



Universidad Nacional Autónoma de México

.....

Facultad de Psicología

"El uso de tecnología informática para la creación de cuentos en alumnos de 4º grado de primaria"

T E S I S

que para obtener el título de Licenciado en Psicología presenta:

César Daniel Albarrán Díaz

Directora: Dra. Sylvia Rojas Ramírez

Revisor: Dr. Gerardo Hernández Rojas

Sinodales: Mtra. Milagros Figueroa Campos

Lic. Ma. Eugenia Martínez Compéan

Dra. Irene Muriá Vila



México D.F., octubre de 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a mi familia. Gracias por su apoyo y su paciencia.

A la Dra. Sylvia Rojas, coordinadora del programa *Aprendiendo Juntos*, quien además de desarrollar una distinguida labor académica, es una excelente persona.

A los docentes que conformaron mi comité de tesis: Dr. Gerardo Hernández, Lic. Ma. Eugenia Martínez, Mtra. Milagros Figueroa y Dra. Irene Muriá, verdaderos expertos en psicología educativa que, con sus amables sugerencias, me ayudaron a mejorar notablemente este trabajo.

A mis amigos, tanto de la carrera como del Laboratorio de Cognición y Comunicación. Para todos, un querido abrazo.

A los alumnos y maestras de la primaria Cuicuilco, por darme la oportunidad de reflexionar sobre ese fenómeno tan complejo e importante que es la acción educativa.

Al personal del Departamento de Medios Audiovisuales de la Facultad de Psicología por su valiosa ayuda al filmar y editar el material que se utilizó en esta investigación, así como al de la Unidad de Redes, Informática y Desarrollo de Sistemas, también de la Facultad, por su eficiente soporte técnico en cuestiones de computadoras e Internet.

Agradezco el apoyo económico que recibí de los proyectos DGAPA-PAPIIT IN306303-3 y CONACYT-SEP/SSEDF 2003 C01-1 durante la elaboración de esta tesis.

Índice

Agradecimientos	5
Resumen	7
Introducción	9
I. Marco teórico	12
El enfoque sociocultural de Lev S. Vigotsky	12
Contribuciones recientes al enfoque sociocultural e implicaciones educativas	15
La lengua escrita: su importancia, su naturaleza sociocultural y sus implicaciones educativa	18
Computadoras y educación	38
El programa Aprendiendo Juntos	44
II. Método	51
Justificación del trabajo	51
Objetivos	51
Participantes	51
Escenario	52
Procedimiento	52
III. Resultados	59
Análisis de la interacción de la tríada A	63
Discusión general de las interacciones de la tríada A	90
Análisis de productos de la tríada A	92
Análisis de la interacción de la tríada B	97
Discusión general de las interacciones de la tríada B	114
Análisis de productos de la tríada B.....	115
IV. Discusión general y conclusiones	121
El papel de los mediadores	121
Los retos de la escritura colaborativa	127
Conclusiones	130
Referencias	136
Anexos.....	143
Hoja de planificación usada por la tríada A	143
Hoja de planificación usada por la tríada B	144

Resumen

El propósito de este trabajo es describir las interacciones de alumnos de cuarto de primaria durante la creación de un cuento multimedia. La base teórica de este trabajo es el enfoque sociocultural, y se complementa con un enfoque cognoscitivo. Se describe el contexto de las interacciones, que corresponde a un programa educativo innovador denominado *Aprendiendo Juntos*, en una escuela primaria oficial de la Ciudad de México. El estudio se centra en el análisis de las interacciones y los productos generados por dos equipos de niños de 4º grado, quienes escribieron cuentos y los transformaron a una versión multimedia que incluyó texto, imágenes, voz y música. A partir de estos análisis se describen las relaciones dinámicas entre varios conceptos centrales de la perspectiva sociocultural. Se discute cómo la interacción de los niños no sigue un flujo continuo, sino que en ella se intercalan momentos ríspidos, momentos de habla exploratoria y momentos de co-construcción. Se observa también cómo la escritura de cuentos, la tecnología multimedia y la intervención del facilitador contribuyen a la motivación, la creatividad y a la apropiación de esa herramienta cultural tan importante que es la escritura. Finalmente, se discuten las implicaciones del trabajo respecto al programa de innovación educativa *Aprendiendo Juntos* y a la enseñanza de la escritura en general.

Introducción

¿Qué sucede cuando tres alumnos de cuarto grado de primaria escriben juntos un cuento, y además lo enriquecen con música, imágenes y voz, con ayuda de computadoras? En otras palabras: ¿Cómo es el proceso de creación colaborativa de un cuento multimedia?

Para contestar esta pregunta, se analizó cualitativamente, mediante estudios de caso, el proceso de dos equipos al hacer un cuento multimedia durante su participación en el programa *Aprendiendo Juntos*, una innovación educativa basada en el enfoque sociocultural, e implantada en una escuela primaria oficial de la Ciudad de México.

El programa *Aprendiendo Juntos* y las investigaciones que surgen de él son relevantes desde varios ángulos. En primer lugar, los índices de personas que saben leer y escribir en nuestro país sugieren que la educación básica ha cumplido con relativo éxito la enseñanza del código de lectoescritura, ya que según las cifras oficiales, más del 90% de la población está alfabetizada (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, [INEGI], 2006). Sin embargo, muchos alumnos, incluso aquellos que ingresan a niveles superiores, leen y escriben de manera deficiente (Díaz-Barriga y Muriá, 1998). Este problema revela que en los niveles básicos los alumnos no son conscientes del valor de la lectura y la escritura, ni las aprenden a usar de forma sofisticada para llevar a cabo actividades sociales y comunicativas en una variedad de contextos culturales (Goodman, Lillis, Maybin y Mercer, 2003). Esta situación ha sido detectada en estudios nacionales e internacionales (Backhoff, Andrade, Peón, Sánchez y Bouzas, 2006; Mazón, Rojas-Drummond y Vélez, 2005; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2001, 2004; Rojas-Drummond et al., 1999). El programa *Aprendiendo Juntos* es una propuesta que, tanto en el ámbito aplicado como de investigación, intenta entender y aminorar estos problemas.

En segundo lugar, la investigación acerca del uso de computadoras en la escuela es un campo incipiente en nuestro país. Con esta tesis se pretende aportar información sobre este tema. Al menos en países más desarrollados existe un área de investigación cada vez más amplia sobre la efectividad de la computadora y de los recursos multimedia en particular. Sin embargo, estos estudios centran su atención en materiales ya preparados, como es el caso de *cd-roms* en los que el autor ha definido previamente los contenidos y la forma de presentación. En contraste, ha recibido menos atención la *creación* de productos multimedia por parte de los alumnos. Con este trabajo de tesis se intentó aportar información sobre los procesos cognoscitivos, sociales y lingüísticos que ocurren durante la producción de un documento multimedia por parte de los estudiantes. Este tipo de información es pertinente ahora que se vuelve más tangible el fenómeno de la multimodalidad (es decir la interacción con medios auditivos, escritos y visuales) en las experiencias de aprendizaje, como lo ilustra el programa *Enciclomedia* en las primarias públicas de México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006). El programa *Aprendiendo Juntos*, al integrar la tecnología y la multimodalidad como mediadores del aprendizaje, es un escenario adecuado para investigar estos fenómenos.

Por último, se intenta proveer información sobre algunos conceptos relevantes de la teoría sociocultural, como la acción mediada, la construcción social del conocimiento y la participación guiada dentro de comunidades de práctica. El contexto en el que se investigó permite, por así decirlo, que estos conceptos “cobren vida” para observar sus relaciones dinámicas y extraer así implicaciones prácticas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.

En suma, el trabajo que los niños hicieron permitió acercarse a una serie de procesos que se desarrollaron de manera conjunta y funcional: la escritura, la colaboración, el discurso, el uso de tecnología y la multimodalidad. En esta tesis se trató de ofrecer un panorama de las interacciones dinámicas que ocurren entre dichos procesos durante el trabajo colaborativo de niños de cuarto grado, tomando como base el enfoque sociocultural. Las reflexiones obtenidas de esta investigación pretenden ser una contribución al campo educativo.

Organización del trabajo

A continuación se explica cómo se organizó esta tesis: primero se ofrece un panorama de la teoría sociocultural, empezando con los planteamientos de Lev S. Vigotsky¹ y después retomando ideas más recientes, en particular aquellas que tienen implicaciones educativas, como la acción mediada, las comunidades de práctica y el discurso entre pares para la construcción social del conocimiento, así como conceptos relevantes en análisis del discurso, como la intertextualidad.

También se hace una revisión de los usos de las computadoras en la educación, según tres perspectivas teóricas: el conductismo, el constructivismo y el enfoque sociocultural. Se argumenta por qué las computadoras no hacen, por sí solas, un cambio profundo en las prácticas educativas y se aborda el tema de los proyectos multimedia, que aunque no forzosamente se hacen con computadoras, si son facilitados por éstas.

Dado que uno de los temas principales de esta tesis es la escritura, se describirá su naturaleza sociocultural y se revisarán tres modelos sobre este importante mediador cultural. En este punto, se intentará hacer un puente entre el enfoque sociocultural y el cognoscitivo. Siguiendo con el tema de la escritura, se hará referencia al género del cuento, que es en el que los niños incursionaron durante su participación en el proyecto. También se hará referencia a la escritura colaborativa, ligando así procesos discursivos y composición escrita.

Más adelante se describirá el programa *Aprendiendo Juntos*. Esto permitirá ubicar el contexto macro en el que se inserta el proyecto de escritura de los niños y dará paso a la metodología que se siguió para hacer esta investigación. Además, conocer el contexto global dará más claridad a los procesos reportados en la sección de resultados. Dichos resultados se refieren a una selección de segmentos transcritos de dos tríadas al hacer su cuento multimedia. Cada segmento se comenta de acuerdo con los conceptos

¹ En este trabajo se sigue la recomendación de Hernández (1998) de escribir el nombre de Vigotsky según la traducción castellana más aceptable. Asimismo, se prefiere usar el término “sociocultural” para hacer referencia a los planteamientos de Vigotsky y sus desarrollos recientes.

relevantes examinados en el marco teórico: escritura colaborativa, acción mediada, procesos discursivos, usos de la tecnología y motivación, entre otros. También se presentará un análisis de los productos, para explicar cómo los procesos discursivos quedaron plasmados en un texto multimodal, y se comentarán los patrones más relevantes de cada tríada.

Por último se hará una integración de las observaciones de ambas tríadas para discernir aquellos procesos en común, pero también las diferencias, proponiendo en cada caso algunas explicaciones posibles. Para ello se usará el concepto de “mediador”, pues, como se argumentará, los mediadores determinaron en gran medida el proceso de escritura colaborativa. Se concluye la tesis con las implicaciones teóricas, metodológicas y empíricas que podrían ser tomadas en cuenta en futuras investigaciones y en proyectos similares en el aula.

I. Marco teórico

.....

El enfoque sociocultural de Lev S. Vigotsky

Esta tesis toma como premisa el enfoque sociocultural, planteado por el psicólogo, pedagogo y semiólogo bielorruso Lev. S. Vigotsky (1973, 1993, 1995, 1998). Aunque inconclusa debido a su prematura muerte, esta propuesta instaló las bases de un modelo explicativo sobre la forma en que el pensamiento, el lenguaje, la interacción, las instituciones y el uso de herramientas y signos se integran para dar forma al conocimiento. La razón de que este trabajo se base en el enfoque sociocultural es que el contexto educativo dentro del cual se llevó a cabo la indagación responde a una línea socioconstructiva en su planteamiento, métodos y objetivos, y además tres de los temas centrales de este trabajo, (la escritura, la colaboración y el uso de las computadoras en la educación) han recibido mucha atención de parte de académicos adscritos a este enfoque.

Vigotsky se empeñó en la construcción de una metateoría psicológica derivada del escrutinio crítico de las “psicologías” existentes en su época, a las que consideraba en crisis porque eran incapaces de conciliar el saber de la ciencia natural que explicaba los procesos sensoriales y reflejos básicos por un lado, y las reflexiones especulativas sobre los procesos psicológicos superiores, por otro. Para superar esta limitación, la metateoría incluiría una descripción de los procesos básicos que hacen posible el funcionamiento de los procesos mentales superiores, así como la especificación del contexto social en el que se desarrollan estos procesos. Además, dicha metateoría tendría que superar la noción de que las funciones psicológicas superiores sólo podrían explicarse a partir de principios derivados de la psicología animal, en especial las leyes de estímulo-respuesta. Otra noción a superar por esta metateoría es la que sostiene que los procesos superiores simplemente son producto de la maduración (Cole y Scribner, 1988).

Vigotsky vio en el materialismo dialéctico de Marx y Engels la base necesaria para los principios teórico-metodológicos que planteaba. El materialismo dialéctico proponía que todos los fenómenos están en constante movimiento y cambio, y así debían ser estudiados. Vigotsky se inspiró en esta idea para explicar cómo los procesos psicológicos elementales se transforman en superiores.

Otra idea del materialismo dialéctico que influyó la obra de Vigotsky es la que atañe a la relación sociedad-persona. Según este planteamiento, los cambios socio-históricos tienen a su vez efectos en la conciencia y la conducta de las personas. Claro está que Vigotsky no planteó que los humanos sean una especie de maniqués que cambian al arbitrio de los vaivenes sociohistóricos. Por el contrario, propuso que la diferencia crucial entre los humanos y los demás animales es la capacidad de los primeros para

conocer e incluso transformar el ambiente gracias a los instrumentos de naturaleza sociocultural o *mediadores*, que cambian dependiendo de la forma de la sociedad y del desarrollo cultural.

Vigotsky (1998) distinguió dos tipos principales de instrumentos mediadores. El primero de ellos, el más simple, es la herramienta, que actúa directamente sobre un objeto, modificándolo materialmente. El segundo tipo de mediador es el material del que está hecha la cultura. Nos referimos a los signos, y el sistema más importante de signos es el lenguaje. Es tal la importancia que Vigotsky le da al lenguaje, que afirma: “El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de él” (Vigotsky, 1973, p. 166). La importancia del lenguaje dentro de la teoría sociocultural se ve reflejada cuando revisamos la forma en la que Vigotsky lo liga al pensamiento. Desechando la idea de que ambos procesos son lo mismo, él propone que lenguaje y pensamiento guardan estrechas relaciones entre sí (Rojas Drummond, 1994). Otra forma de ilustrar la relación entre pensamiento y lenguaje desde la concepción de Vigotsky está en la siguiente afirmación: “La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente (...) Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra” (Vigotsky 1973, p. 196). La diferencia entre ambos se refleja, por ejemplo, en su desarrollo; Vigotsky realizó observaciones que lo llevaron a constatar que inicialmente el desarrollo de ambos no es paralelo, aunque después se entrelazan de manera continua, si bien no se integran en un solo proceso. El lenguaje permite la regulación de actividades y procesos de pensamiento de los individuos. En palabras de Vigotsky (1995, p. 280):

(...) la palabra distingue diversos objetos, fracciona la conexión sincrética, la palabra analiza el mundo, la palabra es el instrumento fundamental del análisis. Para el niño, designar verbalmente un objeto significa separarlo de la masa general de los objetos y destacar sólo uno.

El signo no modifica al estímulo como lo hace la herramienta, sino que modifica a la persona, por lo que se puede afirmar que el signo está internamente orientado, aunque también nos permite comunicarnos. Los sistemas de signos están constituidos por conceptos y estructuras organizadas de conceptos (Pozo, 1989). La pregunta sería: ¿cómo adquirimos estos mediadores simbólicos? Vigotsky plantea que los instrumentos mediadores, incluidos por lo tanto los signos, son proporcionados por la cultura, por el medio social. La persona, al estar expuesta a los signos en su medio social, debe interiorizarlos. Es importante señalar que para Vigotsky los significados no están en la realidad, según plantean los enfoques asociacionistas, sino que existen en el medio social externo. La tarea de cada ser humano es reconstruir estos significados. En otras palabras, el aprendizaje comienza siendo un intercambio social o interpersonal, para después convertirse en un proceso intrapersonal. Para Vigotsky, todas las funciones psicológicas superiores se originan a partir de las relaciones entre seres humanos. De este modo, según Pozo, el conocimiento se adquiere dos veces, de ahí el concepto de la doble formación.

El niño recibe los significados, de ahí que no los construya, según el planteamiento piagetiano, pero tampoco los imita. Más bien los reconstruye (Pozo, 1989). De cualquier manera, la reconstrucción del significado sólo tiene sentido cuando hay *alguien más* que atribuya significado e interprete las acciones

del niño. Pongo *alguien más* en itálicas para destacar el hecho de que esta construcción del conocimiento es un proceso social. Asimismo, Vigotsky consideró que el aprendizaje asistido es un hecho normal pero de enorme importancia en el desarrollo cognoscitivo de los humanos. La implicación más clara de esto es que alguien le puede proporcionar ayuda a otra persona para que esta última incremente sus habilidades para aprender o resolver problemas, es decir, un experto puede guiar a un novato (Mercer, 1997). Esta implicación pedagógica de la propuesta de Vigotsky nos invita a reflexionar sobre los tipos de interacción que hay entre maestros y alumnos. Dentro del enfoque sociocultural, la forma en la que se habla dentro del aula puede extender el potencial intelectual de los alumnos y la intervención adecuada del profesor permite que los alumnos lleguen a un nivel de comprensión que por sí solos no habrían alcanzado (Rojas Drummond y Alatorre, 1994). Porque según Vigotsky, existe una distinción importante entre dos tipos de conocimiento: el primero de ellos es el determinado por el nivel real de desarrollo, es decir, la capacidad que tiene el aprendiz para resolver problemas independientemente. El segundo está dentro del nivel potencial de desarrollo, en el que la resolución de problemas se lleva a cabo mediante la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. La distancia existente entre estos dos niveles se conoce como *zona de desarrollo próximo*. Vigotsky explica:

(...) el estado del desarrollo no se determina nunca a través de la parte ya madura del mismo únicamente. Igual que el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya han madurado y han dado fruto, sino que debe tener también en cuenta los árboles en maduración, el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No sólo el nivel actual, sino también *la zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1993, p. 238. Énfasis en el original)

Y añade:

La investigación pone de manifiesto que *la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo*. (1993, p. 239. Énfasis en el original)

En el nivel potencial de desarrollo, es crucial la participación de otros miembros para que el individuo internalice los mediadores necesarios para resolver un problema, de tal manera que alcance un nivel real de desarrollo.

Contribuciones recientes al enfoque sociocultural e implicaciones educativas

Hasta aquí se han revisado algunos aspectos relevantes de la propuesta de Vigotsky. Debido a su temprana muerte, dejó sin desarrollar algunas ideas; sin embargo, esta teoría sigue siendo muy importante en los campos del desarrollo y la educación. Como ya se mencionó, muchos teóricos han desarrollado aplicaciones fructíferas, basadas en la interpretación, elaboración y extensión de las ideas de Vigotsky. A continuación se presenta un esbozo de estas nuevas ideas.

La participación guiada

Si bien la interacción dentro de zonas de desarrollo próximo entre expertos y novatos a menudo ocurre en contextos explícitamente planeados para ello, buena parte del aprendizaje ocurre en situaciones que no están diseñadas intencionalmente para instruir a los novatos. Una conversación entre una madre y su hijo, que surge espontáneamente a partir de una tarea cotidiana, como preparar un alimento, puede ser fuente de aprendizaje, aunque no haya una intención explícita por parte de la madre para hacerlo. En este ejemplo, el niño puede involucrarse activa y voluntariamente en la actividad, preguntar para qué sirve el colador, para qué sirve el aceite, etcétera, mientras la madre responde y quizá deje que le ayude en algunas tareas. Se puede decir que la madre y su hijo están en una situación de *participación guiada*, porque el niño aprende mientras participa en y es guiado por los valores y prácticas de su comunidad cultural (Rogoff, 2003; Rogoff, Turkkanis, y Bartlett, 2001). El concepto de participación guiada sugiere que los niños, al estar inmersos en una comunidad de práctica, aprenden los valores y habilidades propias de esa comunidad, aunque dichos valores y habilidades no sean necesariamente deseables, ni se enseñen de manera intencionada y explícita por parte de los expertos (lo que revela el carácter activo del niño). Una forma específica de participación guiada ocurre cuando el niño y sus cuidadores hacen un puenteo mutuo de significados para coordinar sus acciones, como cuando el bebé dice “libro”, y el adulto responde “¿Es un libro?”, entonces el bebé dice “leer”, y el adulto contesta “¿Te leo el libro?” Una idea estrechamente asociada a la participación guiada es la de *participación periférica legítima* (*legitimate peripheral participation*, Lave y Wenger, 1991) que es el proceso mediante el cual las personas participan en su comunidad hasta alcanzar responsabilidades y un mayor control sobre las actividades y artefactos de una práctica cultural. Otras formas de participación guiada ocurren cuando los cuidadores estructuran las situaciones a las que los niños tienen derecho a observar o participar, cuando les cuentan historias con alguna moraleja o cuando se organiza un juego relacionado con las tradiciones de la comunidad. Una de estas situaciones estructuradas de participación guiada es la escuela. La diferencia principal con otras comunidades es que aquí el aprendizaje es (o debería ser) más importante que el resultado. En otras comunidades lo que importa es “que se haga el trabajo”, no tanto que los niños aprendan (Rogoff, 2003).

El andamiaje

Otra de las ideas desarrolladas a partir del trabajo de Vigotsky es la metáfora del *andamiaje*, propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976, citados en Greenfield, 1984) para describir las ayudas graduales que el experto ofrece al aprendiz para que complete exitosamente una tarea. Se puede decir que el andamiaje es uno de los mecanismos específicos de la participación guiada, y se compone de las intervenciones del experto para que el aprendiz vaya de una zona de desarrollo próximo a una de desarrollo real. Al ofrecer andamiaje, el experto parte de lo que el aprendiz ya puede hacer, y desde ahí ofrece los *apoyos mínimos necesarios* para que avance progresivamente hasta completar la tarea. En este proceso no sólo se logra la meta, sino que el aprendiz construye nuevas habilidades. Tras un proceso exitoso de andamiaje, una

habilidad que se manifestaba sólo de manera rudimentaria llega a alcanzar todo su potencial. Éste ha sido un proceso estudiado en una amplia variedad de situaciones y tareas, lo que demuestra su aplicabilidad en contextos instruccionales tanto formales como informales.

El andamiaje, así como todos los procesos psicológicos implicados en el desarrollo, ocurre necesariamente en un contexto, mientras las personas hacen actividades concretas, que dependen a su vez de la cultura en que viven. Sin embargo, Michael Cole (1985, 1996) opina que la psicología ha descuidado este hecho básico porque estudia los procesos cognoscitivos de manera descontextualizada, tratando de aislarlos del medio sociocultural, cuando en realidad ocurren y tienen sentido dentro de aquellas experiencias culturalmente organizadas en las que participan las personas. Según Cole, esta insensibilidad al medio sociocultural ha originado la noción errónea de que en ciertas culturas las personas sufren “déficits cognoscitivos”. Como ejemplo, Cole cita estudios en los que personas de medios no escolarizados tienen dificultades al memorizar listas de palabras aisladas, lo que podría llevar a la conclusión de que tienen problemas de memoria. Sin embargo, esta misma gente recuerda bien otras cosas, más significativas y relacionadas con su vida cotidiana, como extensas narraciones sobre la genealogía de su comunidad. Para rectificar este problema de etnocentrismo, Cole propone una reconciliación entre la psicología y su “ciencia hermana”, la antropología (1985, p. 146). De ese modo, la cultura tendría el lugar privilegiado que le corresponde en el estudio de los fenómenos psicológicos. Para Cole, tomar en cuenta la cultura es crucial en el estudio de la cognición porque ésta es mediada por artefactos y éstos, a su vez, son los constituyentes básicos de la cultura. Los artefactos o mediadores coordinan la mente con el mundo mientras la gente hace actividades concretas, y por lo tanto, si se soslaya el papel de la cultura y del contexto en el que se desarrolla la actividad, la explicación psicológica estaría incompleta. Por ello Cole encuentra valiosos los estudios en los que el investigador es tanto participante como analista, pues tiene un conocimiento de primera mano del fenómeno, y al estar él mismo involucrado en el contexto, lo conoce mejor. El investigador no sólo tiene que saber cuáles son los mediadores en el contexto que está estudiando, sino usarlos.

La acción mediada

James Wertsch (1998), al igual que Cole, es consciente del importante vínculo entre las acciones concretas que hace la gente (incluyendo las acciones mentales) y los contextos culturales, institucionales e históricos en que ocurren esas acciones, por lo que hace énfasis en el concepto vigotskiano de *acción mediada*. De acuerdo con esta idea, las acciones humanas consisten en dos elementos: un agente y una herramienta cultural (*mediational means*), que puede ser de naturaleza psicológica (por ejemplo, un procedimiento para resolver multiplicaciones) o técnica (por ejemplo, una computadora). La interacción entre el agente y esa herramienta permiten la acción, que no podría existir sin uno de esos dos elementos. Se puede decir que la herramienta “hace parte del trabajo requerido” (p.29), pero por sí misma no hace nada. Del mismo modo, el agente no hace el trabajo solo, sino que necesita de esas herramientas para que se lleve a cabo la acción. Al teclear este párrafo (la acción), por ejemplo, yo interactúo con la computadora (la herramienta).

Sin computadora, yo no podría teclear nada, y obviamente la computadora por sí sola tampoco haría nada. No habría acción.

En resumen, las acciones cognitivas y físicas (la mente y el comportamiento) de las personas son posibles gracias a los mediadores, y cómo son estos mediadores, cómo se usan y para qué, depende de los contextos socioculturales, que son comunidades de práctica en las que mediante participación guiada, las personas aprenden a usarlos. Como señaló Vigotsky (1973), los mediadores culturales se transmiten mediante procesos sociales, a veces de forma intencionada y a veces no. A continuación se dedicará parte de esta revisión teórica a las aportaciones del enfoque sociocultural a la modalidad intencionada de esa transmisión.

Teoría sociocultural y práctica educativa

Aunque de acuerdo con Vigotsky el desarrollo no es lo mismo que instrucción, sí se puede decir que una instrucción bien planeada tendrá efectos positivos en el desarrollo (Vigotsky, 1995). Una implicación de esto es que la instrucción debe “crear zonas de desarrollo próximo, estimulando una serie de procesos de desarrollo”¹ (Hedegaard, 1990, p. 350). Para que así sea, la instrucción debe organizarse de tal manera que confronte al niño con zonas de desarrollo próximo dentro de ciertas actividades. El papel del maestro (y aquí toma relevancia una vez más el carácter interpersonal de la adquisición de las herramientas culturales) es preparar las actividades de una manera apropiada al nivel de desarrollo real de los niños para impulsarlos a zonas de desarrollo próximo, así como organizar un contexto cultural y social que facilite esta transición. Uno de los mecanismos más efectivos para lograrlo es el andamiaje, durante el cual el maestro tendrá que ser sensible al dar los apoyos que lleven al niño a pasar de zonas de desarrollo próximo a zonas de desarrollo reales.

Una síntesis de la relación entre los conceptos socioculturales y la práctica educativa es la siguiente:

[la educación consiste en] la creación de una comunidad de práctica colaborativa, en la que, mediante participación guiada en actividades apropiadas, los estudiantes emprenden un “aprendizaje semiótico”, al mismo tiempo que individualmente transforman los recursos de la cultura en herramientas para una vida social creativa y responsable en ésta y otras comunidades más amplias. (Wells, 1999, p.137)

Es importante destacar el concepto de *participación guiada* y su relación con el lenguaje, porque durante el proceso de aprendizaje, otras personas dan asistencia a los novatos por medio del habla². Dentro del

¹ La dirección y el ritmo de ese desarrollo están fuertemente influidos por las condiciones sociohistóricas. Por ejemplo, mientras que en ciertas sociedades se espera que a los 10 años los niños sean buenos proveedores, en otras sociedades a esa edad los niños van iniciando la instrucción formal que eventualmente puede darles un lugar en el mundo laboral. (Numerosos ejemplos de estas variantes socioculturales se encuentran en Rogoff, 2003).

² Es necesario matizar esta afirmación, ya que los sordos se integran eficazmente a su comunidad aprendiendo a través de un sistema de signos que no requiere del habla. Sería más adecuado usar el término “lenguaje”; sin embargo, para fines prácticos, en este trabajo se hace referencia al habla por ser la modalidad más usual de lenguaje en la socialización de los saberes. También se utiliza el término “discurso” con el mismo fin.

enfoque sociocultural, el habla no sólo es un objeto de estudio, sino que es, por sí misma, una herramienta semiótica que media las acciones —en este caso, las acciones instruccionales. Este papel del habla dentro de las interacciones de enseñanza-aprendizaje ocurre entre expertos y novatos, así como entre pares. En el primer caso, ciertas investigaciones han puesto énfasis en los intercambios entre maestros y alumnos en el salón de clases, y han encontrado que la mayoría de estas interacciones se caracterizan por un intercambio en tres tiempos: (1) el maestro hace una pregunta al alumno, (2) éste contesta y (3) el maestro da una retroalimentación sobre si esa respuesta es correcta o no. Se ha encontrado que esta forma de interactuar entre maestros y alumnos es la que predomina en las escuelas (Wells, 1999). Según Wells, usar exclusivamente esta manera de interactuar puede limitar las posibilidades del discurso como herramienta semiótica. Una alternativa es “extender” el tercer momento de modo que no sea el último paso del intercambio, sino un eslabón más del discurso. Por ejemplo, en lugar de decir si lo que dijo el alumno es correcto o no, el maestro puede pedirle que justifique su respuesta, que dé ejemplos o que piense cómo se relaciona su respuesta con otros temas de la clase. Así se reinicia el ciclo de interacción y ocurre una co-construcción del conocimiento mediante un diálogo socrático. Ya no es el maestro quien conduce exclusivamente el proceso, sino que hay una mayor oportunidad de que los estudiantes se involucren en el tema, se motiven y reflexionen sobre el objeto de conocimiento al que se enfrentan. Esto depende de cómo se utilice el habla, es decir, de que el discurso se conciba como una herramienta para “hacer algo”, que en este caso sería la construcción guiada del conocimiento (Rojas-Drummond, 2000).

Desde luego, la naturaleza social del aprendizaje no está limitada a la interacción maestro-alumno. Por el contrario, una de las implicaciones de la teoría de Vigotsky en la instrucción es que la colaboración entre pares tiene el potencial de promover el desarrollo cognoscitivo, hipótesis que ha sido apoyada por la investigación (Tudge, 1990). En una sección posterior se ampliará este tema, pero antes se abordará con algo más de amplitud uno de los mediadores más importantes: la lengua escrita. Las implicaciones del enfoque sociocultural en la educación son indudables y valiosas, y su impacto se aprecia en todas las áreas del currículum, pero dado el carácter de esta tesis, a continuación se hará énfasis en dicho mediador.

La lengua escrita: su importancia, su naturaleza sociocultural y sus implicaciones educativas

Así como existen mediadores relativamente sencillos, existen otros bastante más complejos. Uno de ellos es la lengua escrita. En sociedades como la nuestra, en la que se da una gran importancia a esta herramienta, los niños están rodeados de muchos medios escritos, y a medida que crecen les es más necesario acceder a ellos (White y Siegel, 1984). Esta importancia queda de manifiesto cuando se concibe a la lengua escrita como un “instrumento para pensar” (*thinking device*), es decir, como una herramienta epistemológica que sirve para “generar nuevos significados y refinar aquéllos que ya están presentes” (Lotman, 1988, citado en Wells, 1999). Sin embargo, como apuntan varios académicos (Scribner y Cole, 1981, citados en Rogoff, 2003; Street, 1984), la definición y el uso de este mediador también dependen del contexto institucional y cultural. Por ejemplo, hace años, se consideraba alfabetizada a una persona que pudiera leer textos aunque no los comprendiera; en contraste, hoy se promueven niveles avanzados de

alfabetización, en los que el lector sea capaz de hacer inferencias o conectar las ideas del texto, e incluso leer y producir textos más allá de las letras (gráficas, por ejemplo). Estos cambios en los propósitos y la definición de la lengua escrita resultan, a su vez, en cambios de las prácticas para enseñarla.

De acuerdo con Olson (1965, citado en Defior, 1996) la importancia de la lengua escrita queda de manifiesto en tres funciones. En primer lugar, gracias a ella es posible conocer las ideas de otras personas aun cuando se encuentren a miles de kilómetros de distancia, o aun cuando ya hayan pasado varias horas o tal vez siglos desde que plasmaron sus ideas en el papel. El lenguaje escrito permite trascender las barreras espacio-temporales a las que normalmente está limitada la comunicación.

En segundo lugar, la lengua escrita permite resguardar y difundir el trabajo de quienes se dedican a la investigación científica, a la literatura y a la preservación de los hechos del pasado, inspirando a su vez a otras personas para que conciben nuevos caminos de conocimiento y expresión artística. La escritura es, en suma, un instrumento indispensable para el desarrollo de la ciencia, el arte y la historia.

En tercer lugar, pero no por eso de menos importancia, está la función educativa de la lengua escrita. Los conocimientos, debido a su complejidad y a su extensión, no se pueden transmitir solamente por medio de la oralidad; si así fuera, se necesitarían muchísimos más maestros y mucho más tiempo. Fue necesario un medio flexible, integrador y permanente, tal como la escritura, que permitiera una nueva manera de practicar la educación, pues se añade a la transmisión oral como forma de transferir los saberes.

Es importante añadir que ciertas suposiciones sobre la escritura y la alfabetización son cuestionables, por ejemplo, la que asume que la alfabetización es una causa del avance económico de las sociedades, o que la escritura es una forma “superior” del lenguaje (para una crítica de estas concepciones, ver Olson, 1998). No obstante, es innegable que la invención y el uso de sistemas de escritura han sido esenciales en el desarrollo de las sociedades modernas. Para apoyar la afirmación anterior, basta con pensar en todas las formas en que la cultura escrita está presente en nuestra vida, desde los trámites que realizamos hasta las cartas que enviamos a una persona querida, desde las leyes que rigen la convivencia de las personas hasta la literatura que nos brinda conocimientos o placer. Olson lo describe de la siguiente manera:

Es indudable que una de las características más notables de las sociedades modernas es la ubicuidad de la escritura. Casi ningún acontecimiento significativo, desde la declaración de una guerra hasta un simple saludo de cumpleaños, se produce sin una apropiada documentación escrita. Los contratos se sellan por medio de una firma. Los artículos en los mercados, los nombres de las calles, las lápidas, todos llevan inscripciones. Las actividades complejas, sin excepción, están escritas en libros de patrones de tejido, manuales de computación, o en libros de recetas de cocina. La atribución de una invención depende de haber registrado una patente escrita, en tanto que la atribución de un avance científico depende de su publicación (p. 21)

Se puede decir que un análisis de las sociedades modernas no sería posible si no se toma en cuenta la función de la lengua escrita. Para ilustrar esta importancia, Winchester (1985) plantea una situación hipotética en la que desaparece la cultura escrita del planeta, en especial la capacidad de las personas para leer y escribir, y describe el posible caos resultante.

Es innegable, pues, la importancia de la cultura escrita en la vida de las personas y en las sociedades en su conjunto. Sin embargo, es importante matizar: la simple alfabetización, es decir, la capacidad de descodificar letras en sonidos o palabras, no parece tener consecuencias significativas.

Por el contrario, si se considera a la alfabetización como “la habilidad para comprender los recursos intelectuales provistos por los tres mil años de diversas culturas letradas, las consecuencias de su aprendizaje son enormes” (Olson, 1998, p. 38). Así coincide Winchester (1985), que distingue entre la alfabetización básica y la avanzada (*high-grade literacy*), y propone que esta última es la que tiene secuelas significativas en los individuos y en la sociedad. Según este académico, la alfabetización avanzada tiene tres efectos en el ámbito individual: (a) permite a las personas liberarse de los detalles que impiden pensar en ideas más generales y abstractas, (b) permite la consideración simultánea de conexiones lógicas y empíricas, a diferencia de la oralidad, que exige considerar las circunstancias inmediatas, y (c) permite el desarrollo indefinido de argumentos (que pueden llegar a ser tan largos como un libro) y su revisión detenida.

En el ámbito social, la alfabetización avanzada tiene su principal valor en tanto que posibilita el acceso del conocimiento (ciencia, arte, religión, historia, etcétera) a cualquier persona dispuesta a esforzarse por trascender sus habilidades de alfabetización básica. Mientras más amplio es este acceso, mayor el impacto en la sociedad.

Aunque la lengua escrita comprende la lectura y la escritura, en la siguiente sección se hará énfasis en la segunda. Claro está que ambos procesos están estrechamente ligados, y es conveniente tomarlos en cuenta simultáneamente, aunque también cuentan con características distintivas que hacen posible una discusión un tanto separada. Para los fines de este marco teórico, se abordará el proceso de escritura desde la perspectiva sociocultural. Después se revisarán tres modelos de la composición escrita desde un enfoque cognoscitivo y se enumeran algunas diferencias entre los escritores expertos y los novatos para ilustrar mejor los procesos involucrados en la escritura. También se dedicará una sección para ligar los procesos de colaboración entre pares con la escritura, dado que la escritura colaborativa es el tema básico de esta tesis. Finalmente, dado que los niños de esta investigación se involucraron en la composición de un cuento, abordaré el concepto de gramáticas y describiré algunas investigaciones centradas en este género.

Naturaleza sociocultural de la escritura

Empezaré con la dimensión sociocultural de la escritura, que a mi entender se expresa en tres hechos. El más evidente es que la composición escrita implica que alguien escribe para otros, aun cuando escritor y lector no coincidan ni en tiempo ni en espacio (que es lo más frecuente). Por esta razón se dice que la escritura es *dialógica*, es decir, la escritura no es una actividad que depende de un individuo en solitario. Hernández (2005) lo explica en los siguientes términos:

Toda producción escrita nace en respuesta a un proceso comunicativo previo, muchas veces más allá de la dimensión de lo escrito, en el que puede decirse que no sólo participa el escritor, sino que, desde la misma creación del texto, también participa el o los destinatarios con los cuales se intenta dialogar y en quienes cobra significado el texto. (p. 101)

Al escribir esta tesis, por ejemplo, está presente la cualidad dialógica de la escritura, porque en mi escrito están influyendo mis futuros lectores (es decir, mis revisores, mis sinodales y los miembros de la comunidad de la Facultad de Psicología que en el futuro la consulten). Son varias las maneras en las que estas personas “escriben” junto conmigo: mis revisores y sinodales son expertos en el área, cuentan con conocimientos más amplios sobre los temas de esta tesis, y exigen cierto rigor académico, el propio de un contexto como es la Facultad de Psicología. Por otro lado, mis compañeros buscarán información sobre ciertos temas. Estos atributos de mis futuros lectores son entonces guías que me dicen qué temas tratar, cómo organizarlos, qué secciones necesitan modificarse, intentar ser claro, etcétera, incluso cuando no la han leído.

El segundo hecho en el que se expresa la dimensión sociocultural de la escritura se refiere a su enseñanza-aprendizaje. En efecto, las personas internalizan la escritura como herramienta de pensamiento a través de un proceso social. Primero, la enseñanza del código de lectoescritura (o sea, el conjunto de letras y sus correspondencias grafo-fonémicas) se realiza en un medio en el que se presentan a los individuos más jóvenes los artefactos que ya existen. Una vez que las personas jóvenes internalizan este código, es posible que más adelante lo usen en un nivel avanzado. Como se apuntó anteriormente, el lenguaje escrito como función psicológica superior no se limita al conocimiento del código alfabético. Para que el lenguaje escrito sea plenamente reconocido como función psicológica superior, ha de usarse en un nivel avanzado, que “sólo es posible alcanzar gracias a los esfuerzos sistemáticos e intencionales y a la participación en contextos educativo-culturales *ad-hoc* para que puedan desplegarse en todas sus potencialidades”. (Hernández, 2005, p. 88)

Este nivel avanzado de escritura, el mismo al que hace referencia Winchester (1985), tiene un alto nivel de demanda cognitiva, por lo que requiere una ejecución en un nivel de autorregulación consciente (Hernández, 2006). Dicha autorregulación tiene tres componentes: planificación, monitoreo y evaluación (Ertmer y Newby, 1996). Lo interesante es que estos componentes se pueden enseñar mediante “un traspaso y cesión de la responsabilidad desglosado en tres etapas que van de la heterorregulación hasta la autorregulación pasando por la regulación compartida” (Hernández, 2005, p. 95). Estos procesos, utilizando la terminología vigotskiana, implican la construcción conjunta (es decir, que depende de la interacción de novatos y expertos) de zonas de desarrollo próximo. Además, el dominio de la escritura como función psicológica superior supone una práctica persistente en contextos socioculturales definidos, o sea, en comunidades de práctica.

El tercer atributo sociocultural de la escritura se advierte en el hecho de que todo texto es *intertextual* (Bakhtin, 1994; Maybin, 2003; Wertsch, 1993, cap. 3). Esto es, los textos no son creaciones

originales en sentido estricto, no surgen de la nada; por el contrario, evocan y reelaboran las ideas de otros autores. El autor considera argumentos, puntos de vista, evidencias y vivencias enunciadas *por alguien más*, del mismo modo que usa formas de decirlas que usaron otros escritores antes que él (géneros de discurso ya sea narrativo, argumentativo o expositivo, por mencionar algunos). Esta intertextualidad es palpable en los artículos académicos y en tesis como la que el lector tiene en sus manos. En estos casos, la intertextualidad es evidente por el hecho de que las referencias al trabajo de otros autores son explícitas. En otros casos la intertextualidad es más sutil y frecuentemente se da el caso de que el autor no es consciente de que su texto tiene esas referencias.

Hasta aquí se ha planteado por qué es importante la composición escrita y se ha esbozado su naturaleza sociocultural. Enseguida se describirán tres modelos sobre la composición escrita. Aunque dichos modelos pueden situarse dentro de un paradigma cognoscitivo y no hacen referencia explícita al paradigma sociocultural, no hay razón para afirmar que están desvinculados, mucho menos que son contradictorios. A mi entender, dichos paradigmas pueden complementarse y se enriquecen mutuamente, pues, como todo proceso psicológico, la composición escrita tiene una génesis sociocultural.

Tres modelos sobre la composición escrita

Los modelos que se describirán a continuación están entre los más influyentes y se ubican, como ya mencioné, dentro de un enfoque cognoscitivo. Se trata de los modelos de los psicólogos estadounidenses John R. Hayes y Linda Flower, por un lado, y de los canadienses Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, por otro. También se hablará de un enfoque más reciente, el de Mike Sharples, que propone una integración de ambos modelos y concibe a la escritura como un proceso de diseño creativo.

El modelo de Hayes y Flower: Basándose en los protocolos verbales de escritores expertos (les pedían que “pensaran en voz alta” mientras escribían), John Hayes y Linda Flower (1980) identificaron tres determinantes principales en la producción de textos. El primero es la memoria a largo plazo, en donde la persona que escribe tiene conocimientos almacenados sobre el tema que quiere transmitir, sobre la audiencia a la que va a dirigir su mensaje y sobre el lenguaje escrito y sus convenciones.

El segundo es el contexto de producción del texto, que se refiere a los objetivos de la escritura, las características de los posibles lectores y cómo el escritor interpreta la tarea.

El tercer determinante es el conjunto de procesos cognoscitivos implicado en la tarea de escribir. Estos procesos, recursivos y cíclicos, se clasifican de la siguiente manera:

- **Planificación:** Búsqueda de ideas e información, así como elaboración de un plan de escritura. En este proceso el escritor genera una representación abstracta de lo que se desea escribir; dicha representación incluye un plan de escritura, que en esencia es un plan jerarquizado de metas y submetas que llevarán al producto escrito final. La planificación se subdivide en: a) la búsqueda de metas y objetivos generales, en función del tema y de la audiencia, b) generación de ideas o del contenido, realizando una búsqueda en la memoria a largo plazo o en fuentes externas; y c)

organización o estructuración de la información de acuerdo con las estructuras textuales que más se adapten al tema y a la audiencia.

