

Originalmente para: 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais.
Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2 a 4 de Fevereiro 2008.

El acta de la asamblea de clase: un texto escrito a partir de los 3 años

Isabel Ríos*

RESUMO

Presentamos en esta comunicación una forma de abordar en el aula de educación infantil y primer curso de primaria (3-7 años) una misma tipología textual, en la cual la maestra y los niños construyen conocimientos alrededor de la experiencia de participación en la vida del aula y alrededor del uso social de un género: el acta de las asambleas de la clase.

En dichas asambleas se tratan diversos temas y, muy comunes en las aulas, constituyen una ocasión de aprender las características del lenguaje escrito y favorecen un aprovechamiento sistemático de la actividad social del aula.

La didáctica de la lengua escrita se ve favorecida a partir de estudios como éste, ya que estas situaciones ofrecen pautas y modelos para llevar a cabo el trabajo en las aulas. La mirada de la investigación pone de manifiesto aspectos escondidos que son, sin embargo, interesantes en la tarea de las maestras y que permiten visibilizar la riqueza de las actividades didácticas y, por otro lado, dar significado a muchas de las prácticas que siendo comunes no han sido teorizadas. De esta manera se vincula la teoría didáctica con la práctica pedagógica y ambas se retroalimentan.

Presentamos el resultado de la reflexión de las maestras, de la autoobservación en las aulas y el seguimiento de cómo se lleva a cabo este trabajo con niños muy pequeños, llevándolos progresivamente, sin forzar las posibilidades evolutivas y de conocimientos que tienen en cada momento, para, sin embargo, situarlos delante de una tarea compleja que les permita aprender aspectos diferentes en una situación con significado y desarrollarse cognitivamente y lingüísticamente.

A través de la investigación, siguiendo algunos trabajos anteriores, se pone de manifiesto una secuencia de actividad que sirve como guía y como armazón para llevar a cabo la tarea. A la vez, el esquema facilita a las maestras la autoobservación y la reflexión sobre la propia práctica y facilita la comunicación para la reflexión colectiva.

Los aspectos que abordaremos en la comunicación serán:

1. Justificación de la investigación en el aula
2. Justificación de la metodología de investigación de observación y sistematización de las tareas de lengua escrita
3. La repercusión en la formación de las maestras
4. El acta de la asamblea de clase como género
5. Las situaciones en las aulas de 3, 4 y 5 años
6. La situación en el aula de primaria
7. Los textos de los niños: análisis e interpretación de la acción didáctica.
8. Conclusiones del estudio.

* Universitat Jaume I. Castelló de la Plana (España)

JUSTIFICACIÓN Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

En trabajos anteriores (Ríos i alt. 2003, Ríos, 1999, Ríos & Altava, 2003, Altava & Gallardo, 2003, Altava i alt., 2006) nos hemos acercado de diferentes maneras a la investigación en el aula, con la finalidad de comprender mejor los fenómenos que se producen en ellas y poder de este modo extraer conclusiones para la formación del profesorado en diferentes campos del saber didáctico.

La escuela, y en ella las actividades cotidianas que se producen de forma intencionada o también de forma inconsciente, provee a la investigación de situaciones llenas de interrogantes y de respuestas necesarios para avanzar en la teoría didáctica.

Siguiendo esta línea nos encontramos con numerosos problemas que las propias maestras presentan, convirtiéndose en preguntas para la investigación. Ésta llega a ser un mecanismo para descubrir pautas, analizar formas de hacer presentes en el aula y promover cambios. Dichos cambios no se producen por mimetismo o prescripción sino por una búsqueda y una reflexión que lleva a nuevas miradas o a ensayos de estrategias propuestos por las mismas maestras a la luz de las teorías.

La investigación en el aula tal y como la proponemos en este trabajo está cercana a la investigación-acción pero sin seguir exactamente dicho modelo. En esta contribución mostramos un ejemplo, centrado en la reflexión sobre la práctica en la que intervienen las propias maestras e investigadores que acompañan en dicha reflexión. Ésta se dedica, a partir de la teoría, a comprender en profundidad las actividades del aula y a extraer nuevas teorías para avanzar y sistematizar aquello que aparece como útil en la práctica.

