



CUADERNO
de Investigación en la Educación

CUADERNO

de Investigación en la Educación

ISSN 1540-0786

NÚMERO 25
DICIEMBRE 2010



Centro de Investigaciones Educativas
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras



CUADERNO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

José Ramón de la Torre, Ph.D.

Presidente, Universidad de Puerto Rico

Ana R. Guadalupe Quiñones, Ph.D.

Rectora, UPR-Río Piedras

Juanita Rodríguez Colón, Ed.D.

Decana Interina, Facultad de Educación

Annette López de Méndez, Ed.D.

Directora, Centro de Investigaciones Educativas

La revista *Cuaderno de Investigación en la Educación* es publicada una vez al año por el Centro de Investigaciones Educativas (CIE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Sus artículos y demás trabajos presentan diversas perspectivas relacionadas con investigaciones en el campo de la educación, así como la divulgación y promoción de ideas innovadoras, revisiones de literatura, reseñas y recomendaciones educativas. Va dirigida a toda la comunidad interesada en la educación en Puerto Rico.

Si desea obtener una copia de o suscribirse a *Cuaderno de Investigación en la Educación*, dirijase al CIE, Oficina 490 de la Facultad de Educación. Los textos completos también están disponibles en la Internet, en el sitio Web del CIE (<http://cie.uprrp.edu>).

Cuaderno de Investigación en la Educación

© 2010 Centro de Investigaciones Educativas. Distribución gratuita.

Edición, diseño y diagramación: Juan Luis Martínez Guzmán.

Envíese cualquier correspondencia (incluyendo artículos para publicación y solicitudes de canje) a:

Cuaderno de Investigación en la Educación
Centro de Investigaciones Educativas
Facultad de Educación, UPR - Río Piedras
Apartado 23304
San Juan, Puerto Rico 00931-3304

Tel. (787) 764-0000, exts. 4382, 4385, 2642
FAX (787) 764-2929, email: cie@uprrp.edu
<http://cie.uprrp.edu>

Cuaderno de Investigación en la Educación es indizada por Latindex y Conuco.

JUNTA EDITORA

Claudia X. Álvarez, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Programa INEVA, Departamento de Estudios Graduados, Educación

PRESIDENTA

Annette López de Méndez, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Programas y Enseñanza, Educación

VICE-PRESIDENTA

Alicia Castillo Ortiz, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

María Soledad Martínez, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

Gladys Capella Noya, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

Adelina Arellano, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

Eduardo Aponte Hernández, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Fundamentos de la Educación, Educación

Marisol Gutiérrez Rodríguez, MLS, CLA

UPR-Río Piedras

Biblioteca Gerardo Sellés Solá, Educación

Adolfo Sánchez, M.A.

Colegio Anglo Colombiano, Educación Arké, Colombia

Juan Luis Martínez Guzmán, M.A., Editor

UPR-Río Piedras

Centro de Investigaciones Educativas

Eunice Pérez Medina, MAP, Representante estudiantil

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

Política Editorial

El *Cuaderno de Investigación en la Educación*, revista del Centro de Investigaciones Educativas (CIE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, publica escritos que diserten o investiguen, con rigurosidad académica, temas de interés en el campo de la educación. Todo artículo sometido a publicación deberá seguir las normas y guías de estilo establecidas por la más reciente edición del *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. También deberá cumplir con las exigencias sobre el uso de lenguaje inclusivo en cuanto a género, raza o alguna otra diversidad (i. e. nacionalidad, etnia, religión, entre otras).

Cuaderno de Investigación en la Educación considerará para publicación trabajos escritos en español o inglés, en categorías de investigaciones, exposiciones descriptivas, reflexivas o de debate, e informes de proyectos en proceso. En ocasiones, incluirá una sección de reseñas de publicaciones (libros o artículos) de pertinencia al campo educativo.

Sólo se aceptarán artículos o trabajos originales. Ningún trabajo que simultáneamente esté siendo evaluado para publicación o esté próximo a publicarse en otra revista será considerado.

Todo artículo estará sujeto a evaluación anónima por expertos en sus respectivos temas. Las personas interesadas en someter sus colaboraciones deberán enviar dos (2) copias en papel y una copia en medio digital o por correo electrónico, en formato de Microsoft Word o algún otro programa compatible (como Open Office). En la primera hoja, deberá indicar el título del documento, el nombre del autor o los autores, su rango y afiliación académica, la dirección postal, correo electrónico y un número de teléfono o FAX. En la segunda página, deberá añadir un resumen de no más de 150 palabras en español y su traducción al inglés. Además, deberá contar con una lista de palabras clave, en ambos idiomas, que destaque los temas principales. De la tercera hoja en adelante incluirá el contenido del trabajo, escrito a doble espacio, en un máximo de 20 páginas, incluyendo las referencias (fuentes consultadas), notas y apéndices al final del artículo. Las reseñas no deben exceder de cinco (5) páginas.

Alentamos a los autores a enviar gráficas, tablas, fotografías, diagramas o dibujos que complementen su trabajo. Cada autor será responsable de obtener los permisos necesarios para reproducir cualquier material protegido por las leyes de derechos de autor.

Culminado el proceso de evaluación, la Junta Editora informará por escrito a los autores su decisión y las recomendaciones de los evaluadores. El CIE se reserva el derecho de publicación según se cumpla con los requisitos estipulados. Las personas interesadas pueden someter sus colaboraciones a:

Cuaderno de Investigación en la Educación
Centro de Investigaciones Educativas
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
Facultad de Educación
Apartado 23304
San Juan, Puerto Rico 00931-3304
Tel. (787) 764-0000, exts. 4382, 4385 y 2642
FAX (787) 764-2929, email: cie@uprrp.edu

Esta política editorial y de publicación no es reflejo de la posición oficial del CIE, la Facultad de Educación o de otras facultades de la Universidad de Puerto Rico.