- **Transcripción:** Es el proceso en el que las ideas se convierten en palabras escritas. En este momento el escritor responde a factores grafomotores (por ejemplo, coordinación para el trazado de letras o de pulsaciones del teclado, convenciones para conseguir una presentación legible, etcétera); responde también a factores sintácticos (tipos de oraciones, concordancia de género y número, etcétera); a factores léxicos (conocimiento de las reglas de correspondencia grafofonémica, reglas ortográficas); a factores semánticos (uso de términos y expresiones que susciten el significado que se pretende), y finalmente, a factores textuales y contextuales (que las frases estén conectadas en un párrafo, que el texto responda a la estructura elegida).
- **Revisión:** Es la mejora del texto hasta que tiene su forma definitiva. Supone la detección de errores, comprobar la coherencia de las ideas o el grado en que se cumplieron las metas. Este proceso incluye la lectura de lo escrito, actividades de diagnóstico y evaluación correctiva. La revisión puede ir desde corregir o modificar algunos aspectos gramaticales y ortográficos, hasta reformular completamente el texto.

Estos procesos son cíclicos y recursivos ya que se pueden aplicar para un párrafo o para el texto completo, además de que mientras se aplica un proceso puede estar en marcha otro, por ejemplo, mientras se escribe (transcripción) se puede *revisar* que las oraciones sean comprensibles para la audiencia.

El carácter cíclico y recursivo de los procesos de composición escrita exige capacidades autorreguladoras y metacognoscitivas que los hagan conscientes y los orquesten. Se trata no sólo de saber qué decir, sino de usar los conocimientos sobre la naturaleza y el proceso de composición para resolver estratégicamente un problema comunicativo (Alonso, 1995).

En la década de los noventas, Flower y Hayes ampliaron su modelo, aunque de forma separada. Por un lado, Hayes (1990, 1996) reconoce la importancia del contexto sociocultural, al afirmar, por ejemplo, que muchos textos son escritos por más de una persona, o que la escritura cambia al usarse diversos medios, (por ejemplo, en una serie de estudios, Hayes y sus colaboradores encontraron que los participantes planificaban más y hacían una revisión más eficaz si el texto estaba en papel que si estaba en computadora). Hayes también pone un énfasis mayor en las motivaciones y afectos de las personas al escribir; explica que las personas difieren en sus creencias, actitudes, preferencias y la forma en la que se plantean la tarea de escritura. Otro cambio es la inclusión de la memoria a corto plazo como parte del sistema cognoscitivo que controla la escritura; según este nuevo modelo, la memoria a corto plazo retiene información fonológica, semántica y viso-espacial, y controla la recuperación de información que está en la memoria a largo plazo. Por último, Hayes integró a su modelo otros procesos que describen con más detalle lo que ocurre al planificar, transcribir y revisar. En primer lugar está *la lectura*: los escritores leen para comprender los textos que les sirven de referencia, leen para comprender la tarea (por ejemplo, una consigna del tipo “Escribe un ensayo de 2000 palabras en el que expliques tu postura sobre la clonación”) y leen para evaluar el propio texto (¿Es suficiente lo que he escrito?, ¿Refleja lo que quise decir? ¿Es un

texto coherente?). Otro proceso inherente a la escritura, siguiendo los planteamientos recientes de Hayes, es *la reflexión*. La planificación es parte de la reflexión, pero los escritores también reflexionan durante la transcripción y la revisión para hacer inferencias, tomar decisiones y solucionar problemas. Además, Hayes describió con más detalle el proceso de transcripción, argumentando que a partir de las claves que le proporciona el plan de escritura o lo que hasta el momento lleva del texto, el escritor recupera “paquetes” de conocimiento que almacena en la memoria a corto plazo; ahí, traduce esa idea a una forma lingüística. Ésta se evalúa y si se acepta, procede a redactarla; si no, repite los pasos anteriores. Durante la transcripción, además, son relevantes ciertas habilidades perceptivas de alto nivel (*high-level perceptual skills*), aquellas con las que un escritor identifica problemas como la falta de claridad, el palabreo o la repetición innecesaria de ideas. Finalmente, Hayes distingue tres niveles de revisión: a) el control estructural de todo el proceso; b) interpretación, reflexión y producción, y c) el control de los recursos cognoscitivos almacenados en las memorias a largo y corto plazo.

Mientras tanto, Flower (1989, citada en Hernández, 2006) planteó una propuesta más cercana al enfoque sociocultural, al proponer que, más que una “condición externa”, el contexto es una parte integral de la escritura, porque determina los criterios, los objetivos y las estrategias, aunque al mismo tiempo este contexto pasa por el filtro cognoscitivo de cada escritor, lo que explica las diferencias individuales. Según Flower, revalorar el contexto nos permite escribir mejor ya que: 1) al tomarlo en cuenta sabemos a quien escribimos, por qué lo hacemos y cuál es nuestro papel dentro de la situación comunicativa, y 2) identificamos estrategias para adaptarnos a las necesidades del lector y facilitar así su tarea de comprensión cuando lea nuestro texto.

El modelo de Scardamalia y Bereiter: De acuerdo con Hayes y Flower, escribir no sólo sirve para comunicar sino para elaborar el propio conocimiento. Sin embargo, Scardamalia y Bereiter (1986) consideran que no siempre ocurre esta elaboración, pues depende de que el escritor conciba la escritura como algo natural o como un problema a resolver. Cuando el proceso de escritura es natural, se “dice el conocimiento”, mientras que cuando dicho proceso se enmarca como un problema, se está “elaborando o transformando el conocimiento”.

“Decir el conocimiento” no cumple la función epistemológica del lenguaje escrito, pues el escritor usa una estrategia serial, en la que la última frase sirve de base para la siguiente, sin que se busque la interconexión global de las ideas; en este tipo de escritura, las revisiones son superficiales y no se aplican estrategias de planificación. Se puede decir que el modo de “decir el conocimiento” describe el comportamiento de los escritores novatos: la escritura para ellos es un mero “vaciado” de datos que se saben previamente. No hay ningún proceso de planificación porque sólo es necesario activar una representación de lo que se desea escribir y plasmarla en el papel o en el monitor. El resultado es un texto que habla sobre el mismo tema, pero sin coherencia global. Pese a estas limitaciones, los escritores poco habilidosos encuentran atractivo el modelo de decir el conocimiento por dos razones: (1) en apariencia, el

conocimiento es recuperado fácilmente de la memoria a largo plazo; (2) se asemeja a la producción oral, que normalmente no requiere de un esquema autorregulado y reflexivo.

En cambio, al escribir para transformar el conocimiento, existe una tensión entre el espacio sustantivo —las creencias y conocimientos del autor, así como del contenido— y el espacio retórico—el conocimiento sobre la estructura formal del discurso, de los tipos de texto, de los problemas de composición y de la audiencia y la meta que se pretende alcanzar. En este último tipo de escritura se transforma el conocimiento porque el autor busca y organiza la información, la contrasta con las metas, evalúa y revisa. Desde luego, se cumple la función epistemológica ya que se establecen nuevas relaciones, se generan nuevas ideas y se enriquecen las representaciones mentales del escritor.

El modo de transformar el conocimiento se acerca al modo de proceder de escritores maduros o expertos, quienes entienden a la escritura como un proceso de solución de problemas, en que la composición transformadora de conocimiento es planeada, reflexiva y autorregulada. Para aclarar más este punto, enseguida se hará una comparación entre los escritores expertos y novatos.

Diferencias entre expertos y novatos en la composición escrita: Diversas investigaciones han encontrado que los escritores expertos muestran diferencias cualitativas cuando se compara su desempeño con el de los escritores novatos. En cuanto al proceso de planificación, se ha encontrado que los escritores expertos le dedican más tiempo, pues reflexionan, toman notas y hacen esquemas sobre el texto que van a escribir, en contraste con los escritores novatos que suelen comenzar a escribir impulsivamente (Stallard, 1974, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Los escritores expertos toman en cuenta las necesidades de la audiencia a la que dirigirán su texto, las características del tema y la demanda comunicativa. Esto les permite estructurar internamente una red jerarquizada y dinámica de metas y submetas que los guía a lo largo del proceso de composición. En contraste, los escritores novatos tienen dificultades para realizar dicha estructura jerárquica, por lo que terminan enfocándose en lo que tienen que decir pero sin articularlo con propósitos específicos y las características de la audiencia (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Respecto al proceso de transcripción, los expertos generalmente hacen composiciones más largas en comparación con los novatos, cuyas producciones son menos ricas, muestran una integración conceptual deficiente y poca coherencia entre las ideas expresadas. Además, las producciones de los expertos son más elaboradas y originales. Los expertos saben poner en concreto su plan, toman en cuenta al futuro lector y sigue un formato estructural, cosa que no hace el escritor novato, quien se deja guiar por “la subjetividad de su propio pensamiento” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 318), lo que dificulta mucho la comprensión de sus ideas escritas.

Finalmente, en cuanto a la revisión, se ha encontrado que los expertos conciben su texto como una estructura global y que usan estrategias de corrección con base en una lectura completa y cohesionada, lo que les permite modificar su texto a nivel de significados. En cambio, los escritores novatos se enfocan en aspectos aislados y superficiales de su texto, como la ortografía y la morfosintaxis.

De hecho, los escritores expertos no descuidan estos detalles, sino que los revisan con más eficacia (Ferrari, Bouffard y Rainville, 1998).

La escritura como diseño: el modelo de Sharples. Recientemente, Mike Sharples (1996, 1999) retomó los modelos de Bereiter-Scardamalia y Flower-Hayes y propuso que la escritura es un proceso de diseño, que involucra no sólo la solución de problemas mediante estrategias complejas y recursivas sino también la creatividad. Plantea que el diseño (en arquitectura, en pintura, en ingeniería, etcétera) es “una comunicación consciente y creativa con y a través de materiales para alcanzar un efecto humano” (1999, p. 60). Para clarificar esta idea, Sharples enumera las siguientes características del diseño, aduciendo que se pueden aplicar al proceso de escritura:

- A diferencia de problemas como la torre de Hanoi o el ajedrez, que tienen objetivos, reglas y una serie de pasos específicos que se evalúan según su cercanía a un resultado, el diseño (y por lo tanto la escritura) *es abierto y sus etapas no pueden ser especificadas del todo*. En la escritura, nadie sabe exactamente cómo va a quedar el texto que escribe, aun cuando se hayan planteado metas generales como “comunicar con claridad cómo se hizo la investigación”..
- El proceso de diseño puede ser infinito porque el diseñador tiene ante sí un número ilimitado de soluciones, y cuando decide poner un alto al proceso, siempre existirá la posibilidad de modificar el producto (por eso, teóricamente, un escritor podría corregir su obra toda la vida).
- No existe un proceso único e infalible para diseñar, sino muchos, y el diseñador experto sabe cuáles usar de acuerdo con la tarea que tiene ante sí. Los escritores expertos también dominan un abanico de técnicas, usan muchas fuentes de inspiración, planifican de diferentes manera (o no planifican, a veces), tienen varias formas de revisar su texto, etcétera.
- Al mismo tiempo que el diseñador encuentra soluciones, replantea el problema e identifica otros nuevos. Del mismo modo, mientras escribe, el escritor va reflexionando sobre lo que le falta a su texto y lo que debe aumentar, modificar o suprimir en función de lo que ya escribió.
- La escritura, como el diseño, involucra juicios subjetivos de calidad; no existe un estándar inamovible de qué está bien escrito y qué no. Por ejemplo, un texto que a mí me guste mucho les puede parecer aburrido a otras personas.
- Las obras derivadas del diseño cambian algo en el ambiente, de la misma manera que la escritura cambia algo en el “paisaje del pensamiento”.

Este enfoque añade cierta frescura a los modelos cognoscitivos previamente expuestos, y es particularmente útil para entender la escritura de textos creativos, como los cuentos.

Aunque los modelos anteriores están más bien relacionados con la escritura como proceso individual, recientemente ha surgido un interés particular en la escritura colaborativa. Este tipo de escritura es uno de los focos de esta tesis, por lo que a continuación se presenta una sección sobre este tema, pero antes es necesario apuntar algunas ideas sobre la colaboración en general.

Colaborar para aprender

Como se mencionó líneas arriba, la interacción entre expertos y novatos no es la única manera de promover el desarrollo cognoscitivo. La colaboración entre pares ha recibido apoyo teórico y empírico como un camino plausible para el crecimiento cognoscitivo, tanto desde una perspectiva sociocultural como constructivista. Uno de los factores para que la colaboración promueva aprendizajes es el habla, que media la internalización de las funciones psicológicas superiores (Dauite y Dalton, 1993; Dale, 1994; Roschelle, 1992). Al hablar sobre un objeto –un problema matemático, un texto, un juego de computadora, por ejemplo– los colaboradores transforman esa habla en conceptos y entendimiento, pues hablar implica analizar las características, funciones y relaciones de ese objeto, a veces en forma explícita, a veces implícita. Aunque es deseable que esa habla sea explícita, focalizada y estructurada, lo más probable es que sea el experto quien la estimule porque sabe qué características de la tarea o del objeto son relevantes en determinado momento. Los novatos no saben referirse a esas características cruciales de la tarea. Sin embargo, el habla entre novatos tiene otras ventajas:

- La plática hace visible el pensamiento internalizado que de otra manera podría quedar inerte. Al hablar sobre lo que están haciendo, el habla se transforma en pensamiento externalizado sobre ese objeto.
- Las ideas del compañero son oportunidades para comparar el propio pensamiento y a través de esa comparación, permiten refinar la perspectiva propia. Esto es una ventaja respecto a la interacción con un experto porque éste puede tener un discurso muy complejo contra el cuál el novato, al no entender, no tendría con qué comparar su perspectiva.
- La reflexión compartida pone a los novatos en una situación en la que el procesamiento de información de las tareas se reparte entre ellos, permitiéndoles encarar tareas de planificación o monitoreo que por sí solos no podrían, o que, en interacción con un experto, éste haría solo. Esto propicia la ventaja de crear conflictos sociocognoscitivos que llevan al aprendiz a clarificar, refinar, expandir y justificar su propio pensamiento, algo que quizá no haría si trabajase sólo (Mugny y Doise, 1978).
- La interacción entre pares puede tener un ingrediente lúdico que, bien encauzado, crea un contexto significativo y motivante para la tarea (Dauite y Dalton 1993; Pearson, 2004).

En su revisión de los estudios dedicados a la cooperación entre pares, Mercer llegó a la conclusión de que “la actividad conjunta es una oportunidad para practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje, y en el discurso dirigido por el profesor no surge el mismo tipo de oportunidades” (Wegerif, Mercer y Dawes, 1999, p. 109.). Sin embargo, también señala que no cualquier tipo de colaboración produce efectos educativos. El propio Mercer (1997), a partir de su investigación, enumera las condiciones para que esa colaboración sea efectiva: 1) las parejas tienen que hablar para realizar la tarea y por lo tanto la conversación no es un acompañamiento incidental, sino un requisito; 2) la actividad debe estar diseñada para promover la cooperación entre los compañeros y no la competencia; 3) los participantes deben comprender bien y de forma compartida el propósito de la actividad; 4) las reglas básicas de la actividad

deben promover un intercambio libre de las ideas relevantes y una participación activa de todos los implicados, y 5) una ayuda adicional es que exista una relación amistosa ya establecida entre los alumnos.

Asimismo, Mercer (1997) ofrece una clasificación sobre tres formas de conversar durante el trabajo en equipo. La primera es la disputacional, que se caracteriza por el hecho de que los miembros están en desacuerdo y por la toma de decisiones unilateral. Existen pocos intentos de integrar las ideas y no se ofrece una crítica constructiva de las sugerencias.

La segunda es la conversación acumulativa, en la que los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. Las parejas utilizan la conversación para construir un conocimiento común mediante la acumulación de ideas pero sin elaborarlas conjuntamente. Es típico de este tipo de habla que un sólo miembro del equipo proponga casi todas las ideas mientras los otros las aceptan sin elaborarlas a través del diálogo.

El tercer tipo es la conversación exploratoria. En ella los integrantes del grupo tratan sus ideas de forma crítica pero constructiva. Las afirmaciones y sugerencias se ofrecen para considerarlas conjuntamente, animándose a que todos den su opinión. Se cuestionan y se defienden, pero ofreciendo justificaciones y alternativas y el progreso surge del acuerdo conjunto. En este tipo de habla, el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación. De este tipo de habla existen dos subtipos. El incipiente y el elaborado. El incipiente es aquel en el que hay intentos de argumento pero a un nivel muy rudimentario, y no siempre se llega a un consenso. En el tipo elaborado, los argumentos son más complejos y las razones se expresan de manera explícita.

En síntesis, el aprendizaje colaborativo mediado por formas constructivas del lenguaje, como el habla exploratoria, es una oportunidad para reflexionar sobre los objetos de aprendizaje y propiciar así un crecimiento cognoscitivo, como se ha encontrado en diversos estudios (Mercer, 1997; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández y Wegerif, en prensa; Wegerif, Mercer y Dawes, 1999).

Sin embargo, otras investigaciones sobre trabajo colaborativo entre pares sugieren que, aunque necesaria e importante en ciertas ocasiones, el habla explícita y razonada no es el único medio para una colaboración productiva (Fernández, 2003; Miell y Littleton, 2004; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández y Wegerif, en prensa; Vass, 2002.) Lo que estas investigaciones sugieren es que los pares pueden involucrarse en interacciones co-constructivas, es decir, en interacciones en las que el discurso de los niños no incluye argumentos, justificaciones o explicaciones elaboradas, pero sí está centrado en la tarea. Por ejemplo, Vass observó que, al escribir cuentos, los niños usaban un tipo de discurso acumulativo, aunque más productivo que el descrito por Mercer (1997), porque “unía” las ideas individuales para “moldearlas” y dar por resultado ideas conjuntas, aunque sin argumentos elaborados ni justificaciones. La autora afirma que esta interacción, que podría entenderse como una lluvia de ideas, era más adecuada para escribir historias que la argumentación explícita, que en ese contexto sería superflua e incluso podría interferir en la producción libre de ideas. Estos datos coinciden con los de Dauite y Dalton (1993), quienes encontraron que aunque los niños no expresaban argumentos al nivel en que lo hacen adultos más acostumbrados al discurso exploratorio (focalizado, explícito y estructurado), sí obtuvieron ganancias

cognitivas. Una implicación que ha surgido de este tipo de estudios es que ante ciertas tareas, sobre todo las de índole abierta como lo es escribir un texto, y más un texto creativo, tal vez el habla exploratoria no sea la única estrategia útil para construir el conocimiento.

La escritura colaborativa es un claro ejemplo de actividad en la que es necesaria una interacción constante y una acción reflexiva sobre el objeto (en este caso, el texto). La siguiente sección se dedica a este tipo de escritura.

La escritura colaborativa

De acuerdo con Sharples (1999), la escritura colaborativa puede darse de 3 formas: *paralela*, en la que los integrantes del equipo crean partes específicas del texto y después las unen. La segunda manera es *secuencial*, en la que un escritor escribe una primera versión, después, por separado, un segundo escritor la revisa y la modifica, después un tercero hace lo mismo y así hasta que todos los integrantes han participado en el texto. Por último, está la modalidad *recíproca*, en la que todos los integrantes escriben juntos, involucrándose al mismo tiempo en la creación de contenidos, planes y del texto mismo. Dado que el tipo de escritura colaborativa que llevaron a cabo los participantes de la investigación reportada aquí se ajusta a esta última modalidad, en seguida se hará una revisión de estudios que abordan este tipo de escritura.

Basadas en las premisas socioculturales y constructivistas expuestas anteriormente, así como en investigaciones empíricas, Topping y Ehly (1999) enlistan algunas ventajas asociadas a la escritura colaborativa: más tiempo dedicado a la tarea, elaboración y justificación de las ideas, reflexión metacognitiva, metas comunes, disminución de carga cognitiva, motivación y mayor autoestima como escritores. Por su parte, O'Donnell et al. (1986) encontraron que los estudiantes que trabajaron colaborativamente escribieron de manera más clara que aquellos que trabajaron individualmente.

Otro estudio que reveló beneficios de la escritura colaborativa fue el de Yarrow y Topping (2001). Estas investigadoras pusieron a prueba un sistema llamado *Paired writing*, en el que mediante una hoja con claves se dio andamiaje e inducción cognitiva durante el proceso de escritura a niños de 10 a 11 años, que escribieron en dos condiciones: individualmente y en parejas. A su vez, en la condición de parejas había dos roles: el escritor y el ayudante (un niño con mayor habilidad para escribir). Los resultados de la investigación indican que todos los niños que participaron en el estudio, ya fuera individualmente o en parejas, mejoraron sus capacidades para escribir, pero esta mejora fue aun mayor para los niños en la condición de parejas, y aun más para los que estaban en el rol de "escritores". Además, este patrón de ganancias fue similar respecto a un instrumento que medía su autoestima como escritores.

Un estudio realizado por Dauite y Dalton (1993) reveló que niños de 7 a 9 años aprendieron aspectos importantes de la escritura de historias después de trabajar colaborativamente, y en el análisis cualitativo de la interacción de los niños, encontraron que éstos se involucraron en interacciones reflexivas y co-constructivas que también se dan en las interacciones de expertos y novatos, aunque los niños lo hicieron de manera menos explícita y estructurada. Otro hallazgo importante de este estudio fue

que los niños compartieron sus zonas de desarrollo próximo en un continuo intercambio de los roles de experto y novato, es decir, los niños conjuntaron sus fortalezas individuales para involucrarse en la creación de su texto, supliendo cada uno los “puntos flacos” del otro.

Por su parte, Dale (1994) estudió las interacciones de tres triadas de secundaria que escribieron colaborativamente. Identificó a la triada que se “desenvolvía mejor”, a una triada “típica” y a una triada “problemática” y les pidió que escribieran ensayos sobre temas polémicos. Tras analizar las interacciones de las tres triadas, encontró que la triada modelo tuvo más turnos de habla (898 contra 485 de la triada típica y 492 de la triada problemática), fue más evidente que tenían una meta compartida, invirtieron más tiempo en planificar, se mostraron más enfocados en la tarea y nunca intercambiaron palabras hostiles, cosa que sí hicieron las otras triadas, principalmente la problemática. Además, los niños de la triada modelo se involucraron más en momentos productivos de conflicto cognoscitivo con una clara intención de llegar a acuerdos (por ejemplo, aspectos acerca de una nueva palabra, frase o idea). Con base en sus observaciones, la investigadora confirmó el valor de las tareas colaborativas por su potencial de propiciar entre los alumnos conflictos positivos en el desarrollo cognoscitivo y en sus habilidades de lectoescritura.

En el estudio de Pearson (2004), se encontró que los niños que escribían colaborativamente eran capaces de hacer descripciones muy vívidas de personajes y situaciones de su historia *mientras platicaban*, haciéndolo además con gusto, pero no lograban del todo plasmar estas características positivas a su versión escrita. Fue como si los niños quisieran ajustar la rapidez de lo hablado (pues ahí radicaría en parte la efectividad del humor) a la brevedad de lo escrito. La autora propuso hacer conscientes a los niños de que esta disparidad entre el discurso hablado y el escrito no tiene por qué ser negativa, al contrario, la lentitud de la escritura puede ser una fortaleza pues daría espacio a la reflexión metacognoscitiva.

En resumen, las investigaciones sobre escritura colaborativa revelan que ésta suele favorecer conflictos cognoscitivos, involucramiento con la tarea y que los niños intercambien roles y habilidades que están dentro de sus zonas de desarrollo próximo. También nos hacen reflexionar sobre lo siguiente: a nivel del escritor individual, la composición de textos está asociada a ciertos beneficios cognoscitivos, pues quien escribe reelabora su propio pensamiento, encuentra nuevas relaciones entre los elementos del tema que está trabajando y reestructura su conocimiento; al buscar la claridad para el lector, el autor gana claridad para sí mismo, hace uso de su creatividad y obtiene el beneficio de reflexionar sobre su propio uso del lenguaje (Hernández, 2005, 2006). Pero cuando se añade la reflexión que implica *colaborar* en la creación de un texto, cabe esperar que estos beneficios sean más consistentes.

Si bien los patrones descritos líneas arriba son relevantes cuando hablamos del proceso de composición escrita en general, es obvio que no existe un solo tipo de texto. Una tesis es un texto muy diferente a una novela, por ejemplo. Los géneros discursivos no son iguales, y presentan ciertas particularidades en las que es necesario detenerse. El género discursivo que atañe a este trabajo de investigación es el narrativo, concretamente el cuento, por lo que a continuación se presentarán algunos resultados de investigaciones sobre este tipo de textos.

Comprensión y composición de cuentos

Los niños trabajaron colaborativamente para crear un cuento. El cuento es un relato en prosa de hechos ficticios que, en términos generales, puede tener tres momentos diferenciados: un inicio, la aparición de un conflicto que genera desequilibrios en ese estado inicial, y la resolución de ese conflicto gracias a los eventos en los que se involucran los personajes (Kaufman y Rodríguez, 2001a). Pero, ¿cuáles son los beneficios de usar los cuentos en la escuela?

Un principio básico de la alfabetización es que los maestros faciliten a sus alumnos lecturas de calidad, interesantes y divertidas (Anders y Gambrell, 2003). ¿Qué mejor que los cuentos para cumplir esos requisitos? Los profesores tienen en el cuento una fuente inagotable de recursos. Es una herramienta multiusos que tiene varios beneficios pedagógicos, que de hecho se pueden atribuir a la literatura en general. A continuación se mencionan algunos:

- Los cuentos son textos ideales para que los adultos enseñen a los niños, aun antes de que aprendan a leer, aspectos como la linealidad del texto, convenciones de la escritura, cómo funcionan los libros, la relación entre el lenguaje escrito y el oral, etcétera (Reyes Lüscher, 2006). Es más usual que un adulto y un niño pequeño tengan una experiencia de valor pedagógico con un cuento que con un texto de enciclopedia, por ejemplo.
- Son un modelo del uso del lenguaje. La exposición continua a este tipo de lectura permite dominar la lógica de un texto y son una muestra de cómo se experimenta con el lenguaje, lo que anima a los estudiantes a imitar esos patrones y aplicarlos en su propia escritura o en el habla, desde los aspectos más básicos hasta aquellos que pueden hacer de algo escrito una obra de arte. La literatura es escritura a un nivel mayor; es quizá la mejor escritura. Dado que la hacen maestros del lenguaje, es “un modelo compensatorio, corrector de deficiencias, una guía para la expresión y un muestrario de estilos” (López Molina, 2000, p. 52; véase también Fisher, Flood y Lapp, 2003).
- Por el modo en que están escritos, los cuentos complementan la manera en la que piensan las personas, es decir, en forma de narraciones. Bruner (2004) afirma que la gente estructura sus percepciones, organiza su memoria y da coherencia a los eventos de la vida a través de narraciones, y el antropólogo Donald Brown (1991, citado en Pinker, 2003) incluye a la *narración* en su lista de los rasgos que comparten todas las culturas. Esta familiaridad de nuestra cognición con la narración hace que los cuentos sean fácilmente entendibles y motivantes, y por eso mismo, como dice Sinatra (1994), quizás el carácter narrativo de los dibujos animados sea la razón principal de que los niños los vean tanto. La mayoría de los cuentos, al tener un carácter narrativo y lúdico, entran en la categoría de los textos “amables” (*considerate texts*, Armbruster, 1984, citado en Schallert y Reed, 1997), es decir, aquéllos que “atrapan” a los lectores al hablarles de cosas que les interesan, con un lenguaje que evoca fácilmente eventos reales o imaginados. Esto también se puede aprovechar para activar los conocimientos previos de los niños y conectar con otras áreas del currículum de forma entretenida.

- Los cuentos proporcionan al lector entretenimiento e incluso placer (lo que por sí solo ya es valioso). Pero al mismo tiempo, cuando los niños sienten estas emociones, obviamente las querrán repetir leyendo más. Más lectura significa más fluidez, más vocabulario, más comprensión y más conocimiento de las convenciones de la lengua escrita; y en un ciclo positivo, estas ganancias a su vez significan más lectura, y ya no sólo de cuentos sino de otros géneros literarios e incluso otro tipo de textos, como los expositivos. Los cuentos son un punto de partida excelente para formar lectores hábiles, habituales y motivados.
- Son un camino hacia literatura más compleja, que, aunque valiosa, a menudo está más allá de los intereses y posibilidades de los alumnos. Claro está que los cuentos no son toda la literatura: también hay poesía, teatro, ensayo y novelas. Pero, ¿Sería fácil abordar la literatura en el aula con una novela, por ejemplo? Los cuentos tienen la ventaja de ser más “manejables”, por así decirlo. En comparación con la novela, su brevedad permite más variedad. Además son un punto de entrada a la poesía y al teatro, porque un cuento también puede contener lenguaje poético y es fácilmente adaptable como obra teatral (Fisher, Flood, y Lapp, 2003; Sinatra, 1994).
- Los cuentos pueden apoyar el aprendizaje de habilidades sociales e incidir en la educación emocional (Fisher, Flood, y Lapp, 2003). Las experiencias literarias enseñan a los niños que hay muchas maneras de pensar y sentir, en otras épocas y lugares. Al mismo tiempo, les sirven para examinar sus propios valores, creencias y actos. Los cuentos enriquecen sus vidas tanto en el ámbito personal como en el público. Los buenos cuentos amplían su visión del mundo, avivan su imaginación y estimulan su intelecto. Al leer cuentos y literatura en general, los niños reafirman su condición de ciudadanos del mundo pues están accediendo a una parte del legado cultural de la humanidad. Como apuntan Gil y Moliner (1992, citados en López Molina, 2000), “...la literatura está hondamente enraizada en la vida y es algo más que una asignatura con la obligación de aprobar” (p. 9).
- Los cuentos son ideales para propiciar la discusión en grupo: ¿Qué piensan los estudiantes de este cuento? ¿Cómo se aplica en su vida cotidiana? ¿Qué partes les gustaron más? ¿Cómo es el estilo del autor? ¿Nos deja alguna enseñanza? Exponer estos y muchos otros temas en un círculo literario dentro del mismo salón fomenta el intercambio de ideas y habilidades de comunicación oral (Fisher, Flood, y Lapp, 2003; López Molina, 2000).
- Los cuentos son útiles para que los alumnos reflexionen sobre la escritura (Kaufman y Rodríguez, 2001b). Al leer cuentos, el escritor en ciernes puede preguntarse: ¿Qué hace el autor para tener ideas? ¿Mi cuento será en primera o tercera persona? ¿Incluyo descripciones extensas o cortas? Al describir, ¿uso metáforas o adjetivos directos? ¿Qué tan largos serán los diálogos? ¿Incluyo palabras cotidianas o sofisticadas? Al escribir un cuento, los niños practican varias habilidades, por ejemplo:
 - Cuidar la temporalidad y la causalidad que hacen coherente al relato.
 - Organizar un plan.
 - Enriquecer el relato alternando planos de acción y planos de descripción.

- Crear momentos de suspenso, de humor, de drama.
- Darle un toque de sonoridad y ritmo a las frases.
- Reflexionar sobre el vocabulario.
- Pulir la escritura durante el proceso de revisión.
- Anticipar la reacción del lector.

Estas demandas pueden hacer de la escritura de cuentos algo tan grato como su lectura, y las ventajas son análogas: el placer de escribir cuentos se tratará de repetir escribiendo más, y escribir más hará que se escriba mejor, no sólo cuentos sino ensayos, reportes, cartas y demás textos. Asimismo, la escritura alimentará a la lectura y viceversa: el joven escritor buscará leer más para tener referencias de cómo escribir, y a su vez la lectura lo inspirará para verter lo que lee en sus propios textos.

En síntesis, el cuento es una mina pedagógica que los maestros pueden explotar de múltiples formas durante el proceso de alfabetización.

Gramática de Rumelhart	Gramática de Thorndike	Gramática de Stein y Glenn
<p>INTRODUCCIÓN: presenta el escenario espacio-temporal en el que se desarrolla el cuento, y presenta además los personajes principales.</p> <p>EPISODIO: consta de un suceso y una reacción, causada por el primero. El suceso puede ser un cambio de estado, una acción o una secuencia de acontecimientos. La reacción a su vez, consta de una respuesta interna (emociones y deseos) y una abierta (acciones y ejecuciones). Las ejecuciones se refieren al desarrollo de un plan y su ejecución.</p> <p>LA CONSECUENCIA es el suceso resultante de las acciones ejecutadas.</p>	<p>INTRODUCCIÓN: presenta el escenario espacial y temporal, así como los personajes principales.</p> <p>TEMA: incluye los objetivos hacia los que se dirigen los protagonistas.</p> <p>TRAMA: expresa los episodios, formados a su vez por la submeta, la ejecución y el resultado.</p> <p>RESOLUCIÓN: es el resultado final del cuento respecto al tema.</p>	<p>INTRODUCCIÓN: Presenta los personajes y el contexto físico y social en el que se desarrolla la trama.</p> <p>EPISODIO: Es la categoría de orden superior del cuento. Consta de un suceso inicial, como un cambio en el contexto, en la conducta del personaje, o en el estado interno del mismo. Este suceso evoca una respuesta interna, que se expresa en respuestas afectivas o emocionales, metas y pensamientos. Estos tres tipos de respuesta originan las acciones del personaje para satisfacer la meta. Las acciones ocasionan una consecuencia directa, que puede ser el logro o no de la meta. LA REACCIÓN expresa los sentimientos, pensamientos y acciones del personaje en función de haber logrado o no su meta.</p>

Tabla 1. Comparación de tres gramáticas de cuentos (Basado en Gárate, 1996).

Al estudiar la comprensión y composición de los cuentos, diversos investigadores han utilizado como herramienta de análisis las *gramáticas de cuentos*, que son patrones que permiten identificar los elementos de la narración y sus interrelaciones. Los componentes de las gramáticas son categorías de información narrativa que permiten entender, recordar y escribir cuentos (Fitzgerald y Teasley, 1986). Se

ha encontrado evidencia de que estas gramáticas concuerdan con el conocimiento que muchas personas, incluyendo niños, tienen sobre la manera en que están organizados los cuentos.

Diversos teóricos han propuesto sus propias gramáticas, por lo que no existe una definitiva. No obstante, estas diversas gramáticas comparten similitudes. En la siguiente tabla se presentan tres de las gramáticas más conocidas:

Es importante hacer algunas acotaciones respecto a estas categorías. En primer lugar, algunos de los elementos pueden aparecer varias veces. Por ejemplo, la categoría *episodio*, incluida en la gramática de Stein y Glein, puede aparecer dos o más veces cuando se trata de un cuento real. Por otro lado, algunos elementos no necesariamente se escriben porque son inferibles, como la reacción interna de un personaje que intenta lograr una meta pero no la alcanza. Finalmente, en algunos cuentos es difícil encontrar las categorías y sus relaciones lógicas tal como las expresan estos autores.

Como se mencionó líneas arriba, las gramáticas son herramientas de análisis útiles en la investigación de comprensión y recuerdo de cuentos. Un ejemplo es el estudio de Baumann y Bergeron (1993), quienes diseñaron un modelo para enseñar a niños de primer grado conocimientos de tipo declarativo, condicional y de procedimientos sobre la estructura de cuentos, apoyados en una versión sintetizadora de las gramáticas que incluía personajes, escenario, problema, eventos principales y final. Sus resultados sugieren que los niños de este nivel se pueden reforzar dicha estructura y por consiguiente, mejoran su recuerdo de los elementos más importantes de la narración.

Por su parte, Spiegel y Fitzgerald (1986) describieron actividades específicas para mejorar la comprensión y recuerdo de cuentos. En la primera fase de su estudio enseñaron a los niños las partes de una estructura de cuentos (planteamiento, inicio, reacción, meta, intento de alcanzar la meta, consecuencia, y fin). En la segunda fase se pusieron en práctica cinco actividades para reforzar el conocimiento de esta estructura. Dichas actividades consistían en (1) escribir un cuento a partir de una frase que indicaba el escenario y el personaje; (2) ordenar frases sueltas siguiendo la estructura previamente enseñada; (3) crear una parte de la estructura que había sido previamente borrada; (4) reconstruir, por medio de preguntas, una historia completa a partir de los fragmentos que cada grupo tenía y (5) considerar una serie de preguntas sobre las partes de la estructura para crear un cuento o para identificar las partes cruciales de un cuento ya existente. Los niños que recibieron este entrenamiento recordaron y comprendieron mejor los cuentos que les presentaron en comparación con un grupo control que sólo recibió entrenamiento en el uso del diccionario. Asimismo, varios niños del grupo experimental añadieron información acorde a la estructura cuando se les pidió que recordaran un cuento leído 24 horas antes; esto sugiere que, aunque habían olvidado el contenido específico de ciertos elementos, el conocimiento de la estructura los hizo conscientes de que el cuento debía contar con esos componentes y de alguna manera había que llenarlos.

En los estudios de composición escrita las gramáticas son particularmente útiles porque proporcionan una pauta para crear cuentos de mejor calidad (Piccolo, 1986). Se puede decir que una vez que se conoce una estructura y se utiliza como base para planificar la propia narración, el escritor libera

recursos cognoscitivos que se aprovechan para mejorar la calidad de su cuento. Un estudio que apoya esta noción es el que realizaron Fitzgerald y Teasley (1986). Estos investigadores exploraron la posibilidad de que el entrenamiento en la estructura textual de cuentos (a partir de la gramática de Stein y Glein) mejoraría los siguientes aspectos: (a) calidad, (b) coherencia, (c) los vínculos causales y temporales de las partes del cuento, y (d) la creatividad³ de los cuentos producidos por niños de cuarto grado. Los niños del grupo experimental recibieron un entrenamiento para reconocer la estructura, e incluirla en sus propios cuentos. En contraste, los niños del grupo control sólo recibieron instrucción en el uso del diccionario. Los resultados indicaron que, si bien no se encontraron diferencias significativas en las medidas de coherencia y vínculos, los niños que habían recibido instrucción en estructura de cuentos obtuvieron puntuaciones significativamente mayores que los del grupo control en las medidas de organización, calidad, originalidad y producción de ideas.

Una revisión acerca de las investigaciones sobre la comprensión y composición de cuentos la proporcionó Fitzgerald (1991). En general, el conjunto de estas investigaciones sugiere que:

- La mayoría de las personas tiene un conocimiento, al menos tácito, sobre la organización de los cuentos, aunque hay ciertas variaciones subjetivas entre individuos.
- La información más importante de la estructura del cuento se recuerda mejor.
- La gente usa su conocimiento sobre la estructura de los cuentos como una guía para sus expectativas, entendimiento, recuerdo y producción de este tipo de texto.
- La estructura del cuento puede influir en los estados afectivos del lector, por ejemplo, un cuento sin un evento desencadenante evoca suspenso.
- Muchos niños desarrollan alrededor de los cuatro años una noción de la estructura de los cuentos, que se enriquece considerablemente en los años intermedios de educación primaria, aunque algunos individuos no adquieren fácilmente este esquema.
- Existe una relación positiva entre la habilidad lectora y conocimiento de la estructura de los cuentos.
- La instrucción explícita incrementa el conocimiento sobre la estructura de cuentos, lo que a su vez tiene un efecto positivo en la comprensión, recuerdo y composición de estos textos.

Además, el autor hizo algunas acotaciones: una de ellas es que casi todos los métodos instruccionales para enseñar la estructura de cuentos han sido apoyados por las investigaciones, si bien los estudios comparativos que encontró eran pocos. Otra es que la instrucción en cuentos debe abarcar lo más posible el mundo de los textos en general, ya que los cuentos apenas son una categoría de los textos narrativos. Finalmente, el autor apuntó la necesidad de investigar, además de la estructura, otras dimensiones de los cuentos como el contenido, el estilo y su forma de transmisión (oral o escrita).

La comprensión y la producción de textos son pertinentes para este trabajo, pues los niños escribieron este género y además, lo hicieron basándose en gramáticas textuales. Es importante reflexionar

³ Aunque los propios autores del estudio advierten que la estructura del cuento bien podría inhibir la creatividad, al propiciar que los autores se apeguen a una fórmula rígida. Esta posibilidad se discute más adelante.

sobre la pertinencia de dichas gramáticas: ¿Despiertan o, por el contrario, limitan la creatividad? ¿Realmente muchos cuentos se ajustan a estas gramáticas? En mi opinión, son útiles como modelo cuando apenas se inicia a los niños en la escritura de narraciones, pero será necesario insistir en que son un punto de partida del que pueden surgir muchas otras posibilidades. En secciones posteriores se retomará esta discusión.

Hasta el momento en esta sección de antecedentes se han abordado en términos más bien teóricos algunas implicaciones educativas de la teoría sociocultural, especialmente con relación a la interacción, el discurso, los ambientes de aprendizaje y la lengua escrita. A continuación se dará un giro pues se abordarán algunas propuestas generadas a partir de las ideas esbozadas líneas arriba; algunas de estas propuestas no están emanadas explícitamente del enfoque sociocultural, pero sí son congruentes con él; se explicará cómo se adaptaron al programa *Aprendiendo Juntos*, lo que servirá de entrada a una descripción más específica de este programa.

Propuestas educativas inspiradas el enfoque sociocultural o congruentes con él

La Quinta Dimensión es un proyecto fundado por el Laboratorio de Cognición Humana Comparada, a cargo del doctor Michael Cole de la Universidad de California. Se trata de un espacio de interacción y comunicación entre diversos miembros de una comunidad de aprendizaje con fines de servicio y de investigación básica aplicada. Mediante este proyecto de carácter extraescolar se beneficia a niños de estratos minoritarios y/o marginados al invitarlos a participar de manera voluntaria en múltiples actividades, como la resolución de juegos, lectura, comunicación funcional, etcétera, donde además la tecnología juega un papel significativo, aunque no predominante (Cole, 1996). El programa *Aprendiendo Juntos*, no tiene carácter extraescolar, sino que se lleva a cabo dentro del horario normal de la escuela, además de que las actividades están más estructuradas y retoman los planes de estudio de la SEP. No obstante estas importantes diferencias, en lo posible se retoman elementos de la *Quinta Dimensión*, como el uso de tecnología, las actividades lúdicas y el enfoque de investigación-acción.

El Enfoque Balanceado de Comunicación Funcional, que es una combinación de la aproximación del lenguaje total o comunicativa-funcional con la promoción de habilidades específicas de tipo psicolingüístico (McIntyre y Pressley, 1996). El objetivo de este enfoque es enseñar habilidades comunicativas dentro del contexto escolar, que sirvan para propósitos reales. En el programa *Aprendiendo Juntos*, este enfoque se aplica dejando que los niños elijan sus propios temas, y los trabajen colaborando, evaluado su propio desempeño y presentándolo ante una audiencia real, pero también poniendo énfasis en habilidades de manera explícita, por ejemplo, estrategias de planificación o de revisión.

Del enfoque educativo *High-Scope*, de inspiración piagetiana, se retoman tres ideas: (1) *Aprendizaje activo*: los niños tienen experiencias directas y derivan significados ayudándose de la reflexión y construyendo conocimiento; (2) *La interacción adulto-niño*: Los adultos buscan activamente la formación de vínculos positivos con los niños para crear una atmósfera psicológica segura dentro de la conversación, el trabajo y el juego, rescatándose así el valor del discurso como herramienta semiótica, y (3) la rutina

planeación-trabajo-recuerdo: las actividades se planean y tienen objetivos bien definidos, de tal manera que se apoya el aprendizaje y se crean metas comunes, después se desarrolla el plan propuesto y por último se evalúan los resultados (Hohmann y Weikart, 1984). En las sesiones del programa *Aprendiendo Juntos*, la estructura es similar para propiciar la reflexión y la evaluación del trabajo realizado. Además, una de las premisas básicas del enfoque *High-Scope* se aplica también en el programa *Aprendiendo Juntos*: las cosas se aprenden mejor haciéndolas.