“(...) la investigación en didáctica de la lengua tiene su objeto en la complejidad de las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y su objetivo es elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamentada para mejorarla.” (Camps, 2001, pág. 13)

Este trabajo se desarrolla en el contexto de un seminario permanente de investigación en el aula, de la cual se extraen los datos. En él participan maestras de diferentes niveles de edad (desde la educación infantil hasta el tercer ciclo de primaria) que plantean temáticas relativas a la práctica cotidiana y sobre las que desean profundizar. Una vez aceptado el ámbito de trabajo, se lleva a cabo una planificación colectiva de tareas para abordar esencialmente:

- Las tareas de diagnóstico y conocimiento de la actividad de aula que serán objeto de estudio
- Las actividades de las aulas que van a ser objeto de análisis y mejora (en su caso)
- Los materiales teóricos que deben estudiarse
- Los procedimientos y dispositivos necesarios para llevar a cabo el trabajo de investigación.

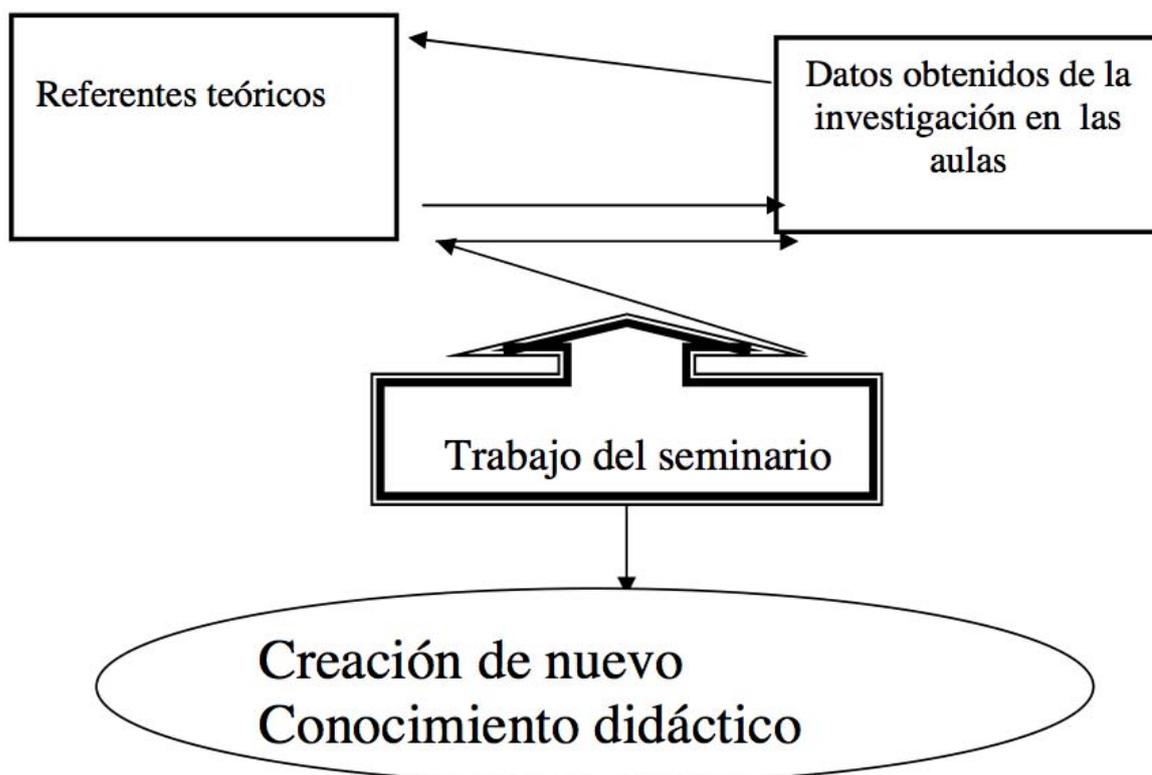
Puesto que el caso que nos ocupa se centra en un género escrito determinado (EL ACTA de la asamblea de clase), debemos considerar que dicho género se inscribe en una tarea más amplia en la que se analizan y estudian estrategias de enseñanza de géneros

escritos no literarios, concretamente los documentos que se generan para la organización del aula. En el currículo de educación infantil y primaria publicado por el Ministerio de Educación español (2006) se plantean contenidos de enseñanza que tienen que ver con la funcionalidad de los textos que se aprenden a escribir y con los géneros de uso que preparan a los niños y niñas para la vida social.

La investigación sobre la enseñanza de la lengua escrita, bajo una perspectiva sociocultural, (Del Río, 2003) requiere el diseño de situaciones reales de comunicación en las que los interlocutores son agentes sociales, las temáticas son relevantes y los conocimientos lingüísticos en juego permiten su consolidación y el aprendizaje de otros nuevos.

En el esquema siguiente se muestra la relación entre los diferentes elementos implicados en las tareas de investigación. El grupo construye su conocimiento a partir de las situaciones de aula para transformarlo a través del trabajo colectivo y de las actividades de reflexión sobre la práctica a la luz de otras teorías o experiencias anteriores.

