & Mercer, M. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. New York: Routledge.

- Hühn, P., Pier, J., Schmid, W. & Schönert, J. (Eds.). (2009). *Handbook of Narratology*. Berlin.
- Izquierdo-Magaldi, B. (2011) Estrategias discursivas de interacción en el aula. Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=27384>
- Lacasa, P. & GIPI. (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado.
- Lacasa, P. & Guzmán, S. (1997). ¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas. *Cultura y Educación*, 8, 27-48.
- Lacasa, P. & Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas. Tercer premio de investigación educativa 2002* (No. Proyecto financiado por el CIDE - MEC (BOE, 10-X-1997)). Madrid: CIDE - MEC.
- Mercer, N. (2001). *Words and Minds*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (ed.) (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Ministerio de Educación (2010). PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de alumnos OCDE. Informe Español. Madrid: MEC. Consultado el 26 de octubre de 2012 en: http://www.waece.org/documentosydeclaraciones/resumen_pisa.pdf
- Olson, D. R., & Torrance, N. (1991). Literacy as metalinguistics. In D. Olson (Ed.), *Literacy and orality* (pp. 251-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1993). Introduction. The concepts of guided and cultural universals and variation. *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of Society for Research in child development. Serial N. 236*, 1-18.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209-229.
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on three planes: Participatory Appropriation, Guided, Participation and Apprenticeship. In K. Hall, P. F. Murphy & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and practice: culture and identities*. London.
- Saló, N. (2006). *Estrategias de Comunicación en el aula*. Barcelona: Ceac.
- Teberosky, A. (2000). *Más allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la comprensión de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Santillana.
- Van Dijk, T. A. (2011). Discourse and Knowledge. In Paul Gee & Michael (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. (pp.587-630). London: Routledge.
- Warwick, P., Mercer, N., Kershner, R., Staarman, J.K. (2010). In the mind and in the technology: The vicarious presence of the teacher in pupil's learning of science in collaborative group activity at the interactive whiteboard. *Computers & Education*, 350-362.
- Wells, G. (1993). Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for articulation of theories of activity and discourse for de analysis of the teaching and the learning in the classroom. *Linguistic and Education* 5(1), 1-32.
- Wood, D. W., Griffiths, A. & Howarth, I. (1986). *Teaching and talking deaf children*. New York: Wiley.