El programa *Thinking Together* (Pensando Juntos), desarrollado por investigadores de la Universidad Abierta de Inglaterra (Dawes, Mercer y Wegerif, 2000; Light, Littleton, Messer y Joiner 1994) pretende que los niños mejoren sus habilidades de colaboración y razonamiento conjunto mediante estrategias y actividades contextualizadas. Puesto en marcha en primarias y secundarias públicas de Inglaterra, este programa ha resultado efectivo para mejorar las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico de los alumnos, siendo uno de sus elementos clave la promoción del habla exploratoria, es decir, aquella en la que los compañeros se comprometen crítica pero constructivamente con las ideas de los demás, y en la cual comparten públicamente el conocimiento y el razonamiento. De nuevo, las computadoras son usadas como instrumentos mediadores para apoyar el desarrollo de estas habilidades discursivas y de razonamiento. En el programa *Aprendiendo Juntos* hay un módulo dedicado a la promoción del habla exploratoria y ésta se aplica durante todas las sesiones.

En varios sentidos las propuestas educativas anteriores son congruentes (cuando no directamente inspiradas) con la teoría sociocultural, pues rescatan la interacción entre pares y entre expertos-novatos, el discurso y la acción mediada y la lengua escrita como bases de la práctica educativa, además del uso de mediadores para la construcción del conocimiento. La siguiente sección se dedicará precisamente a uno de esos mediadores: la computadora, que tuvo un papel muy importante en el proceso de escritura colaborativa reportado en esta tesis.

Computadoras y educación

Si hiciéramos una encuesta para saber la conveniencia de que haya computadoras en las escuelas, seguramente la mayoría de la gente diría que sí, y tal vez haya quienes afirmen que no sólo es conveniente, sino imprescindible. Sin embargo, tal vez sea más difícil contestar a la pregunta *¿para qué?* Angela McFarlane (2001) afirma que esa pregunta se puede contestar de tres maneras:

1. Para que los alumnos aprendan un conjunto de habilidades o competencias necesarias en su vida laboral.
2. Para tener herramientas que permitan hacer lo mismo de siempre, sólo que más rápido y fácil.
3. Para favorecer un cambio profundo en las prácticas educativas.

En comparación con las computadoras “antiguas” (que sólo algunas empresas, universidades u organismos gubernamentales se podían permitir), la tecnología informática actual es relativamente barata, “amigable” y las cosas que se puede hacer con ella son más interesantes. Y una de esas cosas interesantes es precisamente la que sugiere la tercera respuesta: apoyar una transformación de las prácticas educativas.

En esta sección se abordará el uso de las computadoras en escenarios educativos, y se expondrá por qué las computadoras no hacen por sí mismas un cambio educativo profundo. También se hará referencia a los conceptos de *historias digitales* y *proyectos multimedia*, relevantes en el trabajo que se desarrolló con los niños de primaria.

¿De qué manera se pueden usar las computadoras en la educación?

Las computadoras han sido incorporadas a la práctica educativa en gran parte del mundo, desde sociedades tecnológicamente avanzadas como la de Japón, hasta en naciones pequeñas del Pacífico (Collis et al., 1996), y nuestro país no es la excepción, por ejemplo, a través del programa *Enciclomedia* (SEP, 2006). Ahora bien, si en las escuelas ya hay computadoras ¿de qué maneras se usan? La respuesta depende en buena medida de las teorías psicopedagógicas que se adopten. A continuación se examinarán tres paradigmas respecto al uso de las computadoras en la escuela: el conductista, el psicogenético y el socioconstructivo.

Ya en las décadas de 1960 y 1970, las computadoras se introdujeron en algunas escuelas de países avanzados como “máquinas de enseñanza” (McFarlane, 1997). Estas máquinas que se decía sustituirían pronto a los maestros, eran grandes terminales individuales que funcionaban más o menos de la siguiente manera: los alumnos se sentaban frente a un monitor y un teclado, respondían apretando una tecla ante las preguntas (principalmente sobre matemáticas y gramática) que aparecían en un monitor y dependiendo de si la respuesta era correcta o equivocada, la pantalla desplegaba un mensaje indicándolo. La justificación de este enfoque era que la máquina cuestionaba las concepciones erróneas de los alumnos, por lo que estos se verían en la necesidad de intentar otra respuesta hasta encontrar la correcta. Con esto, el alumno alcanzaría un mayor grado de aprendizaje al practicar una y otra vez hasta dominar la tarea. Este uso de las computadoras, de bases conductistas, podría tener cabida en los salones para promover aprendizajes memorísticos de fragmentos aislados de información, aunque actualmente se aplica principalmente en las pruebas computarizadas adaptativas, que como lo indica su nombre, se adaptan al nivel de habilidad o conocimientos del examinado y tienen ciertas ventajas sobre las pruebas de lápiz y papel. El problema de este enfoque, según lo plantea Crook (1998), no es que la práctica constante sea algo irrelevante (incluso es deseable en muchos casos; un matemático, por ejemplo, no se convertirá en un experto a menos que practique una y otra vez con una gran cantidad de ejercicios). El problema es creer que ésta es la única aplicación de las computadoras en la educación.

Usar las computadoras para repetir ejercicios específicos les pareció a muchos profesionales de la educación un desperdicio. Además, conforme las computadoras se volvieron más flexibles, tenía cada vez menos legitimidad el uso “conductista”. Por eso, hacia 1980 el educador Seymour Papert, basado en un enfoque psicogenético, desarrolló LOGO con el convencimiento de que revolucionaría la educación. LOGO es un lenguaje de computadora que permite manipular los movimientos de una tortuga en pantalla mediante una serie de instrucciones sencillas programadas por el mismo usuario. La gran diferencia era que ahora la máquina reaccionaba a lo que hacían los niños, y no al revés. Una de las

justificaciones principales de la inclusión de LOGO en las aulas británicas de ese entonces (principios de la década de 1980) era que promovía en los niños habilidades generales para resolver problemas, ya que programar implica pensar y analizar cuidadosamente las características de la situación. Sin embargo, según lo mencionan McLoughlin y Oliver (1998), la promoción de estas habilidades se basaba en un descubrimiento individual, fuertemente influido por la concepción piagetiana del aprendizaje en el que el rol del profesor se limitaba a poner las condiciones necesarias para despertar el aprendizaje latente del niño. El lenguaje como herramienta se usaba de manera accidental y no se le daba un lugar central. Según Crook (1998), este enfoque no contribuía a la calidad cooperativa de las experiencias de aprendizaje.

En contraste, dentro del enfoque socioconstructivo, la computadora se concibe como una herramienta para compartir ideas y construir el conocimiento en forma conjunta. McLoughlin y Oliver (1998) sugieren que la computadora es un recurso que ofrece oportunidades para el diálogo y la comunicación entre maestros y alumnos. Tal como lo menciona Salomon (1998; Salomon y Almog, 1998) el aprendizaje es un proceso interpersonal en el que se construyen redes densas y organizadas de datos, conceptos y principios, íntimamente ligados a un contexto de aplicación. Esta concepción psicológica del aprendizaje puede inspirar nuevas metas educativas y el desarrollo de ambientes y prácticas creativas en las que la computadora puede ser aprovechada como un medio poderoso y versátil (Littleton y Light, 1999). En síntesis, la idea de Salomon es que la combinación de psicología, pedagogía y tecnología crea ambientes de aprendizaje en los que se favorece: (1) el aprendizaje cooperativo para complementar el aprendizaje individual, (2) la práctica constante con problemas interdisciplinarios y (3) el uso versátil y creativo de la tecnología para buscar y analizar información, a la vez que comunicar y organizar los conocimientos adquiridos. Kozma (2003) coincide con lo anterior al plantear que los ambientes socioconstructivos son idóneos para sacar provecho a las computadoras. Tales ambientes se caracterizan por el involucramiento en proyectos reales, que abarcan varias materias, y en donde los alumnos adquieren una autorregulación de su propio aprendizaje; los maestros, por su parte, dejan de ser transmisores de información y se convierten en facilitadores que establecen las estructuras y recursos necesarios para el éxito de sus alumnos. Esta visión educativa concibe a la tecnología como un apoyo para convertir a las escuelas en centros en los que se construya el conocimiento de manera conjunta, en vez de ser simplemente lugares donde se imparte el conocimiento.

El programa *Aprendiendo Juntos* y por consiguiente el trabajo de los niños reportado en esta tesis pretendió ser congruente con el enfoque socioconstructivo de la enseñanza-aprendizaje ya que se privilegió el trabajo en equipo y el diálogo para alcanzar metas significativas y funcionales, en concreto, la escritura de un cuento. Además, asume que una de las características de las computadoras actuales (multimedia) es ideal para complementar actividades socioconstructivas como la escritura colaborativa.

Computadoras, multimedia y educación

Los niños que participaron en el programa crearon cuentos digitales multimedia. No existe redundancia en este término pues digital se refiere al manejo de información en un formato electrónico. Multimedia,

por otro lado, se refiere al uso de palabras e imágenes para presentar información, sin importar que el formato sea en electrónico o no (Ivers y Barron, 1998; Mayer, 2001). La diferencia se puede explicar mejor si entendemos que es posible crear un cuento digital pero no multimedia, por ejemplo, si se escribe solamente con un procesador de palabras como *Word*. De igual manera, es posible crear un cuento multimedia pero no digital como sería el caso de un cuento escrito a mano y que incluye ilustraciones o es representado por actores. En este caso, aunque no se utilice un formato electrónico, se integran varios medios (texto, imágenes, sonido) para presentar la información.

El uso de multimedia no es algo nuevo en la educación. Pongamos por caso el de un maestro que explica un fenómeno natural, como la fotosíntesis. Si integra una explicación verbal con un dibujo hecho en el pizarrón, se puede decir que usa recursos multimedia; otros ejemplos son los libros con ilustraciones, los videos y las presentaciones. Mayer (2001) ofrece un excelente recuento de investigaciones que explican por qué y bajo qué condiciones el aprendizaje con multimedia puede ser mejor que el que se basa en un solo medio.

Lo que sí es una novedad es la posibilidad de usar las nuevas tecnologías informáticas para integrar, combinar e interactuar con los medios mucho más allá de lo que antes era posible. Ahora la tecnología informática permite distintos niveles de interactividad, por ejemplo, decidir qué ruta tomar o qué contenidos ver primero, todo mediante la manipulación del *mouse* o del teclado, e incluso mediante la voz. Y no sólo eso, sino que las tecnologías actuales permiten a los alumnos *crear* sus propios productos multimedia. En efecto, los proyectos multimedia son ideales para llevar a la práctica las propuestas del socioconstructivismo (Ivers y Barron, 1998):

- Permiten a los alumnos definir por sí mismos el contenido y crear los componentes de su trabajo, lo que favorece la autorregulación.
- Facilitan la conexión del conocimiento previo con el nuevo de múltiples formas.
- Permiten crear y presentar su conocimiento en formas variadas, complejas y novedosas.
- Incorporan varios niveles de evaluación a lo largo del diseño y desarrollo del trabajo.
- Promueven la discusión y el aprendizaje cooperativo.
- Dan cabida a la variedad de estilos de aprendizajes de los alumnos.
- Son motivantes.

Los proyectos multimedia facilitados por computadoras pueden volver atractivas las actividades que, hechas de manera más rutinaria, podrían ser pesadas o aburridas. Esto se traduce en una mayor motivación incluso para niños con problemas de aprendizaje (Dimitriadi, 2001). Reiterando, los proyectos multimedia —potenciados con la tecnología actual— son un medio para cristalizar las ideas socioconstructivas de la enseñanza-aprendizaje. Según varios autores (Bonnet, McFarlane y Williams, 1999; Ivers y Barron, 1998), estos proyectos hacen que los alumnos se consideren a sí mismos *creadores* de conocimiento más que *receptores*. Ésta es una de las ideas que sostienen el trabajo reportado en esta tesis.

Es interesante cómo varios de los beneficios asociados a la interacción entre pares son similares a los del uso de multimedia. En este caso, ambos elementos se conjuntaron, por lo que cabría esperar un efecto conjunto en el crecimiento cognoscitivo de los alumnos.

Para finalizar este capítulo, se consideró importante incluir algunas consideraciones sobre la adopción de las computadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Algunas reflexiones sobre el lugar de las computadoras en la práctica educativa

Dado que el presente trabajo de tesis intenta acoplarse a una línea socioconstructiva, se concibe a la computadora como un medio para alcanzar ciertas metas educativas. Esta idea se puede ampliar con las siguientes reflexiones:

Las computadoras no son un fin en sí mismas: Si bien el aprender a manejar una computadora puede ser valioso, es obvio que no basta para que alguien se considere una persona educada. En un revelador artículo, Salomon (2002) argumenta que ante los retos de la “era de la información” (información que puede ser falsa o exagerada, por ejemplo), la simple posesión y dominio de la tecnología no es suficiente. Ante este escenario, Salomon plantea que los egresados de instituciones educativas deben poseer cualidades que les permitan

(...) pensar de manera independiente y cuidadosa; aprender a lo largo de la vida; resolver problemas de manera inteligente, tanto individualmente como en equipo; ajustarse a lo cambios del mundo laboral y de la tecnología; y guiarse por valores prosociales en vez de motivaciones egoístas. (p. 75)

Así piensa Gross Salvat (2000) al afirmar que “(e)l ordenador se hace invisible cuando ya no preocupa la cantidad de programas existentes sino el acoplamiento entre algunos de estos productos y los objetivos educativos propuestos, cuando la preocupación fundamental es la propia práctica educativa” (p. 121). La alfabetización informática es un recurso que nos puede facilitar la vida en el mundo actual y que es deseable enseñar, pero de modo que se subordine a propósitos más importantes.

Las computadoras no cambian la educación por sí solas. En su libro *La máquina de los niños*, Seymour Papert (1996) afirma que los sistemas educativos se comportan como organismos vivos que reaccionan ante la intromisión de un agente extraño para recuperar su estabilidad. En este caso, ese agente extraño es la computadora, y la escuela reacciona asimilándolo a su propia dinámica para mantener el *status quo*. Dicho de otra manera, la computadora se vuelve un instrumento para hacer lo mismo de siempre (Mandinach y Cline, 2000). En la secundaria donde estudié, por ejemplo, las computadoras se destinaron para dar una nueva clase, la de informática, mientras que la dinámica de la escuela seguía inalterable. Esta situación no es exclusiva de México. El estudio de Conlon y Simpson (2003) revela que la tecnología informática entra a las escuelas de Escocia pero no para innovar, sino para preservar prácticas tradicionales. Por ejemplo, los maestros reportan que el uso del procesador de textos para hacer escritos rutinarios es mucho más común que el uso de simuladores o la creación de productos multimedia. Estos resultados son similares a los reportados por Cuban (2001) en Estados Unidos. Como afirman ciertos autores (Newman, 2000;

Salomon, 2002), las computadoras no van a cambiar por sí solas las prácticas educativas. Es necesario, primero que nada, poner atención a la reflexión e investigación psicoeducativa y a “los factores humanos y sociales que son cruciales en el aprendizaje” (Salomon, p. 73). Sólo entonces podremos concebir las maneras en que las computadoras ayuden a hacer realidad esos cambios.

La computadora no es el único medio. ¿Es absolutamente necesario contar con computadoras para alcanzar las metas educativas que nos planteamos? O puesto en otros términos, eso que se hace y se aprende con la computadora ¿se puede hacer y aprender con lápiz y papel, con una excursión, una visita al museo o un experimento real? Personalmente, creo que sí. De hecho, el programa *Aprendiendo Juntos* funcionó durante un buen tiempo sin computadoras, con buenos resultados (Rojas Drummond, comunicación personal, noviembre de 2004). Si las computadoras fueran totalmente indispensables para mejorar el aprendizaje, entonces durante los años en que su uso no era generalizado no se habría registrado ningún avance pedagógico, lo que obviamente no es cierto. Además ¿no el mismo socioconstructivismo aboga por una experiencia directa con los objetos y fenómenos? Tal vez en muchos casos sea mejor apagar la computadora y salir al mundo real, acudir al bosque o a los sitios arqueológicos en lugar de contemplar el *cd-rom*. Promover aprendizajes significativos, construir significados, adquirir habilidades de solución de problemas, aprender a colaborar: para todo ello se pueden usar medios diferentes a las computadoras. Ahora bien, llevada al extremo, esta idea puede hacer que concluyamos: “olvidémonos de ellas.” Los siguientes párrafos se dedican a esta cuestión.

Podría ser tentador olvidarse de las computadoras, incluso cuando se ha asumido una postura socioconstructiva. Porque integrar las computadoras a la escuela no es algo fácil para maestros y directivos. Respecto a la introducción de computadoras en las escuelas “la presión social fue mucho más determinante que la convicción de los profesores sobre la utilidad real de la tecnología” (Gross Salvat (2000, p.126) Véase, por ejemplo, el trabajo de Cuban (1999), quien se pregunta por qué en las escuelas estadounidenses se usan poco las computadoras y cuando se usan, es como procesadores de texto o para tareas de rutina, aun cuando siete de cada diez maestros usan computadoras en su propio hogar (la idea de que los maestros sufren de tecnofobia puede no ser tan cierta, al menos en Estados Unidos). La explicación de esta falta de apropiación de las computadoras radica, según Cuban, en la carga de trabajo que ya de por sí tienen los maestros, en la falta de confiabilidad total de la tecnología, que boicotea incluso las clases más planificadas, y en las contradicciones de los expertos (que un día impulsan la enseñanza de lenguajes de programación, y otro recomiendan la creación de productos multimedia y, para colmo, sin que se les pida su opinión). Al menos en el futuro próximo, estas y otras dificultades seguirán existiendo (Mandinach y Cline, 2000; Pelgrum, 1996).

Sin embargo, vale la pena asumir ese reto por varias razones. Una es que las computadoras están presentes en muchos escenarios y llegaron para quedarse; ignorarlas sería dar un paso hacia atrás, algo grave cuando de por sí una queja frecuente hacia la escuela es su desconexión con el “mundo real”. Otra razón, muy ligada a la anterior, es que la integración de las computadoras significa dar a muchos alumnos la oportunidad de usar una herramienta que les puede ser de gran utilidad en su vida personal y laboral.

Otra razón para asumir el reto de la integración de la tecnología en las escuelas está expresada en el siguiente párrafo:

La computadora personal es el único artefacto electrónico (al menos en el futuro próximo) capaz de ofrecer recursos multimedia, realizar cálculos sorprendentemente rápidos y almacenar datos de manera masiva. Más importante aún, la computadora está disponible para aquellos que desean crear, más que ser receptores pasivos (...) La computadora es el instrumento más poderoso, expresivo y flexible que jamás se haya inventado. Ha transformado prácticamente cada aspecto de la sociedad (...) La computadora es un laboratorio intelectual y un vehículo para la expresión personal (Stager, 2001, párrafo 5).

Esta cita, desde mi perspectiva, tiene mucho de verdad. Manejar una computadora ya no implica escribir comandos de programación en una pantalla de aspecto aburrido, usando tarjetas perforadas y soportando la lentitud de la máquina. En contraste, las computadoras actuales reproducen audio y video de alta calidad, nos conectan con gente que está al otro lado del mundo, son cada vez más rápidas y los programas son más accesibles y divertidos⁴. Y cuando una herramienta potente va aparejada con el socioconstructivismo, se abre una brecha interesante de investigación y práctica educativa.

Regresando a la pregunta del inicio: ¿vale la pena usar computadoras para educar? Yo respondería: sí, siempre y cuando adoptemos una filosofía educativa diferente, una que nos inspire para sacarle el mayor provecho a estas máquinas en pos de objetivos valiosos. Esta filosofía se trató de llevar a la práctica en el la intervención educativa que aquí se reporta.

Una vez señalados los antecedentes que sustentan el programa de innovación educativa en el que se llevó a cabo esta investigación, se describirá dicho programa para ofrecer una imagen amplia del contexto macro de la investigación. Este acercamiento servirá como marco contextual cuando me refiera al trabajo de investigación en sí, a partir del capítulo de Método.

El programa Aprendiendo Juntos

El programa *Aprendiendo Juntos* es una innovación educativa dentro de una primaria oficial de la ciudad de México. Su propósito es formar comunidades de aprendizaje con la participación de los alumnos de la primaria, maestros, directivos e investigadores universitarios, tanto de la Universidad Nacional Autónoma de México como de la Universidad Pedagógica Nacional. Todos los miembros son animados a participar en la construcción social del conocimiento, promoviendo habilidades sociales, cognitivas, psicolingüísticas, tecnológicas y académicas en los niños de la primaria.

Durante más de seis años, en este programa se han llevado a cabo numerosos estudios cualitativos y cuantitativos que tienen implicaciones teóricas y prácticas. Se han analizado, por ejemplo, cómo los niños se apropian de las habilidades clave que promovemos (herramientas discursivas como el habla

⁴ Incluso equipo que no es tan reciente y programas que ya tienen algunos años circulando siguen siendo herramientas útiles para incidir en el aprendizaje de los alumnos, como lo he comprobado yo mismo.

exploratoria, habilidades de solución de problemas y comprensión lectora), así como la efectividad de la intervención (Rojas-Drummond y Mercer, 2004; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández y Wegerif, en prensa; Rojas-Drummond y Peón, en prensa).

Acorde con el enfoque sociocultural, en el programa *Aprendiendo Juntos* ocupan un lugar privilegiado los mediadores, como diversos géneros de lenguaje oral y escrito, portadores de texto y tecnologías de la información y la comunicación, los cuáles se usan para una variedad de propósitos, lo que promueve el desarrollo de usos funcionales de la lengua escrita en los alumnos de primaria, así como la co-construcción del conocimiento entre todos los participantes.

El enfoque sociocultural y los desarrollos recientes, ya abordados el capítulo anterior, son la base de esta propuesta educativa. En suma, se pretende que el programa sea congruente con las nociones de cognición situada, que establece que los procesos de pensamiento y aprendizaje están mediados por la especificidad cultural; el tutelaje cognoscitivo, que describe la manera en que los niños participan socialmente en la resolución de problemas con la guía de los adultos; formas co-constructivas interacción el discurso en entre maestros y alumnos, y entre alumnos; y el análisis de la acción mediada, que postula la vinculación del contexto histórico, cultural e institucional con los procesos cognoscitivos implicados en la interacción de los individuos.

Lo anterior se hace mediante la adaptación de algunos elementos de las propuestas educativas mencionadas al final del capítulo anterior (la *Quinta Dimensión*, el sistema *High scope*, el enfoque balanceado de comunicación funcional y el programa *Thinking Together*). Además, entre las estrategias generales de intervención que guían las actividades de la propuesta *Aprendiendo Juntos*, se destacan las siguientes, todas congruentes con los principios teóricos enunciados en la sección de antecedentes.

- Motivación para el aprendizaje, representada por la metáfora de un mundo mágico.
- Tutelaje cognoscitivo, mediante el modelaje, el andamiaje y la interacción entre expertos y novatos para la creación de zonas de desarrollo próximo.
- Aprendizaje cooperativo, que promueve el desarrollo de estrategias generales de solución de problemas mediante la colaboración entre pares durante las actividades de aprendizaje.
- Construcción social del conocimiento, mediante el cual se promueve la interacción y discurso socioconstructivos entre todos los participantes a través de diálogos socráticos y habla exploratoria.
- Reflexión metacognoscitiva, que enfatiza en los alumnos la reflexión oral y escrita sobre sus actividades, su progreso y sus dificultades, para apoyar el desarrollo de la autorregulación.

En el programa *Aprendiendo Juntos* se busca que los maestros se apropien de un estilo socioconstructivo de interacción y del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante su participación en el escenario, pero también con la retroalimentación que reciben con respecto a su estilo de enseñanza en el aula. Los docentes interesados asisten a cursos introductorios y avanzados sobre la fundamentación del programa, y los principios teórico-metodológicos, además de sesiones de formación en la acción, que involucran reuniones de planeación con los miembros de la comunidad universitaria, así como sugerirles otras

estrategias de intervención. Después de cada sesión se hace una reflexión y discusión con el maestro a fin de que exponga sus necesidades específicas de capacitación. Por lo que respecta a los estudiantes universitarios, el programa *Aprendiendo Juntos* les ofrece un escenario de práctica e investigación en el que se tienen contacto con situaciones educativas que contribuyen a su formación profesional. De manera importante, provee las condiciones necesarias para realizar investigaciones, como es el caso del presente trabajo.

Formas de operación del programa Aprendiendo Juntos

Los alumnos de 4º, 5º y 6º grado acuden durante hora y media, una vez por semana, a un escenario *ex – profeso* dentro de la escuela. Este espacio está organizado físicamente de tal modo que permite la interacción constante entre los participantes y el acceso a las diversas herramientas socioculturales que median las actividades de aprendizaje, principalmente portadores de texto y computadoras (véase figura 1)



Figura 1. Escenario del programa *Aprendiendo Juntos*

El maestro del grupo y varios investigadores universitarios (a los que llamamos “facilitadores”) diseñan y coordinan las sesiones, que están organizadas en módulos, cada uno planteado para desarrollar en los estudiantes diversas habilidades generales y específicas (ver figura 2). A continuación se describirá cada módulo.

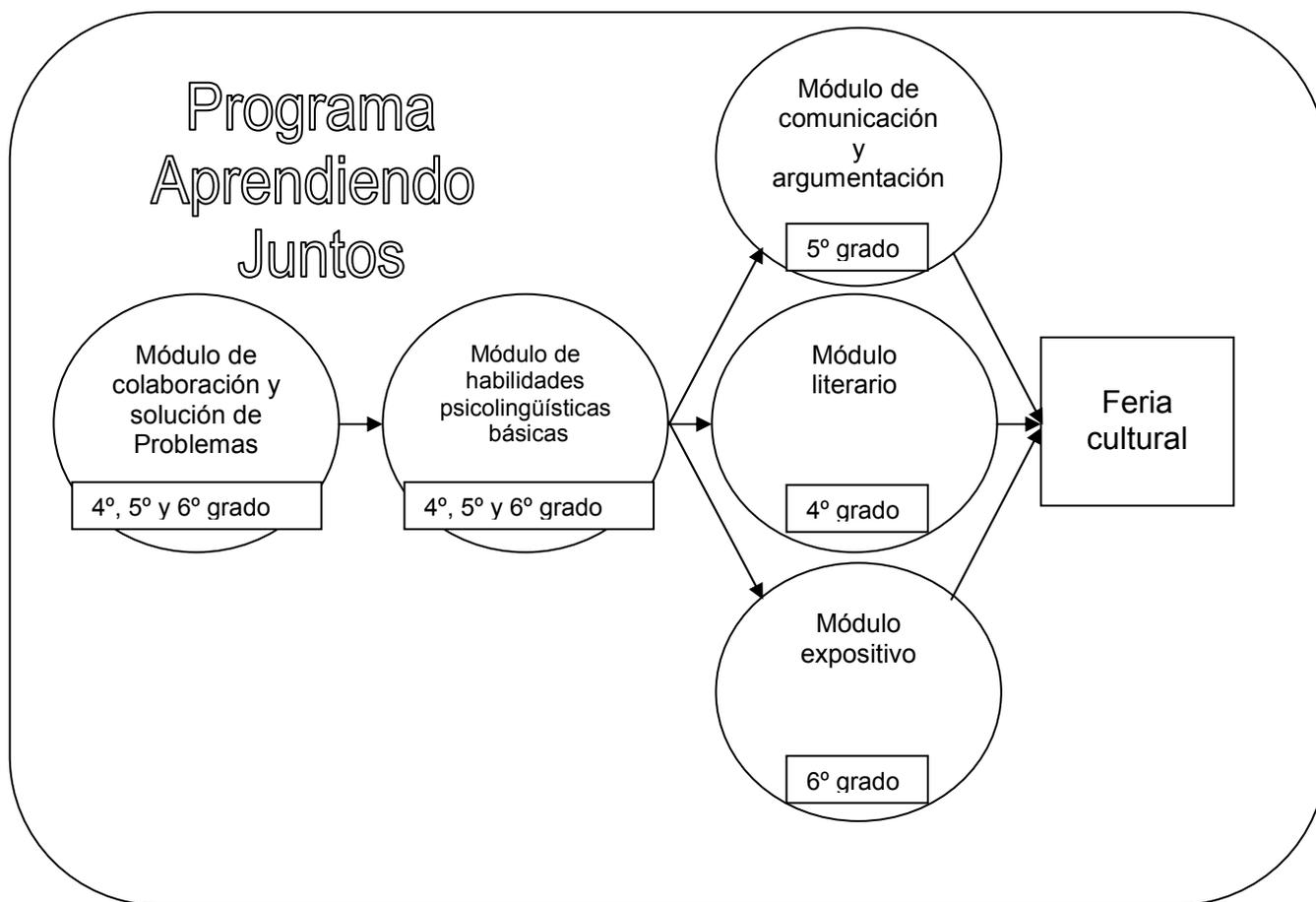


Figura 2. Descripción gráfica del programa *Aprendiendo Juntos*

Los niños de 4o., 5o. y 6o. grado comienzan el programa en el módulo de *colaboración y solución de problemas*, que persigue dos objetivos: 1) que los niños descubran y apliquen reglas básicas de colaboración, es decir, que se apropien del habla exploratoria y 2) que se apropien de estrategias generales para la solución de problemas. Para la adquisición de estas habilidades, los niños, organizados en triadas o parejas, participan en una dinámica en la que razonan la importancia de la toma de turnos, el respeto por las ideas de los demás, la justificación de las ideas, la responsabilidad colectiva y el logro de acuerdos, es decir, las reglas de trabajo en equipo de las que habla Mercer (1997). Es importante aclarar que éstas regla no son impuestas, sino descubiertas y consensuadas entre los mismos niños a lo largo de la dinámica, que consiste básicamente en ayudar a unos personajes curiosos (los alebrijes) a ponerse de acuerdo para llegar a su casa, pues se han perdido y como no saben trabajar en equipo, tienen problemas para encontrar su

camino. En este módulo los niños elaboran, en grupo, un listado con los “consejos” para trabajar en equipo que descubrieron con ayuda de los facilitadores. Con algunas variaciones menores, dichos consejos son:

- Tomar turnos
- Pedir la opinión de los compañeros
- Escuchar con atención la opinión de los compañeros
- Justificar las opiniones propias
- Pedir justificaciones a los compañeros
- Tratar de llegar a consensos integrando las ideas

La segunda parte de este módulo tiene como objetivo que los niños se apropien de estrategias generales para la solución de problemas. Al igual que en la parte de colaboración, los niños participan en dinámicas en las que descubren estrategias como: identificar metas, proponer cursos de acción, aplicarlos y evaluar para tomar medidas correctivas. Para ello, los niños juegan juegos de computadora, que implican la construcción de parques y ciudades. Esta tarea es un pretexto ideal para que los niños intercambien opiniones, justifiquen y tomen decisiones conjuntamente, además de abordar la tarea estratégicamente. Ambas habilidades (colaborar y abordar los problemas de manera estratégica) forman una de las bases más importantes en el trabajo subsiguiente en los demás módulos, por lo que se enfatizan constantemente a lo largo de todo el programa.

Módulo de habilidades psicolingüísticas básicas

Al igual que el módulo de colaboración y solución de problemas, este módulo está dirigido a los niños que cursan 4º, 5º y 6º grado. Consta de diez sesiones en promedio durante las cuales los niños exploran diferentes tipos de textos como notas periodísticas, diccionarios, enciclopedias y cuentos. El objetivo es que los niños aprendan, mediante el trabajo colaborativo, habilidades básicas para comprender y escribir textos de manera funcional. En estas sesiones se modela ante los niños la manera en que se resume un texto mediante las estrategias de supresión, generalización y construcción (Van Dijk y Kintsch, 1983). También se les enseña a identificar la forma en que estos textos se organizan de acuerdo con diversas estructuras que incluyen: problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste, colección y definición (Muth, 1990). En esta fase, empieza a tomar sentido el enfoque balanceado de comunicación funcional, pues se trata de habilidades muy específicas que se promueven explícitamente, pero que tienen una aplicación en proyectos reales y significativos, como se verá a continuación.

Módulo literario

En este módulo trabajan los alumnos de 4º grado y el objetivo que perseguimos es que los niños integren las habilidades de comprensión y producción en el género narrativo. Para esto se enseña la estructura del cuento y de otros géneros literarios para la composición de textos propios. En este módulo los niños realizan diversas actividades como la exploración de diferentes tipos de textos, la identificación de las

superestructuras de textos literarios, la descripción de imágenes, la invención de diálogos y finalmente, estos elementos se amplían durante la producción de un cuento propio y original, enriqueciéndolo con elementos multimedia, como imágenes, voz y música con la ayuda de Internet, editores de imágenes y el programa *PowerPoint*. Dado que la investigación reportada en esta tesis se llevó a cabo en este módulo, se ampliará la descripción del mismo en el capítulo de Método.

Módulo de comunicación y argumentación

Este módulo está dirigido a los niños de 5° grado. El objetivo es que los niños apliquen las habilidades de comprensión de textos usando el modo argumentativo, para que al final integren un boletín escolar. Durante las sesiones de este módulo los niños conocen diversos textos argumentativos, se les guía para que realicen críticas fundamentadas, para que persuadan a otros miembros de la comunidad y elaboren cartas asertivas a las autoridades de la escuela. También escriben artículos de opinión, críticas y reseñas de libros y películas. En este módulo los alumnos también establecen comunicación con niños de Estados Unidos a través de correo electrónico, intercambiando mensajes e imágenes. Después integran todos sus productos en boletines usando el programa Publisher. De esta manera los niños aprenden a comunicarse y argumentar sus puntos de vista al mismo tiempo que se involucran en un intercambio cultural.

Módulo expositivo

En este módulo los niños de 6° grado crean conferencias y carteles sobre múltiples temas. Durante las sesiones que componen este módulo los niños exploran diversos materiales expositivos, que pueden ser libros, sitios de Internet y enciclopedias multimedia. Cada equipo elige un tema a partir de sus propios intereses para hacer una búsqueda sistemática de información, que a lo largo de las sesiones amplían e integran en un texto coherente y organizado, que además cuenta con apoyos visuales que integran con el programa *PowerPoint*. Para lograr esto, los alumnos son guiados para que reconozcan y analicen un problema de información en el que apliquen estrategias de búsqueda, evalúen, seleccionen y organicen información relevante, comprendan y sintetizan la información seleccionada. También adquieren habilidades de comunicación oral para exponer su tema ante una audiencia. Al igual que en los casos de 4° y 5° año, el uso de las computadoras es muy importante, pues se usan para escribir, buscar y organizar la información y las imágenes, se emplean *cd-roms* e Internet, se usan editores de imágenes y se presentan con *PowerPoint*.

Feria cultural

Al finalizar las sesiones de todos los módulos, se invita a los padres, maestros, directivos y estudiantes de la primaria a la Feria Cultural, un evento en el que los niños exponen ante la comunidad los productos que elaboraron a lo largo del año. Este evento se realiza al final del ciclo escolar para que los proyectos de los niños sean funcionales, para que tengan propósitos comunicativos e interlocutores reales, es decir, una audiencia que valore y retroalimente su esfuerzo.

En general, los resultados de los estudios llevados a cabo durante los 6 años de implementación de este programa demuestran que los estudiantes que participan en él desarrollan significativamente habilidades sociales, cognoscitivas, psicolingüísticas y de uso de la tecnología, en comparación con alumnos de escuelas equiparadas en cuanto a nivel socioeconómico y académico (Guzmán e Ibarra, 2003; Mazón, 2006; Peón, 2004). Estos resultados a su vez se han reflejado en un mejor desempeño académico, lo que sugiere que el programa tiene el potencial para contribuir a la disminución de problemas relacionados con los altos índices de analfabetismo funcional.

En el mismo tenor, los estudios de índole cualitativa llevados a cabo han sido análisis microgenéticos de los procesos de apropiación e interacción de los niños al llevar a cabo sus proyectos (Morales y Romero, 2002; Solís, 2003). Los resultados obtenidos sugieren que la creación de comunidades de aprendizaje, usando tecnologías de la información, promueve la participación activa y la motivación por parte de los alumnos, creando un ambiente propicio para la participación guiada y el uso significativo de herramientas culturales importantes.⁵

En suma, el programa *Aprendiendo Juntos* integra ideas teóricas y prácticas emanadas del enfoque sociocultural (aprendizaje colaborativo, escritura, uso de la tecnología, comunidades de práctica, participación guiada, entre otras), dando por resultado un ambiente favorable para desarrollar en los estudiantes habilidades que les sirvan para desempeñarse competentemente como miembros de su comunidad, tanto dentro como fuera de la escuela. Este programa constituye, pues, el contexto dentro del que se llevó a cabo esta investigación. Esta revisión global del contexto da paso al trabajo de investigación aquí reportado, es decir, una mirada detallada de caso, a nivel microgenético, de las interacciones de niños de cuarto grado mientras crean un cuento multimedia usando como herramientas mediadoras el discurso y la tecnología informática.

⁵ También se ha observado cierta transferencia de los principios aplicados en el escenario a los salones de clase, enriqueciéndose las prácticas educativas de los maestros que participan en el programa, aunque en este aspecto aún falta trabajo por hacer.

II. Método

Justificación del trabajo

Como se apuntó en la introducción, este trabajo pretende indagar acerca del proceso de creación colaborativa de un cuento multimedia. Se intentó así recabar información sobre procesos de escritura, sobre el uso de la computadora en la escuela (particularmente los recursos multimedia) y sobre la colaboración, áreas que cobran relevancia dados los problemas actuales en el campo de la lectoescritura en nuestro país y la mayor presencia de la multimodalidad en las prácticas educativas, sobre todo con el arribo de las computadoras a las aulas. Para ser congruente con el enfoque sociocultural en que se basa este trabajo, se optó por una metodología cualitativa, que retomó elementos etnográficos y de análisis del discurso. Este enfoque metodológico permitió profundizar en el proceso, para identificar detalles relevantes sobre la interacción y el discurso. Se busca que este “desmenuzamiento” del proceso de escritura colaborativa genere reflexiones y tenga implicaciones prácticas para el trabajo en las aulas.

Objetivos

- Describir la dinámica discursiva que se genera durante la escritura colaborativa de un cuento por parte niños de 4º año de primaria.
- Indagar el papel de los mediadores durante el proceso de escritura colaborativa, en particular la tecnología informática, hojas de planificación y el habla.

Participantes

En el estudio participaron 6 niños de cuarto grado, pertenecientes a dos grupos de una escuela primaria pública ubicada al sur de la Ciudad de México durante el ciclo escolar 2003-2004. Su participación se llevó a cabo dentro del programa *Aprendiendo Juntos*, descrito en el capítulo anterior. Como se explicó arriba, los niños trabajaron en triadas, y la asignación dependió de dos criterios: 1) sus calificaciones de la materia de Español en el primer mes del ciclo escolar para asegurar que en cada triada estuviera un niño con desempeño alto, uno medio y uno bajo; 2) que fueran triadas mixtas, es decir, dos niñas y un niño o

dos niños y una niña. El análisis de este trabajo se enfocó en dos tríadas, una de cada grupo, tomando como criterio su interacción en los módulos anteriores. Se decidió que fueran dos tríadas porque esto permitiría una mayor profundidad y detenimiento en el análisis de su interacción, lo que hubiera sido más difícil si se contase con muchas más transcripciones dadas las limitaciones de tiempo. Se trató de tríadas en las que desde el inicio sus tres integrantes mostraban un mayor involucramiento con las tareas, por lo que se pensó que durante su interacción en el módulo literario dicho patrón continuaría, obteniéndose así información relevante para este trabajo. Es decir, se tomó como base el criterio citado por Stake (1998) en la selección de casos: “la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos” (p. 17), es decir, aquellos casos que nos pueden ofrecer más para comprender mejor el fenómeno que nos interesa. En ambos casos, las tríadas habían mostrado interés con las tareas de los módulos anteriores, era notorio su esfuerzo por llevar a la práctica las habilidades que se les enseñaban, su participación era atenta y lo más importante: los tres integrantes participaban de forma equilibrada y respetuosa, veían las tareas como un objetivo compartido y su habla era continua y estaba enfocada en la tarea. Ambas tríadas estuvieron compuestas por una niña y dos niños. Sin embargo, es preciso añadir una nota precautoria: aunque este modo de elegir a los participantes fue útil para los propósitos de este trabajo, no debemos olvidar que de cualquier tríada se pudieron extraer reflexiones interesantes, aun de las que a nuestro criterio no “funcionan” bien; esto se discutirá con un poco más de detalle en la sección de conclusiones.

Escenario

La participación de las tríadas se llevó a cabo en el escenario del programa *Aprendiendo Juntos* (ver figura 2). Se trata de un escenario adaptado *ex-profeso* para las necesidades del programa. Cuenta con 12 mesas, y en cada una hay un equipo de cómputo. Las computadoras están enlazadas entre sí por medio de una red local y comparten una conexión a Internet. Enfrente de cada mesa se sientan dos o tres niños para realizar las actividades de la sesión. Existe también una biblioteca mediante la cual los niños tienen acceso a diversos portadores de texto, como libros, revistas, enciclopedias y *cd-rom*. El escenario cuenta también con cartulinas donde se señalaban los consejos del habla exploratoria y recordatorios de las estrategias de solución de problemas y de comprensión lectora.

Procedimiento

Aplicación del programa

El programa *Aprendiendo Juntos* se implementó con los grupos de cuarto año durante 28 sesiones semanales de hora y media de duración. Para el presente estudio se recogieron datos correspondientes al último módulo, el literario, en el que los niños crearon sus cuentos multimedia. Este módulo tuvo una duración de 12 sesiones, que se describen a continuación. Es importante añadir que en el caso de algunas tríadas, las actividades no corresponden exactamente a lo que hicieron pues algunas se “retrasaban”,

mientras que otras iban más rápido. La siguiente descripción es solamente un patrón general. Entre paréntesis se describe sintéticamente cada sesión.

En la **primera sesión (rally)**, se mostró a los niños un cuento multimedia hecho por los facilitadores, para que tuvieran una idea del trabajo que ellos mismos harían. Después, los niños respondieron un *rally*, es decir, un cuestionario cuyas respuestas correspondían a diversos cuentos, poemarios y novelas; esta actividad tuvo el fin de involucrarlos en un ambiente literario. Cada equipo tenía un cuestionario diferente de 6 preguntas, que contestaron guiados por los facilitadores y la maestra. Una vez contestados los cuestionarios, cada equipo leía una de sus respuestas ante el grupo, y se comentaban llamando la atención sobre las características de esos libros, comparándolos además con otro tipo de textos, como periódicos o revistas de divulgación.

En la **sesión dos (estructura del cuento)** se presentó a los niños la estructura de principio, desarrollo y fin, que a su vez tienen elementos distintivos: el principio incluye el escenario, los personajes, y su situación inicial. El planteamiento del problema y los intentos de solución corresponden al desarrollo; la solución del problema es el final del cuento. Esta clasificación se hizo a partir de las gramáticas de cuentos mencionadas en el marco teórico. Mientras se presentaba esta estructura, era notorio que los niños ya manejaban un esquema básico de “principio, desarrollo y fin”, lo que facilitó la sesión. Una vez terminada la presentación de esta estructura en el pizarrón, se leyó en versión escaneada el cuento “Niña bonita” de su libro de lecturas, que era ideal ya que encajaba con la estructura en cuestión. Los facilitadores guiamos a los equipos al resumir el cuento, recordando que ellos usarían esa misma estructura para hacer su propio cuento. Al final de la sesión hicimos un resumen grupal del y reiteramos que esa estructura les serviría al escribir.