La retroalimentación de este proceso da lugar a un enriquecimiento personal y a un avance en las estrategias de enseñanza (Ríos & Altava, 2003).



La metodología utilizada en estas propuestas de investigación en el aula pasa por:

1. La observación de la actividad de aula
2. La recogida de datos,
3. La reflexión sobre la práctica,
4. La relación de dicha práctica con los planteamientos teóricos de referencia en el campo concreto que nos ocupa;

5. Las nuevas propuestas de actividad en el aula
6. El análisis de las nuevas actividades, la reflexión sobre los nuevos sucesos
7. La extracción de conclusiones sobre los modelos empleados en las aulas.
8. La determinación, si cabe, de un modelo de secuencia didáctica de actividad.

Con estos pasos, extraídos de la misma práctica de investigación, se han podido sistematizar otras actividades de análisis de las prácticas de aula.

La investigación en el aula en didáctica de la lengua

Para contextualizar brevemente la investigación en el ámbito concreto de la didáctica de la lengua, debemos destacar que las tareas de investigación pueden tener diversas dimensiones

y servir a finalidades diferentes (Camps, 2001). Las actividades didácticas cotidianas que se realizan en las aulas sirven como elemento para la reflexión sobre dicha actividad y sirven como fuentes de la teoría didáctica, en parte. Están relacionadas con el estudio sobre las acciones que nos procura la propia investigación. Aceptando que la didáctica de la lengua bajo una perspectiva sociocultural tiene como base el diseño de situaciones de comunicación en las cuales se puede enseñar-aprender a comunicar en un determinado contexto, la investigación en el aula debe perseguir, en una primera fase, la comprensión de los elementos implicados en la génesis y el desarrollo de dichas situaciones. Los diferentes contextos implicados (Milian, 2003), del emisor, del receptor, de la propia producción y de las tareas de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo presentan múltiples posibilidades para la reflexión didáctica. Imbricados en dichos contextos aparecen todos los aspectos relativos a la propia situación de comunicación, a los aprendices, al docente y a la actividad didáctica.

Por otro lado, la didáctica de la lengua debe abarcar el uso y la reflexión sobre los diferentes géneros de uso social de la lengua en los que se ven involucradas las personas. Bajo esta perspectiva la investigación en el aula nos invita a analizar situaciones en las que los niños y los docentes realizan acciones con la lengua mientras aprenden y para aprender a usarla mejor. En este sentido la formación de las propias maestras involucradas en acciones de investigación en sus aulas se pone en juego ya que la reflexión y la observación de aquello que ocurre en su aula, de la propia intervención, de la gestión de los conocimientos de los niños y de los objetivos didácticos de cada situación, así como de los procedimientos y fines de la evaluación del proceso se convierten en los datos de la investigación. También la reflexión sobre los géneros usados en el aula adquiere otra dimensión, superior cognitivamente a la necesaria para llevar a cabo la tarea con los niños. Así pues, los resultados de dicha investigación son útiles para: a) el avance de la propia disciplina didáctica; b) para la formación de los propios profesionales involucrados; y c) para la formación del profesorado (inicial y continua) a través de la vinculación entre la teoría y la práctica; a través de la tarea de la investigación que revierte en la docencia de los profesionales implicados en ambas vertientes.

ALGUNOS APUNTES DE TEORÍA PARA LA REFLEXIÓN INICIAL CON LAS MAESTRAS

En esta metodología de investigación en el aula el grupo debe abordar el estudio de documentos y teorías que configuren el conocimiento compartido por todos sus miembros, que ayuden a analizar las prácticas de aula con rigor y sirvan de instrumento para categorizar los datos de dicho análisis.

En el caso de la redacción de textos como el caso que nos ocupa las aportaciones necesarias para revisar la idea sobre la escritura que tenían los componentes del grupo fueron esencialmente los dos modelos de los procesos de redacción establecidos por Bereiter & Scardamalia (1992) y los procesos que intervienen en las operaciones de escritura (Hayes y Flowers, 1986), recogido todo ello en la obra de A. Camps (1994). En cuanto a los dos modelos de redacción presentados en los trabajos de Bereiter & Scardamalia, el grupo debía comprender los mecanismos implicados en el modelo llamado Transformar el Conocimiento, que postula una serie de operaciones a partir de los conocimientos sobre el tema y los conocimientos lingüísticos que tiene el sujeto. A partir de ellos y con ellos se realizan una serie de ajustes y mejoras de las ideas del escritor para comunicar de forma más adaptada a las necesidades del contexto y con mayor exactitud semántica, léxica, gráfica, etc.