Índice

Presentación <i>Claudia X. Álvarez Romero</i>	9
--	---

ARTÍCULOS

La investigación en los estudios graduados: una mirada a nuestra experiencia desde las tendencias recientes en los programas graduados de educación <i>Nydia Lucca Irizarry & Reinaldo Berríos Rivera</i>	13
Hacia una visión más ecléctica de la enseñanza de la gramática en las lenguas extranjeras <i>Victoria Pericot Schenk</i>	33
Diseño de un programa de mentoría para promover el desarrollo de destrezas matemáticas en el estudiante de la Facultad de Administración de Empresas <i>Madeline Álamo</i>	51
Aspectos psicosociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios <i>José A. Serra Taylor</i>	75
Latinos(as) in the eye of the media storm: critical media literacy for Latino parents <i>Myriam Torres</i>	91
Aportaciones del racismo científico al concepto de inteligencia: implicaciones para la investigación educativa en Puerto Rico <i>David López Garay</i>	115
La política pública de educación en salud sexual en Puerto Rico: implementación, proceso educativo y visión sobre los géneros <i>Irvyn E. Nieves Rolón</i>	137

SECCIÓN ESPECIAL: EL MAESTRO INVESTIGADOR

- ¡Te invito a escribir! Transformaciones de la escritura al integrar la tecnología al círculo de editores 157
Aurea E. González
- Tablet PC: Herramienta para desarrollar destrezas de información en los estudiantes de escuela elemental 177
Lydia González & Digna Lugo
- Investigación en acción: el proceso de planificación y reflexión de la integración de la tecnología en la clase de ciencia 193
Frances Figarella García & Linda Clark Mora
- Spelling “místicos” made by students acquiring English as a second language: Improvement through the use of the Tablet PC 209
Lillian Mendoza Acevedo & Richard Román Spicer
- Autores emergentes: niños creadores de textos en un salón multigrado 217
Elizabeth Cuevas de Jesús

SECCIÓN ESPECIAL

EL MAESTRO INVESTIGADOR

¡Te invito a escribir!

TRANSFORMACIONES DE LA ESCRITURA AL INTEGRAR LA TECNOLOGÍA AL CÍRCULO DE EDITORES

Aura E. González

■ Introducción

Investigar es un proceso que puede intimidar a los maestros. A menudo, pensamos que dar clases e investigar no pueden ocurrir a la vez. Sin embargo, los maestros somos investigadores por excelencia. Constantemente estamos inmersos en un proceso investigativo: identificamos problemas, recopilamos información, analizamos, interpretamos, concluimos y trabajamos con la solución. Por qué, si investigar es parte de la naturaleza como maestros, pensamos que no podemos hacerlo.

Mi experiencia de investigar en la sala de clases, lo más probable, te va a ser familiar. Estoy segura que te has preguntado, alguna vez, por qué los niños no se motivan por la lectura; por qué, si les corregimos los acentos, las letras mayúsculas, minúsculas y puntos finales, insisten en escribir sin colocarlos. Son situaciones recurrentes en nuestros estudiantes. Muchas veces, nos sumergimos en la búsqueda de soluciones a estas situaciones y, a veces, encontramos maneras de cómo atender el problema, pero no lo compartimos con otros maestros. Es por esta razón que quiero compartir contigo cómo estructuré lo que realizo todos los días como un proceso de investigación. Hoy, quiero que escuches mi voz y la de mis niños. Quiero mostrarte el retrato en vivo de lo que es la investigación en acción. Quiero que vivas este proceso conmigo. Quiero invitarte a formar parte del proceso de investigación y que te animes a contarles a otros lo mismo que hoy te cuento yo.

Contexto

Como parte del desarrollo de la lectoescritura en el tercer grado de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico, he integrado la estrategia del *círculo de editores* para trabajar en la edición de los trabajos de redacción. Según Graves (2004), dicha estrategia (*Writing process*) consiste en que los estudiantes, mediante un torbellino de ideas, deciden de qué quieren escribir, hacen un borrador, luego se revisa el borrador —ya sea por el maestro(a) o un(a) compañero(a)—, se edita, hasta que, por último, se publica el escrito. Para Graves (2004), estos pasos no pueden ser aplicados ortodoxamente. Es decir, no puede regularizar el proceso de escritura, sino ser flexible en el desarrollo de la estrategia, viéndose el proceso de escritura como uno artístico (p. 90).

Utilizo esta estrategia cuando los estudiantes trabajan en el centro de redacción y escriben diferentes géneros literarios (entre los que podemos encontrar cuentos, leyendas, fábulas), reflexiones, proyectos de investigación, entre otros. Los alumnos hacen sus borradores, y la maestra o un compañero editan sus trabajos con la ayuda de un cartel de edición. Individualmente, me reúno con cada niño y dialogo sobre posibles sugerencias para profundizar o añadir ideas a los escritos. Además, trabajo aspectos ortográficos y gramaticales. Esta práctica ha contribuido a que los niños desarrollen conciencia de lo que escriben. A través de sus preguntas, muestran interés en que sus textos estén bien escritos, como, por ejemplo:

- Maestra: ¿la palabra *hizo* se escribe con *h*? (pregunta de ortografía)
- ¿La palabra *baúl*, lleva acento? (pregunta sobre reglas de acentuación)
- Esta oración, ¿suena bien? (pregunta sobre la estructura de la oración y la semántica).

Sin embargo, a pesar de que han desarrollado conciencia en su redacción, hay unos desaciertos comunes a casi todos los estudiantes, que ocurren repetidas veces en sus escritos. Es interesante que, a pesar de trabajar las ediciones de forma individual con los estudiantes y que ellos participan activamente en ese proceso, sean recurrentes los mismos desaciertos. Cuando dialogo con los alumnos individualmente sobre esto, expresan que conocen las

reglas y que son conscientes de ese aspecto, pero se les olvida. Por ejemplo: escribir la letra mayúscula al inicio de las oraciones y poner el punto final; me pregunto: ¿qué impide que puedan incorporar esta regla a todos sus escritos?