A partir de la **tercera sesión (descripción y planificación)** los niños comenzaron la creación de sus historias. Antes se les enseñó el modo discursivo descripción. Para ello se les presentaron imágenes de animales y se hizo un contraste entre una descripción sencilla y otra más compleja, que incluía metáforas. Después, ya en equipos, se les dio una hoja de planificación para definir los personajes, el escenario, el problema y los intentos de solución (ver anexo). Ante el bloqueo de algunos equipos, un punto de partida que funcionó fue plantearles que eligieran si los personajes serían personas o animales o ambos, lo que animó el diálogo y la propuesta de ideas. La interacción de las dos triadas elegidas fue videograbada.

En la **cuarta sesión (narración e inicio de la redacción del cuento)** se inició la escritura del cuento y se practicó la narración. Primero se pidió a los niños que contaran lo que habían hecho en la mañana, haciéndoles notar y sugiriendo el uso de palabras clave como “posteriormente”, “enseguida”, “después”, etcétera. Ya durante el trabajo en triadas, se les entregaron sus hojas de planificación y se les indicó que eso que habían escrito en la hoja se transformaría en su cuento. Esto fue necesario puesto que varios equipos creyeron que ese plan era el cuento en sí. Se insistió en la aplicación de la narración y los equipos procedieron a escribir su cuento en el procesador de textos *Word*. El trabajo de las dos triadas elegidas fue videograbado.

En las sesiones 5 y 6 (diálogos, continuación de la redacción): Se enseñó a los niños el modo discursivo del diálogo para que lo incluyeran en su cuento. Esto se hizo mediante la presentación de un cuento de su libro de lecturas llamado “La sopa de piedra”, en una versión a la que se le suprimieron los diálogos. La tarea de los niños fue completar esos diálogos con base en el contexto de la lectura. Al terminar, los niños continuaron con la escritura de su cuento, esta vez trabajando en el desarrollo o bien, aquellos que no habían avanzado lo suficiente, retomaron el principio de la historia. De nuevo se insistió en el uso de la narración y los diálogos. A algunas tríadas se les recordó que podían modificar sus hojas de planificación en caso de que quisieran incluir nuevos personajes, escenarios o situaciones. En la sesión seis hubo videograbación del trabajo de los niños.

Sesión 7 (redacción y revisión): Los niños escribieron el final de su cuento y comenzaron una revisión global de lo que habían escrito hasta ese momento. Los facilitadores preguntamos a los niños por qué era importante revisar. En sus respuestas, varios niños se centraron en los aspectos ortográficos, por lo que les comentamos que no sólo era importante revisar la ortografía, sino también el significado y la forma en la que escribimos, “para que nuestros lectores nos entiendan mejor”. Algo que era útil en esta fase era que el facilitador leyera en voz alta el cuento. Cuando había una discordancia gramatical (por ejemplo, “Los papás y Juan fue al lago”), les repetíamos la frase y les preguntamos qué les parecía raro. Así los niños iban corrigiendo con ayuda del facilitador, y después lo hacían solos.

Al terminar de revisar, los niños comenzaron a buscar imágenes en *ClipArt*, que es una galería de imágenes prediseñadas incluida en los programas de *Office*. A través de Internet, también se usó el buscador de imágenes de *Google*. En el caso de *ClipArt*, primero se les mostró cómo encontrar las imágenes por medio de palabras clave, y cómo insertarlas en una diapositiva de *PowerPoint*. Esta inserción de imágenes en una sola diapositiva se hizo sin un orden predefinido, pero más adelante se acomodaron en sus respectivas diapositivas tomando como base los episodios del cuento. En el caso de las imágenes de *Google*, tras decidir en equipo cuáles imágenes querían de acuerdo al cuento, el facilitador copiaba las imágenes y las guardaba en una carpeta, de la que después se recuperaban para insertarlas en las diapositivas de *PowerPoint*. Esto se hizo así porque los niños no sabían grabar archivos y administrar carpetas, y enseñarles hubiera consumido tiempo.

Sesiones 8 a 10 (búsqueda y edición de imágenes para ilustrar el cuento): Los niños siguieron revisando su texto a nivel ortográfico, sintáctico y de contenido. Después, los niños dividieron su cuento en segmentos o episodios en el procesador de textos. Enseguida copiaron cada fragmento en una diapositiva de *PowerPoint*. Entonces colocaron en cada diapositiva las imágenes correspondientes, ya fuera seleccionándola de *ClipArt* o recuperándola de su carpeta con imágenes de Internet. En caso de que faltaran imágenes, buscaron más siguiendo el mismo procedimiento de la sesión anterior. También se dio el caso de que nosotros los facilitadores, por nuestra cuenta, buscamos imágenes cuando a los niños se les había complicado encontrar unas que ilustraran su cuento. Otra tarea en la que los niños estuvieron ocupados fue en agrandar, disminuir o mover las imágenes, por ejemplo cuando querían que un paisaje

abarcará toda la diapositiva, o un personaje tuviera un tamaño proporcional al paisaje. Las sesiones 8 y 10 fueron videograbadas.

Sesiones 11 y 12 (grabación de voz y detalles finales): Una vez que las diapositivas estaban listas, se dispuso un micrófono conectado a la computadora para los niños grabaran con su propia voz el texto que habían creado. Esto se hizo con la opción “grabar sonido”, del menú “Insertar películas y sonido”, de *PowerPoint*¹. Dependiendo de la tríada, los niños acordaron leer cada uno una diapositiva, cediéndole la siguiente diapositiva al compañero para que grabara, o bien cada uno leía dos o tres diapositivas seguidas dejando las siguientes a otro compañero. Como en otras tareas, esto lo decidieron las tríadas. Una vez grabado el cuento, y tras verificar que el sonido era aceptable, los niños crearon el título y diseñaron la portada de su historia multimedia. Una vez que todas las historias multimedia estuvieron listas, se grabaron en una sola carpeta y se copiaron en una computadora que serviría para proyectarlas.

Feria cultural: Al final del ciclo escolar, durante la feria cultura, todas las historias fueron proyectadas en un salón adaptado como un especie de cine. Para ello se usó una computadora conectada a un videoprojector y bocinas.. En orden aleatorio, se proyectaron las 19 historias multimedia al público, formado por los niños de la escuela, papás y maestros.

Recolección de datos

El estudio puede calificarse como un estudio instrumental de casos (Stake, 1998), ya que se trató de comprender un fenómeno más general (la escritura colaborativa mediada por computadoras) mediante el estudio de un caso particular.

Para obtener muestras del discurso y del proceso de escritura colaborativa, se seleccionaron 5 sesiones del trabajo de las tríadas tomando como criterio principal su representatividad de las fases de escritura (planificación, transcripción y revisión); además se trató de incluir una sesión dedicada a la búsqueda y edición de imágenes, de modo que se contara con una muestra del papel de la tecnología durante la creación de los elementos multimedia (ver figura 3).

El día de la primera filmación, se pidió a las dos tríadas seleccionadas que se sentaran en la mesa donde se había instalado la cámara y los micrófonos. Ante la curiosidad del grupo, se les explicó que estábamos haciendo una investigación pues queríamos saber cómo trabajaban en equipo. Aunque no tengo un testimonio directo de los niños, considero que tanto los de las tríadas como los demás equipos se habituaron a la presencia de la cámara y del camarógrafo, por lo que quizá no fue un factor importante en las interacciones observadas.

¹ Un problema de este procedimiento fue que los archivos se hicieron muy grandes y por lo tanto se dificultó abrirlos. Es mejor grabar la voz de los niños con un programa aparte, como *Audacity* (que se puede descargar fácilmente del sitio www.download.com), guardar la grabación como un archivo aparte, dividirlo en segmentos para que sean archivos independientes e insertarlos en la diapositiva de *PowerPoint* desde el menú Insertar→sonido→desde archivo. Otra ventaja de este procedimiento es que el sonido será de mejor calidad. En el mismo sitio están disponibles muchos programas que pueden servir para los mismos fines. Otro sitio para buscar programas, pero en español, es www.softonic.com.

La videograbación se centró en los momentos de trabajo en equipo. Es decir, no se filmaron las aperturas ni los cierres de la sesión pues el presente estudio tuvo más interés en la interacción y el discurso de los niños durante el trabajo en su propio cuento.

Otra fuente de datos la constituyeron las notas etnográficas que apunté al final de cada sesión, pues hacerlo en el momento era impráctico dado que darles andamiaje y modelaje a los niños requería de casi toda mi atención.

Al final de cada sesión, los avances o versiones preliminares tanto del cuento escrito en *Word*, como de las versiones multimedia en *PowerPoint* se guardaron como archivos independientes para dar cuenta del progreso de los niños a lo largo de las sesiones.

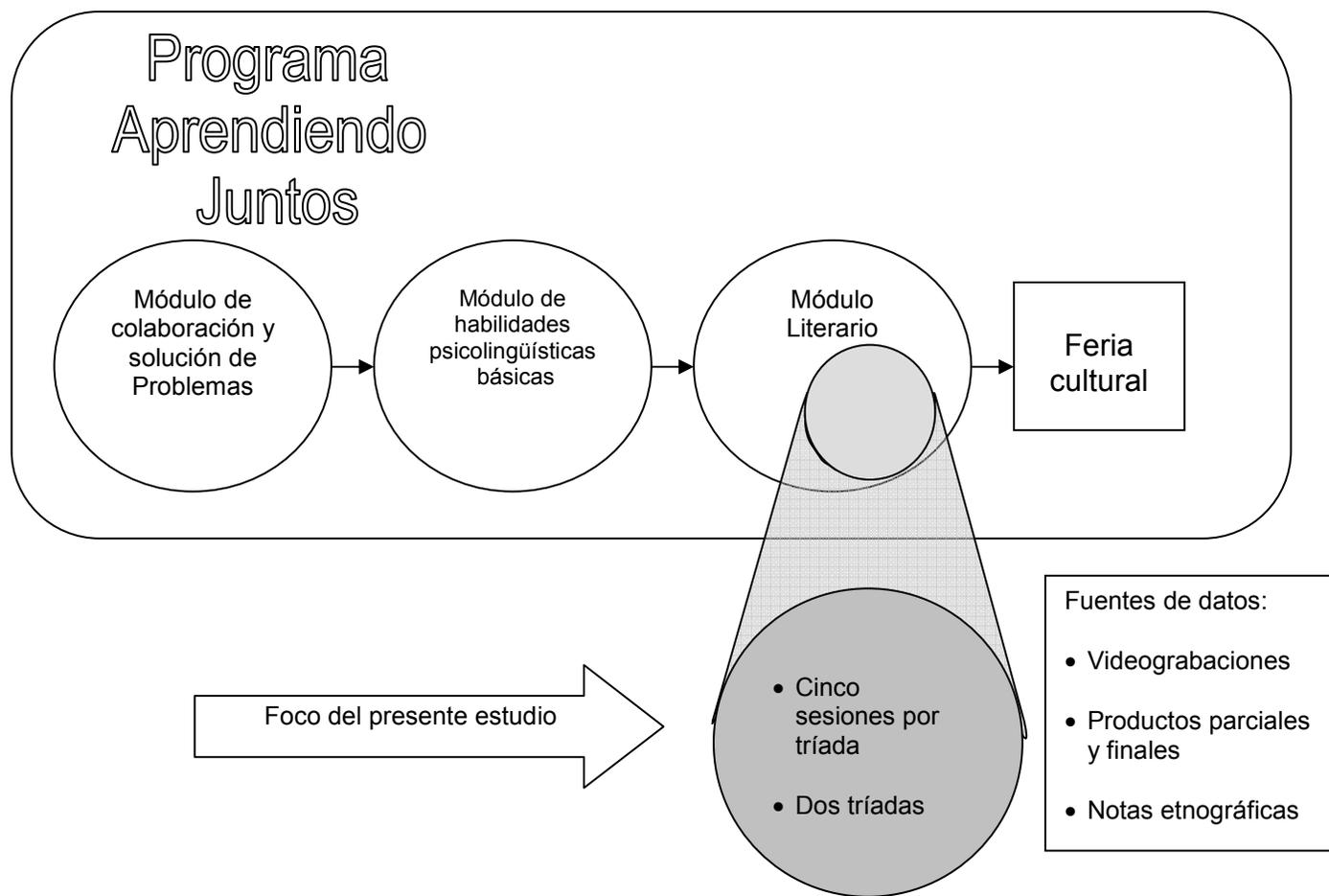


Figura 3 Selección de datos dentro del contexto del programa *Aprendiendo Juntos*.

La siguiente tabla ilustra en forma resumida el orden de las sesiones y cuáles fueron filmadas.

Sesión	Actividades principales	¿Se videograbó?
1	Rally (cuestionario de obras literarias)	
2	Resumen de cuento siguiendo la estructura “principio-desarrollo-problema-intentos de solución-final”	
3	Presentación del modo discursivo “descripción”. Planificación del cuento usando la hoja de planificación.	Sí
4	Presentación del modo discursivo “narración”. Comienzo del cuento con base en la hoja de planificación, escritura en <i>Word</i> .	Sí
5 y 6	Presentación del modo discursivo “diálogo”. Continuación de la escritura del cuento, principalmente en el desarrollo.	Sí (en la sesión 6)
7	Escritura del final del cuento. Revisión del texto.	
8	Revisión del texto. Búsqueda de imágenes en <i>Clipart</i> y <i>Google</i> .	Sí
9	División del texto en fragmentos. Búsqueda y edición de imágenes.	
10	Búsqueda y edición de imágenes. Unión de imágenes con sus fragmentos de texto correspondiente.	Sí
11 y 12	Grabación de voz. Creación del título y portada.	

Tabla 2. Resumen de sesiones, con las actividades principales de cada sesión y cuáles fueron videograbadas.

En total, se grabaron alrededor de 10 horas de interacción, 5 por cada tríada. Estos videos se transcribieron siguiendo los lineamientos de Edwards y Mercer (1987), que son explicados con más detalle en la sección de resultados, antes de presentar los segmentos transcritos.

Procedimiento de análisis de datos

Una vez que se tuvieron las transcripciones completas, se eligieron varios segmentos en que, a través del discurso, ocurrían procesos relevantes para esta tesis, es decir, aquellas instancias de intertextualidad, co-construcción, colaboración creativa, habla exploratoria y estrategias de escritura, así como el uso de mediadores. Otro criterio importante fue elegir en lo posible aquellos segmentos en los que sólo hablaran los niños de la tríada. Sin embargo, también fue necesario incluir algunos segmentos en los que participó el facilitador, pues esas intervenciones también determinaron el curso de las demás interacciones, e incluirlas sirvió para entender mejor el contexto de la actividad y el discurso.

Claro está que estos fenómenos ocurren enlazados, no es posible decir que a cada segmento corresponde uno y sólo uno de estos procesos, por eso en cada segmento es posible hallar instancias de varios procesos interactuando dinámicamente. Esto se trató de tomar en cuenta en el análisis de los datos.

Los segmentos elegidos se comentaron tratando de destacar por qué en dicho segmento ocurría uno de los fenómenos de interés, indicando qué intercambios de los niños podían considerarse una instancia de ese fenómeno. En los comentarios también se trató de relacionar el discurso con los productos concretos, (las versiones escritas y multimedia del cuento) para ilustrar cómo el discurso influye la actividad y por lo tanto, cómo los productos de esa actividad están influidos por esa interacción.

En suma, el análisis se trató de un esfuerzo descriptivo e interpretativo, a lo que se añade la ventaja de que yo mismo fui participante en esa actividad, yo mismo ayudé a crear ese contexto, lo que me permite entenderlo mejor y hacer un poco más válida mi interpretación (Cole, 1996). Esta forma de recabar e interpretar los datos retoma características de la investigación-acción, pues se trató de hacer "...una reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas" (Elliot, 1993, p. 68). De eso se trató esta investigación: de capturar muestras del fenómeno de escritura colaborativa con computadoras, y con ayuda de herramientas teóricas derivadas del enfoque sociocultural y cognoscitivo, reflexionar sobre este fenómeno.

Por último, los productos de los niños, es decir, el cuento y la historia digital, también fueron considerados para ampliar el análisis de estos conceptos. Para ello se comentaron los productos terminados tratando de retomar los conceptos clave.

Antes de pasar a los resultados, conviene agregar que esta forma de seleccionar y analizar los datos está basada en el trabajo de Neil Mercer y otros investigadores de renombre en el área de análisis del discurso en escenarios educativos. Se trata de seleccionar los segmentos de interacción transcritos que mejor ilustren el fenómeno que se está explorando, ubicar el contexto (dónde están los participantes y a qué se refiere su habla), añadir los signos o las aclaraciones necesarios para hacer referencia a eventos significativos dentro del discurso (por ejemplo, cuando uno de los hablantes habla con más énfasis de lo normal) y, principalmente, comentar ese segmento haciendo explícita su relación con los conceptos relevantes. Este método de análisis se ha usado en varios trabajos, por ejemplo, los de Mercer (1997), Mercer y Fisher (1992), Mercer, Wegerif y Dawes, (1999), Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, (1998) y Vass (2002).

III. Resultados

Con el propósito de describir el proceso de escritura colaborativa, se mostrarán segmentos de la interacción de las dos tríadas. Se presentará una breve descripción del contexto y enseguida el segmento con los turnos numerados, y los comentarios relevantes. Estos comentarios son de índole tanto descriptiva como interpretativa. Si bien la dimensión interpretativa podría caber mejor en el capítulo de conclusiones, se consideró más práctico para el lector tener cerca los comentarios y el segmento correspondiente, pues así no tendrá la necesidad de revisar simultáneamente dos secciones, además de que esto sigue la forma de abordar los datos de otros investigadores involucrados en análisis del discurso educativo, como se mencionó líneas arriba.

A continuación se presentan dos tablas, una por cada tríada, para resumir a qué sesiones corresponden los segmentos elegidos. En la columna “segmentos analizados” se describe con una breve frase cuáles fueron las principales actividades de ese segmento. Las tríadas fueron denominadas A y B.

Sesión videograbada	Actividades principales	Segmentos analizados
3	Presentación del modo discursivo “descripción”. Planificación del cuento usando la hoja para planificar.	<p>Segmento 1: Reciben hoja de planificación y empiezan a llenarla.</p> <p>Segmento 2: Siguen dando ideas para la hoja de planificación.</p> <p>Segmento 3: Meta de los personajes</p> <p>Segmento 4: Primer intento de solución de los personajes.</p> <p>Segmento 5: Comienzan a teclear el inicio de su cuento.</p> <p>Segmento 6: Siguen con el inicio del cuento</p>
4	Presentación del modo discursivo “narración”. Comienzo del cuento con base en la hoja de planificación, escritura en <i>Word</i> .	<p>Segmento 7: Descripción del elefante</p> <p>Segmento 8: Descripción de otros personajes.</p>
6	Presentación del modo discursivo “diálogo”. Continuación de la escritura del cuento, principalmente en el desarrollo.	<p>Segmento 9: Comienzan a escribir el desarrollo</p> <p>Segmento 10: Tensión por los tranquilizantes.</p> <p>Segmento 11: Intervención para recordar las reglas básicas.</p> <p>Segmento 12: Teclean la idea de los tranquilizantes</p> <p>Segmento 13: Los niños retoman la tarea.</p> <p>Segmento 14: El facilitador revisa sus avances.</p> <p>Segmento 15: David escribe sus ideas.</p>
8	Revisión del texto. Búsqueda de imágenes en <i>ClipArt</i> y <i>Google</i> .	<p>Segmento 16: Actitud colaborativa. Continúan escribiendo su final. Comienzan a elegir algunas imágenes.</p>
10	Búsqueda y edición de imágenes. Unión de imágenes con sus fragmentos de texto correspondiente.	<p>Segmento 17: Los niños teclean la versión definitiva de su cuento. Buscan imágenes en <i>ClipArt</i> e Internet.</p> <p>Segmento 18: Problemas técnicos.</p> <p>Segmento 19: Los niños deciden qué imagen buscar ¿soles o paisajes?</p> <p>Segmento 20: Sigue la búsqueda de imágenes</p> <p>Segmento 21: Revisión de diapositivas.</p>

Tabla 3. Resumen de las sesiones filmadas y los segmentos elegidos (triada A)

Sesión Videograbada	Actividades principales	Segmentos analizados
3	Presentación del modo discursivo “descripción”. Planificación del cuento usando la hoja de planificación.	<p>Segmento 1: En la hoja de planificación deciden cuáles son los personajes y que problema quieren resolver.</p> <p>Segmento 2: Intentos de solución e intervención del facilitador.</p> <p>Segmento 3: Introducen al correcaminos como personaje y más intentos de solución.</p> <p>Segmento 4: Dos de los niños colaboran, el otro es relegado.</p> <p>Segmento 5: Dos de los niños comienzan a teclear el inicio del cuento. Uno de los niños se levanta.</p> <p>Segmento 6: Dos niños siguen tecleando el inicio. Uno de ellos sigue fuera de su lugar.</p>
4	Presentación del modo discursivo narración”. Comienzo del cuento con base en la hoja de planificación, escritura en <i>Word</i> .	<p>Segmento 7: Descripción del escenario (un bosque).</p> <p>Segmento 8: Escritura del desarrollo del cuento. Algunos problemas técnicos.</p>
6	Presentación del modo discursivo “diálogo”. Continuación de la escritura del cuento, principalmente en el desarrollo.	<p>Segmento 9: Continúan escribiendo el desarrollo</p> <p>Segmento 10: Desarrollo: intentos de solución.</p> <p>Segmento 11: Desacuerdo en uno de los intentos de solución.</p>
8	Revisión del texto. Búsqueda de imágenes en <i>ClipArt</i> y <i>Google</i> .	<p>Segmento 12: Intervención del facilitador para integrar ideas.</p> <p>Segmento 13: Revisión de la ortografía y del contenido del cuento.</p>
10	Búsqueda y edición de imágenes. Unión de imágenes con sus fragmentos de texto correspondiente.	<p>Segmento 14: Después de modelarles cómo buscar figuras en <i>ClipArt</i> y la computadora, ellos buscan sus propias imágenes.</p> <p>Segmento 15: Encuentran la imagen de un correcaminos y ajustan su posición y tamaño.</p> <p>Segmento 16: Eligen un canguro.</p> <p>Segmento 17: Deliberan para escoger una imagen de un boque.</p>

Tabla 4. Resumen de las sesiones filmadas y los segmentos elegidos (triada B)

En síntesis, los primeros 21 segmentos corresponden a la tríada A, mientras que los siguientes 17 corresponden a la tríada B. Se cambió el nombre de los niños para proteger su anonimato.

Para las transcripciones se usaron los signos siguientes, que son usados convencionalmente dentro del trabajo de Mercer (2000):

// Significa que el niño interrumpió lo que estaba diciendo, ya sea por sí mismo o por un intervención de su compañero.

[Indica cuando los niños hablan simultáneamente.

(...) Indica una expresión que no se puede entender.

Las anotaciones contextuales se indican entre paréntesis y con letra cursiva. Estas indicaciones se refieren a acciones que los niños hacen, por ejemplo cuando teclean, o también indican algunas variantes en su voz (por ejemplo, cuando hablan con tono de enojo) o cuando hacen expresiones no verbales (por ejemplo, llevarse las manos a la cara).

Análisis de la interacción de la tríada A

Segmento 1. Se trata de la tríada formada por Nayelli, Andrés y David. Los niños comenzarán a estructurar su cuento con ayuda de la hoja de planificación. Nayelli sostiene la hoja y un lápiz para empezar a llenarla.

1. NAYELLI: Personaje o personajes principales (leyendo de la hoja de planificación).
2. DAVID: Estee, un león.
3. ANDRÉS: No
4. DAVID: Sí.
5. NAYELLI: No hay que copiar de allá (se refiere a un cuento que yo les había presentado anteriormente, en el que aparece un león)
6. ANDRÉS: Un tigre
7. DAVID: Oohh (como queja). Entonces una jirafa, una jirafa.
8. NAYELLI: Una jirafa (escribe)
9. ANDRÉS: Un niño de la selva. [¡Sí, un niño de la selva!
10. DAVID: [¡Un elefante! ¡Un elefante!
11. ANDRÉS: ¡Un niño de la selva!
12. DAVID: Y un elefante.
13. NAYELLI: Elefante y /
14. DAVID: Y un niño de la selva
15. NAYELLI: "Niño"(escribe)
16. DAVID: Ahora yo (toma el lápiz)

Comentarios sobre el segmento 1: Una muestra de intertextualidad está presente en el hecho de que Nayelli sugiere no copiar ideas del cuento que se les había presentado como muestra al iniciar el módulo. De cualquier manera, ciertas ideas de dicho cuento son incluidas, como el que los personajes sean animales exóticos. Además, al proponer que el personaje principal sea un niño de la selva, los niños dan otro ejemplo de intertextualidad, pues hacen una referencia al “Libro de la selva”. Esto se confirma en sesiones posteriores, cuando David y Nayelli comentan que tienen ese libro. Otro aspecto interesante de este segmento es la forma en la que David acepta implícitamente la idea de Andrés (ver turnos 11 y 12). Al decir “y un elefante”, demuestra su conformidad en que “el niño de la selva” que Andrés propone sea parte del cuento. Esto es un ejemplo de co-construcción, pues las ideas se comparten y complementan para avanzar en la producción del cuento. El hecho de que no parezca necesaria una explicación detallada, indica que entre la tríada hay un cierto nivel de intersubjetividad, establecida por el hecho de que tienen más de cinco meses ya de trabajar en equipo como parte del programa *Aprendiendo Juntos*. Al mismo tiempo, ocurre una instancia de intercontextualidad, ya que al planificar su cuento, están evocando las habilidades generales de solución de problemas, que es uno de los pasos del proceso de solución de problemas que tratamos de enseñar a los niños al principio del programa. De hecho, la escritura de todo el cuento es un proceso de solución de problemas en el que aplican otros pasos, como la revisión y la toma de medidas correctivas.

Segmento 2. Los niños siguen planteando ideas para completar su hoja de planificación.

1. NAYELLI y DAVID: (leen la hoja) "lugar donde pasa el cuento"
2. ANDRÉS: No, pérate, pérate (a Nayelli, tocándole el brazo), en lugar de elefante//
3. DAVID: ¡En el bosque! (sonriendo)
4. ANDRÉS: Selva, selva porque es niño de la //
5. YO: (les recuerdo la regla de escuchar con atención, que está en una presentación de PowerPoint)
6. DAVID: A ver, entonces
7. ANDRÉS: Estee, ¿cómo te diré? Mira, haz de cuenta, que el niño se le acerca, todos sus amigos, tiene que salvar a sus amigos de estee, de cuando están en problemas.
8. NAYELLI: (revisa, leyendo en silencio, lo que tienen escrito en la hoja del plan)
9. ANDRÉS: Porque el niño de la selva estaba// libre
10. DAVID: No, mejor el niño del bosque
11. ANDRÉS: No, porque es un elefante y una jirafa. Un elefante y una jirafa no andan en el bosque.
12. DAVID: (asiente con la cabeza).
13. NAYELLI: Están en un circo.
14. ANDRÉS: ¡Un niño abandonado! (señala la hoja). Un niño de la selva, un niño abandonado.
15. NAYELLI: Yaa (dando a entender que ya está escrito que el personaje es un niño abandonado). "lugar donde pasa"
16. DAVID: En el bosque, en la selva, ya. En la selva.

Comentarios sobre el segmento 2: Un inconveniente de las transcripciones es que no capturan con claridad el entusiasmo de los niños. En este segmento, así como en muchos otros, los niños muestran entusiasmo con la tarea, que se expresa a través de sus exclamaciones y lenguaje corporal (por ejemplo, línea 3: "¡En el bosque!"). Los niños parecen tener clara la tarea y la asumen con gusto, lo que crea un ambiente positivo. También hay muestras de un involucramiento con los compañeros y una preocupación por comunicar las ideas: por ejemplo, en la línea 7, Andrés se esfuerza para que Nayelli entienda con claridad su idea. ("Mira, ¿cómo te diré?"). También se puede notar una disposición al habla exploratoria, como se ve en las líneas 10,11 y 12, cuando Andrés argumenta que la historia no puede desarrollarse en el bosque, según sugiere David, pues los animales que ya han escogido como personajes no pertenecen a ese hábitat. Al considerar la opinión de su compañero y dar una razón, Andrés está integrando en su discurso el habla exploratoria.

Segmento 3. Los niños tratan de determinar cuál es la meta a la que quieren llegar los personajes.

1. NAYELLI: (Escribe) y "qué quieren lograr los personajes"
2. DAVID: Llegar a estee//
3. ANDRÉS: Llegar a un//
4. NAYELLI: Llegar a la cascada
5. DAVID: No, llegar al sol, llegar al sol
6. ANDRÉS: No
7. DAVID: Sí, llegar al sol
8. NAYELLI: [Sí, llegar al sol
9. ANDRÉS: [¡No, llegar a un lago de las energías!
10. DAVID: [No, mira
11. NAYELLI: shhh, uno por uno.
12. DAVID: A ver ¿llegar a un lado de las energías o llegar al sol? (a NAYELLI)
13. NAYELLI: (Piensa)
14. DAVID: (de pronto) ¿y cómo va a saber cómo llegar? (pregunta a ANDRÉS)
15. ANDRÉS: [Ya sé, como nos dijo Daniel: juntar las palabras
16. TODOS: (Piensan uno o dos segundos)
17. DAVID: Y luego pasaban por el río de las energías para pasar al sol (dirigiéndose a NAYELLI)
18. ANDRÉS: ¡Sí, para//
19. DAVID: Para pasar al sol: lograr pasar el río de las energías y poder llegar al sol
20. ANDRÉS: [Sí
21. DAVID: [Ajá

Comentarios sobre el segmento 3: Uno de los mayores retos de la escritura creativa en colaboración es: ¿cómo dar cabida a las ideas diferentes que tiene cada autor? Puede ser desalentador que el otro proponga una idea muy diferente, incluso contraria a lo que uno ya había pensado. Esta disparidad, que surge inevitablemente en la escritura conjunta de un texto creativo, puede representar un problema o bien, una buena oportunidad para enriquecer el cuento. Esta circunstancia se ilustra en este segmento, en el que los niños están decidiendo la meta de sus personajes. Andrés sugiere que lleguen a un lago de las energías, mientras que David propone que lleguen al sol. En primer lugar es destacable cómo Nayelli invoca una de las reglas del habla exploratoria, al sugerir que hablen “uno por uno” (turno 11). Este es el paso necesario para que Andrés sugiera “juntar las palabras” (turno 15), es decir, integrar las ideas, algo en lo que los facilitadores insistimos al plantearles la tarea de escribir el cuento en equipo. De inmediato, Nayelli y David entienden la intención de Andrés, lo que sugiere que tal propuesta bien pudo ser hecha por cualquiera de ellos. A continuación, David propone que los personajes querían pasar “el río de las energías para pasar al sol” (turno 19), es decir, la discrepancia inicial de las ideas de los dos niños pasó de ser un obstáculo en la escritura a una idea integrada y coherente de gran peso en la trama del cuento.

Este episodio es una muestra muy interesante de intersubjetividad (Nayelli y David comprenden bien qué quiere decir Andrés con “juntar las palabras”); de habla exploratoria (“vamos a hablar uno por uno”) y co-construcción (los niños avanzan en la planificación de su texto proponiendo ideas y tomando como base las ideas de los demás, para elaborarlas y de hecho crear nuevas ideas).

También nos habla de cómo los niños están desarrollando un modelo de transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1986) porque conciben la escritura de su cuento como un problema a resolver. Es decir, no quieren dejar huecos o incluir información contradictoria o confusa. Por el contrario, quieren que su cuento siga una lógica, quieren resolver el problema de coherencia de su cuento. Este segmento y varios más revelan esta misma preocupación de los niños, lo que deja ver la aplicación de la estrategia de “transformar el conocimiento”.

.....

Segmento 4. Comentan el primer intento de solución de los personajes.

1. NAYELLI: Ya. "¿cuál es el primer intento y qué pasa?" (leyendo de la hoja)
2. DAVID: ¿Primero cuál le ponemos? La jirafa.
3. ANDRÉS: No, el niño (señala la hoja)
4. NAYELLI: Pérense, que el niño intenta cruzar el río pero no sabe nadar
5. DAVID: (Piensa unos segundos) Pasar el río para llegar al río de las energías.
6. ANDRÉS: [No, ya sé, mira
7. DAVID: [Pasar la selva
8. NAYELLI: shhhhh
9. DAVID: Pasar la selva para llegar al río de las energías
10. ANDRÉS: Pasando el río
11. DAVID: (Se voltea y se soba la frente, con enfado) Es que tiene que pasar la selva para llegar al río.
12. ANDRÉS: (Se lleva la cara a la mano, también con enfado)
13. NAYELLI: A ver pérense, pérense, pérense
14. DAVID: ¡Por eso! (con enojo)
15. ANDRÉS: O sea, por qué primero no usa la jirafa para pasar el río
16. NAYELLI: La jirafa es alta
17. ANDRÉS: Por eso, es alta
18. DAVID: Bueno, entonces//
19. NAYELLI: Como quiere pasar el río, pero como no se ha metido, se electrocuta.
20. ANDRÉS: No, mira, mira (toca el brazo de Nayelli) quieren pasar el río pero un gorila malo no los deja pasar.
21. NAYELLI: Un gorila no los deja
22. ANDRÉS: Un gorila gruñón
23. DAVID: No, sí (asiente) un gorila malo, un gorila gruñón no los deja pasar al río de las energías.
24. NAYELLI: (Escribe) "quieren pasar al río"
25. DAVID: Y no pueden por un gorila gruñón
26. NAYELLI: (Escribe)

Comentarios sobre el segmento 4: La interacción de los niños no necesariamente tiene una sola orientación, ni siquiera en una misma sesión. Es decir, dentro de una misma situación comunicativa, puede ocurrir que los participantes colaboren fluidamente y en el momento siguiente, discutan improductivamente. Esto se ilustra en el segmento 4, en el que los niños platican sobre cuál es el primer intento del personaje. David tiene la idea de que ese intento sea “pasar la selva” (turno 7) pero Andrés opina que sea “pasar el río” (turnos 5 a10). A diferencia del segmento 3, en el que los niños hacen un intento para integrar las ideas, aquí dan muestra de cierto disgusto, como lo evidencia su lenguaje no verbal (ver turnos 11 y 12). Sin embargo, esto no paraliza del todo la interacción productiva, pues Nayelli la reorienta al decir “pérense, pérense” (turno 13) y de nueva cuenta ocurre un momento de co-construcción, en el que la propuesta de Andrés, de que un gorila malo bloquea el paso al río, es aceptada y se va enriqueciendo con otros adjetivos (turno 20 y siguientes). Este segmento ilustra cómo la interacción dentro de la colaboración creativa puede pasar rápidamente de momentos de discrepancia y enojo a momentos de colaboración productiva, y viceversa.

Otra idea destacable en este fragmento es la aceptación de las ideas en forma acumulativa. Pero esta acumulación es diferente a la descrita por Mercer, (2000, p. 98) pues los niños no aceptan sin más la idea del otro, sino que lo hacen enriqueciéndola gradualmente y con entusiasmo. Se trata de una acumulación fructífera, en que la propuesta de incluir otro personaje se convierte en la vívida descripción de un personaje que juega un papel importante en el cuento. Esto concuerda con las investigaciones de Dautie y Dalton (1993), Pearson (2004) y Vass (2002), en el sentido de que la propuesta libre de ideas puede dar como resultado un avance significativo en el trabajo, sin necesidad de justificaciones y razonamientos elaborados.

Segmento 5. Los niños llenaron su hoja de planificación y comienzan a teclear el inicio de su cuento.

1. ANDRÉS: Y después conoció a, conoció a,
2. DAVID: Y después conoció a un águila
3. ANDRÉS: ¿Pero el niño de dónde va a venir?
4. TODOS: (piensan durante unos 5 segundos)
5. NAYELLI: El niño vivía ya en la selva
6. ANDRÉS: Pero de dónde vino, un niño no puede venir de la selva
7. NAYELLI: Pero como ya vivía, no se supo de dónde vino
8. ANDRÉS: Por qué no que el águila fue a su nido y encontró un niño muy hermoso
9. NAYELLI: A ver, pensemos
10. ANDRÉS: O ya sé, que vivían en lo lejano de la selva, un niño, un bebé
11. DAVID: Que lo encontraron la jirafa y el águila
12. ANDRÉS: ¡sí!
13. NAYELLI: (asiente contenta)

Comentarios sobre el segmento 5: En este segmento se nota el interés de Andrés por mantener la coherencia del cuento al preguntar de dónde va a venir el niño que protagoniza el cuento (turno 3). Al parecer, quiere dejar en claro su origen, pues no está conforme con que desde un principio el niño aparezca con los animales, sin una explicación de cómo se conocieron. Al final, resuelven este fragmento invocando la idea de que al niño estaba ahí desde que era un bebé. La reflexión conjunta de este detalle es otra muestra del compromiso que los niños tienen al elaborar la trama del cuento de manera colaborativa.

Segmento 6. Los niños continúan escribiendo el inicio.

1. NAYELLI: Escucharon los lloridos de un niño
2. ANDRÉS: Oyeron los chillidos de un niño
3. DAVID: ¡Chillidos!
4. NAYELLI: Es lo mismo
5. ANDRÉS: (Le reclama a David pues está moviendo el mouse y no puede escribir)
6. ANDRÉS: Y de pronto escucharon
7. DAVID: Chillidos
8. NAYELLI: Lloridos
9. DAVID: No, chillidos ¿cómo lloridos?
10. NAYELLI: Sí
11. DAVID: Mejor, "se escucharon chillidos"
12. NAYELLI: (Ayuda a Andrés escribir)
13. ANDRÉS: Y de pronto escucharon lloridos
14. DAVID: Chillidos
15. NAYELLI: Es que chillidos no queda
16. DAVID: Chillidos, chillidos ¿eh, Andrés?
17. NAYELLI: Lloridos ¿verdad? (a Andrés)
18. DAVID: Nooo, Nayelli, chillidos
19. ANDRÉS: (Voltea a ver a Nayelli) chillidos no
20. DAVID: Ah, bueno, hagan lo que quieran (molesto)
21. NAYELLI: Ya, David
22. NAYELLI:(Escribe lloridos pero el procesador de textos no reconoce la palabra. Nayelli quiere corregir aunque Andrés le dice que no se preocupe por eso. Parece haber cierto cansancio en los niños)
23. DAVID: ¿O por qué mejor que el elefante picó una víbora, que picó al gorila y se durmió?
24. YO: (Llego, me plantean el problema de lloridos vs. chillidos y les propongo incluir las dos palabras. Me retiro.)
25. NAYELLI: Eran unos chillidos muy fuertes y molestos, ¿tanto que los tres fueron a ver? (dirigiéndose a Andrés)
26. ANDRÉS: Sí
27. NAYELLI: (Teclea sola) y encontraron un bebé
28. ANDRÉS: (Asiente)
29. YO: (Me acerco nuevamente)
30. ANDRÉS: Y lo cuidaron meses y meses
31. YO: Recuerden que también pueden poner diálogos
32. ANDRÉS: Y encontraron "--oh, un bebé."
33. NAYELLI: Qué hermoso bebé
34. YO: Pregúntenle a David.
35. ANDRÉS: ¿Quién lo dijo, David?
36. DAVID: (Molesto, dice algo que no se entiende)
37. NAYELLI: Habla fuerte, David
38. ANDRÉS: Dijo "elefante"
39. NAYELLI: (Escribe)
40. ANDRÉS: Y lo cuidaron
41. DAVID: Meses y meses (a pesar del enfado, regresa rápidamente a la tarea)
42. NAYELLI: Y lo cuidaron meses y meses

Comentarios sobre el segmento 6: En este segmento surge una tensión entre los niños por la simple inclusión de una de dos palabras: “lloridos” o “chillidos”. Esto muestra cómo en la escritura colaborativa las discrepancias surgen no sólo por cuestiones de contenido, sino también de forma. En este caso, David quiere incluir la palabra “chillidos”, mientras que Nayelli y Andrés optan por “lloridos”. Al ver que su palabra no es incluida, David se molesta y les deja poner “lo que quieran” (ver turnos 20 y 36). Sin embargo, poco después David se reintegra a la escritura (turno 41), pues al parecer no se quiere desligar de una tarea en la que está involucrado y motivado. De hecho, a partir de ahí, David sigue colaborando con entusiasmo hasta que termina la sesión.

En la escritura individual también surgen alternativas de estilo, pues el escritor tiene que elegir entre una u otra palabra, o bien entre una sintaxis u otra; pero a fin de cuentas, el escritor es quien hace la elección. En cambio, la escritura colaborativa implica conflictos que a menudo no se resuelven de manera tan fácil, como se vio en el segmento anterior. Ante este problema, los escritores de un mismo texto deben asumir una actitud abierta, y considerar que si su preferencia no aparece en el texto, quizá esto no afectará el resultado final. En la escritura creativa en colaboración, posiblemente valga la pena que los escritores concentren sus esfuerzos en que las *ideas* tengan cabida en el texto de forma coherente, para después (sólo después) darle atención a las cuestiones de estilo.

Segmento 7: Sesión 2. David no asistió ese día a la escuela. Nayelli y Andrés están tecleando su cuento. Yo les recomiendo que primero se concentren en el inicio, enriqueciéndolo con narración y descripciones. Empiezan a describir a los personajes.

1. NAYELLI: El elefante era tan gordo que parecía que se había comido el mundo entero (ríe).
2. ANDRÉS: No (Ríe)
3. NAYELLI: O que//
4. ANDRÉS: El elefante parecía, no, era tan gordo pero tan gordo que parecía que se había comido el mundo entero de un bocado
5. NAYELLI: ¿Sí? (ríe)
6. ANDRÉS: (Ríe) Sí.
7. NAYELLI: (Teclea)
8. ANDRÉS: Era tan gordo, tan gordo que parecía que se había comido el mundo entero.
9. NAYELLI: ¿El mundo entero? (teclea)
10. ANDRÉS: ¡No! era tan gordo [pero tan gordo
11. NAYELLI: [Pero tan gordo (ríe) (teclea) que parece que se había comido el mundo entero de un solo bocado

Comentarios sobre el segmento 7: Este fragmento ilustra cómo los niños pueden disfrutar la escritura creativa. En el fragmento, los niños ríen constantemente mientras describen con hilaridad al elefante. Otro detalle importante de la sesión es que sólo dos niños estaban presentes. A lo largo de la sesión, se notó una

interacción un poco más fluida, más co-constructiva, lo que es lógico si consideramos que al menos en esta sesión, sólo había dos “modelos de cuento” posibles, lo que hace más fácil la integración de ideas. También cabe considerar la relación previa de amistad que los dos niños pudieran tener en el contexto más amplio de su salón de clases, ya que como lo señalan las investigaciones (por ejemplo, Jones, 2002; Sholl, 1992; Vass, 2002), la escritura colaborativa puede ser más productiva cuando los integrantes son amigos que cuando son meros compañeros, al haber en el primer caso intercambios de mutualidad, afirmaciones, más compromiso con la tarea, más repetición y clarificación de ideas, además de más desacuerdos productivos y discusión de alternativas.

Segmento 8. Sesión 2. Nayelli y Andrés siguen están tecleando su cuento. Comienzan a describir al niño, es decir, al personaje principal de su cuento.