En cuanto a las operaciones implicadas en la composición escrita, el ya clásico modelo de Hayes y Flowers, *planificación, textualización, revisión* ha sido el referente más claro. El grupo debía reconocer las diferentes tareas en las que se implica la maestra con los niños a la hora de escribir, de manera que los guíe hacia una escritura en la que se diferencien también estas tareas y se pueda determinar la ayuda en cada uno de los momentos de la sesión de escritura misma. En este sentido, lo que después se determina como una secuencia didáctica estructurada es un reflejo de estas “etapas” que si bien son recurrentes, tienen características propias y deben ser conocidas por el maestro que enseña a escribir.

Las aportaciones de estos autores tienen una gran importancia para la tarea didáctica por cuanto se desconocen y se obvian generalmente en la práctica escolar. Son de gran utilidad para desentrañar los mecanismos que los escritores –novelas y no novelas– realizan al escribir. La enseñanza de la escritura necesita de estos conocimientos, entre otros (Dolz & Pasquier, 1996) para que el maestro comprenda mejor lo que ocurre y determine mejor las estrategias de enseñanza que quiere utilizar.

Las ideas más representativas extraídas de este marco teórico y que debían ser reconocidas en los diseños didácticos fueron:

- escribir es un proceso complejo
- en el proceso intervienen diferentes operaciones a diferentes niveles de implicación, según el género y el contexto
- las tareas que se realizan en el acto de escribir son recurrentes y hay que aislarlas para conocerlas y controlarlas
- el maestro y el aprendiz deben tomar conciencia de ellas para guiarlas y dominarlas progresivamente.

Con todo esta bagaje de telón de fondo se llevan a cabo diferentes actividades en las aulas, que tienen todas ellas el denominador común de ser una tarea completa de escritura de un texto (el ACTA) en función de una situación determinada (Camps, 1996).

EL ACTA DE LA ASAMBLEA DE CLASE COMO GÉNERO

El trabajo en el aula bajo una metodología de Proyectos de trabajo globalizados (Hernández y Ventura, 1998) concreta la práctica basada en el aprendizaje significativo y la globalización. Se globalizan el conjunto de soluciones propuestas a un problema de investigación en el aula. En estas situaciones didácticas, la complejidad de los aprendizajes se pone de relieve porque es necesario resolver diferentes incógnitas en el proceso de enseñanza, por un lado, y los problemas prácticos, por otro. Además, exigen la lectura y la escritura de textos diversos. La utilidad de estos contextos de enseñanza-aprendizaje se ha mostrado en diversos trabajos (Fons, 1999). En este marco se inscribe la escritura del ACTA de la asamblea de clase en las aulas en las que esta actividad social y organizativa es común. La necesidad de escribir el acta, de representar y reflejar fielmente las ideas acordadas, de dejar constancia del contexto de producción del texto son los ejes que ayudan a la maestra a hacer significativa la propia tarea de escribir.

La lengua escrita se va construyendo a partir de situaciones en las que el emisor, el receptor y la situación de aprendizaje se interrelacionan para dar lugar al propio texto.

La confrontación de conocimientos y la oralización de los pensamientos alrededor del texto son procedimientos que, guiados por la maestra (Mercer, 1997) tienen un papel relevante en todo el proceso.

El género ACTA con sus peculiaridades se muestra como una posibilidad de acceder al pensamiento abstracto, a las estrategias de simplificación y concreción de las ideas, a los procedimientos de alcanzar la veracidad y fidelidad en el propio texto. Desarrolla asimismo las capacidades de descontextualización y elección de léxico y formato particular al propio género.

El trabajo por proyectos comporta múltiples situaciones en las que los niños y niñas, con ayuda de su maestra, deben decidir procedimientos de trabajo, actividades, etc. Una enseñanza de corte democrático (y por qué no, de educación para la ciudadanía) requiere de aprendizajes concretos que en la vida social cada vez más son valorados: el poder de decisión y la aceptación de aquello decidido. El acta y la actividad social en al que se inscribe dentro y fuera del aula es un género de gran actualidad bajo esta perspectiva.

En las asambleas de clase los niños deciden sobre lo que quieren estudiar, si viene al caso, sobre cómo lo harán, sobre aspectos de organización de la vida del aula, sobre normas de convivencia u otros aspectos que les afectan directamente. Por ello, en esta investigación las maestras eligieron el acta de dichas asambleas como género para profundizar en sus posibilidades didácticas y sistematizar su uso y desarrollo.

ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las situaciones de aula en 3, 4 y 5 años. La construcción de los textos de los niños

Para ejemplificar las situaciones estudiadas hemos elegido algunos casos en los que se ven diferencias y aspectos comunes a los diferentes grupos de edad.