Hace unas semanas, diseñé una actividad en la que los niños se iban a dividir en cinco grupos para trabajar la parte de escritura con el programa “Kid Inspiration” en la *Tablet PC*. Habíamos leído la novela *Querida Susi... querido Paul*, y a partir de ella comenzamos a trabajar con el subtema “enemistad”. Cada grupo tenía que redactar sugerencias de cómo transformar una relación de enemistad en una de amistad. Cada uno hizo su tarea; luego hice un solo documento de trabajo. Decidí proyectarlo porque pensé que iba a hacer más interesante la presentación de cada grupo. Cuando se proyectaron sus escritos en la pantalla, fue significativo ver cómo la actividad de discutir sus sugerencias se transformó en un proceso de edición colectiva. Ver retratado su trabajo fue como encontrarse a ellos mismos. De las posibles sugerencias, la actividad de transformar una relación de enemistad a amistad se convirtió en un proceso de colaboración. Comenzaron a editar sus escritos desde el aspecto de sentido y coherencias, hasta aspectos gramaticales y ortográficos.

Esta experiencia fue impactante para mí. Mi intención no era la edición colectiva, pero en eso se convirtió. Esto me permitió reflexionar y me motivó a querer investigar. Por tal razón, el propósito de este estudio es describir dicho proceso de transformación en las redacciones individuales de mis alumnos al integrar la tecnología a la edición de sus trabajos.

■ Diseño metodológico

Esta investigación es un estudio cualitativo – investigación en acción. El diseño metodológico que se presenta consiste en: pregunta de investigación, participantes, fase de documentación (recopilación de datos), análisis, discusión de datos, hallazgos e implicaciones educativas.

■ Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que dirige este estudio cualitativo es: *¿Cómo la integración de la tecnología (tablet y proyector digital) al círculo de editores transforma el desarrollo de la redacción individual?*

■ Participantes

Los participantes de la investigación son un grupo de 20 estudiantes del tercer grado de la Escuela Elemental de la UPR. Se realizarán las intervenciones durante el desarrollo del círculo de editores con la *tablet* y el proyector digital.

■ Documentación

Me propuse que, para el mes de febrero, debía haber hecho mis intervenciones con la *tablet* y el círculo de editores. Esto me dejaba con poco tiempo porque solo faltaban dos semanas para que se terminara el mes de enero y debía comenzar. Lo primero que hice fue empezar a analizar lo que llamé mi *baseline*, que no es otra cosa sino el análisis de la prueba diagnóstica de escritura que tomaron los niños en agosto, al inicio del año escolar. Las preguntas clave eran: ¿qué busco? y ¿qué debo mirar?

En mi búsqueda, comencé a analizar los desaciertos de los niños y a clasificarlos en las siguientes categorías: *ortografía*, *acentuación*, *gramática* y *semántica*. De primera instancia, no incluí la categoría de *vocabulario* porque entendía que mis estudiantes no iban a presentar desaciertos en esa área. Sin embargo, en el proceso, me percaté de que sí era necesaria incluirla, y así lo hice. Luego que ya tenía las categorías, fui clasificando los desaciertos. En ese proceso, descubrí que las categorías, a su vez, se subdividían en otras categorías. Construí una tabla que me ayudaba a ver cada niño como individuo en su proceso de escritura y, a su vez, otra en la que se recogía la totalidad de la frecuencia de los desaciertos. De esta forma, desarrollé una secuencia de desaciertos, lo que me ayudó a seleccionar aquellos con los que voy a trabajar en mis intervenciones con la *tablet*.

Después que concluí, parcialmente, este análisis, estaba lista para decidir con qué desaciertos quería trabajar. Decidí que trabajaría, en la categoría de *semántica*, con la secuencia de ideas y su organización; en la categoría de *ortografía*, con mayúsculas al inicio de oraciones, mayúsculas en nombres propios y algunas de las dificultades ortográficas; en *gramática*, identifiqué el uso de la *Y* (conector lógico) al inicio de las oraciones y en la unión de oraciones, en vez de redactar oraciones independientes.

Con este análisis, estaba clara en cuanto a lo que iba a trabajar y los desaciertos a los que daría importancia en el proceso de edición. Sin embargo, no tenía claro *cómo* llevar a cabo la implantación. No tenía idea sobre cómo documentar el proceso si no tenía una estructura de lo que debía hacer.

Comencé por leer alguna literatura sobre lo que es el *círculo de editores*. Estas lecturas me ayudaron a pensar, decidir y crear una unidad (proceso de creación) que me orientara a dar estructura a las intervenciones y el recogido de información. Así que, lo primero que hice fue hacer una red semántica de aquellos aspectos que entendía que eran importantes dentro del proceso de desarrollo de lo que es escribir. Este proceso no fue fácil.

Cómo organizar las ideas, las secuencias y conceptualizar el procedimiento que iba a dirigir la estructura de trabajo fue arduo. En este punto, jugó un papel importante la red de comunicación que desarrollé con una colega del área de Artes del Lenguaje. La discusión de ideas, el identificar los conceptos clave dentro del proceso de escritura, fue difícil. De primera instancia, creía que la unidad tenía como eje central la escritura, pero, de la discusión, descubrimos que no: la comunicación iba a ser el tema generador para lograr el proceso de escritura.

Mientras este proceso conceptual ocurría, inicié la fase de intervención. Comencé a planificar y darle forma a la información que había obtenido de la revisión de literatura. Mi primer paso fue *explorar* (ideas de los niños): ¿qué sabían los niños sobre lo que es escribir? Así, desarrollé una actividad que podía ayudarme a descubrir sus ideas y concepciones del proceso de escritura. Preparé una red de conceptos que presentaba las siguientes ideas: ¿por qué escribo? y ¿para qué escribo? Los alumnos, en un principio, pensaban que las preguntas eran iguales, y sus contestaciones iban dirigidas a un solo concepto: escribo porque quiero comunicarme y escribo para comunicarme. Sin embargo, el diálogo reflexivo fue importante para que descubrieran que “por qué” se refiere a propósito y “para qué” se refiere a los motivos que podemos tener. Una vez aclarados estos conceptos, se desbordaron en una lluvia de ideas sobre para qué escribo: crear, inventar, informar, aprender, trabajar, relajarse, invitar, entre otras. Luego, les entregué un librito en el que iban a reflexionar sobre su proceso al escribir.