1. NAYELLI: Hay que ponerle que estaba medio gordo
2. ANDRÉS: No, era medio flaco, [era medio flaco]
3. NAYELLI: [Era medio flaco. Estaba flaco entonces.
4. ANDRÉS: Estaba medio flaco (señala la pantalla como en ademán de que escriba Nayelli.)
5. NAYELLI: Estaba medio flaco (teclea) Estaba medio flaco, era cachetón (voltea a ver a Andrés)
6. ANDRÉS: (Sonríe) sí
7. NAYELLI: Cachetón
8. ANDRÉS: Con nariz puntiaguda
9. NAYELLI: Los cachetones con nariz chata se ven bonitos
10. ANDRÉS: Con nariz chata
11. NAYELLI: Nariz de bola
12. ANDRÉS: No, nariz, nariz chata // chatona.
13. NAYELLI: ¿De bola o chata?
14. ANDRÉS: Chata
15. NAYELLI: De bola hay que ponerle
16. ANDRÉS: No, si no va a parecer payaso
17. NAYELLI: Chata (teclea) y güero.
18. ANDRÉS: Sí, andas. [¡o pelo rubio!
19. NAYELLI: No, hay que ponerle moreno y pelo negro (ve a Andrés)
20. ANDRÉS: (ríe) Ya te entendí, "moreno y pelo negro"
21. NAYELLI: Por eso
22. ANDRÉS: Pero yo te entendí 'pelón negro' (ríe)
23. NAYELLI: (Ríe) ¿Moreno?
24. ANDRÉS: (Asiente) Imagínate su cabello güero y de piel, moreno (ríe)
25. NAYELLI: (Teclea) Moreno y de pelo // color//
26. ANDRÉS: ¿Güero? ¿moreno y güero?
27. NAYELLI: Negro (teclea). Y al fin, y después lo cuidaron// es que hay que hacer algo que combine con "lo cuidaron meses y meses hasta que cumplió 8 años."
28. AMBOS: (Se miran y piensan unos segundos)
29. NAYELLI: O hay que subir esto para acá, pero a ver, cómo. Pérate (teclea una flecha de navegación) ¡Ya, mira, mira cómo le hice! ¡uh-huuu!
30. ANDRÉS: A ver
31. NAYELLI: Color negro. Que era tan chiquito que apenas se le veía un diente
32. ANDRÉS: ¿Cómo, cómo?
33. NAYELLI: Apenas y tenía un diente// quee//
34. ANDRÉS: Que era tan chiquito que apenas tenía un diente.
35. NAYELLI: No, que era tan chiquito que apenas se le veía un diente.
36. ANDRÉS: (Asiente)
37. NAYELLI: (Teclea) “y se o le” (ríe y corrige)
38. ANDRÉS y NAYELLI: (Alternan el uso del teclado para escribir y corregir)

Comentarios sobre el segmento 8: Aquí los niños ofrecen otro ejemplo de co-construcción y habla exploratoria. Ahora se trata de la descripción del personaje principal, después de que el facilitador les sugiere que describan a los personajes. Nayelli y Andrés comienzan a describir la complexión del niño. Las alternativas son “medio gordo o medio flaco” (turnos 1 y 2), pero Nayelli acepta rápidamente la opción propuesta por su compañero (turno 3). A continuación, Andrés acepta rápidamente la propuesta de Nayelli para que el personaje sea “cachetón” (turnos 5 y 6). Enseguida hay un interesante intercambio de opiniones relacionadas con la nariz (turnos 8 a 17); primero, Andrés quiere que la nariz sea “puntiaguda”, pero Nayelli opina que mejor sea “chata”, y acompaña su opinión con una razón (“los cachetones con nariz chata se ven bonitos”, turno 9). Andrés no tiene inconveniente y acepta que la nariz sea chata. Cuando Nayelli propone que la nariz sea de bola, Andrés a su vez da una razón por la que no está de acuerdo (“no, si no va a parecer payaso”, turno 16). Este diálogo sugiere que los niños están haciendo una referencia implícita a las reglas base de trabajo en equipo. De nueva cuenta, se nota una disposición lúdica por parte de los niños, que ríen y bromean pero sin desconectarse de la tarea. Otro punto destacable es la preocupación de Nayelli por mantener la coherencia de su cuento en el turno 27 (“es que hay que hacer algo que combine con “lo cuidaron meses y meses hasta que cumplió 8 años”).

Otro ejemplo de co-construcción ocurre a partir del turno 31, en que Nayelli dice que el personaje “era tan chiquito que apenas se le veía un diente”. Andrés, al pedirle que repita lo que dijo (turno 32), demuestra su interés en las ideas de Nayelli. Cuando sugiere una pequeña modificación (turno 34) y Nayelli la rechaza, (turno 35), él acepta. Esto es un ejemplo de cómo la co-construcción no sólo implica añadir algo a las ideas de otro, sino ceder un poco. A menudo resulta productivo que un integrante deje que el otro plasme su idea tal como la propone, pues así se avanza en la escritura. En otras palabras, en la escritura colaborativa puede ser igualmente improductivo no contribuir con ideas como tratar de incluir todas las que se proponen.

Segmento 9. Sesión 4. De nuevo los tres están escribiendo en la computadora, esta vez el desarrollo. En la sesión anterior, que no fue videograbada, avanzaron en esta parte.

1. DAVID: (Lee la hoja de planificación) El águila y el elefante lo distrajeron para ponerle un tranquilizante y se durmiera y usarlo como tronco.
2. NAYELLI: (revisa la hoja)
3. DAVID: Sí
4. ANDRÉS: ¿Pero cómo un tranquilizante si ahí no hay?
5. DAVID: shh. El elefante y la jirafa lo trataron de esteee
6. ANDRÉS: No, ¿por qué no ponemos: “esperamos a que se duerma y lo usaremos como tronco”?
7. DAVID: Juntos lo venceremos. El elefante y la jirafa lo distrajeron// para ponerle un como tranquilizante
8. NAYELLI: Entonces se (...)
9. ANDRÉS: Pero allá no hay tranquilizantes
10. DAVID: No importa, podemos poner eso, no importa que no haya allá ¿o no, Nayelli?
11. ANDRÉS: (Cierra los ojos y se pone la mano en la cara, con cierta desesperación)
12. NAYELLI: (Sigue tecleando)
13. ANDRÉS: O mejor que le ponían una trampa y se caía al agua.
14. NAYELLI: A ver, el elefante dijo ¿qué dijo el elefante?
15. (algo pasa en la pantalla y se toman varios minutos para encontrar la solución. La encuentran y lee lo que llevan escrito. Andrés se levanta. Nayelli arregla algo en la pantalla y se pone a teclear)
16. DAVID: ¡Andreees!
17. NAYELLI: “Es un gorila”
18. DAVID: Es un gorila gruñón, lo tenemos que distraer
19. ANDRÉS: Es un gorila, es muy inteligente. Esperaremos a que se duerma y lo usaremos como tronco
20. DAVID: Ay, eso ya lo escribimos arriba, mira (señala)
21. NAYELLI: (Arregla algo, escribe y le pregunta a David)
22. NAYELLI: ¿Qué es lo que habíamos puesto?
23. (llego)
24. ANDRÉS: ¿Verdad que el tranquilizante no? (me pregunta)
25. YO: No sé, recuerden que es un cuento, pueden usar su imaginación
26. DAVID: ¿Ya ves? (a Andrés)
27. YO: Por ejemplo, puede ser un tranquilizante hecho con hojas, pero que puede durar pocos
28. DAVID: “Tenemos que distraerlo, le pondremos un tranquilizante”

Comentarios sobre el segmento 9: Los relatos se pueden ubicar dentro de un continuo de realismo y fantasía. El que un cuento se acerque más a un punto o al otro es una cuestión de gusto personal y por lo tanto, cuando se trata de escritura colaborativa, esto puede ser motivo de tensión. Es lo que ocurre en este segmento, en el que Andrés cuestiona la idea del tranquilizante, pues en la selva no hay (turno 4). David le dice que no importa (turno 10), pero Andrés no está de acuerdo y muestra su enojo (turno 11), e incluso trata de dar una alternativa. Cuando me acerco para ver su trabajo, Andrés me dice que no le parece

lógico poner la idea de los tranquilizantes (prefiere una perspectiva más realista, o realista al menos dentro del marco del cuento. Para Andrés los tranquilizantes son un elemento que desentona con el resto del cuento). Yo les digo que se trata de un cuento y pueden usar su imaginación, es decir, que los tranquilizantes pueden ser parte del cuento, aunque también sugiero que esos tranquilizantes podrían provenir de medio más “rústicos”, como los que hacen ciertos pueblos indígenas en la selvas sudamericanas (otro ejemplo de intertextualidad) para que sean más acordes al contexto selvático en que se desarrolla la historia.

Mi intervención en esta secuencia ilustra cómo la interacción de los niños no puede ser analizada exclusivamente sin hacer referencia a otros participantes y contextos. Desde luego, esta no es la única ocasión en que yo intervengo como facilitador a lo largo de la escritura del cuento, y aunque no es objeto de esta tesis el explorar con detenimiento mi interacción con los niños, sí es pertinente considerarla como un factor que juega un papel muy importante en el proceso de escritura colaborativa en este contexto. Tal vez mi perspectiva, un poco más alejada del cuento, me permitió hacer compatibles las ideas y las preferencias de los niños. Quizá como observador externo esto es más fácil que estando en el lugar de los escritores, puesto que en el segundo caso los escritores pueden aferrarse a ciertas ideas y es más difícil modificarla o incluso abandonarla para darle cabida a otras.

Estas son las tensiones que se dan de manera natural cuando los niños trabajan en actividades de escritura colaborativa. Esta tríada las resuelve en algunas ocasiones por sí mismas con diferentes estrategias de interacción y negociación. En otras ocasiones, como ésta, fue necesaria mi intervención para allanar el camino y resolver dicha tensión, avanzando así en la escritura del cuento.

Segmento 10. Los niños continúan discutiendo sobre los tranquilizantes. Hay una tensión por que a Andrés no le convence la idea de los tranquilizantes.

1. DAVID: ¡Pues es que Andrés nomás quiere poner y no me deja pensar!
2. YO: Recuerden que el chiste es dar ideas y después las juntan.
3. DAVID: “Hay que ponerle un tranquilizante que no va a durar mucho
4. NAYELLI: Que (teclea)
5. ANDRÉS: “Dijo la jirafa
6. ANDRÉS: pero no va a durar mucho tiempo// y no nos va a alcanzar para cruzar el río
7. DAVID: Hay que ponerle dos, hay que ponerle dos.
8. NAYELLI: (Teclea, intercambia el lugar con Andrés)
9. ANDRÉS: Pero el río está muy largo// bueno, ¡ya, haz lo que quieras! (con tono de enojo)
10. DAVID: ¡Pues trabaja solo, a ver! (con tono de enojo)
11. YO: A ver, no se trata de eso, ya se ve emocionante el cuento. A ver ¿cuánto va a durar el tranquilizante? Va a durar para que//
12. ANDRÉS: 2 horas
13. NAYELLI: 5 minutos (ríe)
14. ANDRÉS: o media hora
15. YO: Lo que sea más emocionante para el cuento
16. DAVID: 15 minutos
17. ANDRÉS: sí, 5 minutos

Comentarios sobre el segmento 10: Este fragmento corresponde a un momento de enojo entre los alumnos, derivado en parte de que no hay un entendimiento entre las ideas. Lo que se intenta ilustrar una vez más con este fragmento es cómo los momentos de enojo y/o tensión surgen a lo largo de todo el proceso, y una vez resuelto el conflicto, los niños pueden regresar a una interacción más productiva, si bien en este caso nuevamente fue necesaria mi intervención (turnos 11 y 15).

Segmento 11. Debido a que Andrés y David siguen enojados, abro un archivo con las reglas básicas de colaboración.

1. YO: (Abro el archivo de reglas básicas) vean, (leo) “hay que respetar las ideas, escuchar con atención, todas las ideas son importantes.” OK. Por ejemplo, a mí se me ocurre (tecleo) “me parece una” ¿qué palabra le ponemos? ¿Magnífica, excelente, grandiosa?
2. ANDRÉS: Grandiosa
3. YO: ¿Grandiosa idea? ¿la ponemos? (tecleo) ¿cómo le van a poner el tranquilizante?
4. NAYELLI: “Me parece”
5. DAVID: Saca con su trompa el elefante
6. YO: Ah, puede ser (teclea)
7. ANDRÉS: ¿Por qué no le ponemos otro tranquilizante? Para durar 2 horas.
8. YO: ¿Qué opinan?
9. ANDRÉS: El elefante no va a lanzar nomás uno, porque ¿por qué no le ponemos muchos al elefantes, que los lance al gorila y se duerma, para que sea (...) duraba como unos 30
10. YO: Muy bien, acuérdense que el chiste es que se caiga el gorila. “Me parece una excelente idea” (tecleo)
11. DAVID: “¿Pero cómo se los vamos a //?”
12. NAYELLI: “a poner”
13. YO: Ajá (tecleo) ¿Quién lo decía, qué personaje?
14. NAYELLI: La jirafa
15. YO: “Dijo la jirafa” (tecleo)
16. DAVID: Al águila se le ocurrió una idea y dijo que con la trompa del elefante.
17. ANDRÉS: (Asiente)
18. YO: Bien ¿ven cómo sí pueden juntar las ideas? Sigam escribiendo.

Comentarios sobre el segmento 11: Aquí es importante insistir en mi participación como facilitador para entender la interacción de esta tríada. De hecho, en el enfoque sociocultural es importante de considerar los contextos y la actuación de otros participantes para entender mejor los niveles más específicos de interacción. Aquí hago una referencia explícita a otro contexto, el de los consejos de trabajo en equipo para que se den cuenta de que no los están siguiendo y por lo tanto, el trabajo se entorpece. En este caso fue necesario introducir la intercontextualidad de los consejos, pues probablemente la tríada no lo hubiera hecho por sí misma. Otro hecho relevante en la interacción es mi intento por regresar a los niños a la escritura del cuento, como tratando de que al sumergirlos de nuevo en su escritura el descontento quede en segundo plano. Lo importante era escribir el cuento, y no mantener el tono de discordia. De nuevo, esta vuelta a la tarea parece deberse a mi intervención, pues probablemente los niños se hubieran mantenido en su tono de enojo e interacción improductiva durante un tiempo más prolongado. Al parecer funcionó pues a continuación hay un flujo de escritura colaborativa, que me permite concluir: “¿ven cómo sí pueden juntar las ideas? Sigam escribiendo” (turno 18)

A continuación se incluye el fragmento de texto que resultó después de esta interacción:

Después al amanecer se pusieron en marcha. Ya que llegaron, La jirafa le puso los tranquilizantes en la trompa al elefante, y este los lanzó como si hubiera estornudado. Los tranquilizantes salieron volando como dardos y le dieron en la panza y en el brazo al gorila. El gorila cayó como un tronco y los animales pasaron sobre él, para atravesar el río.

Al analizar este fragmento es importante destacar cómo se integran las ideas de manera coherente y aparentemente fluida, y cómo un fragmento relativamente pequeño como éste tiene detrás de sí un proceso largo y difícil de colaboración creativa, visible en los tres segmentos anteriores que dieron origen a este segmento escrito.

Segmento 12. Nayelli teclea las últimas ideas que se refieren a los tranquilizantes. Andrés y David miran la pantalla.

1. DAVID: ¿O por qué no le ponemos, bueno, eso déjalo, que el río de las energías
2. ANDRÉS: (Voltea a D) ¿Pero cómo va a caer dormido?
3. DAVID: No, que el río hechizó al gorila.
4. NAYELLI: Que primero era un ser normal pero el río lo convirtió en gorila (ríe)
5. DAVID: ¿Qué no se supone que eso era?
6. NAYELLI: Por eso, primero era un señor que intentó cruzar el río de las energías y lo hechizó, y de día era un gorila y de noche un señor.
7. DAVID: (Asiente): No, mejor de noche es gorila y de día un señor:
8. DAVID: ¿Pero cómo van a cruzar el río en la noche? ¿Qué tal si no ven?
9. ANDRÉS: Por eso, no ve el gorila
10. (Piensan unos segundos)
11. NAYELLI: No, al revés
12. ANDRÉS: O ya, vamos a poner “¿por qué no usamos la trompa del elefante, dijo el elefante”
13. DAVID: “Como lanza//”
14. NAYELLI: “Qué buena idea”
15. ANDRÉS: ¿Cómo lanza qué?
16. DAVID: lanzadardos
17. ANDRÉS: No, lanza//
18. DAVID: Bueno, lanzatranquilizantes

Comentarios sobre el segmento 12: desde el turno 1 hasta el 11 los niños se ocupan en un episodio que haría más compleja la historia (el río convierte al gorila en ser humano). Aunque hay cierta discusión de esta idea, Andrés decide abandonarla y retoma el hilo del tema anterior, acerca de los tranquilizantes. En este caso, la intervención de Andrés encausa a los niños a trabajar en algo que ya tienen más claro, avanzando así en la historia. Aunque la propuesta de David puede ser valiosa, quizá su discusión e incorporación hubiera complicado aun más el trabajo. Recordemos que en teoría la escritura puede ser infinita, y se podrían añadir nuevos episodios detalles y personajes, pero se tienen que acotar en algún momento para que la escritura no se convierta en “un flujo incontrolable de ideas”, como advierte Sharples (1999).

Segmento 13: misma sesión. Siguen tecleando el desarrollo de su cuento. La actitud de Andrés y David es menos hostil.

1. DAVID: “Es una magnífica idea”
2. ANDRÉS: (Teclea)
3. DAVID: “Como lanzatranquilizantes, dijo el elefante”
4. ANDRÉS: “Qué buena idea” ¿no?
5. DAVID: Sí (teclea), “qué buena idea”. Idea va con h.
6. NAYELLI: Idea no.
7. DAVID: “Entonces la jirafa dijo: ‘pues en marcha’” escríbelo, Nayelli, ahora tú.
8. NAYELLI: (Toma el teclado, David mueve al parecer el tamaño de la pantalla) “qué buena idea” ¿quién dijo eso?
9. ANDRÉS: Dijo el
10. DAVID: Dijo
11. NAYELLI: ¡Dijo el águila!
12. DAVID: Dijo el águila
13. ANDRÉS: Pues en marcha
14. NAYELLI: “Dijo”//
15. DAVID: Dijo el águila

Comentarios sobre el segmento 13: Dos aspectos que me parece destacables de este segmento son, por un lado, la cooperación de los niños se da no sólo en el rubro de las ideas, sino también en el “técnico”, como en los turnos 5 y 6, referentes a la ortografía; esto es importante ya que a los procesos técnicos, si bien no se les puede dar el primer lugar de importancia, tampoco se les puede soslayar. Si los participantes en la escritura colaborativa están involucrados en el texto, también tomarán en cuenta los aspectos técnicos.

En segundo lugar, es destacable la forma en la que los niños se valen de una especie de “memoria de trabajo” grupal, por ejemplo, en el turno 8 Nayelli pregunta “¿quién dijo eso?”, refiriéndose a qué personaje del cuento exclamó la frase “qué buena idea”. A continuación sus compañeros le dicen que es el águila, y ella escribe. Esto es un ejemplo de cómo, durante la escritura colaborativa, ocurre lo que Salomon (1993) llama “cogniciones distribuidas”

Segmento 14. Sesión 3. Los niños terminan de teclear y luego para revisar su cuento.

1. YO: Pero ahí habíamos puesto que se quedaron a admirar el paraíso del sol
2. DAVID: No
3. ANDRÉS: Sí
4. DAVID: No porque tú estabas allá y llegas como jefe a mandar
5. ANDRÉS: ¡Tú mandas, yo nunca mando! (con voz elevada, enojado)
6. DAVID: Tú te fuiste a platicar allá, ¿sí, Andrés?
7. NAYELLI: Bueno, no se peleen, no se peleen (ríe) (...)
8. DAVID: Y después de que la niña se lo llevó a la aldea, pudo admirar al sol
9. ANDRÉS: ¡Pudieron!
10. NAYELLI: [Tú nada más le quieres copiar al libro de la selva (dirigiéndose a David)]
11. DAVID: [shhh (se pone el dedo en el labio)]
12. DAVID: Sí (ríe)
13. NAYELLI: Yo tengo el del Libro de la selva 2
14. DAVID: Yo también

Comentarios sobre el segmento 14: De nueva cuenta, hay un momento de pelea entre Andrés y David, que afortunadamente se desvanece rápido, quizá en parte por la intervención de Nayelli (turno 7, “bueno, no se peleen, no se peleen”). Otro aspecto destacable de esta interacción es que se hace explícita la intertextualidad cuando David acepta que se está basando en “El libro de la selva”, que además Nayelli conoce también (turnos 10 a 14). En parte, esta intertextualidad es posible gracias al conocimiento compartido de una obra, lo que contribuye a la co-construcción del cuento. El que conozcan la misma historia les da a los niños un marco común de referencia con el que obtienen ideas que de una u otra manera se plasman e integran en el cuento, aunque el producto que generan de hecho es original y no imita a dicho cuento. Más bien se trata de ideas similares en algunos aspectos, pero muy diferentes en otros. Se puede decir que la resonancia de ideas de “El libro de la selva” se mezcla e intercala con las ideas creativas y originales de los niños.

Segmento 15. Continúa la tercera sesión. David sigue escribiendo sus ideas.

1. DAVID: (Toma el teclado y escribe)
2. NAYELLI y ANDRÉS: (Comienzan a hacer unas bromas con el micrófono)
3. DAVID: ¡ya! (Molesto, sigue tecleando)
4. NAYELLI y ANDRÉS: (Siguen bromeando)
5. DAVID: (Se va)
6. ANDRÉS: (Toma el teclado y borra lo que había escrito DAVID)
7. DAVID: (Regresa y lee lo escrito en la pantalla) ¿Por qué borras lo que escribí? (lo sujeta del cuello, enojado)
8. ANDRÉS: Ya, güey (tratando de liberarse)
9. DAVID: Quítate, güey
10. NAYELLI: (Sigue cantando una canción burlona)
11. DAVID: (Suelta a Andrés, se aleja)
12. ANDRÉS: (Sigue tecleando)
13. NAYELLI: (Se levanta, regresa, sigue bromeando)
14. DAVID: (Regresa conmigo)
15. YO: (Leo en silencio)
16. ANDRÉS: Ya que llegaron, el niño se puso a entretener al chango
17. DAVID: ¿Cuál chango, si no hay chango ahí?
18. ANDRÉS: Bueno, al gorila// al gorila mientras le ponían los tranquilizantes
19. DAVID: ¡Eso ya lo pusimos, Andrés!
20. ANDRÉS: ¡Entonces hazlo tú!
21. DAVID: Ay, sí
22. ANDRÉS: ¡Ponlo tú!
23. NAYELLI: (canturreando) Oigan, no se peleen. Yo no tengo la culpa de que tú estés enojado, niño loco (dirigiéndose a David y riendo)
24. DAVID: ¿Y tú no, Nayelli?

Comentarios sobre el segmento 15: De las interacciones registradas en video, ésta fue la más ríspida. Primero, Nayelli y Andrés se desligan de la escritura del cuento para bromear. Con este hecho pareciera como si no aceptaran del todo a David. Hay incluso un momento de desentendimiento tal que Andrés borra lo que había escrito su compañero, y este, al darse cuenta, lo agrade físicamente (turnos 6 a 10).

La intención de mostrar este segmento es reconocer que el trabajo en grupo puede llegar a estos extremos de desacuerdo aun cuando, en principio, la tarea sea motivante para los niños y se haya dado un entrenamiento en habla exploratoria. También nos hace recordar que entre los niños existen alianzas y amistades (y también enemistades), cuya influencia no puede desaparecer simplemente para que el trabajo en equipo fluya armoniosamente. En el ejemplo, se desprende que Nayelli y Andrés tienen una relación más cercana, y que tal vez David ha tenido problemas al menos con uno de ellos. El salón de clases y la hora de recreo pudieron ser los posibles contextos en que surgieron estas fricciones, y dejaron sentir su influencia en el escenario *Aprendiendo Juntos*. Diversos autores (Faulkner y Miell, 2004; Mercer, 1997; Vass, 2002), señalan que los vínculos amistosos pueden ser determinantes en la interacción colaborativa

de los niños. Para reforzar este punto, me remito a las transcripciones de la sesión 2, en que sólo estuvieron Nayelli y Andrés. Esa sesión fue muy productiva, los niños dieron muchas ideas y se mostraron alegres y motivados durante su trabajo. Si bien este flujo continuo del trabajo pudo deberse en parte al hecho de que sólo fueran dos escritores, no se puede desechar la posibilidad de que la buena relación entre Andrés y Nayelli la haya favorecido.

Otro factor, que ya se había mencionado con anterioridad, y que puede considerarse al interpretar esta interacción que revela conflictos interpersonales, es la naturaleza de la tarea: es abierta y esencialmente creativa, lo que suscita que los niños se formen ideas más dispares del mismo cuento. Esto convierte a la tarea en un terreno propicio para la confrontación, pues cada integrante se “casa” con sus ideas y está menos dispuesto a dejarlas de lado. Posiblemente en la creación de un texto expositivo sería menos probable esta confrontación, pues en ese caso los contenidos son menos “propiedad” de ellos, lo que hace más probable que se esté dispuesto a ceder. Pero aquí, las ideas son más de ellos, les cuesta más trabajo modificarlas o abandonarlas.

También se puede señalar el cansancio de los niños, que a esas alturas ya llevaban varias sesiones escribiendo el cuento. Este factor posiblemente influyó en una disposición menos cooperativa de su parte en esta etapa.

Ante la clara actitud de poca cooperación, se decidió suspender la sesión para charlar con Andrés y David, que con sus constantes peleas contribuían más al estancamiento de esa sesión. Quizá hubiera sido conveniente incluir en esa charla a Nayelli, pues también era parte de la tríada y además, como lo mostró en sesiones anteriores, tenía la disposición de conciliar ideas y de continuar el flujo del trabajo, por lo que hubiera sido provechosa su inclusión (ver por ejemplo segmento 3, turno 11 y segmento 5, turno 9).

Por último, esta sección muestra una vez más cómo el proceso de colaboración tiene periodos de tensión así como de mayor fluidez en las discusiones que llevan a procesos creativos constructivos. Esto refleja un proceso dinámico y complejo en donde están involucrados muchos factores de índole emocional, social y cognoscitiva, que interactúan a lo largo de la escritura colaborativa.

Segmento 16. Los niños retomaron una actitud colaborativa, avanzaron en la escritura y comenzaron a elegir imágenes de la computadora para ilustrar su cuento. Sin embargo, aun no terminan el texto. Abro su archivo y tomo el teclado.

1. YO: A ver, en lugar de decir que nada más llegaron, hay que describir qué pasó. A ver, díganme ustedes. ¿Cómo le pusieron los tranquilizantes?
2. ANDRÉS: Con la trompa del elefante
3. YO: Ajá, entonces hay que aprovechar ese detalle. // Por ejemplo, los tranquilizantes ¿se los puso el elefante o alguien le ayudó?
4. DAVID: No, la jirafa, se los puso la jirafa
5. YO: (Tecleo) “La jirafa le puso los tranquilizantes en la trompa del elefante” ¿y este qué hizo?
6. DAVID: Y éste ¿por qué pusiste “éste”?
7. YO: O sea, el elefante
8. ANDRÉS: Éste
9. DAVID: y Éste, éste los lanzó// con su trompa
10. YO: (Teclea)
11. ANDRÉS: Ya que se durmieron ponerle //
12. YO: A mi se me ocurre ponerle “como si hubiera estornudado” imagínense que el elefante estornudó y salieron volando ¿no?
13. DAVID: Mjm (asintiendo)
14. NAYELLI: (Ríe, hace el ademán de estornudo)
15. YO: Luego qué pasó ¿a quién le dieron los tranquilizantes?
16. DAVID: [Al gorila gruñón
17. NAYELLI: [Al gorila
18. YO: (Tecleo)
19. ANDRÉS: ¿Cómo dominas los estos?
20. YO: ¿Cuáles estos?
21. ANDRÉS: (señala el teclado)
22. YO: Con práctica, escribiendo y escribiendo
23. NAYELLI: ¿Nos das práctica? (ríe)
24. YO: A ver, ya para terminar “y le dieron”
25. ANDRÉS: En la panza
26. NAYELLI: En el brazo
27. YO: [Puede ser que eran varios tranquilizantes//
28. NAYELLI: [En la panza y en el brazo
29. YO: Al gorila “gorila”
30. ANDRÉS: Y pudieron pasar, con el cuerpo del gorila pudieron pasar, pudieron atravesar el río
31. YO: Bien, “el gorila cayó como un tronco y los animales (tecleo) pasaron sobre él (tecleo) y pudieron” (tecleo) a ver, ¿pudieron qué?
32. ANDRÉS: [Pudieron atravesar
33. DAVID: [Atravesar
34. YO: (Tecleo)
35. ANDRÉS: El río
36. YO: (Tecleo)
37. ANDRÉS: Y llegando al sol
38. DAVID: Llegando al sol
39. NAYELLI: Llegando al sol
40. YO: (Tecleo)
41. ANDRÉS: Pudieron admirar
42. DAVID: Admirar// el bonito paisaje
43. YO: (Teclea)
44. ANDRÉS: El bonito paisaje
45. YO: (teclea)
46. NAYELLI: Del sol
47. YO: ¿Sí?
48. ANDRÉS: Sí
49. YO: Ahí se acaba
50. ANDRÉS: Sí, fin
51. NAYELLI: Fin

Comentarios sobre el segmento 16: Mi participación en este diálogo no sólo consiste en guiarlos para que amplíen su cuento, sino en teclear las ideas que ofrecen. Esta última función es la que me interesa destacar, pues considero que, quizá el librarlos de la tarea de teclear, los hace involucrarse más con el contenido del cuento, como lo revela su entusiasmo. Esto sugiere una reflexión sobre el uso de las computadoras: puede ser que cuando los niños no las manejan con soltura, como en este caso, su motivación con la tarea sufra una interferencia por parte de la herramienta. El entusiasmo con el que me daban ideas mientras yo tecleaba quizá no hubiera sido igual si fueran ellos los que tecleaban, dado que se involucraban en demandas paralelas.

En niños que aun no dominan el teclado, escribir con éste requiere de recursos cognoscitivos que interfieren en los procesos implicados en la motivación. Cabría preguntarnos si un nivel mayor de involucramiento en la tarea depende en cierto grado de la automatización en el manejo de algunas funciones de la computadora. En el trabajo en equipo con computadoras es probable incluso que la dificultad que un niño tiene contribuya al desánimo de los otros, al ver, por ejemplo, que escribe con lentitud o que el flujo de ideas se interrumpe a causa de alguna dificultad técnica o un evento inesperado (un cuadro de diálogo que se abre por apretar accidentalmente una tecla, por ejemplo).

Sin embargo, también es posible que esta lentitud de uno de los miembros sea aprovechada por los otros miembros para reflexionar sobre el cuento. Quizá mientras uno de ellos termina de escribir un enunciado, otro niño esté pensando en cómo continuar, o bien se percate de alguna oración incoherente. Ambas situaciones de hecho parecen haber estado presentes en diversas fases de la escritura colaborativa a lo largo del periodo de creación de su producto hasta llegar al texto final.

Las anteriores reflexiones están inspiradas en las interacciones de la tríada pero quizá se pueden convertir en preguntas de investigación o aspectos a tomar en cuenta cuando se implante un programa educativo con características similares.

En el análisis de la escritura colaborativa es necesario tomar en cuenta todos los factores involucrados, incluyendo las herramientas usadas durante el proceso. En este caso cabe enfatizar que el hecho de que los niños teclearan su cuento en un procesador de textos y su falta de pericia en el uso de esa herramienta pudo influir en el proceso de escritura colaborativa. En los siguientes segmentos (del 17 al 21) se analizará también el papel que jugaron las herramientas tecnológicas en este proceso y su evolución de manera más puntual.

Nota: los segmentos siguientes están más relacionados con la fase de producción multimedia.

Segmento 17. Los niños terminan de teclear la versión definitiva del cuento. Les propongo buscar imágenes en la galería de imágenes de PowerPoint. En la sesión previa les había enseñado cómo buscar imágenes. Ahora ellos buscan “dardos”. Teclean, dan aceptar y aparecen las imágenes.

1. NAYELLI: ¡Órale!
2. DAVID: Cuál , cuál
3. ANDRÉS: A ver, hay que ver más // ¡este! (señala)
4. NAYELLI: Ahora minimízalo
5. ANDRÉS: A ver, no
6. DAVID: Minimízalo
7. (Me llaman, sin que yo acuda)
8. DAVID: Hay que encontrarle la forma nosotros (toma el mouse) Este, o este , mejor, mira (señala)
9. NAYELLI: Hay que ponerle el cuadrito mejor
10. DAVID: (toma el mouse)
11. NAYELLI: Tú, pónselo
12. ANDRÉS: [Mejor le cambiamos ¿no? (a David)
13. NAYELLI: [A ver, hay que seguir buscando
14. DAVID: [No, ya estos; así, estos.
15. ANDRÉS: (mueve el mouse)
16. NAYELLI: Ahora ponle minimizar
17. (Me llaman insistentemente)
18. DAVID: Ya vi cómo le hizo Daniel ¿qué no ves que le apretó aquí?
19. (no mueven nada, después de un rato llego yo)
20. ANDRÉS: ¿cómo le ponemos para ponerle los dardos?
21. DAVID: En la trompa del elefante
22. YO: A ver, se me ocurre buscar en Internet la imagen de un elefante
23. DAVID: Sí, sí
24. (Buscamos en Google)
25. ANDRÉS, DAVID y NAYELLI: ¡Este, este; (señalando diferentes imágenes)
26. DAVID: Este, porque mira. (señala) o este, el que tú decías ¿no, Nayelli?
27. DAVID: Sí, éste, porque los lanzaba para arriba y le caían en el brazo al gorila
28. NAYELLI: Por acá ponemos al gorila ¿va?
29. (Guardo la imagen)
30. YO: Ahora denle aquí (los guío para que inserten la imagen que acaban de escoger, y agrandarla. Los dejo solos pero no hacen nada, hasta que regreso) luego ¿qué sigue?
31. DAVID: A ver, ahora bosques, bosques
32. ANDRÉS: Al sol
33. NAYELLI: Soles, soles
34. DAVID: Paisajes, paisajes
35. NAYELLI: Soles primero
36. ANDRÉS: Paisajes primero
37. NAYELLI: Soles primero, y si no hay soles, paisajes

Comentarios sobre el segmento 17: Si bien conforme pasó el tiempo se notó cierta disminución en la motivación de los niños respecto a la tarea, esta motivación resurgió cuando se dedicaron a buscar los elementos multimedia de su cuento. Este segmento ilustra su disposición plena a trabajar, pero además retoman elementos del habla exploratoria (por ejemplo, turnos 26 y 27, en que los niños dan razones de por qué elegir cierta imagen, tomando como criterio lo que ya habían escrito en su cuento). Esta motivación les permite incluso intentar varias veces acciones que no dominan, como en el turno 18, en que David intenta una solución basado en lo que me había visto hacer.

Por otro lado, es relevante en este segmento cómo el uso de la tecnología se integra de manera central en el proceso, cuando hasta ahora mucha de la discusión había girado en torno al contenido y la forma del cuento mismo. En cambio, es de resaltar cómo el diálogo da un giro para centrarse en los aspectos multimedia y tecnológicos, que se van entrelazando en la coordinación de éstos con el contenido del cuento (ver por ejemplo los turnos 25 al 37, en que los niños seleccionan imágenes, las guardan en una carpeta de la computadora, la recuperan, la insertan, la agrandan y la mueven). En este momento, también aparecen otros procesos ya presentes desde otras sesiones: el cuento narra cómo el elefante lanza unos dardos a través de su trompa para adormecer al gorila gruñón, así que los niños buscan imágenes de esos dardos. Este es un ejemplo de intercontextualidad, en el que el contexto de la escritura se mezcla con el de la creación de la parte multimedia. Sin embargo, en este caso el contenido del cuento, de antemano escrito, determinó la búsqueda de la imagen. Esto ocurrió con las demás imágenes. En otras palabras, las imágenes encontradas no alteraron el contenido del cuento, pues este ya estaba escrito de antemano. Posiblemente si los momentos de escritura y la búsqueda de imágenes se hubieran sobrelapado más, esta interrelación hubiera sido distinta, es decir, lo que hubieran encontrado en sus imágenes tal vez hubiera influido en su texto.

Por otro lado, es destacable el papel de Nayelli como elemento que cohesiona el trabajo. A lo largo de la mayoría de las sesiones, su motivación sirve para que el trabajo no se disperse. Además, en varias oportunidades se nota su disposición por conciliar e integrar las ideas de sus compañeros (por ejemplo, en el turno 37).

Finalmente, en los segmentos en que los tres niños se muestran motivados, podemos hablar de una suma de motivaciones que, conjuntamente, se transforma en una motivación aumentada de todo el equipo. Esta es una situación deseable, pero puede ocurrir que los integrantes tengan distintos niveles de motivación. Ante esta posibilidad cabe la pregunta: ¿es probable que si uno de los integrantes esté desmotivado y los otros no, estos últimos puedan contagiarle algo de su entusiasmo? ¿O por el contrario, el desánimo de uno afecta la motivación de los otros? Me parece importante tomar en cuenta la motivación de los integrantes, y explorar con más detenimiento las razones por las que este importante factor varía a lo largo de la tarea, y entre los integrantes, así como la dinámica de interacción entre ellos en relación con la influencia de factores emocionales, que son muy relevantes en el análisis de la interacción y la colaboración (Vass, 2002).

Segmento 18. Los niños buscan más imágenes. David da clic y al parecer minimiza la ventana donde está PowerPoint. .

1. DAVID: ¡iihh! ¡qué hice!
2. NAYELLI: Apriétale este cuadro de aquí (señala)
3. DAVID: Ya
4. NAYELLI: Ahora aquí apriétale (señala). Ahora yo lo escribo
5. ANDRÉS: (Acerca sus manos al teclado para escribir)
6. DAVID: Sí, ella (detiene suavemente la mano de Andrés para que no escriba. Andrés no insiste)
7. NAYELLI: Soles primero

Comentarios sobre el segmento 18: Hay dos aspectos interesantes de este breve segmento. El primero es cómo hay un apoyo entre los niños respecto a cuestiones “técnicas” de la computadora: David al parecer cierra una ventana o abre un comando que no corresponde con lo que quería, y se asusta (turno 1). Pero Nayelli le indica cuál botón apretar para reestablecer la pantalla y también le indica cuál botón era el que necesitaba apretar (sin duda quería abrir el menú de imágenes prediseñadas de *PowerPoint*). Esto habla de cómo Nayelli entiende cuál era la intención de David, reflejo de una intersubjetividad presente en el equipo. Este detalle nos recuerda también el hecho de que los niños tienen experiencias diferentes con las computadoras (obviamente unos saben más que otros, unos quizá tienen una en su casa mientras que otros nunca han utilizado ninguna, lo que sin duda condiciona la interacción mediada por computadoras). El diálogo ilustra cómo el conocimiento que un niño tiene sobre la computadora sirve de apoyo para el otro y de cómo este conocimiento, al interactuar colaborativamente, se comparte para deseablemente ser adquirido por los otros miembros del equipo.

El segundo aspecto se refiere a la forma en que David interviene con sus palabras y su acción, para que Nayelli sea quien teclee la palabra que buscan (turno 6), y también de la disposición de Andrés a respetar ese arreglo. Esto refleja una intención de guardar la armonía en el grupo, que en sesiones pasadas se rompió de forma incluso agresiva (segmento 15, especialmente turnos 7 a 10). Además estos actos de respeto se contraponen a las interacciones ríspidas de sesiones pasadas, reforzando la observación en que el flujo de la interacción a lo largo del tiempo es dinámico, pasando por fases más y menos colaborativas. Por último, es de destacarse que los ejemplos de interacciones productivas de los alumnos reflejan co-construcciones, en este caso orientadas a colaborar para manejar exitosamente las herramientas tecnológicas y así lograr sus propósitos.

Segmento 19. Los niños están decidiendo si buscar “soles” o “paisajes” en la galería de imágenes prediseñadas. Después de buscar “soles” e insertar la imagen en hacen intentos para modificarlo de tamaño.

1. ANDRÉS: ¡Paisajes!
2. NAYELLI: (Toma el teclado) ¿soles o paisajes? (se dirige a David, de quien espera una respuesta)
3. DAVID: Pai// ¡soles, soles!
4. ANDRÉS: (Lo ve fijamente, sin molestia)
5. NAYELLI: (Teclea)
6. (Aparecen los soles)
7. NAYELLI: Ah, este ¿va?
8. A, N; DAVID: Este, este, este (señala, al parecer al mismo sol)
9. DAVID: Y que lo coloreen, y que lo coloreen, a ver si se puede ¿va?
10. ANDRÉS: (Toma el mouse) ahora minimizar. (manipula el mouse) ahí está.
11. NAYELLI: No le vayas a dejar apretado ¿eh?
12. DAVID Y NAYELLI: (Ríen tal vez porque Andrés no puede mover o cambiar el tamaño)
13. ANDRÉS: Se supone ¡iihh! (asustado) A ver, pérate, pérate.
14. DAVID: A ver, pérame, yo le entendí a Daniel
15. ANDRÉS: (Suelta el mouse, riendo)
16. DAVID: (Toma el mouse)
17. NAYELLI: A ver, yo
18. DAVID: Presta, es así, mira (mueve pero al parecer no tiene éxito)
19. (Todos se ríen)
20. DAVID: (Sigue intentado mientras los demás ven. Por fin mueve su figura del sol satisfactoriamente)
21. ANDRÉS: Ooh, se ve muy chido
22. NAYELLI: Ahora hazlo para allá (mueve el brazo hacia la derecha)
23. DAVID: Pérate, es que no le encuentro el cuadro (lo mueve, y otra vez aumentar el tamaño)
24. NAYELLI: ¡Oh!
25. DAVID: Es como, es como
26. NAYELLI: Como una carta de lotería
27. DAVID: Como un cobertor
28. NAYELLI: Engrandízalo
29. ANDRÉS: De la esquina
30. DAVID: No pérate, pérate, ya vi cómo
31. ANDRÉS: Lo hicimos muy grande (dirigiéndose a N)
32. DAVID: Chale (al parecer lo quiere disminuir de tamaño pero no puede)
33. ANDRÉS: Ora bájalo
34. NAYELLI: Ya voy.
35. DAVID: (Sigue moviendo, muy concentrado)
36. NAYELLI: Ah, David, qué haces, por Dios, bájalo (ríe)
37. DAVID: (Sigue moviendo)
38. NAYELLI: ¡David, bájalo primero! Ahí, ahí, ahí
39. DAVID: Ahí está, ahí está
40. DAVID y NAYELLI: ¡aaah!
41. ANDRÉS: (Ríe)
42. DAVID: ¡Lo logré!
43. NAYELLI: Qué dolor (ríe)
44. NAYELLI: ¡Está bien cachetón!

Comentarios sobre el segmento 19: A pesar de las dificultades técnicas que los niños tienen para acomodar o modificar sus figuras, se nota un entusiasmo y motivación por su parte y una disposición a apoyarse para que quede bien el trabajo. Podríamos hablar de una apropiación de la tarea, en el sentido de que se esmeran por generar un producto de calidad; reconocen el cuento (en su versión escrita y en sus elementos multimedia) como algo suyo, algo que quieren cuidar. Se podría decir también que se han apropiado del contexto y de la finalidad de la tarea, pues ésta no es algo impuesto por el facilitador, ni es un compromiso con el que simplemente tienen que cumplir, sino que es una obra original que desean terminar para satisfacción propia, un producto propio que, al final del ciclo, compartieron con una audiencia real en una feria cultural donde estuvieron presentes sus compañeros, maestros, padres, así como otros miembros de la comunidad.

.....

Segmento 20. Siguen buscando imágenes de ClipArt para ilustrar su cuento.