Los dos objetivos esenciales del ACTA, marcados por las maestras son:

1. Aprender a expresar y argumentar las ideas oralmente
2. Aprender a dejar constancia de forma rigurosa por escrito de hechos y acuerdos tomados.
3. Familiarizarse con el formato y los elementos lingüísticos de este género

Estos objetivos se desarrollarán en los primeros niveles (3-4 años) de forma incipiente y se llevarán a cabo cada vez con mayor complejidad en los cursos sucesivos. Este planteamiento defiende por lo tanto un abordaje de los géneros de forma precoz, para consolidar su estructura y desarrollar toda su complejidad a lo largo de las diferentes etapas del sistema educativo.

El esquema general de la actividad que se lleva a cabo en las aulas surge de la constatación de una secuencia de actividades que se va repitiendo para dar coherencia y significatividad a la tarea y la escritura del texto. A partir del modelo de secuencias didácticas (Camps, 1994;) se plantea el análisis de las actividades reales para extraer la secuencia de actividad que está siendo utilizada y analizada. Si en el transcurso de la investigación se va definiendo mejor dicha secuencia de acuerdo con los planteamientos teóricos y los modelos estudiados, entonces dicha secuencia parece adquirir mayor consistencia. Se puede, de este modo, convertir en modelo. Por tanto, el esquema general se ajusta a las fases de planificación, textualización y revisión y las actividades inherentes a la escritura persiguen transformar el conocimiento inicial de los niños. Con todo ello, la tarea llevada en las aulas se concreta en:

1. Planificación textual

En ella se enmarcan las reflexiones sobre lo que se va hacer y por qué. Desde los 3 años, la maestra dialoga con los niños sobre el sentido de la tarea y les hace comprender la finalidad del texto. Se recuerda el contenido de las decisiones y acuerdos tomados en la asamblea; se incide en que el destinatario son ellos mismos, la clase y quizás también los padres y madres en el caso de que deban saber qué decisiones se han tomado en el aula de sus hijos.

En 4 y 5 años las orientaciones generales para la planificación ya son compartidas por la maestra y el grupo clase. Hay que tener en cuenta que se trata de grupos que comienzan dicha actividad en la clase de tres años, en el segundo trimestre. Se destacan las características del texto en los siguientes aspectos:

Estructura textual

- Fecha,
- Desarrollo cronológico de la sesión que recoja los temas propuestos, las argumentaciones realizadas por los niños para la defensa de su opinión y su voto.
- Acuerdos tomados y decisiones finales (en su caso)
- Firma de los secretarios

Aspectos lingüísticos

- Utilización de la primera persona del plural (nosotros)
- Adecuación de los tiempos verbales
- Léxico específico

Todas estas características estarán al alcance de los niños en cualquier situación que se requiera ya que han sido elaboradas colectivamente y permanecen en el aula en un mural, a la vista.

2. Escritura del texto (textualización)

Este momento requiere la atención sobre todos los aspectos recogidos en la planificación. En el aula de 3 años es la maestra quien escribe materialmente después de la asamblea. Mientras lo hace va proporcionando información sobre lo más importante, destacando las ideas que los niños han elaborado previamente y retomando las informaciones relevantes para ellos. A la vez sirve de modelo de cómo se escribe ya que lo hace delante de ellos en la pizarra. Proporciona explicaciones sobre la acción de escribir y estrategias para que los niños comprendan cómo lo hace.

En aquello que sabe que los niños pueden ayudar u opinar solicita su participación. En gran grupo la diversidad de conocimientos del aula, incluso en las edades tempranas, facilita la construcción colectiva del saber siempre que el adulto conduzca y gestione adecuadamente las aportaciones.

En 4 años la edad y conocimientos de los niños permite que se nombren dos secretarios de actas. En una primera etapa ellos dictan a la maestra el texto para acelerar el proceso de textualización que aún es lento. Hay que gestionar el aula equilibrando las posibilidades de los niños con los contenidos que se desean enseñar. Posteriormente, hacia la mitad del curso escolar, los dos secretarios ayudados por la maestra se encargan de realizar un borrador para después de revisado dar forma definitiva al texto. La maestra va ayudando en la toma de decisiones sobre la escritura, tapando las lagunas que sea necesario cubrir en ese momento para la coherencia y validez de la tarea. Todas estas operaciones son sencillas pero a la vez sitúan a los niños delante de la complejidad del acto escritor.