Con esta exploración, tuve un panorama sobre qué era, para ellos, escribir.

La literatura expone que, en este proceso de formación de escritores, el *modelaje* y la exposición a la escritura son importantes. Parte de este consiste en lo que Vygotski llama la Zona de Desarrollo Próximo: “caminar el camino” con los niños. Así, me di a la tarea de construir el andamiaje que permitiría que los niños, en un futuro, sean escritores eficientes. El primer paso fue presentar (modelar) el proceso de selección de ideas: ¿cómo escojo el tema sobre el que quiero escribir? Preparé un papel de estraza, y en un conversatorio con los niños les comuniqué que quería compartir con ellos algunos eventos importantes que habían ocurrido en mi vida. De esta manera, fui enumerando, por lo menos, cuatro temas (según Graves [1996], se recomienda que no sean menos de cuatro temas porque esto ayuda a ampliar el marco de pensamiento de los niños). Luego de haber modelado dicho proceso, dividí a los niños por parejas y les pedí que hicieran lo que yo había hecho con ellos: que conversaran con sus compañeros acerca de posibles temas sobre los que a ellos les gustaría escribir. Seguido, se sentaron en diferentes partes del salón. Cada pareja escogió su rincón y se dio inicio.

A algunos niños se les hizo más fácil hablar sobre sus temas que a otros, que solo escucharon. Luego de 20 a 30 minutos, los estudiantes estaban listos para escoger sus temas. Les entregué una tarjeta en la que les pedí que escribieran, por lo menos, cuatro temas de los que a ellos les gustaría tratar. Esto fue enriquecedor, pues la mayoría ya sabía de lo que quería escribir. Solo a cuatro niños se les hizo un poco difícil, en términos de completar cuatro temas, pero en diálogo individual con ellos se logró. Incluso, hubo una niña que identificó diez temas sobre los que le gustaría escribir.

Ese día (recuerdo que era viernes), les dije a los niños que, si en el fin de semana se les ocurrían otros temas, que los anotaran en un papel, que el lunes podían añadirlos a su lista de temas. Para mi sorpresa, hubo una niña que llegó ese día con cinco o seis temas adicionales.

Hasta aquí, todo había ido bien, pero... ¿y ahora qué? Según la literatura sobre círculos de editores, después de iniciar el proceso de escritura con la selección de temas, proseguimos a escoger un tema y a hacer un borrador de nuestras ideas. Otra vez, el modelaje

activo jugó un papel vital en el proceso de redacción porque, según Graves (1996), hay que compartir con ellos el proceso de escribir: es decir, el maestro debe escribir con ellos. Por tal razón, iniciar un borrador tiene que ser una tarea compartida.

Este fue el próximo paso: modelar el proceso de escribir acerca de un tema conocido. Volví a los temas que había presentado a los niños al comienzo de la unidad y les dije que quería escribir sobre uno de ellos, que quería compartir una experiencia que había vivido y había marcado mi vida. Fue así como inicié un proceso de “escritura” en voz alta y compartida. Redacté un texto en el que contaba una experiencia que me llevó a tener fobia a ciertos animales. Los niños se integraron de manera activa al proceso; constantemente decían: “¿qué pasó con tu mamá?”, “¿qué hiciste tú?”, “¿cómo termina la historia?”, “avanza y termina”. Estos comentarios evidencian su integración al proceso de redacción: este dejó de ser una historia personal para convertirse en una historia compartida (proceso colaborativo de escritura). Se logró esa integración porque, como aporta Graves (1996), las experiencias personales son interesantes y resultan atractivas para los niños.

Luego de este proceso, solicité que algún niño leyera el escrito. En ese momento, los estudiantes iniciaron un proceso de edición colectiva. Fue como ponerse espejuelos especiales que los ayudaron a ver desaciertos. Parecían detectives de desaciertos. Trabajaron aspectos de ortografía, acentuación, gramática y semántica. La experiencia de ir al escrito y hacer marcas de edición fue el detonante de motivación, atención y concentración. La participación se hizo evidente. Al final de la actividad, nos sentíamos unidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de esto, sentí que ya estaban listos para hacer sus borradores y escribir. Así que repartí papeles y “en sus marcas listos... ¡todos a escribir!” Estaban concentrados. No hablaban entre ellos; sólo escribían. Cuando pasó media hora y pensé que habían tenido tiempo para escribir y podía recoger los escritos, se formó una discusión porque no querían parar de escribir. Tuve niños que regresaron al medio día a continuar sus escritos.

Estas actividades me emocionaron mucho. Era la primera vez que me arriesgaba a hacer una unidad de escritura como tal, y la reacción de los estudiantes me impactó. Me preguntaba: ¿qué hice

esta vez, que logré que los niños se adentraran en ese proceso? ¿Cómo logré motivarlos ante un tema que, en la realidad, si tuvieran la oportunidad no lo hubiesen escogido? Me sentía en un proceso de reflexión y análisis sobre lo que había pasado. Sentía que mi mente no paraba de pensar: ¿qué hacía ahora?, ¿cuál sería el próximo paso?, ¿en qué momento podría integrar la *tablet*?, ¿estaríamos listos ya? ¿y ahora qué? Luego, se me ocurrió que podía tomar los escritos que los niños habían trabajado, digitalizarlos y profundizar en su edición. Esta sería mi primera intervención con la *tablet* y el proyector digital.

■ Métodos, hallazgos y análisis

Intervenciones con la tecnología

El método de análisis de los datos consiste en analizar los vídeos que se grabaron durante las tres intervenciones. Para ello, se desarrolló un protocolo de observación en el que se iba a evaluar, mediante viñetas, la intervención (colectivo e individual), se examinarían las fases del proceso en términos de los roles que asumieron el maestro y el estudiante, y cuándo se utilizó la tecnología.

El proceso de edición: el trabajo colectivo

Según Graves (2004), el círculo de editores propone que los estudiantes, mediante un torbellino de ideas, tomen decisiones con respecto a lo que quieren escribir, preparen un borrador, lo sometan a una revisión —ya sea al maestro(a) o un(a) compañero(a)—, incorporen las revisiones al texto original, para luego publicar el escrito.