1. ANDRÉS: ¡Paisajes, paisajes, me muero de ganas de poner paisajes!
2. NAYELLI: Hubieran puesto al bebé cabezón
3. DAVID: Ora paisajes, paisajes (se acerca al teclado)
4. NAYELLI: Yo
5. ANDRÉS: No
6. NAYELLI: Aaah, ora yo (en tono de queja)
7. DAVID: Bueno, va, de regreso, cámara, cámara (le da el teclado a Nayelli)
8. NAYELLI: (teclea) me falta una jota (teclea)
9. DAVID: ¡Ya sabemos, ya sabemos! (canturreando alegremente porque "ya saben" cómo buscar imágenes.)
10. (buscan paisajes, me esperan, bromean)
11. NAYELLI: Éste (señalando). El del arcoiris.

Comentarios sobre el segmento 20: En esta interacción se puede resaltar la disposición de David a dejar que Nayelli maneje la computadora (turnos 4 a 7). Esto contribuye a la armonía del grupo y a que no se pierda el flujo de trabajo que mantenían desde el principio de la sesión. Otro aspecto interesante es la expresión de David en el turno 9 (“¡ya sabemos, ya sabemos!”), refiriéndose a que ya saben cómo buscar imágenes en *ClipArt*. Es un ejemplo de apropiación de tecnologías dentro de un contexto de aprendizaje. Es decir, se apropian de la tecnología pero no por sí misma, sino como un medio para lograr su propósito: enriquecer la creación de su cuento en un contexto multimedia. Es una demostración de cómo los niños comparten no sólo una meta en la tarea, sino los medios para alcanzarla. Esto es subrayado por el hecho de que David usa el plural (“ya sabemos”) para referirse a esta apropiación. En todo el trayecto que hemos seguido con esta tríada, vemos cómo los niños gradualmente se apropian de las diversas habilidades discursivas, de colaboración, co-constructivas, de escritura creativa, así como de usos de la tecnología. Todas estas habilidades, orquestadas por los tres niños, dieron como resultado un cuento multimedia original del que también parecen orgullosos y que se han esforzado por generar colaborativamente.

Segmento 21. Reviso sus diapositivas.

1. YO: (Les hago notar que no hay ilustración para la parte en la que se menciona el crecimiento del niño. Busco al niño en las imágenes de Google)
2. NAYELLI: Este, este porque parece más de la selva (señalando la pantalla.)
3. ANDRÉS: Ándale
4. DAVID: Ándale, es Mogli
5. ANDRÉS: Y además está mirando, pero es blanquito ¿no?
6. YO: Pero se la pasa en la selva, en el sol
7. NAYELLI: Se va a quemar, y se va a hacer negrito

Comentarios sobre el segmento 21: Este fragmento es significativo ya que refleja dos niveles de intertextualidad. El primero se relaciona con el “Libro de la selva”, cuya referencia en este segmento (turno 4, “Ándale, es Mogli”), así como en los segmentos 1 y 14, revela que es una fuente de inspiración para los niños. El segundo nivel se aprecia en el turno 5, cuando Andrés hace la observación de que el niño de la imagen es “blanquito”, cuando se suponía que debía ser de tez morena, según lo relatado en su propio cuento. Nayelli entiende la preocupación de Andrés, por lo que le dice que “se va a hacer negrito” (turno 7).

Los ejemplos de intertextualidad presentes en este segmento son diferentes en la medida que el primero hace referencia a un texto “externo”, relacionado con su conocimiento del mundo, mientras que el segundo se refiere al propio texto que los niños han ido creando, y que corresponde a un texto al que hacen referencia en su discurso para ligarlo con los elemento multimedia. El segmento también ilustra relaciones entre la intertextualidad y la intercontextualidad, es decir, entre los diversos textos orales y escritos, y entre éstos y los contextos visuales y multimedia. Otro hecho interesante de este segmento es la yuxtaposición de contextos: por un lado tenemos que, en sesiones pasadas, las referencias a otro texto se dieron durante la planificación y escritura del componente escrito del cuento, pero en este fragmento las referencias intertextuales ocurren durante la creación de los componentes gráficos. La yuxtaposición a la que me refiero radica en que una misma referencia intertextual ocurre durante dos actos comunicativos: por un lado, la creación del cuento; por otro, la inclusión de los elementos multimedia. Esto se podría interpretar como un signo de cohesión y continuidad en la tarea, como si hubiera una unicidad que permite a los niños trabajar mostrando intersubjetividad, colaboración y apropiación de diversas habilidades para el logro de sus fines compartidos.

Discusión general de las interacciones de la tríada A

Una de las características de esta tríada fue el entusiasmo al iniciar la tarea de escritura. Esta característica es difícil de capturar en las transcripciones, pero sin duda estuvo presente, como lo muestran sus expresiones, las risas y su entusiasmo al dar ideas. Esto nos habla del valor de la escritura creativa como actividad motivante. Esta motivación propició un ambiente positivo que, de acuerdo con Mercer (1997), favorece el alcance de las metas por parte de los niños.

Sin embargo, en varias ocasiones este ánimo positivo tomó una dirección contraria, ya que en lugar de involucrarse en una interacción productiva, la tríada interactuó con intercambios rípidos, principalmente entre los dos niños. En varios de los segmentos hay intercambios groseros, incluso agresivos, originados principalmente por incompatibilidad de ideas, o más bien, de la incapacidad de hacer dos ideas compatibles, ya fuera mediante la co-construcción o el habla exploratoria.

Un aspecto interesante es el vaivén entre ambos estados de la interacción, es decir, un momento de interacción animada y productiva podía seguir a uno de rispidez, y viceversa. Una posible causa de esto fue la naturaleza propia de la tarea, que atraía tanto a los niños que preferían continuar con ella en vez de prolongar los enojos y las disputas. Es notable cómo después de algunos intercambios agresivos, alguno de los niños (Andrés o David) se “aleja” de la tarea guardando silencio y mostrando enfado, pero este alejamiento no implica una ruptura, pues el niño en cuestión sigue atento y de pronto se sumerge de nuevo aportando una idea, quedando atrás el episodio difícil. Otro factor que puede explicar este patrón es el papel reflexivo y conciliador de Nayelli, quien interviene (a menudo, aunque no siempre) cuando sus dos compañeros incurren en momentos de tensión. El hecho mismo de que ella no estuvo involucrada en episodios rípidos salvo para conciliar, indica que su actitud favoreció la presencia constante de interacciones productivas

No obstante el papel más neutral y conciliador de Nayelli, cabe añadir que hay un entendimiento más claro entre ella y Andrés. Al parecer entre ellos hay una simpatía mutua que los acerca más. Es importante considerar esto dado que las relaciones afectivas juegan un papel importante en la interacción, determinando a veces el rumbo del trabajo colaborativo (Jones, 2002; Vass, 2002). En la segunda sesión que se filmó, por ejemplo, no estuvo presente David, y la interacción entre Nayelli y Andrés fue muy productiva. Si en esa sesión Nayelli o Andrés hubieran sido los ausentes, posiblemente la interacción hubiera sido más difícil e improductiva. Este mismo patrón, en el que dos compañeros en lugar de tres trabajaron muy fluidamente, se repitió en la tríada B.

Retomando el factor de la motivación, es importante reconocer que a medida que transcurren las sesiones, ésta disminuye, y lo que predomina es el cansancio. Esto se deja ver en aquellos segmentos en que los niños bromean sobre temas ajenos a la tarea o cuando se desentienden y se van de su lugar. No obstante, el entusiasmo resurgió cuando los niños buscaron imágenes para ilustrar su cuento. Este es otro punto a favor de los proyectos multimedia porque involucran variedad en el trabajo y por lo tanto favorecen la motivación.

Por otro lado, el análisis de la interacción de las tríadas es más completo cuando se toma en cuenta el uso de mediadores para la creación de su cuento. En este trabajo, se destacan 3: la hoja de planificación, la computadora y el habla.

En cuanto a la hoja de planificación, esta herramienta facilita tres procesos: 1) induce a los niños a dar ideas, 2) acota las ideas dándoles un cauce e impidiendo que sean demasiadas y 3) les permite recuperarlas cuando hacen la versión textual de su cuento. La hoja de planificación también funcionó como evocadora del contexto de solución de problemas, facilitando así una instancia de intercontextualidad respecto al módulo de solución de problemas que se lleva a cabo durante las primeras semanas del programa *Aprendiendo Juntos*. En el caso de esta tríada, hubo un entendimiento implícito de que la hoja de planificación se tenía que respetar para llevar por buen camino el cuento, algo que quizá no ocurrió en la misma medida con la tríada B, como se verá más adelante. No obstante estas ventajas, la hoja de planificación impone un molde preestablecido para todos los cuentos, lo que en cierta medida va en detrimento de la variedad y la creatividad.

Respecto a la computadora, se destacaría su aportación cognitiva y motivacional, que van muy de la mano ¿Qué hubiera ocurrido si no estuviera la computadora? ¿Los niños se hubieran desanimado más pronto? Quizá la computadora fue un factor para mantenerlos interesados, aun cuando no la dominaran. Esto resulta un tanto paradójico, pues esa falta de pericia hubiera entorpecido el trabajo, pero no sucedió así. En el caso de esta tríada, parece incluso como si a los niños les gustara ese proceso de apropiación. Se puede decir que hubo una interacción entre la tarea y la herramienta: la naturaleza motivante de escribir un cuento hizo que a pesar de las dificultades técnicas, los niños siguieran escribiendo con la computadora, y al mismo tiempo, la motivación originada por la computadora sirvió como impulso para la escritura. Este doble apoyo favoreció que los niños se apropiaron de habilidades de escritura al tiempo que adquirían habilidades computacionales con participación guiada, en un contexto significativo y con ayuda de expertos, por lo que se puede afirmar que se hicieron patentes varias implicaciones educativas del enfoque sociocultural.

Por último, el habla como herramienta mediadora fue un elemento crucial en el proceso de esta tríada. La co-construcción de ideas y el uso del habla exploratoria estuvieron presentes a nivel de planificación, de escritura en el procesador de textos y de creación de la versión multimedia. Quizá no ocurrió lo mismo con el proceso de revisión del cuento, pues fue algo que yo como facilitador llevé de manera más directa. Otro aspecto destacable es que la interacción de la tríada también estuvo salpicada por el buen humor y las bromas. En varios segmentos el discurso va acompañado de risas, exclamaciones y ocurrencias que hacen pensar en este proceso como algo disfrutado por los niños, al menos en ciertos momentos. Se puede decir que en esta tríada el lenguaje jugó varias funciones, algunas más productivas que otras en los aspectos de escritura, colaboración y uso de la tecnología, pero lo que sí es seguro es que el habla no jugó un papel marginal. Quizá Nayelli, más que sus compañeros, llegó a un grado más autorregulado y consciente del uso del lenguaje para colaborar en provecho del cuento, y hubiera sido

deseable que sus dos compañeros alcanzaran un poco más ese grado de conciencia del lenguaje como herramienta.

A través del lenguaje, precisamente, se revelan procesos más sutiles y no menos importantes como la intertextualidad y la intersubjetividad. Es decir, el hecho de que los niños de esta tríada hicieran referencia, a través de su discurso, al “Libro de la selva” – y posiblemente a otras referencias que a mí se me escapan– permitió un grado de entendimiento que favoreció el trabajo colaborativo. Pero, como se ha indicado en varias ocasiones, es claro que la integración de las ideas en el caso de esta tríada no es del todo armoniosa. Hay confrontaciones de ideas, unas que se resuelven satisfactoriamente, otras no tanto. Cuando se resolvieron, fue relevante la intercontextualidad, cuando los niños acudían a las reglas base, es decir, evocaban el contexto de las primeras sesiones del programa, cuando se trabajó con el habla exploratoria. Una pregunta relevante en ese sentido es: ¿Por qué esa invocación al habla exploratoria y a la co-construcción por parte de los niños no fue constante durante todo el proceso? Ya se han propuesto algunos factores, como las relaciones interpersonales previas de los niños, el cansancio, la naturaleza misma de la tarea (abierta y creativa) y la interferencia causada por la falta de pericia en el manejo de la computadora. Estos factores, en conjunto, pudieron entorpecer el empleo de modos discursivos socioconstructivos.

Análisis de productos de la tríada A

La interacción de los niños cobra sentido al estar enfocada en una tarea concreta: hacer un cuento multimedia. Por eso a continuación se discutirán los productos, haciendo cierta distinción entre la parte escrita y la visual, pues aunque ambas se entrelazan, también tienen ciertas particularidades.

Un punto de partida para este análisis es la comparación entre una versión previa y la final. En primer lugar, es contrastante la extensión de la versión final respecto a la parcial (ver cuadros 1 y 2). Esto se debe a que los niños amplían la última versión con la introducción del escenario, añaden descripciones más elaboradas e incluyen los episodios finales. Esto indica cómo los niños, al final, se apropiaron de una estructura canónica de los cuentos, introduciendo problemas, intentos de solución y desenlace. Otro contraste entre ambas versiones está en la inclusión de diálogos, que en la versión final son más complejos y ocurren con mucha mayor frecuencia. Asimismo, es claro que en la última versión las descripciones son más elaboradas, por ejemplo, en la primera versión no se describen a los animales, mientras que en la última ya están descritos de manera ingeniosa (cabe recordar que ésta fue una de las partes más divertidas para los niños mientras creaban su cuento).

Otro hecho importante es que los niños respetaron lo escrito en su hoja de planificación, dando así un paso en la apropiación de estrategias autorreguladoras en la escritura (en este caso, apegarse a un plan). Esto es claro al ver cómo las ideas del plan (ver anexo, tríada A) están plasmadas en el cuento, por lo que se puede decir que los niños de esta tríada hicieron un uso efectivo de los mediadores para facilitar su trabajo.

La causa más importante de que los niños hicieran versiones tan diferentes radica, a mi juicio, en la importancia que se dio al proceso de revisión. Inicialmente, los niños tienen estrategias rudimentarias para realizar este proceso, como contar los párrafos escritos o concentrarse en que no haya errores de dedo; por eso fue necesaria una intervención muy explícita de mi parte para que se fijaran en aspectos más complejos, como la corrección de errores sintácticos y de coherencia, la elaboración de las descripciones, o la conversión de párrafos narrados a diálogos. También es notoria la diferencia en la puntuación, pues en el segundo hay un uso más cuidadoso de los signos y en consecuencia el cuento es un poco más fácil de leer, mientras que en la versión previa casi no se preocupan por este aspecto.

En resumen, la diferencia entre ambas versiones revela una apropiación gradual de estrategias más elaboradas de escritura, como la planeación y la revisión, el seguimiento de estructuras textuales y el uso de ciertos “artificios de escritor” como las descripciones y los diálogos (ver tabla 5).

En cuanto a los elementos multimedia, su selección e integración también nos habla de la compleja relación entre la apropiación de habilidades tecnológicas a la vez que discursivas y de usos de la lengua escrita. En este caso, las figuras elegidas reflejan las ideas previamente enunciadas en el cuento, que determinan la búsqueda de dichas imágenes. Por ejemplo, véase la segunda diapositiva, en la que se aprecia un escenario “selvático” y se incluyen a los personajes del cuento (el elefante, la jirafa, el águila y el niño). En este hecho se hace presente la intercontextualidad, pues se combinan dos niveles de la tarea: el de la escritura y el de los elementos visuales, lo que da un ejemplo concreto de la multimodalidad inherente a los proyectos multimedia

En el producto también queda huella de las interacciones dialógicas de los niños. En primer lugar, el cuento incluye ideas de los tres, lo que nos remite a las estrategias discursivas, conscientes o no, que los niños usaron para llegar a su meta. A veces, esto se resolvió mediante el habla exploratoria, a veces mediante la co-construcción. Esto nos hace percatarnos de la dificultad para usar más de una sola herramienta conceptual para caracterizar el discurso, sobre todo cuando están involucrados simultáneamente varios procesos cognoscitivos y emocionales.

Por último, cabe aclarar que el producto final incluyó la voz grabada de los niños y fragmentos musicales. En cuanto a la voz, todos los niños leyeron algún fragmento de su cuento, dando oportunidad a que todos participaran. En cuanto a la música, debido a que era un proceso más tardado, se decidió que los propios facilitadores eligieran las piezas musicales, las editaran y las insertaran en la presentación de *PowerPoint*.

A continuación se presentan las dos versiones, y una tabla en la que se comparan ambas siguiendo ciertos criterios retomados de las gramáticas de cuentos.

Una mañana calurosa asoleada y hermosa una jirafa, un elefante y una agila y de pronto escucharon yoridos. Eran unos chillidos muy fuertes y molestos tanto que los tres fueron a ver y encontraron a un bebe. -¡Qué hermoso bebé! - dijo el elefante y lo cuidaron meses y meses hasta que cumplio ocho años y el niño se puso a mirar el sol y en su mente se pregunto ¿CÓMO SERA EL SOL?

Cuadro 1. Versión previa del cuento de Nayelli, Andrés y David, hecha en la quinta sesión del módulo literario (se conservan la ortografía y la sintaxis del original).

Cuadro 2. Versión final del cuento de Nayelli, Andrés y David. Se conservan ortografía y sintaxis originales.

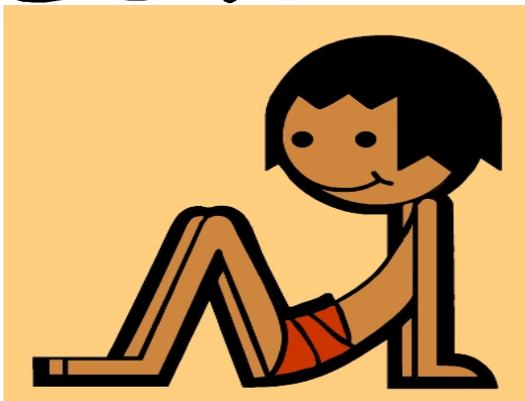


Una mañana calurosa, asoleada y hermosa en la selva, una jirafa, un elefante y una águila estaban platicando. La jirafa era alta y flaca tan flaca que sus patas parecían popotes, el elefante era tan gordo pero tan gordo que parecía que se había comido el mundo de un solo bocado, el águila era grande, bonita pero muy menuda tanto que cuando iba a atrapar su presa se picaba ella sola.

de pronto escucharon chillidos. Eran unos lloridos muy fuertes.

-¡Qué hermoso bebé! - dijo el elefante y la jirafa dijo - ¿qué haremos con él? -

-Que tal si nos lo comemos - dijo el águila después el elefante contestó - es mala idea es muy bonito además tu cuando comes te picas tu sola - y así se quedaron con el niño que estaba medio flaco, cacheton, con nariz chata, moreno y de pelo color negro y era tan chiquito que apenas y se le veía un diente



y lo cuidaron meses y meses hasta que cumplió ocho años

y el niño se puso a mirar el sol y en su mente se preguntó - ¿CÓMO SERA EL SOL? - y entonces le dijo al elefante -oye cuate, llévame al sol-

y el elefante contestó - no podemos. Para ir al paraíso del sol tenemos que cruzar el rio de las energías que esta protegido por un gorila que no deja cruzar



es un gorila muy grande y muy gruñon y tenemos que distraerlo y ponerle un tranquilizante que no va durar mucho - - -me parece una grandiosa idea, ¿pero cómo se los vamos a poner?-dijo la jirafa. ¡Ya sé! ¿Por qué no usamos la trompa del elefante como lanza tranquilizantes? - dijo la jirafa que buena idea - dijo el águila - pues en marcha tenemos que llegar antes del amanecer para poder ponerle los tranquilisantes - dijo la jirafa.



Después al amanecer se pucieron en ´marcha. Ya que llegaron, La jirafa le puso los tranquilizantes en la trompa al elefante, y este los lanzó como si hubiera estornudado. Los tranquilizantes salieron volando como dardos y le dieron en la panza y en el brazo al gorila. El gorila cayó como un tronco y los animales pasaron sobre él, para atravesar el río.



Y llegando al sol pudieron admirar el bonito paisaje del maravilloso astro.

Aspecto	Versión previa (hecha en la quinta sesión del módulo literario)	Versión Final
Extensión (número de palabras):	75	385
Principio	No se dice cuál es el escenario, aunque hay una descripción de éste sin especificarse cuál es. Aparecen los personajes pero no se sabe qué están haciendo. Incluye el evento que da lugar a las aventuras de los personajes pero aparece de forma un tanto “brusca”. Sólo hay una línea de diálogos.	Se especifica y describe el lugar de la historia (la selva). Los personajes son descritos con humor y se aclara qué están haciendo. Hay 4 líneas de diálogos con sus marcadores específicos (por ejemplo, “dijo el águila”). Se incluye el evento que inicia la aventura (el hallazgo del niño.) Se especifica y describe el lugar de la historia (la selva). Se perciben toques de humor.
Desarrollo	Aunque se plantea el motivo del cuento, el desarrollo es muy corto. Hay una línea de diálogo.	El desarrollo se convierte en la parte más extensa del cuento. Aparece un nuevo personaje, hay más diálogos. Se plantea claramente la meta a la que quieren llegar los personajes y los obstáculos que deberán enfrentar. Se mencionan las soluciones que intentan los personajes. Se narran con cierto detalle las acciones de los personajes.
Final	No hay un final.	El final muestra el resultado de los intentos de los personajes. Se incluye una descripción del lugar al que llegan los personajes y se utilizan adjetivos.
Personajes	Aparecen 4 personajes (la jirafa, el elefante, el águila y el bebé). No hay descripción de ninguno.	Se incluyen 5 personajes) además de los 4 originales, aparece un gorila). Todos son descritos de forma ingeniosa.
Diálogos	Incluye dos líneas de diálogo, de las cuáles sólo una tiene marcadores claros (por ejemplo, el guión largo y la expresión “dijo el elefante”)	Incluye 11 turnos de diálogo con sus respectivas acotaciones. Falta separar algunos turnos poniéndolos en renglones diferentes, pero es posible diferenciar qué personaje habla.
Aspectos gramaticales y ortográficos	Hay un uso aceptable de las convenciones gramaticales. Se usan signos de admiración y de interrogación. Pocas faltas de ortografía. Podría mejorar en el uso de signos de puntuación.	Hay un uso bastante aceptable de las convenciones gramaticales y ortográficas. Pocos errores ortográficos y de puntuación. El uso de puntos y comas facilita la lectura.

Tabla 5. Comparación de las versiones previa y final del cuento “Llegando al sol”, de la tríada A.

Análisis de la interacción de la tríada B

Segmento 1. Esta tríada está formada por Fernanda, Oscar y Darío. Los niños comienzan a hacer el plan de su cuento. Toman la hoja de planificación y la leen. Ya decidieron poner como personajes a un conejo y a un oso. A continuación discuten qué quieren conseguir los personajes.

1. FERNANDA: Mira, puede ser esto, mira: el oso y el conejo iban a hacer una carrera de a ver quién saltaba más rápido, pero el conejo era más lento, y el oso más rápido.
2. ÓSCAR: Entonces llegó el correcaminos y le puso un cohete para que corriera más rápido (se ríe)
3. FERNANDA: (Sonríe) Ándale, llegó un correcaminos.
4. ÓSCAR: No, para qué abrí mi bocota (ríe).
5. FERNANDA: (Escribe en la hoja de planificación).
6. ÓSCAR: ¿Quién va ser el correcaminos, tú? (dirigiéndose a Fernanda.)
7. FERNANDA: Es un correcaminos y un conejo.
8. DARÍO: Que el conejo era más lento, que el correcaminos iba hasta adelante, los demás atrás, y se puso a (...).
9. FERNANDA: Mira, un conejo y un oso (con la cabeza hace un ademán a Óscar para que escriba) un conejo y un oso//
10. ÓSCAR: Hicieron una carrera.
11. FERNANDA: (asiente)
12. ÓSCAR: (escribe).
13. FERNANDA: “Iban a hacer”, porque todavía no se hacía.
14. ÓSCAR: (borra y escribe).
15. FERNANDA: Iban a hacer una carrera.
16. DARÍO: Hacer va con “h”.
17. ÓSCAR: (voltea a ver a Fernanda, quien confirma)
18. FERNANDA: Iban a hacer una carrera ¿en qué día?
19. ÓSCAR: ¿Qué te parece un domingo?
20. FERNANDA: (asiente)

Comentarios sobre el segmento 1: Al igual que en varios segmentos de la tríada A, este primer segmento de la tríada B ilustra el proceso de co-construcción durante la planificación del cuento: las ideas fluyen y se encadenan dentro de la historia aunque no predominen las justificaciones ni la reflexión. Sin embargo, estos requisitos no parecen ser necesarios para dar forma a la historia. Incluso pareciera como si el entusiasmo hiciera innecesaria la consideración ordenada de las propuestas ya que se trata de una “lluvia de ideas” (véase en especial los turnos 1 a 10). De igual modo, este entusiasmo fue posible observarlo con los niños de la tríada A. Esta similitud sugiere que ante una tarea de escritura creativa, el entusiasmo de los niños es una condición favorable para la co-construcción.

Por otro lado, es visible la intertextualidad cuando Óscar sugiere que un correcaminos le prendió un cohete al conejo para que saliera disparado (turno 2). Muy probablemente está haciendo referencia a la

caricatura “El Coyote y el Correcaminos”. Como se ve en el turno siguiente (3), Fernanda acepta la idea, lo que es indicio de una intersubjetividad benéfica para la escritura conjunta del cuento.

Otro detalle destacable se refiere al uso de mediadores, en este caso la hoja de planificación (ver turnos 5, 9, 12 y 14, en que la leen o escriben sobre ella). Dicha hoja los guía para incluir ciertos elementos canónicos del cuento, como los personajes, el problema, los intentos de solución y el final, y es un elemento que despierta su creatividad y al mismo tiempo mantiene dentro de cierto cauce las ideas. La hoja les da una guía de lo que pueden escribir y en qué orden es recomendable que lo hagan.

Por último, cabe resaltar cómo Darío asume un papel de “memoria” del equipo, pues aunque su contribución en las ideas del cuento es pequeña, parece tomar registro de lo que dicen sus compañeros para tenerlo disponible a lo largo de la escritura (véase por ejemplo el turno 8, en el que hace una especie de resumen de lo dicho por Fernanda y Óscar. En segmentos posteriores Darío contribuye de la misma forma.)

Segmento 2. Siguen planificando. Me acerco para ver sus avances. Discuten sobre los intentos de solución del personaje.

1. YO: Ajá, lo que yo entiendo es que el conejo quiere participar en la carrera pero es lento
2. FERNANDA: [Ajá
3. ÓSCAR: [Sí
4. YO: Y entonces va a pedirle ayuda a otros animales para que le enseñen cómo correr ¿no? ¿Algo así?
5. FERNANDA: Sí.
6. ÓSCAR: Ajá, a saltar.
7. YO: Y entonces ¿qué pasó? Fueron con el correccaminos ¿no? Darío tenía una idea buena ¿cuál? ¿Que vivía en dónde?
8. DARÍO: En las rocas.
9. YO: Ajá
10. FERNANDA: Y entonces el conejo se había dado cuenta de que como el bosque no era un lugar para un correccaminos, no podía ayudarlo a él.
11. YO: Ah, muy bien.
12. FERNANDA: Después fue a pedirle ayuda a otros animales como el canguro y ahí, el canguro le enseñó cómo saltar, pero el conejo no le entendía, iba demasiado rápido el canguro.
13. YO: Puede ser// sí, son muy buenas ideas. Además los canguros saltan con dos patas ¿y los conejos?
14. DARÍO: Con dos.
15. ÓSCAR: Dos
16. YO: Con las cuatro ¿no?
17. DARÍO: No, con dos.
18. ÓSCAR: Con dos, porque van así (con los dedos de la mano flexionados hace la seña de “saltar” sobre la mesa)
19. YO: Ah, OK. Entonces ponemos, a ver (tomo la hoja)
20. DARÍO: (...) con cuatro.
21. FERNANDA: O también, esteee, como el canguro estaba ocupado, le dijo que se pusiera un cohete, un cohete
22. ÓSCAR: (ríe) Esa fue mi idea.
23. FERNANDA: En la espalda

Comentarios sobre el segmento 2: Al igual que con la tríada A, se consideró importante incluir algunos segmentos en que intervengo para guiar la escritura del cuento. Como ya se apuntó anteriormente, tratar de entender los procesos socioculturales implica una consideración de los demás agentes y eventos que rodean la interacción que se está estudiando. En este caso, mi intervención ayuda a que los niños “aterriquen” sus ideas (turnos 1 a 4). Es posible que, sin mi intervención, quizá hubieran ofrecido más ideas, pero sin necesariamente plasmarlas en un fragmento de su cuento.

Segmento 3. Tras platicar que uno de los personajes será un correcaminos, siguen discutiendo sobre los intentos de solución.

1. FERNANDA: El conejo visita al correcaminos, pero vivía en una zona rocosa.
2. ÓSCAR: O no podría ser que el conejo viaja en el tiempo y //
3. DARÍO: ¿Por qué no pones lo que dice Fernanda?
4. FERNANDA: (Toma la hoja y escribe, mientras Óscar y Darío la observan.)
5. FERNANDA: ¿Cuál es el segundo intento? Que llegó con el canguro y le dijo//
6. ÓSCAR: No, que llegó a la playa a descansar porque eran vacaciones
7. FERNANDA: (hace una expresión que indica impaciencia por las ideas nuevas de Óscar)
8. DARÍO: ¡Noo! (con enojo)
9. FERNANDA: Estamos hablando de la carrera
10. DARÍO: No estamos hablando de BugsBuny
11. ÓSCAR: Ay, por lo menos BugsBuny no puede //
12. DARÍO: Pero es la verdad, Óscar.
13. FERNANDA: (Borra) A ver, segundo intento, era que el conejo fue a ver al canguro, y el canguro le puso un cohete en la espalda y salió volando
14. ÓSCAR: Y explotó
15. FERNANDA: A ver, tú escríbelo (le da la hoja a Darío)
16. DARÍO: ¿Qué escribo?
17. FERNANDA: Fue con el canguro
18. ÓSCAR: Falta que le caía un rayo, o como estaba cerca del sol, se asó, se hizo conejo asado.
19. FERNANDA: (Sigue dictándole a Darío)

Comentarios sobre el segmento 3: En este segmento se aprecia cierta incompatibilidad en los modelos de cuento que construyen Fernanda y Darío por un lado, y Óscar, por el otro. Al parecer los dos primeros tienen ya una imagen más definida de cómo será el cuento pero Óscar sigue proponiendo ideas (véanse los turnos 2, 6, 14, y 18, en que Óscar propone situaciones cómicas pero que no siguen el hilo de las ideas de Fernanda y Darío). Se puede decir que Óscar quiere un cuento humorístico, al estilo de ciertos dibujos animados, y se deja llevar por sus ideas olvidándose de contribuir con las previamente acordadas. Como se ve en los turnos 7 a 10, Fernanda y Darío llegan a molestarse y prefieren no tomar en cuenta las propuestas de su compañero. Al parecer Óscar tiene una menor disposición a ceder en sus propias ideas, tiene un modelo mental del que le cuesta trabajo desprenderse, como si deseara que el cuento fuera todo suyo, sin lograr comprometerse en ese nuevo cuento que va surgiendo y que deseablemente tendría ideas de todos los integrantes.

Otro punto a señalar de este segmento tiene que ver con la intertextualidad presente en las propuestas de Óscar, que evocan una vez más las situaciones de ciertos dibujos animados (el conejo viaja en el tiempo, se convierte en conejo asado).

Segmento 4. Darío y Fernanda escriben en su hoja de planificación, sin prestar atención a las ideas de Óscar.

1. FERNANDA: “¿Qué logra hacer el personaje?” (leyendo de la hoja de planificación)
2. DARÍO: Enfrentó todos sus miedos
3. FERNANDA: Ajá, enfrentó sus miedos y pudo saltar rápido, el conejito (escribe)
4. ÓSCAR: Se me hace muy corto
5. DARÍO: A mí no.
6. FERNANDA: (Sigue escribiendo) “y ganó la carrera”
7. ÓSCAR: Pero cómo es que //
8. FERNANDA: Lo que logró es que enfrentó sus miedos y pudo saltar alto y rápido y pudo bajar de la nube y ganó la carrera.
9. ÓSCAR: ¿Bajar de la nube?
10. FERNANDA: Sí ¿no ves que se quedó atrapado en la nube?
11. DARÍO: Chilló en la nube
12. ÓSCAR: (...) sus ojos. Ay, bueno, está bien// pero cómo, si explotó el cohete y el conejo salió lastimado.
13. DARÍO: Pero no se lastimó, es un cuento (con cierto enfado)

Comentarios sobre el segmento 4: En este segmento se observa cómo la escritura creativa corre a cargo de dos niños (Fernanda y Darío), que establecen la intersubjetividad necesaria para dar ideas que se apoyan unas a otras, como en los turnos 2 y 3, en que Fernanda retoma la propuesta de Darío (“Ajá, enfrentó sus miedos y pudo saltar rápido, el conejito”). Sin embargo, Óscar no permanece al margen de la escritura del cuento, indiferente o pasivo ante lo que proponen sus compañeros. Más bien, se podría decir que está involucrado en el cuento pero de forma paralela a Darío y Fernanda, como se ve en los turnos 9 y 12. Óscar no parece dispuesto a abandonar su modelo de cuento para trabajar en pos de un modelo compartido.

Esto es una muestra de cómo los niños que aceptan un modelo de cuento más cercano pueden optar por hacer un “subequipo” en el que hasta cierto punto queda excluido el integrante que tiene un modelo de cuento más “independiente”.

Segmento 5. Comienzan a teclear el inicio del texto. Óscar se desentiende de la tarea y se retira. Fernanda y Darío escriben en el teclado el inicio del cuento.

1. DARÍO: Que tenía, a un oso le dijo que//
2. FERNANDA: Que tenía deseos de saltar más alto (teclea)
3. DARÍO: Que tenía deseos de saltar más alto
4. ÓSCAR: (se va)
5. FERNANDA: Y rápido. Cómo qué ¿como un canguro? (a Darío)
6. DARÍO: (Asiente)
7. FERNANDA: ¿O como los demás?
8. DARÍO: Sí, como los demás
9. FERNANDA: (Teclea)
10. DARÍO: (Observa)
11. FERNANDA: Pero él no podía, era muy lento (voltea hacia Darío)
12. DARÍO: No podía, tenía miedo.
13. FERNANDA: Ah sí, (teclea) “él no podía, tenía miedo”. A ver, tú escribe, “un día”
14. DARÍO: Punto (teclea)
15. FERNANDA: Sí, punto.

Comentarios sobre el segmento 5: En ese momento, Óscar decidió retirarse al ver que sus nuevas ideas no eran tomadas en cuenta, mientras que Fernanda y Darío prefieren trabajar con el modelo de cuento que ya tienen. Es interesante la secuencia 11 a 13, en que Fernanda primero sugiere que el conejo era lento, pero Darío corrige diciendo que tenía miedo. Fernanda acepta diciendo “ah, sí”. En este breve intercambio se observa el compromiso que ambos tienen ante su modelo de cuento, y también es notable cómo Darío recuerda lo que ya habían planeado, retomando así el cauce del trabajo anteriormente hecho durante la planificación (otro ejemplo de intercontextualidad en el que el trabajo hecho durante la planificación se plasma en la escritura del cuento).

Segmento 6. Darío y Fernanda continúan tecleando basados en su plan. Óscar sigue fuera de su lugar.

1. DARÍO: El conejito
2. FERNANDA: (Teclea) “Un día fue a la casa del canguro
3. DARÍO: ¿No era del correccaminos?
4. FERNANDA: Ah, sí (corrige y teclea), del correccaminos primero (teclea) “pero se dio cuenta de que él no//
5. DARÍO: Vivía
6. FERNANDA: ¿En “esa”, o en “esta”?
7. DARÍO: En esa zona
8. FERNANDA: (Teclea) “en esa zona, el vivía en”
9. DARÍO: En el desierto
10. FERNANDA: (Sigue tecleando) Fue con un canguro y le puso un cohete en la espalda, pero explotó
11. DARÍO: Salió inclinado
12. FERNANDA: Sí, salió inclinado y explotó (teclea)

Comentarios sobre el segmento 6: Véase el turno 3, en el que Darío recuerda que el conejo fue con el correccaminos y no con el canguro, como dice Fernanda en el turno anterior. Este fragmento refuerza la noción de que hay una intertextualidad (presente en el segmento 5, también) en el hecho de que los niños consideran las ideas y la estructura narrativa que acordaron en su plan, para hacer la versión escrita de la historia. También habla de cómo Darío actúa una vez más como memoria del equipo, al recordar lo establecido en el plan.

Por último, es interesante cómo una parte del cuento ya está terminada en su primera versión (la visita al correccaminos, al canguro y el incidente del cohete). Es decir, los niños escriben una versión muy simplificada del cuento, pero como se verá más adelante, a medida que avanzan en las sesiones, estas ideas se amplían y otras nuevas se añaden. En el cuento final, esta versión es diferente y mucho más elaborada, lo que muestra la recursividad del proceso de escritura. Para ilustrar este punto, véase el siguiente fragmento, que es la primera versión del desenlace del cuento (se conserva la sintaxis y ortografía de los niños).

Después fue a casa de el canguro, pero el canguro estaba ocupado y el le puso un cohete en su espalda pero el cohete se inclino hacían arriba y en el aire explotó lo bueno era que el conejito no le pasó nada y cayó en una nube y enfrentó sus miedos y bajo de la nube y gano la carrera.

Compárese este fragmento con el siguiente, que es el desenlace de la versión definitiva del cuento:

Fueron de nuevo a la casa del canguro, el se puso a buscar como loco y encontró un cohete en su armario. Entonces se le ocurrió una idea ¡Prestarle el cohete al conejito! se lo puso en la espalda, el canguro le prendio el cohete y el mismo salio inclinado y

despego hacia arriba y en el aire exploto, lo bueno es que no le paso nada al conejito y cayó en una nube de algodón de dulce.

-Me voy a quedar aquí porque no puedo enfrentar mis miedos!-pensó el conejo.

Después de un rato, el conejito sintió mucha hambre y se aburrió, no tenía con quien platicar,entonces probó la nube. El no sabía que la nube era de deseos, y tenía todavía en su mente la idea de enfrentar sus miedos.

Se le concedió su deseo y empezó a llover y después de un rato se quito la lluvia y salio sol

Enseguida salio un arcoiris de la nube hasta la tierra y el conejito se abentó al arcoiris como si fuera tobogán,al llegar ala tierra empezó a saltar como lo deseaba, y supero todos los obstáculos

le gano al osito y a todos los animales que participaron en la carrera y fue el número uno de todos los animales del bosque.

La segunda versión es más extensa, cuenta con diálogos, descripciones y la coherencia de las ideas es mejor. Esta diferencia se debe al efecto del programa *Aprendiendo Juntos*, que explícitamente enseñó esos elementos narrativos a los niños, además de habilidades de colaboración que permitieran a los niños conciliar sus ideas para dar forma a un cuento nutrido por muchas ideas, a la intervención del facilitador y a la creación de un ambiente “literario” en el que los niños se sumergen en la lectura de cuentos para, deseablemente, apropiarse de los recursos retóricos de otros escritores.

Segmento 7. Es la segunda sesión. Al igual que con la tríada A, sólo asisten Fernanda y Darío. En el siguiente segmento, los niños describen el bosque en el que toma lugar la historia del conejito.

1. FERNANDA: (Teclea) el bosque ¿era grande?
2. DARÍO: Grande y //
3. FERNANDA: Más bien es, porque (...) (teclea) grande
4. DARÍO: No tenía contaminación
5. FERNANDA: No tenía contaminación (teclea) ¿aire fresco?
6. DARÍO: El aire era fresco
7. FERNANDA: (Teclea) era fresco ¿qué otra?
8. DARÍO: Va con (...) la u
9. FERNANDA: (Lee) así, así ya.
10. DARÍO: (Señala)
11. FERNANDA: (corrige algún error de dedo) Habíamos dicho otra cosa ¿pero qué era?
12. DARÍO: Los árboles eran verdes
13. FERNANDA: No había nada seco (Teclea) (pasan unos 5 segundos, pensando) Tenía muchos animales
14. DARÍO: (Asiente)
15. FERNANDA: Era muy habitado
16. DARÍO: (Asiente) Y era muy habitado
17. FERNANDA: (Teclea) ¿Qué otra cosa?
18. (llega otro compañero, los distrae, se va)
19. FERNANDA: Mira cuánto llevamos
20. DARÍO: ¿Falta mucho o menos?
21. FERNANDA: Menos (...) (mueve el mouse)
22. (Me llaman)
23. DARÍO: Llevamos bien poquito
24. FERNANDA: Ah, es que a ver ¿cuántas oraciones llevamos? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.
25. DARÍO: A ver yo (cuenta en voz baja hasta 14)
26. FERNANDA: Quién sabe, pero escribimos.
27. (Me esperan, Darío va por mí)

Comentarios sobre el segmento 7: Aunque la orientación de este segmento es más acumulativa, no deja de haber co-construcción en el hecho de que Fernanda busca la opinión de Darío, quien también da sus propias ideas como en los turnos 4 y 12. Nótese cómo en el turno 17 Fernanda se apoya en Darío para continuar con la descripción del bosque. En este segmento, y en la sesión en general, la colaboración va por buen cauce, se les nota motivados y hasta risueños. Es interesante que un patrón similar ocurriera con la otra tríada cuando sólo estaban presentes dos de los integrantes.

Otro punto rescatable de este segmento corresponde a los turnos 19 al 27, en que los niños se fijan en la cantidad de renglones que han escrito, lo que indica que aun no tienen plena conciencia de que en escritura la calidad es más importante que la cantidad. Sin embargo, el contar qué tanto han escrito es una manera de monitorear su trabajo, si bien es una estrategia un tanto superficial.

Segmento 8. Fernanda y Darío siguen escribiendo el desarrollo de su cuento, aunque al parecer su texto se mueve o el cursor no aparece en el renglón que necesitan.

1. FERNANDA: Que si no tenía (teclea) algún amigo
2. DARÍO: Pérate
3. FERNANDA: yo qué hice. “si no tenía (teclea) algún amigo que le podría ayudar (teclea) a saltar”.
4. DARÍO: O quedaría “ ¿me podrías ayudar a saltar?” o no porque (...)
5. FERNANDA: Que si tenía el conejito, jah, ya sé, lo voy a corregir, ponle, lo voy a corregir “oso” (teclea)
6. DARÍO: Pérate, deja lo pongo en otro idioma (...)
7. FERNANDA: No
8. DARÍO: Sí (mueve) ya
9. FERNANDA: “Oso, ¿tienes algún (teclea) amigo (teclea) que me pueda (teclea) ayudar, por favor (teclea)?”
10. DARÍO: “Alemán” (mueve)
11. FERNANDA: No, no vamos a acabar ¿eh? (teclea una flecha de navegación) ay, no puedo.

Comentarios sobre el segmento 8: La intención al elegir este segmento es ilustrar cómo la poca familiaridad que tienen los niños con el teclado puede ser un obstáculo para la escritura, como en este caso en que ciertos “errores” de la computadora les impiden continuar (véase la queja de Fernanda en el turno 11). Cuando se supone que la computadora debe facilitar el trabajo, en este caso parece dificultarlo, planteando la cuestión de qué tanto las herramientas facilitan o entorpecen la acción.

Segmento 9. Es la tercera sesión, están presentes los tres niños. Están escribiendo parte del desarrollo.

1. ÓSCAR: ¿Por qué no pones lo que yo te digo, que el correcaminos fue a buscar alpiste?
2. FERNANDA: No (teclea)
3. ÓSCAR: El conejito (señala)
4. DARÍO: A la casa del canguro
5. FERNANDA: “¿Me puedes ayudar?”
6. DARÍO: “Dijo el conejito ‘¿me puedes ayudar?’”
7. FERNANDA: Sí ¿verdad? (borra y teclea). ¿cómo dijiste?
8. DARÍO: “Y le dijo ¿me puedes ayudar a saltar?”