Tanto el dictado a la maestra como el propio acto escritor son provechosos porque:

- la producción oral para escribir se realiza lentamente y a una velocidad adecuada a sus posibilidades de escribir grafías.
- se hace relectura por parte de la maestra de modo que los niños pueden ver la correspondencia entre lo escrito y el oral (hay que recordar que algunos niños en esta edad no tienen consolidada la relación sonido-grafía)
- la propia textualización posibilita la discusión alrededor del contenido del texto y su organización; permite volver atrás y reelaborar lo que sea necesario.

Hay que destacar que el acta se realiza después de cada asamblea y no se toman notas simultáneamente, lo que complicaría la tarea haciéndola inaccesible a los niños. No obstante, en la segunda parte del curso de 5 años ya pueden tomar alguna nota mientras se desarrolla la asamblea para después elaborar el texto.

3. Revisión del texto

En las clases de 5 años los alumnos secretarios se encargan de la escritura. En pareja se ayudan y se dictan uno al otro. Piden ayuda a la maestra, que está a su alcance. Durante la textualización se incorporan o revisan aspectos que surgen y la maestra da pistas para que la tarea sea más exitosa. No obstante, al finalizar, se lee delante de todo el grupo y se revisan o añaden aspectos que faltan. Los niños están muy atentos porque el acta hace referencia a sus propias decisiones y argumentaciones. Reconocen errores y realizan propuestas de mejora. Hay que destacar que en esta edad y nivel de conocimientos los errores que más corrigen son los relacionados con la correspondencia grafo-fónica ya que los aspectos de contenido y forma ya han sido controlados de forma más concreta en la propia elaboración del texto, de forma colectiva y con la guía de la maestra.

Para finalizar, si es necesario, el acta se pasa a limpio.

Toda esta tarea permite a la maestra tomar buena nota de los progresos de los niños, de las estrategias que aprenden a utilizar cuando escriben y de las dificultades que quedan por superar. A la vez, le permite evaluar su propia intervención y ajustar en lo sucesivo su programa de trabajo y sus demandas a los niños.

La situación en el aula de primer curso de primaria

En la situación tomada para el análisis el acta de la asamblea de clase se realiza para establecer las “ Normas para utilizar la biblioteca de clase”.

Cuando este tipo de texto es la primera vez que se plantea y los alumnos no tienen ninguna experiencia previa, la actividad se realiza en gran grupo y a medida que van teniendo mayor competencia en el código y en la escritura de textos complejos se puede llevar a cabo en pequeños grupos o de forma individual.

Cuando los niños están más familiarizados con el género, los encargados (secretarios) toman nota de los puntos tratados en la asamblea para elaborar posteriormente el texto.

Nuestro planteamiento didáctico sería la defensa de una actividad continuada y que lleve a los aprendices por el mismo camino, permitiéndoles y ayudándoles a progresar. No obstante, encontramos casos en los que la actividad de escritura no se lleva a cabo en educación infantil, por lo cual debemos comenzar en el primer curso a elaborar propuestas de este tipo.

Los objetivos que las maestras se marcan en la situación de primaria son:

- Aprender a expresar sus ideas por escrito.
- Aprender a dar explicaciones por escrito de hechos y acuerdos tomados, de manera rigurosa.
- Diferenciar el acta de otro tipo de texto
- Percibir las diferentes partes o bloques temáticos que posee la estructura del acta
- Observar las connotaciones y características propias de ese texto en su contexto (vocabulario, fórmulas de comienzo y final, etc.).
- Aprender aspectos lingüísticos (uso de mayúsculas, utilización del “nosotros”, tiempos verbales, puntuación...)

Desarrollo de la actividad

Dado que el acta es un texto de uso social que se utiliza para recoger los acuerdos tomados en una reunión o asamblea, se presenta a los niños siempre con esta finalidad, identificando la situación de comunicación y por tanto el texto en su contexto.

Es importante recordar a los niños:

- a) el motivo del texto
- b) el contenido que debe tener de acuerdo con él
- c) las características de este tipo de texto

Los niños aportan sus ideas sobre todo ello, de manera que puedan construir o consolidar conocimientos. Sólo a continuación se realiza el primer borrador.

Primer borrador

Se elabora de forma colectiva por el grupo clase, a partir de las propuestas de los niños y niñas y con la guía de la maestra. De esta manera el significado del texto es compartido por todos. La maestra escribe en la pizarra las diferentes aportaciones y repite en voz alta cada segmento del texto que va escribiendo para facilitar a quienes no son expertos en el código la construcción del mismo. Cada vez que tiene una parte relee para facilitar la nueva construcción.

Ejemplo de conversación para elaborar el borrador.