En mi clase, la primera intervención con los niños consiste en mirar el primer borrador del tema seleccionado por cada estudiante. Dichos manuscritos en papel se digitalizan y se presentan en el programado *Word* para ser discutidos de forma colectiva. Se les consulta a los estudiantes quiénes quieren someter, de forma voluntaria, su trabajo para el proceso de edición colectiva. Al día siguiente, los manuscritos digitalizados sometidos por los alumnos se presentan al grupo. La maestra lee el texto en voz alta, oración por oración; hace preguntas para iniciar el conversatorio en el que el grupo identifica los desaciertos cometidos en el texto y ofrecen sus sugerencias. En la siguiente viñeta, podemos observar el proceso en acción.

Coral y Manuel decidieron presentar sus trabajos para la edición colectiva. Organicé el ambiente del salón, coloqué la computadora tablet y el proyector digital en una mesa en el centro del salón. Proyecté el trabajo de Coral en la pantalla grande para que todo el grupo pudiera verlo a la misma vez. Los estudiantes se sentaron alrededor de la mesa y formaron un semicírculo, de manera que todos tenían acceso a la computadora. Leí el primer escrito en voz alta, y de repente algunos de los estudiantes comienzan a mencionar desaciertos. José expresó: “Le falta sangría. Cada vez que se inicia un párrafo debe dejarse la sangría.” Le pedí a José que fuera a la computadora y escribiera la marca de cotejo para identificar el desacierto. Luego que José hizo la marca de cotejo, le pregunté: “¿Tiene sentido esa oración?”, y volví a leerla: “En el verano fui a Vieques con mi mamá y mi prima’. ¿Tiene mayúscula?” Los estudiantes contestan a coro que sí. “¿Tiene punto final?” Los estudiantes contestan a coro que sí. “¿Está correcta?” Los estudiantes contestan a coro que sí. Les indico que la única recomendación que le están haciendo a la oración es la sangría, para ratificar la posición de los alumnos. Continuamos examinando el texto; Julio dice: “Yunque está mal escrito; se supone que lleve acento”. Karla le contesta: “La palabra Yunque está mal escrita pero no es porque le falte acento. La razón es que lleva letra mayúscula porque es el nombre propio de un bosque”. Rosa dice: “Yo estoy de acuerdo con Karla, Yunque lo que necesita es escribirle la letra mayúscula, no el acento”. Seguimos explorando el texto oración por oración, hasta concluir la edición de los dos textos. Cada vez que un alumno señalaba un desacierto, le pedía que escribiera una marca de cotejo en la *tablet*. En el caso en que las sugerencias se relacionaban con profundizar en detalles o ideas, los niños escribían la palabra “ideas” en el margen al lado de la oración que se iba a revisar. Una vez terminado el examen del texto, les entregué a los autores sus textos para reescribir e incorporar las recomendaciones de sus compañeros. Mientras Coral y Manuel reescriben su texto, el resto del grupo se intercambia los borradores para editar siguiendo el mismo proceso.

En esta viñeta, se puede ver el proceso de edición colectivo y el papel que asume la maestra: modelo y facilitadora. Cada vez que el texto se lee en voz alta, la actividad de editar se convierte en un proceso de construcción de significado, el cual se refiere a dar sentido y propósito a la comunicación (escritura), apoderarse de la comprensión. Según Wertsch (1988), uno de los elementos importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es la visión que propone Vygotski con la Zona de Desarrollo Próximo, en términos de cómo un niño puede convertirse en “lo que aún no es” (p. 84). Es así que el niño va desarrollando su conocimiento, hasta lograr una madurez cognitiva. Es decir, es ese desarrollo potencial que luego se va a convertir en real. Para lograr el andamiaje que va a ayudar a desarrollar el nivel potencial al real, es importante el intercambio de conocimiento que se puede dar entre el maestro o un par competente. En esta investigación sobre el proceso de escribir, el par competente y yo somos los que construimos el desarrollo de la zona próxima. Wertsch (1988) menciona que, de acuerdo a Vygotski,

[...] la instrucción en la zona de desarrollo próximo aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posible en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño en colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño (p. 87).

El conversatorio es un ejemplo de cómo aplicar, en la práctica, el concepto del andamiaje de la zona de desarrollo próximo. Los estudiantes se adentran a un proceso constructivista del conocimiento mediante preguntas que fomentan el diálogo, el cual les permite identificar los desaciertos, analizar y justificar las razones que sostienen sus sugerencias y considerar otras ideas. Este diálogo, que tiene lugar entre estudiantes y maestro, no solo permite que se desarrolle el conocimiento, sino que se cree una comunidad de aprendizaje. Es decir, el aprendizaje ocurre en el intercambio colaborativo entre los miembros de la comunidad. De acuerdo a Short y Burke (1991), este proceso colaborativo se caracteriza en la medida en que los miembros piensan y trabajan juntos. Un

aspecto importante es la diversidad de experiencias, perspectivas y talentos entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, que permite incrementar y expandir los recursos que aporta cada uno al proceso de aprendizaje (p. 24). Esta experiencia es la que le da sentido y focaliza la comunidad de aprendices en la construcción del conocimiento. Por último, en el proceso de edición, es importante no olvidar que las correcciones, en términos de convenciones gramaticales, no pueden tener mayor peso que la construcción del significado en el proceso de escritura. Tanto los aspectos convencionales de la lengua, como la semántica, son vitales a la hora de escribir. Es importante que, como maestros, no separemos estas dos dimensiones. Si descontextualizamos la enseñanza de la gramática del proceso de construir significado, los niños no verán la pertinencia ni el propósito a la hora de comunicar sus ideas. La clave es mantener un balance entre lo que es desarrollar las ideas en un texto escrito y cómo desarrollar las convenciones de la lengua que van a permitir que la comunicación sea efectiva. Según Graves (1991):

Los escritores necesitan un profundo conocimiento de las convenciones. Necesitan poner marcas para ayudar a que el discurso del texto fluya, para que los lectores sientan que el escritor está presente y está hablando directamente con ellos cuando leen. Cuando el escritor le da un texto claro en el que las palabras están bien elegidas, en el que el significado es preciso y el uso de las convenciones es coherente, el lector puede concentrarse mejor en la interpretación del texto (p. 105).