Comentarios sobre el segmento 9: Para entender esta interacción, sobre todo respecto a la negativa de Fernanda de incluir la propuesta de Óscar (ver turnos 1 y 2), podemos remitirnos al segmento 3, donde se ve cómo Óscar propone ideas nuevas sin concentrarse en las que ya aceptaron sus compañeros. En este segmento, Fernanda es más tajante y decide no incluir la propuesta de su compañero, lo que puede resultar en el avance del cuento porque así se delimita hacia dónde debe ir la escritura (los escritores no pueden incluir todas las ideas nuevas que surgen), pero esto quizá conlleva el costo de interferir negativamente en la relación entre los miembros del equipo. Durante buena parte de esta sesión, el trabajo estuvo a cargo de Fernanda y Darío, mientras que las propuestas de Óscar fueron soslayadas.

En segundo lugar, este segmento es otro ejemplo de la función de “almacenaje” de las ideas que cumple Darío. Véase el turno 6, en que Darío repite una idea previa y Fernanda reconsidera en el turno 7 (“Sí, ¿verdad?, ¿cómo dijiste?”). De nuevo, esta interacción revela un mayor entendimiento entre Darío y Fernanda, y una exclusión de Óscar. Una situación análoga existió en la tríada A, en la que Nayelli y Andrés a veces formaron un “subequipo”, con la consiguiente exclusión de David.

Segmento 10 .Los niños escriben el desarrollo, específicamente una parte en la que el conejito pide ayuda al canguro, sin éxito.

1. FERNANDA: Ajá, “entonces el conejito se fue muy triste” (teclea)
2. ÓSCAR: “Salió triste de la casa del canguro”
3. FERNANDA: Entonces al canguro(teclea) le dio remordimiento (teclea)
4. ÓSCAR: Le dio un sentimiento, más bien.
5. FERNANDA. O le dio mucha tristeza (voltea a ver a O)
6. ÓSCAR: O mucho sentimiento, le dio
7. FERNANDA: (Piensa en una nueva palabra)
8. ÓSCAR: O sintió al
9. FERNANDA: Le dio lástima
10. ÓSCAR: Ajá
11. FERNANDA: (Teclea) “y le dio mucha lástima y fue por el conejito (teclea) por el conejito
12. ÓSCAR: Y se le ocurrió una idea
13. FERNANDA: ¿Qué idea?
14. ÓSCAR: Darle un cohete
15. FERNANDA: O puede ser también “y de un salto llegó hasta el conejito”
16. ÓSCAR: A la meta, de aquí hasta acá
17. FERNANDA: No, llegó// fue con el conejito (teclea)
18. ÓSCAR: ¿Pero cómo?, no entiendo tu cuento
19. FERNANDA: “y le dijo el canguro (teclea)
20. ÓSCAR: Qué tal si es mamá canguro, papá canguro, hermano canguro, primo canguro
21. FERNANDA: “Y le dijo el canguro; ‘está bien, te voy a ayudar””.

Comentarios sobre el segmento 10: En el turno 16, Óscar hace referencia de manera algo brusca al episodio final, al sugerir que el canguro llega a la meta, cuando sus compañeros se refieren a que llegó con el conejito para darle ayuda. Óscar construye una idea ajena al modelo de sus compañeros. Tanto es así que expresa “¿pero cómo?, no entiendo tu cuento” (turno 18). Ante esto, Fernanda decide no detenerse en explicaciones y continúa con el flujo de sus propias ideas. Este patrón se repite en los dos turnos siguientes, en donde de nuevo Óscar plantea que se aclare si el canguro es mamá, papá, etc., y en seguida Fernanda, ignorándolo, continúa escribiendo de acuerdo al hilo que ya existe dentro de la historia, desde su perspectiva.

Segmento 11. Óscar y Fernanda continúan escribiendo acerca del episodio del conejo y el canguro.

1. ÓSCAR: Y vio un cohete
2. FERNANDA: Ajá, vio un cohete y se lo quiso poner en la espalda
3. ÓSCAR: Y al canguro se le ocurrió una idea: prestarle el cohete
4. FERNANDA: Y ponérselo en la espalda
5. ÓSCAR: Pero y si ese explota
6. FERNANDA: Iba a caer en una nube
7. ÓSCAR: Sí, cayó en una nube y estuvo llorando por su mamá (se ríe)
8. FERNANDA: (Alza la vista en un gesto de enojo y sigue tecleando)

Comentarios sobre el segmento 11: Este fragmento deja ver cómo Fernanda acepta las ideas de Óscar siempre y cuando éstas concuerden con el modelo de cuento que ella tiene. Por ejemplo, cuando él propone en el turno 1 “y vio un cohete”, Fernanda acepta: “ajá, vio un cohete y se lo quiso poner en la espalda”; los siguientes cuatro turnos corresponden a la misma dinámica y así logran crear un momento de co-construcción. Sin embargo, en el turno 7, Óscar introduce nuevamente un detalle un tanto forzado (“y estuvo llorando por su mamá”). La reacción de Fernanda es significativa (turno 8): se desespera y continúa sin retomar esa nueva idea de Óscar. Incluso, un poco más adelante en esta sesión, Óscar sugiere que el conejito muere o que la carrera sea de coches y después, que el cohete impulsó al conejo hasta Júpiter. Fernanda, molesta, rechaza sus ideas y sigue escribiendo.

.....

Segmento 12. Después de una intervención mía para conciliar varias ideas, llegan a un acuerdo de la que van a escribir.

1. FERNANDA: “Entonces probó un pedazo de la nube” (teclea)
2. ÓSCAR: Y pensó que era // no, mejor como quedamos.
3. DARÍO: Entonces probó la nube
4. FERNANDA: Y él no sabía qué era, y en su mente tenía la idea de enfrentar sus miedos, y entonces se le concedió su deseo, empezó a llover, salió el arcoiris y bajó como si fuera resbaladilla. (voltea a ver a Darío)
5. DARÍO: (asiente)

Comentarios sobre el segmento 12: Cuando por fin los tres han llegado a un consenso (con mi ayuda), de nuevo Óscar anuncia su intención de dar una idea más, pero al parecer reconoce que es mejor respetar la idea que ya acordaron (turno 2, “y pensó que era //, no mejor como quedamos”). Gracias a eso, Darío retoma la idea previa (turno 3), Fernanda la elabora y surge un fragmento sustancial en el desarrollo del cuento, enunciado por Fernanda (turno 4). Esto ilustra la necesidad de, en ciertas ocasiones, ceder en las propias ideas para avanzar en el cuento.

Segmento 13. Última sesión filmada. Les pido que revisen su cuento.

1. FERNANDA: Coma, superó los obstáculos
2. DARÍO: Y ganó la carrera
3. ÓSCAR: ¿Cómo “obstáculos”? Mejor “rocas”
4. FERNANDA: Los obstáculos: rocas, troncos, ríos
5. ÓSCAR: ¿Cómo ríos, si sólo hay uno?
6. FERNANDA: Por eso, todo eso forman los obstáculos
7. ÓSCAR: Bueno sí. Los animales saltando
8. FERNANDA: Ajá, los obstáculos (escribe)
9. ÓSCAR: Sin chocar y sin pegarse, venciendo al osito y ganó la carrera, y venció al oso
10. FERNANDA: Pero osito no iba en la carrera. (una pausa de 3 segundos) Bueno, venció al oso y a los demás animales y ganó la carrera.
11. ÓSCAR: O tengo una idea sobre el correccaminos: como él vivía en una zona rocosa, tardó una semana en llegar a la casa ¿no?
12. FERNANDA: [No
13. DARÍO: [No, no queda
14. FERNANDA: Le ganó a osito y a todos los animales
15. ÓSCAR: Le ganó al oso ¿no?
16. FERNANDA: (señala para indicarle que ya escribió lo del oso)
17. ÓSCAR: Al oso porque ni modo que apenas nació el osito
18. FERNANDA: (enojada, le reclama algo en voz baja, inaudible)

Comentarios sobre el segmento 13: Este segmento corresponde a un importante proceso de la escritura: la revisión. Al ver que el final de su cuento es demasiado sencillo en relación con el inicio y el desarrollo (simplemente escribieron “bajó de la nube y ganó la carrera”), se dan cuenta de que pueden ampliarlo. Oscar cuestiona la idea de Fernanda (turno 3), que le da una respuesta (“por eso, todo eso forman los obstáculos”, turno 6) que al parecer satisface a Óscar, quien a su vez añade otra idea congruente (turno 7, “bueno, sí. Los animales saltando”).

Sin embargo, parece como si aun a estas alturas los niños no compartieran del todo el mismo modelo de cuento. Véase el turno 9 en el que Óscar sugiere que el conejo le ganó al oso, pero enseguida Fernanda recuerda que el oso no iba en la carrera (turno 10). Es decir, ambos niños siguen teniendo ideas dispares acerca del mismo cuento, por lo que no logran integrar del todo sus propios modelos en uno solo. Sin embargo, Fernanda cede e incluye al oso en la carrera (turno 10). Esta voluntad de permitir que el modelo de cuento del compañero tenga cabida en el que ya tienen, es necesaria para que haya avances en la escritura creativa en colaboración. Ahora bien, esta voluntad puede tener un límite, como lo evidencia el rechazo de Fernanda y Darío a una nueva idea de Óscar (véanse turnos 11 a 13), lo que es necesario pues en efecto, como dice Darío, esa idea “no queda”, es un tanto incongruente respecto a lo que ya han escrito. Pareciera como si Óscar, a lo largo de toda la escritura del cuento, fuera menos sensible a la continuidad y la coherencia, y le diera más atención a detalles o episodios del cuento que a la globalidad del mismo.

A continuación Óscar hace una observación sobre el término “osito” (él prefiere que sea “oso”), pero en respuesta obtuvo un comentario inaudible pero que sin duda es un regaño o una reclamación. Esto habla de cómo el no compartir plenamente una meta puede llevar a momentos de tensión, si bien en este caso no abiertamente hostiles.

.....

Nota: Los siguientes segmentos se centran en los aspectos multimedia.

Segmento 14. En la misma sesión, después de que les modeló como buscar figuras, ellos buscan la de un conejito.

1. ÓSCAR: este, me parece más real
2. FERNANDA: pero este se parece más a nuestro conejito

Después de acomodar la figura del conejito en su diapositiva, buscan la figura de un correcaminos.

3. ÓSCAR: A ver, vamos a ver
4. FERNANDA: Éste, mira. (señala)
5. TODOS: ¡Éste! (cada uno señala uno diferente)
6. FERNANDA: Pero habíamos puesto que el conejito fue a casa del correcaminos en el bosque, pero se dio cuenta de que no vivía ahí, sino en zona rocosa.

Comentarios sobre el segmento 14: A lo largo de la escritura de este cuento, se observó un patrón similar al de la tríada A, en el que al principio era evidente el entusiasmo de los niños. A partir de la tercera sesión, sin embargo, parecía que los niños estaban algo cansados, y de nueva cuenta, al final, los niños parecen más entusiasmados. Este resurgimiento del ánimo de los niños coincide con la creación de las imágenes (la búsqueda de escenarios, personajes y objetos del cuento para colocarlos en diapositivas del programa PowerPoint).

Segmento 15. Los niños encontraron un correcaminos en las imágenes de ClipArt y ajustan su tamaño y posición en la diapositiva.

1. DARÍO: Ése
ÓSCAR: Sí, vamos a ponerlo, bip, bip (lo coloca)
2. FERNANDA: No ahí no, presta.
3. ÓSCAR: Ponlo tú
4. FERNANDA: (lo pone) ¿así?
5. ÓSCAR: Está gigante, hazlo chiquito
6. FERNANDA: ¿Así?
7. ÓSCAR: No, tan lejano no
8. DARÍO: Préstamelo
9. FERNANDA: ¿Así? Pérate
10. ÓSCAR: Ajá
11. FERNANDA: ¿Ponemos al conejito aquí?
12. ÓSCAR: Aquí ponemos al// al conejito
13. FERNANDA: Así, eso.

Comentarios sobre el segmento 15: Una de las ventajas de escribir con computadora es hacer correcciones, modificaciones y supresiones, siempre con la posibilidad de revertir esa acción o intentar varias opciones. No es que sea imposible hacer estas acciones en papel, pero resulta más eficiente hacerlo en la computadora. Lo mismo se puede decir en este ejemplo, en el que los niños crean imágenes y las modifican a su gusto (véanse principalmente los turnos 3 a 11). De la misma manera que al escribir, si hubieran hecho sus ilustraciones en papel se tardarían más. Es destacable el paralelismo entre la escritura del texto y la creación de la versión multimedia, que deja ver las posibilidades de la computadora como un medio para realizar las actividades con más eficiencia.

.....

Segmento 16. Buscan un canguro en la galería de imágenes y encuentran varias opciones.

1. FERNANDA: Pero eso es al último, ahora va con el canguro
2. ÓSCAR: Bueno, está bien
3. DARÍO: Ponle canguro
(salen varias imágenes de canguros)
4. FERNANDA: Éste, que está durmiendo
5. DARÍO: Éste
6. FERNANDA: Este, porque está muy ocupado

Comentarios sobre el segmento 16: En el turno 6, Fernanda propone cierta imagen del canguro pues “está muy ocupado”, siguiendo lo que ya habían escrito. Es decir, el cuento es una referencia para la selección

del material gráfico, lo que confirma de nueva cuenta las interrelaciones dinámicas entre el contexto de escritura y de creación de los elementos gráficos. Además, se destaca el uso del habla exploratoria por parte de Fernanda en los turnos 4 y 6, en que acompaña su opinión con razones. Estos patrones ilustran procesos de intercontextualidad, pues otros contextos, como la creación del contenido o el habla exploratoria, son relevantes para la tarea.

.....

Segmento 17. Están eligiendo imágenes, específicamente un paisaje boscoso.

1. FERNANDA: Éste, se ve como/
2. ÓSCAR: O éste porque
3. FERNANDA: Ay Óscar, no dejas hablar
4. ÓSCAR: Cállate
5. DARÍO: ¡Que noo!
6. FERNANDA: Cállate tú. (A Óscar, en voz baja pero enojada)
7. ÓSCAR: Ya ustedes pongan el que quieran
8. FERNANDA: Éste ¿no? (volteando a ver a Darío, quien asiente)

Comentarios sobre el segmento 17: Algunos brotes de encono entre Óscar y sus dos compañeros estuvieron presentes en ciertos momentos a lo largo de la creación del cuento, como en este ejemplo, en el que hay intercambios rípidos ya hacia el final de la última sesión. Reitero que estos enfrentamientos estuvieron lejos de dominar la interacción de las triadas. Sin embargo, su presencia no se debe desdeñar, y hay que estar conscientes de que este tipo de interacciones pueden surgir en triadas en las que también hay colaboración, pues la interacción no sigue un patrón único ni lineal, sino que es más dinámico. Por ello se observan ciertos episodios de tensión que se entretajan con otros de mayor colaboración e interacciones más co-constructivas. Para comprender la escritura colaborativa, es necesario aceptar que los diferentes estilos de interacción coexisten y forman parte del proceso de diálogos y escritura colaborativa.

Discusión general de las interacciones de la tríada B

Al igual que con la tríada A, en ésta los niños asumen con entusiasmo el inicio de la tarea. Esto se notó principalmente en la profusión de ideas que dieron para llenar su hoja de planificación. Quizá su interacción no era tan festiva como la de la tríada A, pero el interés en la tarea era evidente. Esto indica que a los niños les gusta expresar su imaginación mediante la escritura, algo a tomarse en cuenta por sus implicaciones en la práctica educativa.

No obstante, también hay momentos de desacuerdo, que aunque no llegan a ser tan explosivos como en el caso de la tríada A, sí revelan tensiones entre las diferentes visiones que se tienen del cuento. Al principio hubo cierto acuerdo, pero conforme pasaron las sesiones, uno de los integrantes (Óscar) propuso nuevas ideas que se desviaron del plan acordado. Esto al parecer causó desconcierto y enojo en los otros dos integrantes de la tríada, que forman un subequipo dada su mayor coincidencia respecto al cuento. Otro aspecto relevante es que en esta tríada ocurrió un patrón similar al de la tríada A, en el sentido de que cuando sólo trabajaron dos de los integrantes, la interacción fue más fluida y el avance del producto, muy significativo. De nueva cuenta, es posible barajar varios factores: quizá se debió a una relación más cercana dentro del salón de clases entre los dos niños que trabajaron ese día, y una relación más orientada hacia la competición con el niño que faltó, o quizá simplemente el hecho de que sean dos niños reduce las probabilidades de que sean incompatibles los modelos de cuento.

Respecto al uso de mediadores, es posible que la hoja de planificación haya permitido a los dos niños mantener el curso del cuento, mientras que a Óscar le era más fácil ignorarla. Esto habla de la importancia de las representaciones externas (en este caso, en papel) de la tarea para mediar la misma interacción. Respecto a otro de los mediadores involucrados, la computadora, quizá sea conveniente apuntar que al igual que con la tríada A, la poca familiaridad de los niños no se convierte en un obstáculo insalvable, sino que parece añadir un componente motivacional. Los niños están interesados en trabajar con la computadora, tanto en su versión multimedia como en la escrita, y aunque algunas veces el trabajo se interrumpe dado que no saben cómo hacer ciertas cosas (buscar figuras, por ejemplo), los niños no se desaniman. Al igual que con la tríada A, parece agradecerles usar la tecnología y en la apropiación de las habilidades asociadas, aun cuando en ciertas ocasiones la falta de pericia los detenga.

Otro aspecto interesante de esta tríada fue cómo la función de uno de los niños (Darío), más que aportar nuevas ideas, fue la de mantener un registro “mental” de las ideas ya planteadas por sus compañeros. Esto probablemente ayudó a mantener la historia dentro de un solo cauce. Así, cuando tecleaban (algo que generalmente hacía Fernanda), Darío recordaba las propuestas y las ideas del plan, por lo que una de sus aportaciones principales era ser una memoria del grupo.

En esta tríada, de nueva cuenta es relevante la intertextualidad para el desarrollo de la interacción y del cuento en sí. Como ya se mencionó, los niños retomaron elementos de la caricatura “El coyote y el correccaminos”, como los cohetes, las explosiones, el hecho de que uno de los personajes fuera de hecho un correccaminos y el desierto como parte de los escenarios. Obviamente, los tres niños conocen la caricatura y esto crea una intersubjetividad que a su vez favorece la escritura.

También hubo momentos de co-construcción. En varios segmentos, cuando las nuevas ideas de Óscar son más compatibles con las del cuento, parece surgir un entendimiento, una aceptación mutua de ideas para que se plasmen en el cuento. Sin embargo, este flujo se interrumpe en cuanto Óscar da una idea “incongruente” con el cuento. Ya hacia el final, Óscar toma cierta conciencia de este hecho, pues en uno de los segmentos está a punto de proponer una nueva idea pero se detiene y declara: “no, mejor como quedamos” (segmento 12, turno 2). Esta toma de conciencia, del hecho de que no se pueden poner todas las ideas en un cuento, y menos cuando la escritura es colaborativa, es un catalizador en el avance del producto. Esta disparidad en los modelos de cuento, esta falta total de compromiso con una historia homogénea por parte de uno de los integrantes, fue tal vez la principal dificultad en el trabajo de esta tríada. Un posible antídoto contra este problema hubiera sido un uso más constante y consciente del habla exploratoria, aunque surge la pregunta: ¿fue el poco uso de esta habla lo que originó estos problemas, o al revés, fue el no apegarse a un solo cuento lo que inhibió el uso del habla exploratoria?

Análisis de productos de la tríada B

Al igual que con la tríada A, resulta útil hacer una comparación entre una versión previa y la final para comentar algunos aspectos del proceso involucrado atrás del producto. De nuevo, la versión final es considerablemente más extensa, puesto que incluye descripciones de personajes y escenarios que no están en la versión previa, de hecho, en la versión previa ni siquiera se presentan los personajes. Esto revela la apropiación de recursos retóricos de la escritura narrativa, algo de lo que al parecer los niños no son conscientes al principio aun cuando los lean en otros cuentos. Y, al igual que con la otra tríada, la elaboración de descripciones es un momento que los niños parecen disfrutar. Desde luego, la versión final incluye diálogos, mientras que en la versión previa no hay ninguno.

La hoja de planificación también guió la escritura de la tríada, aunque hubo ocasiones en que Óscar se desentendía de ella, proponiendo por ejemplo que el conejo se iba a la luna. Esto causó ciertos nudos en la progresión del cuento y la molestia de sus compañeros. No obstante, hacia el final Óscar comprendió que era mejor seguir el plan y sus contribuciones fueron más apegadas al cuento compartido, más que a su propio modelo. Este punto habla de cómo la coordinación de ideas puede ser entorpecida, pero después se retoma con momentos de co-construcción.

Desde luego, el proceso de revisión mejoró el cuento. Al igual que la otra tríada, al principio ésta se limitó a contar los renglones y en corregir los errores “de dedo”. Fue necesario que el facilitador les dijera que, al revisar, lo más importante era que se entendiera y también hallar formas para decir lo mismo pero de forma más divertida, ingeniosa y clara. Este punto es muy importante ya que los niños al principio, creían que la misma planificación era el cuento en sí. Fue necesario hacerles ver que ésas eran sólo ideas sin armar, y que se necesitaba escribirlo “de corrido”. Entonces el problema se repitió: creyeron que con “vaciar” esas ideas y estructurarlas en un párrafo era suficiente, así que el siguiente paso fue ampliar esa versión rudimentaria del cuento añadiendo descripciones, diálogos y eventos. Para ello, fueron útiles preguntas como: ¿dónde estaban los personajes?, ¿cómo era ese lugar?, ¿cómo eran los personajes?, cómo

llegaron a esa situación?, etcétera. Así, con andamiaje, modelaje y participación guiada, pasaron de una estrategia de “decir el conocimiento” a una donde predominaba más la reflexión, es decir, se acercaron más a un modelo de “transformar el conocimiento”.

También es claro que en la versión final los niños fueron más cuidadosos con la puntuación, pues mientras que en la primera versión la puntuación es muy escueta, en la versión final es evidente el manejo más experto de comas, puntos, signos de interrogación y los guiones para indicar los diálogos. Asimismo, hay una división de párrafos que no está presente en la versión previa. En conjunto, estas diferencias también revelan la apropiación gradual de estrategias y convenciones de escritura por parte de los niños.

Otro aspecto importante de las interacciones dialógicas de los niños es que esta versión final fue posible gracias al apoyo mutuo principalmente de sus integrantes en cuanto a la repartición de tareas. Me refiero al hecho de que las ideas tuvieron cabida gracias a que Darío actuaba como una memoria del equipo, en el sentido de que retenía las ideas que sus compañeros ya habían propuesto, impidiendo así que el cuento se saliera demasiado de un cauce.

Respecto a la creación de los elementos multimedia, los niños de esta tríada también asumieron con entusiasmo esta parte de la tarea, aunque al mismo tiempo fueron un poco menos atrevidos que la otra. Por ejemplo, cuando no sabían qué menú utilizar para buscar imágenes, se quedaban pasivos, esperando mi ayuda. Aun así, parece que los niños dominaron ciertas funciones de la computadora y lograron una idea aceptable de lo que tenían que hacer para llegar a las metas que planteaba el producto, como la búsqueda de imágenes y su edición en las diapositivas de *PowerPoint*.

Otro punto destacable es cómo el texto escrito se convierte en referencia para la búsqueda de imágenes, por ejemplo, cuando Fernanda sugiere cierta imagen del correccaminos “porque está muy ocupado”. Es decir, el esfuerzo de los niños es un todo integrado, reflejando capacidades de planificación y una visión coherente de la tarea. Es un ejemplo de intercontextualidad que ilustra cómo las subtarefas guardan correspondencias entre sí, reafirmando la coherencia y la globalidad del cuento y de la tarea en general. Esta intercontextualidad también se refleja en las propias imágenes: por ejemplo, los escenarios que los niños escribieron en su cuento están plasmados en las imágenes. En el cuento, la acción toma lugar “en un bosque verde, grande, sin contaminación, donde el aire era fresco”, así que la imagen que los niños eligen se ajusta claramente a esa descripción (véase la primera diapositiva del cuento).

Un día un conejito que tenía deseos de saltar muy alto y rápido como los demás pero él no podía porque tenía miedo. Un día el conejito fue a la casa del correccaminos pero se dio cuenta de que él no vivía en esta zona sino que él vivía en una zona rocosa. Después fue a casa de el canguro, pero el canguro estaba ocupado y él le puso un cohete en su espalda pero el cohete se inclinó hacia arriba y en el aire explotó lo bueno era que el conejito no le pasó nada y cayó en una nube y enfrentó sus miedos y bajo de la nube y ganó la carrera.

Cuadro 3. Versión previa del cuento de Fernanda, Darío y Óscar hecha en la sexta sesión del módulo literario (ortografía y sintaxis originales).

Cuadro 4. Versión final del cuento de Fernanda, Darío y Óscar. Se conservan ortografía y sintaxis originales.

El conejito que enfrentó sus miedos



Esta es la historia de un conejito de manchas negras y blancas, que tenía orejas grandes como las de un burro, que tenía un pequeño rabo, que tenía las patas grandes como las de un canguro, su nariz parecía como la de una salchicha, sus ojos parecían huevos estrellados y sus manos parecían como las de un chango.

El conejito vivía en una cueva cerca del bosque, el bosque era grande, no tenía contaminación, el aire era fresco, no había nada seco, todo estaba verde, y era muy habitado.

Este conejito tenía deseos de saltar muy alto y rápido como los demás, pero él no podía porque tenía miedo.



El conejito fue a visitar a su amigo oso a una cueva, el oso era grande, peludo, era de color café, su cola parecía la de un conejo esponjado y las garras parecían las de un tigre.

El conejito le dijo:

-Oso ¿no tienes algún amigo que me pueda ayudar a ser más rápido? por favor.



El oso le dijo al conejito que podría visitar al correccaminos para que le ayudara a saltar mas alto y rápido. Cuando llegó a la casa del correccaminos el conejito se dio cuenta de que el correccaminos no estaba,por que él vivía en una zona rocosa.

El conejito no pudo encontrar al correccaminos, entonces se puso triste porque no encontraba quién ayudarlo a solucionar su problema.



Después de ir con el correccaminos fueron con el canguro,el conejito llegó a su casa, - ¿Me puedes ayudar a poder saltar, Canguro?

-No puedo ayudarte, estoy muy ocupado-dijo el canguro

El conejito salio muy triste po que no lo pudieron ayudar,entonces el canguro le dio mucha lastima por el conejito y de un salto llegó con el y le dijo-Esta bien te voy a ayudar.



fueron de nuevo a la casa del canguro,el se puso a buscar como loco y encontró un cohete en su armario. Entonces se le ocurrió una idea ¡Prestarle el cohete al conejito! se lo puso en la espalda,el canguro le prendio el cohete y el mismo salio inclinado y despego hacia arriba y en el aire exploto, lo bueno es que no le paso nada al conejito y cayó en una nube de algodón de dulce.



-Me voy a quedar aquí porque no puedo enfrentar mis miedos!-pensó el conejo.

Después de un rato, el conejito sintió mucha hambre y se aburrió, no tenía con quién platicar,entonces probo la nube. El no sabía que la nube era de deseos, y tenía todavía en su mente la idea de enfrentar sus miedos.

Se le concedió su deseo y empezó a llover y después de un rato se quito la lluvia y salio sol



Enseguida salio un arcoiris de la nube hasta la tierra y el conejito se abentó al arcoiris como si fuera tobogán,al llegar ala tierra empezó a saltar como lo deseaba, y supero todos los obstáculos



le gano al osito y a todos los animales que participaron en la carrera y fue el número uno de todos los animales del bosque.

Aspecto	Versión previa (hecha en la sexta sesión del módulo literario)	Versión Final
Extensión (número de palabras):	113	502
Principio	No se especifica el escenario. Se introduce el personaje principal, su meta y el problema. No hay descripciones ni diálogos.	Se incluye el escenario y se describe con detalle. Se describe el personaje con toques de humor, se especifica en qué lugar del bosque vive, sus metas y el obstáculo principal que debe enfrentar. No hay diálogos.
Desarrollo	Los episodios se entrelazan de forma demasiado lineal. Están resueltos de forma muy directa. No hay diálogos ni descripciones. No hay un enlace entre las intenciones del personaje y sus acciones posteriores (se dice que visita al correccaminos pero no se explica para qué). Aparecen otros personajes. Las acciones de los personajes se narran de manera muy escueta. En general, da la impresión de que los niños usan un modelo de “decir el conocimiento”.	Ahora se entrelaza el inicio con las acciones posteriores del personaje principal, gracias al momento en que “el oso” le sugiere visitar al correccaminos para que le enseñe a ser más rápido. Los episodios están claramente diferenciados. El desarrollo se convierte en la parte más extensa del cuento. Hay más diálogos. Se mencionan las soluciones que intentan los personajes. Las acciones se narran con más detalle y humor. El texto corresponde más a un modelo de “transformar el conocimiento”
Final	El final está claro pero se presenta de manera demasiado directa. No hay diálogos ni descripciones.	El final muestra el resultado de los intentos de los personajes, que se relacionan con el problema planteado al principio. Se incluye una descripción del lugar al que llegan los personajes y utilizan adjetivos. El final en sí tiene una trama compleja y está escrito con lógica.
Personajes	Aparecen 3 personajes (el conejo, el correccaminos y el canguro), pero no se describen.	Se incluyen 4 personajes. Dos de ellos son descritos (el conejo y el oso).
Diálogos	No se incluye ninguna línea de diálogo.	Incluye 5 turnos de diálogo con sus respectivas acotaciones, aunque no todos los turnos están en renglones diferentes. Aún así es fácil saber qué personaje habla.
Aspectos gramaticales y ortográficos	Hay un uso aceptable de las convenciones gramaticales. No se usa el punto y aparte, por lo que el resultado es un texto “plano”. Hay un abuso de la conjunción “y”. Varias faltas de ortografía. El uso de signos de puntuación es aceptable.	Los niños tienen un uso bastante aceptable de las convenciones gramaticales y ortográficas. Pocos errores ortográficos y de puntuación. El uso de puntos y comas facilita la lectura. Usan signos de admiración e interrogación. Hacia el final siguen usando con demasiada frecuencia la conjunción “y”, pero en el resto del cuento hay otras conjunciones.

Tabla 6. Comparación de las versiones previa y final del cuento “El conejito que enfrentó sus miedos”, de la triada B.

IV. Discusión general y conclusiones

.....

En este trabajo se ofreció un panorama sobre algunas formas de usar el lenguaje, la tecnología y otros mediadores para favorecer la apropiación de habilidades de escritura al crear un cuento multimedia. En otras palabras, se examinó el proceso detrás del producto, usando como guías diversos conceptos de la teoría sociocultural. En este capítulo se integrarán los datos obtenidos para ligarlos además con la literatura revisada. Esto servirá de base para plantear las implicaciones, limitaciones y sugerencias de investigación de esta tesis.

El papel de los mediadores

Primero se retomarán los mediadores para guiar la discusión y ofrecer un panorama integrador del conjunto de observaciones y reflexiones surgidas de este trabajo (Säljö, 1999; Wertsch, 1993, 1998). A lo largo de este trabajo, se destacan tres mediadores, que en orden de complejidad son: 1) la hoja de planificación, 2) la computadora y 3) el discurso.

La hoja de planificación

En este trabajo se observó cómo los niños usaron la hoja de planificación como estímulo para proponer ideas, liberar recursos cognoscitivos, para guiar el orden de su cuento y como recordatorio mientras tecleaban, poniendo límites a la posible generación incontrolada de ideas. Al mismo tiempo, usar mediadores como la hoja de planificación es una manera concreta de aplicar estrategias de solución de problemas y desarrollar capacidades de autorregulación. Sin embargo, esta misma función se puede considerar una desventaja porque hace que los niños se apeguen a una estructura que sólo siguen cierto tipo de cuentos (me refiero a la estructura “Planteamiento del problema-dos o tres intentos de solución-desenlace”); si bien es cierto que las investigaciones han hallado puntos a favor de estas estructuras (Baumann y Bergeron 1993; Fitzgerald y Teasley, 1986; Piccolo, 1986; Spiegel y Fitzgerald, 1986), también es cierto que muchos cuentos no se ajustan a esta estructura canónica; de hecho, en el caso de los grupos en que intervine, se originó cierta homogeneidad en los cuentos de los niños. Considerando esto, creo que sí es necesario utilizar mediadores para generar ideas y estructurar la escritura, pero estos mediadores

no deben ser impuestos, rígidos o únicos. En mi opinión, el punto medio está en que los niños se apeguen a un plan, pero diseñado por ellos mismos o con ayuda del facilitador cuando sea necesario. La necesidad de acotar y estructurar ideas permanece pero ya no se constriñe a un solo modelo. Como lo dice Hutchins (1997), un mediador (en este caso la hoja de planificación) es una estructura que moldea (*shapes*) el comportamiento de las personas ante la tarea, pero ese mediador no debe forzarnos a usar esquemas preestablecidos y rígidos que entorpezcan la creatividad, tema que se aborda con más detalle a continuación.

Según el modelo de Sharples (1999), la creatividad tiene un papel muy importante en la escritura, ya sea de textos expositivos o de textos literarios (donde es más obvio). Sin embargo, la escritura creativa no significa escribir lo que sea y como sea. Significa conocer bien las reglas y los medios para usarlos con flexibilidad y así crear algo que valga la pena. Uno de los investigadores más destacados de la creatividad, M. Csikszentmihalyi, dice que las personas creativas se mueven entre la libertad y la reflexión. En escritura, esto equivale a “mantener la mente centrada en dos objetivos contradictorios: no perder el mensaje susurrado por el inconsciente y, al mismo tiempo, forzarlo a adoptar una forma adecuada” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 301). Esto implica que el escritor creativo utiliza ciertos esquemas autorregulatorios —que, como vimos, se fortalecen con ayuda de instrumentos mediadores como el lenguaje o una hoja de planificación— pero al mismo tiempo, actúa con fluidez y flexibilidad, matiza y elabora sus ideas, redefine los problemas; el escritor aborda la tarea con seriedad y disciplina, pero al mismo tiempo se divierte; es conservador, porque conoce las reglas de lo que va a modificar, pero al mismo tiempo es vanguardista y original. Esto coincide con los modelos de de Sharples y Bereiter-Scardamalia, en el sentido de que los escritores se mueven dentro de espacios conceptuales definidos (el tema, el tipo de texto) pero dentro de esos espacios, se mueven con pericia y libertad; es lo que Sharples llama “creatividad dentro de la restricción” (*creativity within constraints*). Además, las personas creativas se plantean lo que harán en términos de problemas: “¿Cómo hacer que este aparato funcione mejor?”, o en el caso de la escritura, “¿Cómo hacer para que esta historia tenga coherencia, para que se entienda o cause miedo o tenga un final inesperado?” En este punto, la acción creativa también coincide con los planteamientos de Flower-Hayes y Bereiter-Scardamalia: el escritor experto ve la escritura como un problema a resolver.

Las ideas anteriores tienen implicaciones en la enseñanza de la escritura creativa. Las dos tríadas ilustran cómo la hoja de planificación es un mediador para darle cierto cauce a las ideas que surgen. Pero la creatividad también implica flexibilidad, y aunque al redactar un cuento el autor puede tomar un plan como punto de partida, también es válido no hacerlo y escribir sin un rumbo predeterminado (aunque esto no significa que lo haga de manera descuidada). Uno de mis escritores favoritos, por ejemplo, afirma lo siguiente al describir cómo hace un cuento:

[No anticipo] ni el final, ni la parte de en medio ni casi el comienzo. Lo que dispara cada cuento es una situación mínima, una pequeña idea, algo que he visto o que he vivido, algo que he oído y a partir de eso imagino, más bien, pienso que hay una historia potencial, y empiezo a escribirla y poco a poco se va formando sin que yo sepa realmente a dónde va a ir. Claro, es imposible no imaginarse de pronto un final, pero siempre la historia va conduciendo hacia rumbos un poco inesperados. (Morábito, 2000)

Al enseñar la escritura de cuentos, se puede mostrar a los niños esta forma de hacer un relato, pero no se trata de dejarlos que hagan lo que quieran y como puedan: hay que mostrarles primero ciertas herramientas para que después las usen creativamente. En el ejemplo anterior, estamos hablando de un escritor experimentado, que se permite esas libertades precisamente porque es un experto en escritura. La creatividad no implica desconocer las reglas, sino entenderlas bien para adaptarlas a las preferencias personales de modo que surja algo nuevo y que valga la pena.

Siguiendo con el tema de la creatividad, los cuentos son un buen vehículo para promoverla. En el proceso de escritura del cuento les damos a los niños un pretexto para innovar, experimentar, hacer algo creativo. Los niños quizá no funden un estilo literario, pero sí experimentan un proceso creativo que no deja de ser valioso a fin de cuentas. Como lo mencionan Fuegel y Montoliu (2000), la creatividad es un bien social que debe ser promovido en la escuela primaria. Del mismo modo, Csikszentmihalyi expresa que los resultados de la creatividad enriquecen la cultura y nuestra vida (1998, p. 25-26) y que “(...) si queremos que la siguiente generación afronte el futuro con gusto y confianza en sí misma, debemos educarla para que sea a la vez original y competente.” (p. 27).

La computadora como mediador

Un tema central de esta tesis es el uso de las computadoras en las prácticas educativas, particularmente en el área de la escritura; en un metanálisis de artículos que comparaban la escritura de la computadora con la escritura en papel, los autores encontraron que los textos hechos con la primera eran mejores (Goldberg, Russell, y Cook, 2003). Esto puede ser cierto, pero ¿qué pasa cuando los escritores no dominan estas tecnologías? Puede suceder que esta falta de pericia interfiera con la escritura, y la atención que se podría prestar a los aspectos de contenido y coherencia, se dedique en cambio a encontrar las letras en el teclado y a lidiar con la interfaz del procesador de textos. En el análisis de los videos se encontró ese patrón. Los niños, en general, no dominaban el teclado y otras funciones de la computadora (por ejemplo, cuando accidentalmente abren un cuadro de diálogo), lo que muy probablemente interfirió con su escritura. Sin embargo, el que hayan escrito colaborativamente quizá suplió esta desventaja, pues se distribuían las tareas tanto cognitivas como físicas, algo que fue claro en la tríada B, en la que Darío

recordaba los enunciados que Fernanda pronunciaba antes de escribir. Ella, al teclear, dedicaba recursos cognoscitivos para localizar las letras, lo que hacía que se desvaneciera de su memoria aquella frase que había dicho, pero Darío, que la tenía presente, se la repetía. Esto tal vez contribuyó a la cohesión del cuento, a que las ideas no se dispersaran y a que la tríada mantuviera cierta continuidad. Se puede decir que el trabajo en equipo permitió lidiar con ciertas restricciones que la computadora impuso a los niños, gracias a las cogniciones distribuidas que dedicaron a la tarea (Salomon, 1993).

En suma, es interesante cómo la computadora puede al mismo tiempo facilitar ciertas tareas y complicar otras, sobre todo cuando no se maneja con pericia. En este caso, la escritura en computadora les permitió modificar lo que ya escribieron, algo que hubiera sido más engorroso de haberse escrito en papel. Por otro lado, el que los niños carecieran de automatización del teclado interfirió con la escritura. Esto parece ser un tanto paradójico: es necesario que los niños se familiaricen con las computadoras, para que una vez cumplido este requisito, concentren mejor sus recursos cognoscitivos en aspectos más importantes de su aprendizaje. Sin embargo, para que se familiaricen con las computadoras, lo deseable es que las usen en tareas significativas y motivantes. Por lo que recoge esta investigación, es posible afirmar que tareas así son el camino correcto para que los niños se familiaricen con las computadoras, pues le dan un toque de motivación que quizá no estaría presente si se diera un curso de computación vacío de contenido.

Otro punto de reflexión es la creación del componente multimedia del cuento. Como se pudo observar en varios segmentos presentados, a veces las opciones que ofrecía la computadora no siempre se ajustaban a la idea que los niños habían plasmado por escrito, y aunque era posible modificar las imágenes, siempre habrá discordancias entre lo que ellos imaginan y lo que ofrece la computadora. Aun así, el hecho de que los niños basaran la búsqueda de imágenes en lo que ya escribieron es otro ejemplo de intertextualidad, en el que el texto escrito guió la búsqueda de componentes multimedia. Por otro lado, se apoya la idea de que los proyectos multimedia favorecen el crecimiento cognoscitivo de los alumnos al promover la planificación, el trabajo en equipo, la autoevaluación y la motivación, sin olvidar que dan cabida a los estilos de aprendizaje de los niños (Dimitriadi, 2001; Gardner, 1995; Ivers y Barron, 1998). En mayor o menor medida, estas ventajas también se observaron durante el trabajo de los niños.

Esto nos remite de nuevo al debate sobre el poder didáctico de las computadoras: si lo deseable es que los niños hagan un cuento atractivo en el sentido gráfico, es válido ofrecer a los niños otras alternativas además de las que ya ofrecen las computadoras. En la experiencia reportada en esta tesis, las fuentes principales de recursos gráficos fueron la galería de imágenes prediseñadas de *Office* y el buscador de imágenes de *Google*. Y si aun con estos recursos la búsqueda no puede ser del todo satisfactoria, ¿qué hacer cuando no se cuenta con ellos? Pues dibujar, recortar, iluminar, calcar. Como en todo, la falta de

recursos computacionales no limita la creatividad ni impide que los niños hagan trabajos motivantes y de calidad, menos aun si existe un andamiaje adecuado por parte de los facilitadores.

El discurso como mediador

En cuanto al discurso, se identificaron dos “estrategias” discursivas para mediar la interacción entre los niños: la co-construcción y el habla exploratoria. La primera ocurría cuando un acuerdo tácito entre los niños permitía que las ideas se acomodaran de manera fluida dentro del cuento, sin argumentar. En cambio, el habla exploratoria se hacía presente cuando las ideas no coincidían. Entonces era necesaria una pausa para que esas ideas en un principio dispares tuvieran cabida dentro del cuento. Para ello, el equipo reflexionaba y trataba de llegar a un acuerdo conjunto. Sin embargo, ni la co-construcción ni el habla exploratoria fueron constantes durante la interacción de las tríadas. Hubo claramente momentos de tedio, de hostilidad y desacuerdos improductivos. Estos momentos, de haberse usado el habla exploratoria, quizás se hubieran convertido en oportunidades para discutir ideas nuevas y enriquecedoras para el cuento. Esto significa que los niños no carecían de habilidades para resolver los momentos de conflicto, sino que a veces simplemente no las pusieron en práctica. También es importante añadir que, a menudo, la co-construcción quizá sea más apropiada cuando los aprendices no alcancen cierto nivel de maduración cognitiva y mayor práctica, debido a que la carga cognitiva que implicaría hablar reflexivamente y además ocuparse del contenido y de la forma de su cuento, serían demasiados. El habla razonada y explícita no es opuesta a las tareas creativas, sin embargo, tampoco es necesario usarla todo el tiempo, y menos cuando los niños tienen ante sí otras tareas que resolver. También es pertinente tomar en cuenta el nivel de desarrollo socioemocional de los niños, que a esta edad (9 a 10 años) son menos proclives a ponerse en el lugar de sus compañeros. No obstante, son estos los momentos propicios para reflexionar con ellos acerca del respeto mutuo y la colaboración, para contribuir así a su desarrollo emocional e intelectual. Es decir, en este tipo de tareas, es común que haya momentos rípidos, sobre todo cuando se trate de niños, aun cuando lo ideal es que haya metas compartidas, acuerdos, la consideración de las ideas de todos y un armónico intercambio de turnos. Esto no es algo preocupante, sino algo que cobra sentido al considerar el nivel de desarrollo de los niños y los demás contextos en que conviven (su salón normal, por ejemplo) y la naturaleza de la tarea. Entenderlo así permite aprovechar pedagógicamente esos momentos difíciles, como se discute más adelante.