- M.¿ Qué pondremos primero?
N. La fecha...
M. ¿Cómo comenzamos después de poner la fecha?
N. “hola!”

M. Tenemos que saludar a alguien? No contestan, no tienen demasiadas ideas....

M. ¿Podemos comenzar “había una vez”?

N. No, no es una historia...

M. Recordemos que vamos a escribir lo que hemos decidido en la asamblea

N. Podemos empezar... “Nos hemos reunido para poner normas de uso de la biblioteca” Los niños van aportando más ideas y éstas se van escribiendo en la pizarra.

M. Ahora ya hemos escrito para qué nos hemos reunido,... después, ¿que tenemos que poner? ¿Qué hemos hecho en la asamblea?

N. Podemos poner que hemos acordado todas las normas

M. Y ¿cómo acabamos?

N. Ponemos “gracias”

M. ¿Hemos pedido algún favor a alguien?

N. Ponemos FIN

M. ¿Es alguna película que se ha acabado?

N. No, ponemos “se ha acabado la asamblea..”

M. ¿Alguien tiene alguna otra idea?

N. No, ahora ponemos la firma

M. De quién?

N. La tuya porque lo has escrito tú...

M. Pero quién lo ha pensado?

N. Entre todos, pues ponemos primero B y hacemos una raya...

La conversación colectiva que guía esta actividad permite contrastar y compartir las estrategias que los alumnos son capaces de usar alrededor de la lengua escrita.

Conversación para extraer las características generales del texto

La conversación con los niños gira alrededor de diferentes aspectos. En ellos, narrados por la maestra, se recogen varias acciones:

“El siguiente paso sería hacer una búsqueda de modelos y comparar, dado que no estamos seguros de que las actas se escriben aquí, hacemos una confrontación de nuestro escrito con el modelo, anotan las coincidencias y las diferencias en dos columnas y decimos el porqué de estas coincidencias y diferencias.

Se analiza el texto que sirve de modelo, observando la estructura, cuáles son las diferentes partes o bloques de texto, de la silueta gráfica, de la dinámica interna (comienzo del texto, organización de la información, cierre)

También se analiza:

– La lingüística del texto (“utilizamos “nosotros”, escribimos en pasado porque la asamblea ha sido realizada, qué fórmulas específicas se utilizan en este tipo de texto, vocabulario específico “acordamos”)

– Función particular de las mayúsculas, puntuación para separar cada parte o bloque del texto

Todo esto servirá para darle forma al texto que se pretende escribir y realizar el esquema tipológico o silueta del texto entre todos con ayuda de etiquetas que corresponden a los diferentes bloques del texto: fecha, lugar, comienzo, para qué nos reunimos, acuerdos, final, firma...

Este esquema o silueta del texto se cuelga en un lugar visible de la clase para tenerlo de referencia cada vez que tenemos la necesidad de escribir un acta.

Reescritura del texto

Posteriormente a todo el análisis comparativo con un texto modelo, se intenta reescribir de forma colectiva el texto revisando la ortografía y la puntuación.

Hay que tener en cuenta que en estas edades la reescritura del texto se aproxima más a la revisión del esquema textual que a los aspectos de contenido del texto. A medida que se realizan actividades de escritura con este tipo de textos y otros, así como se adquiere más soltura en el uso del código, se irá profundizando en otros aspectos de la elaboración del texto.

Producto final. Textualización definitiva

Se escribe definitivamente el texto de manera que quede expuesto en un lugar visible, en la biblioteca del aula. Se escribe en un folio de gran formato, respetando el contorno de la silueta del texto, escribiendo recto, con buena letra, observando si no se olvida ninguna letra en el texto, resaltando el título, procurando no ensuciar el folio.

Evaluación colectiva. Revisión del texto y de la tarea

Para realizar la evaluación de la tarea de escritura comparamos los dos escritos: el inicial y el final. Se analizan las diferencias entre el primer borrador y el modelo, para asegurarnos que hemos tenido en cuenta los diferentes aspectos. A continuación se analiza si se han escrito todos los bloques de contenido del texto, si es comprensible todo él, se revisa la ortografía, el uso de mayúsculas, la puntuación, la distribución del texto en el papel.

En los anexos presentamos ejemplos de textos originales tal y como quedan definitivamente en los diferentes niveles.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las maestras han llevado a cabo su tarea de enseñar a través de referentes comunes, reelaborados y mostrados a través de la propia actividad y la reflexión en grupo. El análisis de la actividad del aula nos permite ver cómo ocurren los fenómenos y de qué manera se llevan a cabo para enseñar las diferentes tareas. Las actividades se secuencian para establecer una forma de hacer que pueden constituir un modelo en otras situaciones didácticas.