Otro componente importante que se puede analizar es el papel que juega la tecnología en este proceso de construcción de significado. El uso de la computadora y del proyector digital como parte del círculo de editores rompe con la enseñanza descontextualizada de los aspectos convencionales de la gramática y semántica en el proceso de escribir.

Tradicionalmente, la enseñanza de la gramática se reduce a la memorización de reglas para contestar ejercicios de práctica. Generalmente, no se enseña o se trabaja en función del propósito de la escritura, que es construir significados en el proceso de comunicación. Muchas veces, la queja recurrente de los maestros

es que los estudiantes no utilizan letras mayúsculas, puntos finales, comas —entre otros signos de puntuación— al escribir. Tal vez, la pregunta clave sería cuántas veces enseñamos gramática en contexto.

Para que el aprendizaje sea auténtico y duradero, es importante proveer experiencias en contexto y de manera en la que los estudiantes tengan una participación activa. Según informa De Jesús (2005), el filósofo Whitehead argumentó que “la manera como los estudiantes aprenden en las escuelas produce ‘ideas inertes’”, esto es, datos memorizados sin la oportunidad de usarlos, probarlos y aplicarlos. De ahí que los proponentes del aprendizaje contextualizado sostengan que, para que el aprendizaje sea auténtico —para significar contrario a inerte—, debe ser aprendido en un contexto auténtico y de manera activa. Esto es lo que realmente representa la integración de la tecnología (la computadora y el proyector digital) al círculo de editores como parte del proceso de escritura. La tecnología fue un elemento esencial que apoyó el aprendizaje de las convenciones de la lengua y fomentó la amplitud de los escritos. La oportunidad de digitalizar los escritos permitió contextualizar la enseñanza de la gramática y la construcción del significado del texto. Estábamos editando las historias que los niños querían contar. Sus ideas eran las que se reflejaban en la pantalla. Esta era la motivación para trabajar arduamente en sus escritos. Querían compartir sus ideas, pero, a la misma vez, querían escuchar las recomendaciones de sus compañeros. La tecnología facilitó y fortaleció el desarrollo de la comunidad de aprendizaje. Es decir, hubo aprendizaje comprometido. Según De Jesús (2005), “el aprendizaje comprometido implica que el estudiante está intrínsecamente motivado, asume responsabilidad de su aprendizaje y aporta conocimiento nuevo en su participación en el trabajo colaborativo que lleva a cabo con sus pares” (p. 93). El proceso de edición colectivo con la *tablet* y el proyector digital representó un proceso de aprendizaje comprometido.

Por último, es importante resaltar que, en este proceso de edición colectiva, el estudiante tiene un papel activo en la construcción del conocimiento, pues es quien identifica y explica por qué es un desacierto. A veces, sus compañeros difieren de su sugerencia, y en el diálogo llegan al consenso. Inmediatamente, va a la

computadora y utiliza la herramienta del lápiz de la *tablet* para escribir la marca de cotejo que identifica su recomendación para el escrito. Todo este proceso se hace en un marco de respeto y confianza por parte de los miembros de la comunidad de aprendizaje. Como resultado de la edición colectiva, los escritos de los niños comienzan a transformarse. No es solo corregir aspectos convencionales de la lengua, sino que empiezan a extenderse en términos de ideas y sugerencias.

El proceso de edición: el trabajo individual

Para Graves (1996), la entrevista es un elemento esencial en el proceso de escritura, especialmente para los niños de los primeros grados. El maestro utiliza la entrevista como vehículo para que los estudiantes aprendan a seleccionar qué información que es importante para el escrito o que información no lo es. En otras palabras, la entrevista ayuda al niño a identificar qué debe estar presente en su texto para que ayude al lector en su proceso de construcción del significado.

En mi segunda intervención, los estudiantes trabajan individualmente en la revisión de su primer borrador en manuscrito. Cada uno examina las sugerencias hechas por sus compañeros para incorporarlas al segundo borrador. Mientras este proceso ocurre, los estudiantes se reúnen conmigo individualmente para atender a profundidad aspectos semánticos, de secuencia, claridad de las ideas y añadir información. Leo el texto en voz alta, oración por oración; hago preguntas que les ayudan a decidir qué información relevante falta en sus textos o qué no se necesita. Estas secciones individualizadas pueden durar varios días en lo que los atiendo a todos. Según me reúno con los niños, van pasando a limpio el tercer borrador. La cantidad de entrevistas va a depender de cómo evoluciona el escrito. En mi experiencia, tuve hasta dos entrevistas más con cada niño, hasta que finalizó su texto.

El salón está organizado con cinco mesas de trabajo. En cada una hay espacio para cuatro estudiantes. Cada niño tiene los borradores que ha ido trabajando. Individualmente, se ocupa de las recomendaciones que le hicieron sus compañeros, mientras la maestra comienza las secciones de entrevistas independientes. En la siguiente viñeta, podemos observar el proceso en acción.

La primera entrevista, la tengo con Rodrigo. Estamos sentados uno al lado del otro en una mesa semicircular. Le pregunté a Rodrigo si quería que leyera su historia, a lo que me respondió afirmativamente. Comencé a leer oración por oración. Leí su historia por primera vez completa. “Yo he estado con mi amigo desde kindergarten. Yo fui al sleep over y gocé mucho. Mi amigo es amistoso, bueno y travieso. En el sleep over fui al cine”. Comienza nuestro diálogo.

M: ¡Qué bueno que estás escribiendo de tu mejor amigo! Pero, ¿quién es tu mejor amigo?

R: Gabriel.

M: ¿Dónde crees tú que podríamos escribir el nombre de tu amigo en el texto?

(Rodrigo señala que puede ser en el título del cuento).

M: ¿Cómo crees tú que puedes empezar tu historia?