En resumen, la interacción de ambas tríadas fue como un vaivén: un momento de colaboración efectivo precedía a uno de desacuerdo improductivo, al que a su vez seguía uno de colaboración y así sucesivamente. Esta pauta provino, en parte, del atractivo de la tarea: aunque se peleaban, los niños no querían desligarse de la tarea, pues además el cuento ya tenía sus ideas, y quizá no querían abandonar algo en lo que ellos ya habían contribuido. Otro posible factor fue la variedad y el atractivo provenientes de la

computadora, principalmente durante la creación de los elementos multimedia. Esta parte añadió frescura a la tarea y renovó el interés de los niños.

Otro aspecto relacionado con el lenguaje fue la mayor fluidez cuando trabajaron dos de los niños en lugar de tres. Una posible causa es que la integración de las ideas era más sencilla porque había menos modelos de cuento. También pudo ser que los dos niños tuvieran una buena relación desde antes. Esto plantea una pregunta: ¿Qué hubiera pasado si esos dos niños fueran los que normalmente chocaban más? La investigación nos dice que la colaboración puede ser más productiva cuando trabajan dos niños que desde antes se llevan bien (Faulkner y Miell, 2004; Vass, 2002) por lo que cabría esperar una interacción menos productiva cuando los dos niños que más se confrontan trabajan juntos. Futuras investigaciones pueden indagar con más detenimiento estas cuestiones.

Tras analizar la interacción de estas dos triadas, y después de dos años de trabajo en proyectos de escritura creativa en equipo, se puede afirmar que una de las principales características de este tipo de escritura es que los integrantes, al inicio, tienen modelos diferentes de cuento, que se deben negociar y modificar hasta integrarse en un cuento compartido. Si en la escritura individual el escritor tiene sus propias referencias intertextuales, sus propias estrategias y sus propias representaciones mentales, y estas interactúan de manera compleja para dar por resultado un texto ¿qué se podría esperar en la escritura colaborativa, en la que estas referencias se multiplican y se confrontan? Esta característica es al mismo tiempo la mayor dificultad y la mayor riqueza de la escritura colaborativa, y el lenguaje es el mediador para lidiar con este reto. Y, como se apuntó líneas arriba, las discrepancias aparentemente improductivas son oportunidades de aprendizaje a las que el facilitador debe estar atento, pues a partir de ellas se puede llevar a los niños a reflexionar sobre su propia interacción.

En conjunto, estos tres mediadores (la hoja de planificación, la computadora y el lenguaje) influyeron la apropiación de las habilidades de escritura por parte de los niños. Esta apropiación se notó en los productos y en su propio discurso, que en ambos casos reflejan la planificación, la escritura y la revisión, así como el uso de recursos retóricos como las descripciones y los diálogos. Por ejemplo, ¿los niños hubieran estado dispuestos a corregir y ampliar su cuento si lo hubieran escrito con lápiz y papel en vez de usar la computadora? O bien, ¿el cuento tendría la misma extensión si lo hubiera escrito un solo niño? Además, el diálogo requerido para el trabajo en equipo, aunque añadió una tarea cognitiva, también liberó otras, como cuando alguno de los niños recordaba las ideas que ya habían dicho sus compañeros. En este aspecto el lenguaje como mediador también contribuyó al logro de la meta y a la apropiación de habilidades de escritura. Por otro lado, la hoja de planificación fue un pretexto para discutir las ideas, y esa habla influyó en el uso de la hoja de planificación; la computadora también promovió diálogos, por ejemplo cuando los niños se preguntan entre sí qué imagen iban a buscar, o

cuando tenían alguna dificultad con los comandos. A su vez, el habla de los niños permitió coordinar la elección de dichas imágenes.

En suma, los tres mediadores examinados en este trabajo se usaron para dominar ese objeto cultural que es la escritura. A continuación se apuntarán algunas ideas sobre este tópico, haciendo un puente hacia algunas implicaciones prácticas.

Los retos de la escritura colaborativa

Con base en mi propia experiencia y al análisis de estas tríadas, considero que, entre otras, hay cinco tareas cruciales del facilitador en situaciones de escritura creativa en equipo: 1) inspirar ideas de los integrantes; 2) acotar dichas ideas mediante la planificación; 3) proponer formas en que esas ideas se integren cuando parezcan incompatibles; 4) guiarlos para que revisen a nivel de significado y no sólo los aspectos mecánicos, y 5) promover intertextualidad de contenidos y también de formas de escribir. A continuación se analiza con más detalle cada una:

1) *Inspirar ideas de los integrantes*: A veces sólo hace falta un chispazo para despertar la gran imaginación que tienen los niños. Ese chispazo puede venir de múltiples fuentes: la referencia a otros cuentos, dibujos, imágenes, frases y palabras. También es válido contar en forma de cuento algún episodio de la Historia nacional, o inventar el origen de un fenómeno de la naturaleza (por qué sale el arcoiris, por qué los loros son verdes, etcétera). Una de las labores del facilitador será presentar estas alternativas, y modelar cómo se pueden combinar. Será importante recordar que en escritura creativa, una idea puede tener tanto valor como otra. No hay un criterio objetivo para decidir qué opción poner.

También se puede aprovechar la intertextualidad proveniente de otras historias, la televisión, el cine y otros medios, que innegablemente son una referencia para los niños. Es claro que en el caso de la tríada B, el contenido de cuento está matizado por los dibujos animados. Esto se podría tomar como un punto positivo de los medios de comunicación: puede ser una fuente de inspiración, un punto de partida para que los niños creen sus propias historias.

2) *Acotar las ideas*: Que los niños se inspiren es una labor relativamente sencilla, pues con unas cuantas palabras o imágenes, empiezan a dar muchas ideas. Cuando así sucede, la labor del facilitador será ayudar a los niños a tomar nota de esas ideas, parafrasearlas para ver si se captó el sentido y comenzar a ordenarlas dentro de un plan. En ciertos casos, quizá sea conveniente poner un cierto límite a esa lluvia de ideas para que la planificación no sea demasiado compleja y no se convierta en “un flujo incontrolable” (Sharples, 1999). Esto es doblemente importante en la escritura colaborativa, cuando el problema no es la falta de ideas (el miedo a la hoja en blanco) sino el exceso de ellas. Quizá sea empezar con unas cuantas al principio y poco a poco elaborarlas. En la tríada B se observó cómo el proponer constantemente nuevas ideas puede entorpecer la escritura. Mientras más daban, más posibilidades había de que los modelos de

cuento de cada niño divergieran. En cambio, unas cuantas ideas bien establecidas y compartidas pueden ser la base de una colaboración productiva.

Esto se relaciona con la intervención del experto para llevar a los niños a que vean con más claridad sus propios pensamientos, a que trabajen con unas cuantas ideas, o para destrabar los nudos que se forman cuando estas ideas son en principio divergentes. La visión externa del experto les permitiría a los niños hacer una pausa para mirar el bosque y no sólo los árboles. Incluso a veces será necesaria una intervención más directa del experto, que puede ir desde modificar alguna idea de los niños, hasta sugerir una completamente nueva, que le dé cauce al cuento pero que encaje con lo que los niños han construido hasta el momento.

3) *Integrar las ideas*: Esta es la parte más atractiva y uno de los mayores retos de la escritura creativa en colaboración. Quizá sea conveniente que dos o tres facilitadores modelen ante el grupo cómo integrar las ideas. Será fundamental transmitir la necesidad de negociar y ceder un poco, modificar las propias ideas para dar cabida a las del compañero, y reiterar que siempre habrá la posibilidad de escribir una versión individual en la que podremos poner nuestras ideas tal como las concebimos. Será necesario insistir en que no se trata de imponer el cuento que se tiene en mente, sino dialogar para crear un cuento compartido. Para lograr esto, habrá que tener presentes las reglas de colaboración y cuando sea preciso, expresarla con claridad, quizá haciendo referencia explícita a un cartel donde estén estas reglas, por ejemplo. En las tríadas analizadas, hubo ejemplos claros de la integración de ideas, aunque también de desacuerdos improductivos. La intervención del facilitador procurará convertir los desacuerdos en algo productivo, manteniendo además una relación lo más cordial posible. Uno de los fines sería “...resolver las tensiones explícitamente, para que la escritura colaborativa sea un medio para reflexionar sobre el proceso de escritura” (Hodges, 2002, p. 9).

4) *Revisión*: Otra implicación derivada de este trabajo tiene que ver con el proceso de revisión. A partir de los análisis de la interacción de ambas tríadas y del trabajo con las otras tríadas del programa *Aprendiendo Juntos* en general, se puede afirmar que para los niños la revisión consiste fundamentalmente en verificar la ortografía o la cantidad de renglones, sin advertir necesariamente que lo más importante es leer con atención para hacer modificaciones de contenido y de estilo. Una implicación es sugerir y modelar este tipo de revisión de mayor nivel. Por otro lado, hay un aspecto que es importante mencionar: los niños invirtieron buena parte del tiempo discutiendo el contenido global (a veces con resultados productivos, a veces no), e invirtieron poco tiempo en planificar el contenido local, algo en lo que coincide la investigación de Lomangino, Nicholson y Sulzby (2005). Es cierto que a veces discuten sobre qué palabra poner, pero no parecen tener claro que una frase, por ejemplo, se puede decir de muchas maneras. No reflexionan (o lo hacen muy poco) en la forma. Una vez que los niños vayan dominando los aspectos mecánicos de la escritura (ya sea con la pluma o con el teclado), sería conveniente llamar su atención hacia

estos aspectos más locales y de forma, aspectos de estilo que pueden pulir y modificar, experimentando con el lenguaje. Esto también los beneficiaría como lectores, pues si ponen atención a la forma de su cuento cuando lo escriben, tal vez cuando lean también le prestarán atención a estos detalles, y muchas veces ahí está el goce de la lectura.

5) *Promover intertextualidad de contenidos y también de formas de escribir*: Es pertinente mencionar que las tareas anteriores implican un involucramiento con el cuento por parte del facilitador, ya que en cierta medida también será uno de los autores. Además de esto, quizá sea conveniente explicar a los niños explícitamente que tendrán dos tareas que resolver: una, la de mantener el trabajo en equipo, pidiendo opiniones, tratando de crear una buena idea a partir de varias, escuchar con atención, e incluso ceder; otra, la de escribir bien el cuento, cuidando la organización, el uso de palabras, el estilo, la claridad, la inventiva al usar el lenguaje, la belleza de las expresiones y la imaginación (en resumen, plasmar en su cuento no sólo lo que escribieron otros autores, sino *la forma* en que esos autores lo escribieron.) Finalmente, como mencionábamos respecto al rol de la hoja de planificación, el facilitador deberá concebir la escritura como un proceso flexible, al que no se le pueden imponer estructuras previas, ni métodos únicos. Esto lo expresa claramente el siguiente párrafo de Daniel Cassany (1993, p. 84):

La clase debe ser un espacio libre para que la individualidad de cada escritor se muestre en todas sus características. Cuando pretendemos desarrollar la autonomía del proceso de redacción, nada más absurdo que obligar a todos a escribir al mismo ritmo, con las mismas técnicas, el mismo texto, disponiendo del mismo tiempo, recibiendo una misma corrección, interactuando del mismo modo con el maestro. Si cada uno debe encontrar su propio camino de redacción, es lógico que los alumnos discrepen en las técnicas y métodos preferidos de escritura. Unos alumnos se sentirán a gusto con los mapas conceptuales y demás esquemas para clasificar ideas, mientras que otros escogerán la escritura automática o a chorro; y unos terceros, el torbellino de ideas o las técnicas de formulación de preguntas. Habrá quien necesite la guía constante del maestro; y otros que se lanzarán a escribir a su aire, sin problema.

También será importante recordarles que nadie posee *todas* las habilidades requeridas para escribir bien, sino que algunos tienen más habilidad en algunas áreas, (proponer ideas, por ejemplo) mientras que otros tienen más facilidad en otras (por ejemplo, enlazar esas ideas en un flujo coherente). Es precisamente una de las ventajas de trabajar en equipo el que estas habilidades que cada uno posee pueden concentrarse para crear un cuento en ocasiones más productivo que si se hiciera de forma individual (Gardner, 1995; Salomon, 1993).

El lugar de la motivación en el proceso de escritura colaborativa

Una de las características más llamativas de este proceso fue el entusiasmo de los seis niños de las tríadas con la tarea (y, cabe añadir, de casi todas las demás tríadas que participaron en el proyecto durante ese año

y en los años posteriores). ¿Qué más deseable que los niños se emocionen ante la tarea académica que van a hacer? Para explicar ese ánimo, se pueden proponer varios factores: escribieron un cuento, es decir, un texto de por sí lúdico; lo hicieron con ayuda de la computadora; su cuento era funcional e iba dirigido a una audiencia real; le añadieron ilustraciones, música y su propia voz; y fue una tarea novedosa. Todos estos factores alimentan la motivación y pueden explicar esta disposición tan positiva hacia la tarea.

Algo que me parece claro al revisar el trabajo de las tríadas (y al recordar su interacción pues yo mismo estuve presente como participante en el proceso) es su esfuerzo por hacer bien su cuento; más que un deseo de complacer al maestro o al facilitador, el trabajo está motivado por un logro interno y, al mismo tiempo, compartido. Hay algunos momentos en los que los niños se muestran orgullosos y satisfechos por su trabajo; quizá el entusiasmo decayó en algunos momentos, pero esto no invalida el hecho de que los niños se esforzaron por crear un cuento de calidad.

En la introducción de su libro *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom* James Raffini cita a Terrell Bell, un antiguo secretario de educación de Estados Unidos: “Al educar, se deben recordar tres cosas: la primera es la motivación. La segunda es la motivación. La tercera es la motivación.” (Raffini, 1996, p. ii). Entendiendo a la motivación como un entusiasmo evidente por la tarea, un gusto tangible al hacer algo, podríamos decir que es una meta de todo empeño educativo, no se diga en la escritura. Como afirman Bruning y Horn (2000): “La escritura es una herramienta social e intelectual inmensamente valiosa, pero plantea unos retos motivacionales extraordinarios. Escribir es un acto complejo, prolongado y de solución de problemas, en que la motivación es crucial pero difícil de establecer y mantener” (p. 34). Este trabajo recoge evidencia de que escribir colaborativamente un cuento es un reto motivante y hasta ameno. Una implicación importante es que esta motivación quizá se pudo haber observado aunque no se usara la computadora como herramienta mediadora. Escribir un cuento y además ilustrarlo es una tarea motivadora para los niños que se puede hacer sin computadoras. Si están disponibles, será conveniente usarlas. Si no, el proyecto también se puede realizar, aunque resulte más laborioso. A fin de cuentas, si se cuenta con ingenio, objetivos claros y las estrategias instruccionales adecuadas, las experiencias de aprendizaje pueden funcionar con o sin estas herramientas. El estudio confirma que por sí mismas, estas herramientas no facilitan los aprendizajes. Su buen uso en la educación depende de muchos otros factores, como el discurso entre maestros y alumnos, el arreglo del salón, las actividades, la pericia del maestro y de los alumnos, etcétera. Y siguiendo con el tema de la motivación, el trabajo también deja constancia de que la escritura de cuentos es un excelente pretexto para acercarse a la lengua escrita. Se puede aprovechar ese interés que los niños tienen en las historias para que desarrollen una sólida afición a la lectura y la escritura, asunto relevante en vista de los resultados poco satisfactorios que obtienen los estudiantes mexicanos.

Conclusiones

A modo de conclusión, se resumirán las aportaciones de esta tesis en los planos teórico, metodológico y aplicado. En el *plano teórico*, dentro del contexto del programa *Aprendiendo Juntos*, se planteó por primera vez un estudio más detallado del proceso de escritura con énfasis en la interacción de los niños, pues anteriormente se hizo investigación sobre la comprensión de cuentos (Guzmán e Ibarra, 2003) y sobre la interacción experto-novato en la escritura de cuentos (Solís, 2003), pero sin dar atención específica al proceso de escritura. El presente estudio se aproximó al fenómeno de la escritura colaborativa de cuentos pero haciendo énfasis en la composición y en el uso de la computadora, aunque sin descuidar del todo la intervención del experto, ya que su indudablemente influyó en el proceso de los alumnos.

Otra aportación teórica es que se prestó atención a aspectos emocionales y de personalidad que quizá están un tanto descuidados desde la perspectiva sociocultural, pero que son importantes puesto que en muchas ocasiones determinan el rumbo de la colaboración. Este trabajo se suma al conjunto de estudios emergentes que ponen atención a factores emocionales (por ejemplo, Faulkner y Miell, 2004; Vass, 2002). También se hace un acercamiento a factores de personalidad que pudieron jugar un papel en la dinámica de las interacciones de los niños; por ejemplo, el carácter un tanto más explosivo de los niños de la primera tríada pudo influir en la rispidez de algunas de sus interacciones, mientras que el ánimo de las niñas, más sosegado, sirvió como contrapeso. Sin embargo, estos hechos no son variables extrañas que interfieren en el análisis del fenómeno que estamos estudiando, sino que son parte misma del fenómeno y tomarlos en cuenta sirve para entender mejor lo que pasó.

Una tercera contribución teórica de esta tesis fue el análisis de diversos tópicos relevantes en el enfoque sociocultural. En primer lugar, se estudiaron varios aspectos del aprendizaje colaborativo. El trabajo permitió observar cómo el trabajo colaborativo favorece la motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas, en este caso aquellas relacionadas con la composición de textos narrativos (Dautie y Dalton, 1993; O'Donnell et al., 1986; Sutherland y Topping, 1999). Así como también fue posible observar que la cooperación no es un proceso fluido que sigue un solo curso. Por el contrario, los momentos más productivos de la cooperación pueden preceder a momentos de aburrimiento o de disputas improductivas. Tras analizar la forma en la que hablaron los niños, podemos caracterizar su discurso como una mezcla de co-construcción, habla exploratoria, habla disputacional e incluso indiferencia, lo que dependía de diversos factores; entre estos factores están el momento de la tarea (mientras más sesiones pasaron, menos entusiasmo con la tarea, hasta que resurgió cuando buscaron los elementos multimedia); el número de integrantes del equipo (cuando trabajaban sólo dos, había una interacción fuera más fluida y productiva); la relación previa de los niños (una relación positiva previa pudo influir en la interacción). Esto coincide con los resultados de Solís (2003) en el sentido de que los niños sí logran internalizar diversas estrategias discursivas como el habla exploratoria, pero no las utilizan

siempre. Esto no es algo grave, sino un aspecto normal de la interacción de niños en tareas creativas. En cuanto al proceso de escritura, este trabajo permite “ver” en acción procesos mentales que corresponden a la interacción de los niños mientras escriben. El habla de los niños al crear su cuento es una ventana a esos procesos cognoscitivos de una manera más “natural” que los protocolos verbales. Vimos, por ejemplo, cómo el intento de los niños para que sus ideas sean coherentes es un indicio de su apropiación de estrategias de “transformar el conocimiento”, pues están concibiendo la estructura de su cuento como un problema a resolver. Si hubieran aplicado exclusivamente el modelo de “decir el conocimiento”, quizá todas las ideas hubieran sido incluidas pero sin estar orquestadas, sin una coherencia narrativa que diera sentido al cuento, quedando como un vaciado de episodios y detalles pero que en conjunto no formarían una historia.

La comunidad de práctica en la que se llevó a cabo el trabajo fue el programa *Aprendiendo Juntos*. Desde el plano teórico, cobra relevancia atender la influencia de esta comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2003). La participación guiada, uno de los componentes cruciales de una comunidad de práctica, se realizó en parte con ayuda del facilitador, cuya intervención se tomó en cuenta para entender el fenómeno. Obviamente, el facilitador tiene la responsabilidad de estar atento a la interacción de la tríada y reorientar, en lo posible, la interacción productiva, incluso aprovechando esos momentos como oportunidades de reflexión.

Al estudiar un fenómeno de aprendizaje colaborativo, resulta esencial saber qué mediadores están en juego y cómo influyen, moldean y hasta entorpecen (algunas veces) el proceso de trabajo cooperativo (Wertsch, 1998). Este fue otro aspecto abordado en esta tesis: la acción mediada. La hoja de planificación, las herramientas discursivas y la computadora fueron medios que determinaron en buena medida el proceso de escritura colaborativa. En este trabajo se reveló la importancia de la acción mediada para dar sentido a las acciones, propósitos y productos de los niños. Se vio cómo, por ejemplo, la hoja de planificación regulaba las estrategias de escritura o la interacción de los niños, o cómo la computadora, con las oportunidades (y obstáculos) que ofrece, repercutió en las interacciones durante la creación del cuento multimedia.

Un caso especial de mediador que estuvo involucrado en el proceso reportado aquí, fue la lengua escrita. Digo que este caso es especial porque además de ser un mediador, también fue el objeto de conocimiento. En efecto, uno de los objetivos del programa *Aprendiendo Juntos* es que los niños desarrollen habilidades de escritura. Por el producto y por sus esfuerzos presentes en su discurso, se puede observar que los niños avanzaron en sus habilidades de escritura, pues pasaron de un modelo de decir el conocimiento a otro de transformar el conocimiento, concibiendo la escritura como un problema a resolver (Scardamalia y Bereiter, 1986). Esto me lleva a plantear otra contribución: se trató de interpretar este fenómeno desde una perspectiva sociocultural pero integrando conceptos del enfoque cognoscitivo.

Como se mencionó, no es forzoso establecer divisiones tajantes entre ambos enfoques, por el contrario, el tomar en cuenta ambos desde una perspectiva integradora sirve para entender mejor el fenómeno que estudiamos.

En el *ámbito metodológico*, una aportación fue la puesta en práctica de los consejos de dos eminentes representantes del enfoque sociocultural: por un lado Michael Cole (1996), quien recomienda involucrarse activamente en el mismo contexto, participar en él e interpretar los fenómenos según el enfoque teórico adoptado; como se mencionó anteriormente, esta aproximación retoma elementos de la investigación acción porque yo mismo actué como facilitador e investigador. Por otro lado, se retomó la metodología planteada por Neil Mercer (1997), es decir, un análisis del discurso sin fragmentaciones categóricas previas que llegan a ser un tanto artificiales. La investigación aquí reportada fue un esfuerzo para conjuntar estas dos propuestas en la obtención y análisis de datos.

Siguiendo con el plano metodológico, considero pertinente una discusión sobre la selección de los casos. Al inicio de esta investigación se hizo una selección deliberada de las tríadas que, según la información que queríamos analizar, podían darnos más pistas, pero la pregunta que surge es si otras tríadas no nos habrían aportado nada útil. Esto se planteó arriba, en el apartado de *participantes* al inicio del capítulo de método. Lo que se plantea en esa sección es que todas las tríadas hacen algo, y ese algo bien puede ajustarse o no a nuestro modelo ideal de interacción, pero como sea, se pueden extraer lecciones valiosas de cada caso. En educación hay una premisa muy importante, que dice que el “error” es una fuente de aprendizaje. En este tipo de investigación, no podemos clasificar tan fácilmente como “error” las interacciones ríspidas, pero la lección se aplica de igual manera. Esos “errores” en la interacción nos hacen percatarnos de lo que está “mal” para darle más nitidez a aquello que está “bien”. Esta oportunidad de contrastar que nos da el error modifica nuestras concepciones y prácticas. La investigación de Dale (1994), por ejemplo, ilustra cómo los casos que no se ajustan a nuestra visión ideal son valiosos dado que amplían nuestro análisis y nos muestran otras caras del fenómeno. Siguiendo la línea de Cole, un antropólogo no sólo observa situaciones positivas; también reporta aquello que podemos calificar como negativo (violencia, por ejemplo) pero eso hace más rica nuestra visión del fenómeno y en el caso de la educación, nos da oportunidades de mejorar. Esta postura de ver positivamente los contraejemplos va ganando cada vez más terreno. Los errores son “síntomas interesantes de los obstáculos con los que se encuentra el pensamiento de los alumnos” (Astolfi, 1999, p. 14). De hecho el andamiaje, una de las herramientas de interacción en la que tanto se hace énfasis en el programa *Aprendiendo Juntos*, toma en cuenta los errores para ajustar las ayudas que se le dan al aprendiz. Como lo explica De la Torre (2004) en contraposición a una “pedagogía del éxito”, que condena las equivocaciones, se propone una “pedagogía del error” que lo concibe como algo constructivo y naturalmente enlazado al aprendizaje, una especie de colorante que deja ver lo que está pasando en la mente de los alumnos, proporcionándonos una guía

didáctica. Pues si creemos que todo va bien ¿de qué nos preocupamos? ¿Dónde quedaría el espacio para la reflexión?

De hecho las tríadas elegidas no tuvieron una interacción ideal *todo* el tiempo. Como se vio, tuvieron momentos difíciles en los que la co-construcción y el habla exploratoria estaban ausentes. Esto permitió asomarnos por momentos a ese lado negativo de la interacción, pero sin duda otro tipo de tríadas nos hubieran dado una visión más completa del fenómeno. Porque el fenómeno que se estudió no fue la interacción positiva en sí, sino la escritura creativa en colaboración mediada por computadoras y otros artefactos. Las interacciones positivas y las improductivas sólo son *parte* de ese fenómeno.

En el *plano aplicado*, dentro del programa *Aprendiendo Juntos* se usó de manera significativa la computadora como herramienta para la creación del cuento, pues en ocasiones anteriores los cuentos se no se ilustraban con elementos multimedia. Esta fue la primera vez en el contexto de *Aprendiendo Juntos* que se usaron las computadoras para integrar estos elementos. Además, el trabajo reportado en esta tesis y las reflexiones generadas han permitido pulir el módulo literario del programa con sus respectivas variantes. Por ejemplo, ahora el uso de la hoja de planificación es más flexible¹. Se sigue insistiendo en la importancia de la planificación, pero no hay un formato predeterminado. La hoja de planificación empieza por ser blanca, y los niños van creando su propio esquema. También se crearon estímulos visuales y verbales para que los niños hagan una lluvia de ideas. En combinación, estas dos variantes, al menos desde mi punto de vista, han hecho más flexible y divertido el proceso de escritura del cuento. En síntesis, el programa *Aprendiendo Juntos* aportó las bases de este trabajo pues se basó en versiones anteriores del módulo literario; esta investigación, sin embargo, inspiró variantes que enriquecieron el módulo en aplicaciones posteriores. En un nivel más amplio, si de por sí la investigación sobre el discurso respecto a tareas creativas, colaborativas y mediadas por tecnología está apenas emergiendo, en México es muy escasa. Este trabajo trató de aportar un poco al entendimiento de este nuevo espectro de fenómenos educativos, que serán cada vez más relevantes a medida que cobre impulso el fenómeno de la multimodalidad. Este fenómeno se refiere a la conjugación de varios medios que los niños manejan simultáneamente, como en este caso, la computadora, las imágenes, el discurso oral y la escritura, algo que cada vez será mas frecuente con el arribo de nuevas tecnologías a los ámbitos más cotidianos de los estudiantes del país, como ya se ve con el caso de *Enciclomedia*, por ejemplo. Esta multimodalidad, que antes estaba presente por ejemplo en videos educativos, adquiere un nuevo matiz pues ahora los niños se pueden involucrar activamente en la creación de estos productos, dejando de ser simples espectadores para convertirse en creadores, involucrándose más significativamente con la tarea y propiciando aprendizajes más significativos. Para aprovechar esta oportunidad, es preciso que la investigación de estos temas sea cada vez más habitual y sistemática.

¹ Me refiero a los ciclos 2004-05 y 2005-06 del calendario oficial de la SEP.

Limitaciones del estudio y sugerencias

Entre las limitaciones de este estudio, podemos mencionar la cuestión de la generalización. Quizá con más triadas hubiera sido posible encontrar otros matices en la interacción y el uso de las herramientas. En este caso, por razones operativas el trabajo se limitó a un estudio de caso con dos triadas. Se ganó en profundidad a costa de generalizar.

Otra cuestión, ya discutida, es la supuesta conveniencia de estudiar solamente las triadas “ideales”. Estudiar el proceso de otro tipo de triadas más problemáticas nos ofrece otra cara del mismo proceso, por lo que nuestro entendimiento del fenómeno se ampliaría. Por eso, en otras investigaciones se podría dar igual importancia a los casos ideales y a los que no lo son.

También hubiera sido útil extender la información del proceso mediante entrevistas con los niños involucrados, y hacer evaluaciones pre-post para afirmar con más seguridad que los niños ganaron cognitivamente y se apropiaron de habilidades de escritura. Finalmente, otra sugerencia sería diseñar estudios similares pero manipulando las variables que se ilustran en este estudio: investigar, por ejemplo, qué pasa cuando trabajan dos o incluso un solo niño al crear una historia multimedia; qué pasa cuando trabajan colaborativamente pero sin computadoras; qué pasa cuando no reciben un entrenamiento en habla exploratoria o en habilidades de escritura; o qué pasa cuando se trata de escribir textos diferentes a los cuentos. Estas investigaciones nos revelarían interesantes relaciones entre estilos, herramientas y tareas y por consiguiente, se ampliaría el abanico de opciones para llevar a cabo este tipo de proyectos en beneficio de los principales actores del proceso educativo: los alumnos y los maestros.

Referencias

- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Anders, S. A. y Gambrell, L. B. (2003). Principles of best practice: Finding the common ground. En L. M. Morrow, L. B. Gambrell y M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 9-21). New York: Guilford.
- Astolfi, J. P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- Backhoff, E., Andrade, E., Peón, M., Sánchez, A. y Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria. Resumen ejecutivo* [Versión electrónica]. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, recuperado el 8 de septiembre 2006 de http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/aprendizaje.pdf.
- Bakhtin, M. M. (1994). *The Bakhtin reader: Selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. London: E. Arnold.
- Bauman, J.F. y Bergeron, B.S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 407-437.
- Bonnet, M., McFarlane, A. y Williams, J. (1999). ICT in subject teaching: An opportunity for curriculum renewal? [Versión electrónica] *The Curriculum Journal*, 10(3), 345-359.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative [Versión electrónica]. *Social Research*, 71(3) 691-710.
- Bruning, R. y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Cassany, D. (1993). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 82-84.
- Cole, M. y Scribner, S. (1988). Introducción. En L. S. Vigotsky (Aut.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). New York: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collis, B. A., Knezek, G., Kwok-Wing L., Miyashita, K., Pelgrum, W., Plomo, T. et al. (Comps.). (1996). *Children and computers in school*. Mahwa, New Jersey: Lawrance Earlbum Associates.
- Conlon, A. y Simpson, L. (2003). Silicon Valley versus Silicon Glen: the impact of computers upon teaching and learning: A comparative study. *British Journal of Educational Technology*, 34(2). Recuperado el 15 de diciembre de 2005 de la base de datos Academic Search Elite.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cuban, L. (1999). The technology puzzle [Versión electrónica]. *Education Week*, 18(43), 68-69.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *Journal of Educational Research*, 87(6), 334-344.

- Dauite, C. y Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? [Versión electrónica] *Cognition and Instruction* 10(4), 281-333.
- Dawes, L., Mercer, N. y Wegerif, R. (2000). *Thinking together: A programme of activities for developing thinking skills at KS2*. Birmingham: Questions Publishing.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de aprendizaje*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognoscitivo*. Málaga: Aljibe.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Muriá, I. (1998). El desarrollo de habilidades cognoscitivas para promover el estudio independiente. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 27, 17-27.
- Dimitriadi, Y. (2001). Evaluating the use of multimedia authoring with dyslexic learners: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 32 (3), 265-275.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Routledge.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1996). El aprendiz experto: Estratégico, autorregulado y reflexivo. *Instructional Science*, 24, 1-24. (Versión traducida por G. Hernández y A. Cabrera, material didáctico de la materia Tecnología de la Educación II).
- Faulkner, D. y Miell, D. (2004). Collaborative story telling in friendship and acquaintanceship dyads. En K. Littleton, D. Miell, y D. Faulkner, (Eds.), *Learning to collaborate: Collaborating to learn*. New York: Nova Science Publishers.
- Fernández, M. (2003). *Literacy and exploratory talk: Context, cultural patterns, division of labour, and collaboration as structural elements*. Trabajo presentado en el simposium: "Making visible the invisible. Changing the culture of classroom discourse in Mexico and the UK", en el 10o. Encuentro de la European Association for Research in Learning and Instruction, Padua, Italia.
- Ferrari, M., Bouffard, T. y Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*, 26, 473-88.
- Fisher, D., Flood, J. y Lapp, D. (2003). Material matters: Using children's literature to charm readers (or why Harry Potter and the Princess diaries matter). En L. M. Morrow, L. B. Gambrell, y M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 167-186). New York: Guilford.
- Fitzgerald, J. y Teasley, A.B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 424-432.
- Fitzgerald, J. (1991). Research on stories: Implications for teachers. En K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of texts*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Fuegel, C. y Montoliu, M. R. (2000). *Innovemos el aula: Creatividad, grupo y dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Gárate, M. (1996). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognoscitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goldberg, A., Russell, M. y Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing:- A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2 (1). Recuperado el 15 de diciembre de 2005 del sitio web del Departamento de Educación del Boston College <http://www.bc.edu/research/intasc/jtla/journal/v2n1.shtml>.

- Goodman, S., Lillis, T., Maybin, J., y Mercer, N. (Eds.). (2003). *Language, literacy and education: A reader*. Staffordshire, UK: Threntam Books.
- Greenfield, P. M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 117-138). New York: Harvard University Press.
- Gross Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible: Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Gedisa: Barcelona.
- Guzmán, K. e Ibarra, I. (2003). *Desarrollo de estrategias de colaboración y comprensión de cuentos dentro de una innovación educativa*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Hayes, J. (1990). Individuals and environments in writing instruction. En B.F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 241-263). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization in writing process. En L. W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedegaard, M. (1990). The zone of proximal development as basis for instruction. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 349-371). New York: Cambridge University Press.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 37(107), 85-117.
- Hernández, G. (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Hodges, G. C. (2002, abril). Learning through collaborative writing [Versión electrónica]. *Reading, Literacy and Language*, 1, 4-10.
- Hohmann, M. y Weikart, D. (1984). *Niños pequeños en acción: Manual para educadoras*. México: Trillas.
- Hutchins, E. (1997). Mediation and automatization. En M. Cole, Y. Engeström y O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2006). Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, promedio de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo. Recuperado el 5 de septiembre de 2006 de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu09&c=3277>.
- Ivers, K. y Barron, A.E. (1998). *Multimedia projects in education: Designing, producing and assessing*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Jones, I. (2002). Social relationships, peer collaboration and children's oral language [Versión electrónica]. *Educational Psychology*, 22(1), 63-73.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001a). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001b). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida*, 22(1) 24-39.
- Kozma, R. (2003). Technology and classroom practices: An international study [Versión electrónica]. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14.

- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Light, P., Littleton, K., Messer, D. y Joiner, R. (1994). Social and communication processes in computer-based problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 93-109.
- Littleton, K. y Light, P. (Eds.). (1999). *Learning with computers*. London: Routledge.
- Lomangino, A., Nicholson, J. y Sulzby, E. (2005). *The nature of children's interactions while composing together on computers*. Recuperado 15 de diciembre de 2005 de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-005/2-005.html>.
- López Molina, J. (2000). *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura*. Almería, España: Instituto de Estudios Almerienses.
- Mandinach, E.B. y Cline, H. (2000). It won't happen soon: Practical, curricular, and methodological problems in implementing technology-based constructivist approaches in classrooms. En S. P. Lajoie (Ed.), *Computers as cognitive tools: No more walls*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maybin, J. (2003). Voices, intertextuality and induction into schooling. En S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin y N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: A reader* (pp. 159-170). Staffordshire, UK: Threntam Books.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mazón, N. (2006). *Fortalecimiento del uso del habla exploratoria y la producción de macroestructuras de textos expositivos a través de una innovación educativa*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Mazón, N., Rojas-Drummond, S.M. y Vélez, M. (2005). Efectos de un programa de fortalecimiento de habilidades de comprensión de textos en educandos de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 91-102.
- McFarlane, A. (1997). *Information technology and authentic learning: Realising the potential of computers in the primary classroom*. London: Routledge.
- McFarlane, A. (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de información: Experiencias, promesas, posibilidades*. Madrid: Aula XXI.
- McIntyre, E. y Pressley, M. (Eds.). (1996). *Balanced instruction: Strategies and skills in whole language*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- McLoughlin, C. y Oliver, R. (1998). Maximising the language and learning link in computer learning environments. [Versión electrónica]. *British Journal of Educational Technology*, 29(2) 125-136.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. y Fisher, E. (1992). How do teachers help children to learn? An analysis of teachers' interventions in computer based activities. *Learning and Instruction*, 2, 339-355.
- Mercer, N., Wegerif, R. y Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25, 95-111.
- Miell, D. y Littleton, K. (Eds.). (2004). *Collaborative creativity: Contemporary perspectives*. London: Free Association Books.
- Morábito, F. (2000). Entrevista concedida a la revista electrónica *Punto G*. Recuperada el 25 de agosto de 2006 de <http://www.puntog.com.mx/2000/211100/ENB211100.htm#inicio>.

- Morales, R. S. y Romero, C. A. (2002). *La construcción social del significado a través de un estudio de la microgénesis del habla exploratoria*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Mugny, G. y Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performance [Versión electrónica]. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- Muth, K. D. (Comp.). (1990). *El texto expositivo: Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.
- Newman, J. (2000). Following the yellow brick road [Versión electrónica]. *Phi Delta Kappa*, 81, 776-782.
- O'Donnell, M. A., Dansereau, D., Rocklin, T., Larson, C., Hythecker, V., Young M. et al. (1985). Cooperative writing: Direct effects and transfer. *Written Communication*, 2(3), 307-315.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Recuperado el 27 de enero de 2005 de <http://www.caliban.sourceoecd.org>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Recuperado el 27 de enero de 2005 de <http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,2340>.
- Papert, S. (1996). *La máquina de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Pearson, C. (2004, abril). Children writing funny stories: some reflections on the impact of collaborative talk. [Versión electrónica]. *Literacy*, 32-39.
- Pelgrum, W. J. (1996). The educational potential of new information technologies: Where are we now? En B. Collis et al. (Comps.), *Children and computers in school*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peón, M. (2004). *Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Piccolo, J.A. (1986). Writing a no-fault narrative: Every teachers' dream. *The Reading Teacher*, 40(2), 136-142.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon
- Reyes Lüscher, S. (2006). *Algunas representaciones y estrategias de promoción de lectura en preescolares públicos de la Ciudad de México*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Turkianis, C. y Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. London: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. (1994). Pensamiento y Lenguaje. Apartado sobre posturas clásicas. En M. De Sánchez (Ed.), *Factores del desarrollo intelectual*. México: ITESM.
- Rojas-Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse, and the construction of knowledge in Mexican classrooms. En E. Cowie y G. van der Aalsvort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 193-213). Oxford, UK: Pergamon.
- Rojas-Drummond, S., Gomez, L., Peón, M., Márquez, A. M., Olmos, A. y Vélez, M. (1999). El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 17 (29), 13-32.
- Rojas-Drummond, S. y Alatorre, J. (1994). The development of independent problem solving in preschool children. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 161-175.

- Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M. y Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary schools children. *Learning and Instruction*, 8, 37-62.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández M. y Wegerif, R. (en prensa). Exploratory talk and co-construction in primary school children's collaborative activities. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*.
- Rojas-Drummond, S., y Peón, M. (en prensa). Promoción de habilidades argumentativas en niños de primaria. En R. Barriga (Ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*. México: Colegio de México.
- Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *The Journal of the Learning Sciences* 2(3), 235-276.
- Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools: A sociocultural perspective on the human-technology link. En K. Littleton y P. Light (Eds.), *Learning with computers: Analyzing productive interaction* (pp. 144-161). London: Routledge.
- Salomon, G. (2002, marzo-abril). Technology and pedagogy: Why don't we see the promised revolution? *Educational Technology*, 71-75.
- Salomon, G. (1998). Technology's promises and dangers in a psychological and educational context. [Versión electrónica]. *Theory into Practice*, 3 (1), 4-10.
- Salomon, G. (Ed.). (1993) *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Salomon, G. y Almog, T. (1998). Educational psychology and technology: A matter of reciprocal relations. *Teachers College*, 100(2). Recuperado de la base de datos Academic Search Elite el 15 de diciembre de 2005.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Writing. En R.J. Sternberg y R.F. Dillon (Eds.), *Cognition and instruction*. London: Academic Press.
- Schallert, D. L. y Reed, J. H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in reading. En J. T. Guthrie y A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 68-85). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Programa Enciclomedia*. Recuperado el 6 de marzo de 2006 de <http://www.encyclomedia.edu.mx/>.
- Sharples, M. (1996). An account of writing as creative design. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. (pp. 127-148). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Sholl, W. (1992). *Children's conversations during collaborative writing: Friends compared with nonfriends*. Recuperado el 15 de diciembre de 2005 de ERIC Reports <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED352201>
- Sinatra, R. (1994). Literature and the visual arts: Natural motivations for literacy. En E. H. Cramer y M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 104-117). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Solis, L. (2003). *El papel del aprendizaje cooperativo y el tutelaje cognoscitivo en la comprensión y composición de cuentos en niños de cuarto de primaria*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Spiegel, D.L. y Fitzgerald, J. (1986). Improving reading comprehension through instruction about story parts. *The Reading Teacher*, 39 (7), 676-682.

- Stager, G. (2001). Using computers as creative tools. *Curriculum Administrator*, 37(3). Recuperado de la base de datos Academic Search Elite el 15 de diciembre de 2005.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sutherland, J. y Topping, K. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. [Versión electrónica]. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179.
- Tudge, J. (1990). Vigotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. En L.C. Moll (Ed.), *Vigotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-172). New York: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vass, E. (2002). Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 102-110.
- Vigotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Vigotsky, L. S. (1993). *Obras escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Vol. III. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Wegerif R., Mercer N. y Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9, 463-516.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un estudio sociocultural de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- White, S. y Siegel, A. (1984). Cognitive development in time and space. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 238-277). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winchester, I. (1985). Atlantans, Centaurians, and the litron bomb. En D.R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press.
- Yarrow, F. y Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261- 282.

Anexos

Hoja de planificación usada por la tríada A

Hoja para planificar su cuento

Inicio	Personaje o personajes principales	Jirafa Elefante un niño de la selva
	Lugar donde pasa el cuento	Selva
	¿Qué quieren lograr el personaje o los personajes?	lograr pasar el río de las energías para poder llegar al cd
Desarrollo	Otros personajes	Gorila Aguila
	¿Cuál es el primer intento y qué pasa?	Quieren pasar el río de las energías pero no pueden por un Gorila gruñón
	¿Cuál es el segundo intento y qué pasa?	El águila, el elefante y la jirafa intentan distraer al gorila para que el niño pueda pasar pero no funciona.
Final	¿Qué logra hacer el personaje y qué pasa?	el gorila se cae dormido al río y lo usan como tronco para poder pasar y llegar al sol y disfrutaron el hermoso paisaje del sol

Hoja para planificar su cuento

Inicio

Personaje o personajes principales	Un conejo y un correcaminos.
Lugar donde pasa el cuento	Un bosque que contiene un río.
¿Qué quieren lograr el personaje o los personajes?	Que no podía saltar mas rapido

Desarrollo

Otros personajes	El canguro
¿Cuál es el primer intento y qué pasa?	El conejo quería visitar al correcaminos pero el no vivía en esa zona sino en una zona rocosa
¿Cuál es el segundo intento y qué pasa?	Fue con el canguro y el canguro le puso un cohete en la espalda y el cohete salió hacia arriba y exploto y el conejito que ganó una nave.

Final

¿Qué logra hacer el personaje y qué pasa?	El conejito logro enfrentar sus miedos y pudo saltar alto y rapido y pudo bajar de la nave y gano la carrera
---	--