A través de la secuencia de actividad extraída (basada en las fases de planificación, textualización y revisión del texto) se pone de relieve que la escritura en colaboración sirve para redactar textos complejos. Los conocimientos de cada sujeto contribuyen a la construcción colectiva, la guía de la intervención docente contribuye a ello y se produce por lo tanto una actividad de transformación del conocimiento de los aprendices. Las distintas fases de redacción y los procesos implicados guían la actividad y el diálogo de la maestra con los niños.

Por otro lado, es necesario destacar que los significados compartidos permiten a los niños de corta edad acceder a aspectos complejos de la realidad y del mundo social que de forma individual no podrían ni siquiera comprender. De esta manera, la necesidad social de redactar el texto y la forma de llevar a cabo la escritura provoca una mejoría en los productos iniciales.

La didáctica de la lengua escrita se convierte en estas situaciones en una actividad de acompañamiento en la acción y a través de ella se guía a los niños a formular los textos a partir de propuestas en las que se planifica, se textualiza, se revisa. En una propuesta de reflexión en el aula, el análisis de los contextos y de los conocimientos disponibles con los propios niños provoca una actividad metacognitiva esencial en el aprendizaje. Se constata también cómo las experiencias de escritura anteriores dan sentido a los nuevos aprendizajes. Por ello destacamos el interés de la progresión de las tareas y la actividad ajustada a los niños, sin despreciar los momentos en los que emergen situaciones adecuadas, aprovechables para la enseñanza.

El análisis de las intervenciones docentes nos muestra que la actividad se enmarca dentro de un discurso complejo en el que se razona:

- Preguntando
- Sugiriendo
- Buscando argumentaciones
- Pidiendo demostraciones

Las diferentes tareas que se llevan a cabo durante la redacción del texto mantienen vivo el interés por escribir gracias a las referencias continuas a la funcionalidad, significatividad y validez social del texto.

Todas estas constataciones nos permiten comprobar cómo las teorías psicolingüísticas y didácticas sirven de referente para concretarse en las aulas y se transforman para constituir un eje de actuación que, de forma libre y con sentido, ofrece a la escuela un instrumento para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- ▶ Altava, V. I. Ríos, E. Cascales , I. M. Gallardo (2006) La génesis del texto escrito. Análisis de interacciones orales en aulas de 3 a 8 años. En *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas* Seminario (Valladolid, Junio de 2006) (sin publicar)
- ▶ Altava, V., Gallardo, I. (2003). Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento en la Formación de Maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17 (1), 135-150.
- ▶ Altava, V.; Gallardo, I.; Pérez, I. y Ríos, I. (2002). La reflexión como motor de cambio en la escuela. Una propuesta de análisis de la intervención educativa. *Investigación en la Escuela*, 47, 105-112.
- ▶ Altava, V.; Gallardo, I.M.; Gimeno, F.; Pérez, I. Ríos, I. (2006) "El análisis de las situaciones de aula como instrumento para la formación del profesorado" En A. Camps (coord) *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó.
- ▶ Bereiter & Sacardamalia M. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64
- ▶ Camps, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona : Barcanova
- ▶ Camps, A. (1996) "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" *Cultura y Educación*, 2, 43-57
- ▶ Camps, A. (2001) "Modalidades de la investigación en didáctica de la lengua". En Camps, A. (coord) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Pág. 14-16 Barcelona: Graó. Camps, A. (2004) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona:Graó. Dolz, J. , Pasquier, A. (1996): "Un decálogo para enseñar a escribir". en *Cultura y Educación*. 2, , 31-41.
- ▶ Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- ▶ Fons, M. (1999) *Llegir i scriure per viure*. Barcelona: La Galera
- ▶ Hayes, J.R. & Flower, L. S. (1986) "Writing research and the writer" *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- ▶ Hernández, F; Ventura, M. (1998) *La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un caleidoscopio*. Barcelona: Ice-Graó 7ª. edición
- ▶ Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ▶ Milian M (2003) La importancia del contexto en la producción de los textos escritos en la escuela. En Ramos, J. (2003) *Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido*. Sevilla: MECEP

- ▶ Ministerio de Educación y Ciencia. España. Real decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.
- ▶ Río, Pablo del (2003) El cambio cultural en el medio y el mensaje. Nuevas perspectivas para la enseñanzas de las lectoescrituras. En Ramos, J. (2003) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: MECEP
- ▶ Ríos, I. & Altava, V. (2003) La nota informativa a los padres: una ocasión para aprender a escribir. En Ramos, J. (coord.) *Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido*. Sevilla: MECEP