R: Mi mejor amigo es Gabriel.

M: Muy bien. Escríbela en tu borrador. ¿Desde cuándo tú conoces a Gabriel?

R: Yo conozco a Gabriel desde Kindergarten.

M: Esa es una excelente oración. ¿En qué parte del texto puedes utilizarla?

R: Puedo borrar “yo he estado con mi amigo desde kindergarten” y escribir “Yo conozco a Gabriel desde Kindergarten.”

M: Rodrigo, tal vez ahora podrías explicar en tu historia por qué Gabriel es tu mejor amigo y qué cosas hacen juntos.

R: Está bien.

Tradicionalmente, el rol del maestro en el proceso de corrección de la escritura es marcar con lápiz rojo todos los errores que los estudiantes cometen cuando escriben un texto. En este estilo de evaluación no existe un proceso de reflexión en el que el maestro y el estudiante dialoguen y analicen los desaciertos. La mayoría de las veces, el alumno no entiende qué hizo mal. Sin embargo, la propuesta de Graves (1992) es que el educador utilice la entrevista como andamiaje para que el estudiante pueda reflexionar en sus

desaciertos y construya su conocimiento sobre lo que es la escritura como medio de comunicación. Graves (1992) dice: “calculo que el ochenta por ciento de nuestras entrevistas con niños les permiten explicar qué es lo que están haciendo. Los chicos pueden escucharse a sí mismos hablar del tema y sentir cómo su voz presenta la información” (p. 88). La entrevista es la herramienta que permite que se dé el aprendizaje. Creamos el andamiaje por medio de la entrevista (Zona de Desarrollo Próximo) para que el niño vaya construyendo, con el adulto (maestro), los pasos que le van a permitir desarrollar la escritura como medio de comunicación. Cada entrevista es un proceso único, que va a depender del nivel en que se encuentre cada uno. Puede ser que, por ejemplo, haya sesiones largas en las que los alumnos necesiten una demostración sobre algún aspecto semántico o cronológico. Otros pueden continuar trabajando tras algunos minutos de entrevista. Lo más importante es que el maestro vea el proceso de escritura como el medio para que el niño aprenda, y no como castigo. Todas las instancias en que los estudiantes están en el salón deben verse como oportunidades para construir conocimiento. El círculo de editores, en especial la entrevista, es ese vehículo constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rol del niño en la entrevista es activo. Como dice Graves (1992), este debe escucharse al hablar del tema. Para Graves (1992) cada niño, como escritor, “tiene un sentido de la historia del texto e, inconscientemente, un sentido de su propia historia como escritor” (p. 88). Son ellos los constructores del significado. Las entrevistas tienen que basarse en las ideas del estudiante y en los planes que tiene para concluirlos. Cada uno debe plantearse los problemas y buscar las soluciones a su escrito. Esto no quiere decir que el maestro lo va a dejar solo en este proceso. El maestro debe fomentar el diálogo para que pueda escucharlo, utilizar las preguntas para guiarlo en el próximo paso a seguir, ayudarlo a plantearse problemas para que busque las soluciones.

Todo esto tiene como resultado que los escritos de los estudiantes pasan por diferentes etapas de revisión, en cada una de las cuales se evidencian cambios ortográficos, sintácticos, semánticos y de vocabulario, entre otros. Los textos toman forma. Podemos encontrar más información descriptiva y detallada, lo

que contribuye a que los textos cambien y tengan profundidad de ideas. Es decir, que los niños empiezan a manipular la información. Para Graves (1996), “nunca debemos olvidar, no obstante, que la fuerza de la revisión, la energía para llevar a cabo las correcciones, se fundamentan en la manifestación personal del niño, en su imperativa insistencia en expresarse” (p. 153). Para lograr que los niños se adueñen del proceso de escritura, hay que escribir constante y sostenidamente en los salones de clases. Esto es vital para que los estudiantes aprendan a escribir. Para Graves (1996):

[...] los niños necesitan escribir todos los días y recibir una respuesta a sus manifestaciones personales, saber lo que sucederá de manera que puedan prever la propia satisfacción y la visión de la incidencia de su información sobre sus compañeros o la visión de su trabajo en forma de texto publicado. Se trata de una pre-visión, así como de una re-provisión, que conducirán juntas a importantes progresos en la escritura infantil” (p. 153).

■ El proceso de edición: la publicación

Graves (1996) dice que “¿por qué publicar?” está en íntima conexión con “¿por qué escribir?”. La culminación del proceso de escritura es cuando nuestro escrito trasciende del acto personal al público, en el que el escritor comparte sus más íntimos pensamientos. Por ello, considera que la publicación es una forma importante de autonomía literaria para cada niño de la clase.

En mi salón, la publicación juega un papel importante como parte del desarrollo de cada escritor. Luego de varias entrevistas y borradores, los niños están listos para pasar a su etapa final: publicar. Este proceso le da forma a su escrito, ya sea como diario, libro o cuento, entre otros. Existe una diversidad de estilos de presentar el trabajo final. Esto va a depender de la creatividad del maestro y la oportunidad de crear que este les ofrezca a sus alumnos.

Para este proceso de publicación, organizo el salón uniendo las mesas en formas de semicírculos y creando una mesa grande donde haya oportunidad de que más niños puedan trabajar juntos en esa área. Cada niño tiene su borrador final y se asegura de que su texto tenga todas las sugerencias y ediciones incorporadas. Luego, en un diálogo breve, les recuerdo que su trabajo va a ser compartido con

su comunidad escolar y los padres. Por tal razón, es importante que se aseguren que su texto tenga sentido, esté limpio y contenga los debidos signos de puntuación. Cada niño tiene la libertad de añadir, a su texto, dibujos o símbolos que reflejen el asunto de su historia. Por lo tanto, deben decidir cuánto espacio van a utilizar para el texto y sus ilustraciones. En la siguiente viñeta, podemos observar el proceso de publicación.

Mateo, al igual que los otros niños que terminan su borrador final, pasa al área de publicación. Mateo recibe sus materiales para escribir su trabajo final. Le entrego un librito en forma de diario. Le pido que identifique su trabajo con el nombre, la fecha y el título. En un conversatorio de varios minutos con Mateo, le recuerdo lo importante que es que copie su trabajo con mucho cuidado para que incorpore todas las recomendaciones hechas, de manera que los lectores puedan entenderlo. Mateo coloca su borrador a su mano izquierda y su diario en la mano derecha. Poco a poco, comienza a escribir su texto. Utiliza su dedo índice para buscar en su borrador la oración que va a copiar. La lee en voz baja y comienza a repetir la oración mientras la escribe. Al terminar de escribir la oración, vuelve a su borrador y con el dedo índice va marcando las palabras que va verificando. Mateo me pregunta: “Puedo dividir el cuento en secuencia para poder hacer una ilustración por cada una de ellas?” - “Claro que sí. Tú decides cómo quieres representar creativamente tus dibujos”. - “O.K para que se vea más chévere.”

El rol del maestro en este proceso es el de facilitador. Más bien, le recuerda al estudiante que, para copiar exactamente lo que tiene en su texto, hay que concentrarse y leer bien su trabajo. Es importante que se asegure que su trabajo incorpora las recomendaciones. La publicación le permite al maestro evidenciar el desarrollo del niño como escritor: pasa a ser parte de la cronología del desarrollo del aprendizaje del alumno y sirve de evidencia para el niño, el padre, la madre y el maestro del progreso en términos de la escritura. El niño, al igual que los padres, puede ver su progreso a medida que continúa creciendo. En el caso del maestro,

puede determinar cuáles son los pasos a seguir para lograr un desarrollo óptimo en la escritura del alumno. El rol del estudiante es copiar cuidadosamente su último borrador para garantizar que incorpora las recomendaciones y, además, darle vida a su texto, ya sea por medio de las ilustraciones y notas, o frases al calce de los márgenes.

El resultado de esto es el surgimiento de un escritor en formación. Este proceso de escritura permite que el niño vaya desarrollando las distintas nociones de lo que es escribir; es decir, que comience, como dice Vygotski (1981), “la distancia entre el nivel evolutivo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel evolutivo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la dirección de adultos o la cooperación con compañeros más capaces.”

■ Implicaciones educativas

Este proceso investigativo contribuye a que, como maestra, desarrolle conciencia sobre aquellos elementos que son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura:

1. Es importante desarrollar la escritura en contexto. La gramática no puede ser enseñada con ejercicios de práctica que están descontextualizados del proceso de escribir.
2. Un aspecto importante que queda evidenciado en este proceso investigativo es que los niños son conscientes de las convenciones de la lengua. Cuando están en el proceso de escritura, su prioridad es dar sentido y significado a su historia o texto. Por esta razón, la mayoría de las veces no utilizan las convenciones gramaticales porque su prioridad es la construcción del significado. Sin embargo, cuando la tarea es de edición, pueden trabajar justificando y analizando los desaciertos cometidos, lo que implica que los estudiantes sí son conscientes de las convenciones de la lengua y la construcción del significado.
3. El maestro como modelo del proceso de escritura para facilitar el proceso de desarrollo próximo. El círculo de editores permite construir el andamiaje para la construcción del conocimiento de la escritura.

4. Fomentar los principios de una comunidad de aprendizaje: diálogo, participación activa, toma de decisiones en consenso y trabajo colaborativo, entre otros.
5. La tecnología como parte integral del currículo. Integrar la tecnología no puede ser una actividad que surge de momento. La planificación es importante. Pensar en lo que se quiere lograr y el impacto que va a tener en ese aprendizaje es esencial para nosotros como maestros. La integración de la tecnología no puede verse como una actividad más, sino como una experiencia real de aprendizaje. Tenemos que crear un currículo en el que la herramienta tecnológica se convierta en un proceso de crecimiento, tanto para el maestro, como para el niño. Por esta razón, las actividades no pueden salir de un momento: tienen que ser pensadas, analizadas y planificadas. Mientras integremos la tecnología como actividad, nunca estaremos proveyendo una experiencia real de aprendizaje.
6. La entrevista es una herramienta vital para fomentar el diálogo entre estudiante y maestro. Los niños pueden escuchar sus voces, y los maestros, escucharlos a ellos.
7. El diálogo como herramienta para construir el conocimiento y el pensamiento crítico.
8. Publicar es la manera de celebrar y evidenciar el proceso de crecimiento de cada niño como escritor.

■ Reflexiones finales

Esta experiencia investigativa me ha permitido crecer como maestra y como ser humano. El día a día me enseñó cuán importante es observar y escuchar las voces de nuestros estudiantes. La convivencia como comunidad de aprendizaje me evidenció lo importante que es que el maestro sea parte de ese proceso. Los educadores no podemos continuar lejos del proceso de aprender. Tenemos que ser parte, al igual que los niños. Tenemos que caminar el camino con ellos. Es la única manera de lograr la transformación de nuestros salones de clases en comunidades democráticas. Es importante que comencemos a dialogar y permitir que sean los alumnos quienes transformen su proceso de construcción del conocimiento. Esta experiencia me hace reflexionar en la propuesta de Freire

(1987), de utilizar el conocimiento del lenguaje como modelo social de transformación. Es darles el poder a los estudiantes de imaginarse la manera de reconocer su mundo, reflexionar acerca del significado que tiene e imaginarse la posibilidad de cambiarlo. Este es el proceso real para que las sociedades se conviertan en unas alfabetizadas. En la medida que creamos procesos de aprendizajes democráticos y con sentido, desarrollaremos estudiantes que puedan transformar sus realidades.

REFERENCIAS

- De Jesús, L. (2005). *Tecnología, educación y aprendizaje*. San Juan, Puerto Rico: Centro de Tecnología Educativa, Facultad de Educación, UPR, Río Piedras.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Graves, D. (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- Graves, D. (2004). What I've learned from teachers of writing. *Language Arts*, 82(2), 88-94.
- Short, K. & Burke, C. (1991). *Creating curriculum: Teachers and students as a community of learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: e development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.