

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“LA ESCRITURA COLABORATIVA DE CARTAS EN ALUMNOS  
DE 5º DE PRIMARIA: UN ESTUDIO DE SU  
CORRESPONDENCIA ELECTRÓNICA CON ALUMNOS  
MÉXICO-AMERICANOS”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MARIANA ZÚÑIGA GARCÍA

**DIRECTORA DE TESIS:** DRA. SYLVIA ROJAS RAMÍREZ

**REVISORA:** LIC. PATRICIA CHEANG CHAO GONZÁLEZ

**SINODALES:**

DRA. FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO

DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

DRA. IRENE MURIA VILA

MÉXICO, D.F.

ENERO DE 2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*A Lourdes, Ángel, Edna y Rodrigo.  
Los amo.*

*““Obra”... es todo lo que alguien tiene que escribir, cantar, decir, hacer, investigar, saber, confesar, y que al llevarla a cabo siente que sus ansiedades y sus recuerdos, sus instintos e ilusiones, sus furias y sus gustos, sus descubrimientos y silencios, se van acomodando de algún modo en alguna forma. En fin, uno va poniendo mal que bien su vida y su persona ahí, de manera que la obra propia se mira como un espejo... Es un trabajo inventivo, porque uno se inventa a sí mismo al hacerlo” (Pablo Fernández Christlieb, 2005, p. 105).*

## Agradecimientos...

A mis papás, **Lourdes y Ángel**, por iluminar mi vida. Ustedes han sido una fuente inagotable de amor, enseñanzas y reflexiones. Gracias por la forma en que cada uno expresa su sensibilidad e inteligencia, por su apoyo y por su confianza para buscar mis propios caminos. Esta tesis es una muestra de que su trabajo como padres ha rendido frutos. ¡Me siento muy feliz de tenerlos!

A ti **Edna**, por la fuerza de tu carácter y tu infinita ternura. Por estos 18 años en los que hemos aprendido a compartir. Por el hermoso vínculo que tenemos, gracias niñi linda. Ha sido maravilloso crecer juntas.

A ti **Rodrigo**, por lo que has llegado a ser en mi vida. Gracias por tu apoyo en este trabajo, por lo que hemos construido desde que nos conocimos y por caminar juntos tomados de la mano.

A mi **familia**, por abrigarme y permitirme conocer mis raíces. Por el cariño y el apoyo que siempre me han brindado.

A mis **amig@s**, por todo lo que he compartido con cada un@ de ustedes... L@s quiero mucho.

## ...Agradecimientos

A la **comunidad de la Escuela Primaria Cuicuilco**, especialmente a los niños:

Ada Lizeth Paz	Geovani Cadena	Mariana Aguilar
Berenice Villafaña	Hugo Cervantes	Omar Luna
Blanca Jerónimo	Ilse Bravo	Otoniel Martínez
Carlos Garnelo	Ivonne Lagos	Sadami Zapuche
Carmen Guerra	Jazmín Sámano	Saúl Cordero
Daniel Castro	Luis Alberto Juárez	Uriel Rodríguez
Daniela Juárez	Luis Felipe Pérez	

y al profesor **Jorge Cedillo**, por su apoyo en la realización de esta investigación. También a la profesora **Tamara Sturak** y a los **niños del proyecto *Expedition***, por hacer posible este proyecto.

A **Daniel Albarrán, Pamela Mesinas, Ana Piza, Jesús Rendón y Flora Hernández**, por su invaluable apoyo y colaboración a lo largo de la investigación.

Al **Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC)** de la Facultad de Psicología de la UNAM, que ha sido un pilar de mi formación profesional, pues aprendí a ser parte de un equipo de trabajo, además de un lugar entrañable donde he conocido a grandes seres humanos. Gracias a todos.

A la **Dra. Sylvia Rojas**, por brindarme su confianza desde que me incorporé al LCC. Su ejemplo, calidad humana y acompañamiento han sido una base segura para enfrentar diversos retos que me han enriquecido a nivel profesional y personal, como es el caso de este trabajo. Gracias por su andamiaje y su amistad.

A mi comité de tesis: **Lic. Patricia Cheang Chao, Dr. Gerardo Hernández, Dra. Frida Díaz-Barriga y Dra. Irene Muriá**. Su labor académica fue una inspiración y un soporte para desarrollar esta investigación. Su gentileza y sus acertados comentarios me permitieron vislumbrar aspectos que no hubiese podido ver sola, y fueron de gran valor para mejorar este trabajo.

A **Maru Martínez Compeán**. Gracias por tu amistad, por tu calidez, por las experiencias que compartimos cuando trabajamos juntas y por brindarme tu tiempo para reflexionar, definitivamente has dejado una huella en mí.

A los proyectos DGAPA-PAPIIT IN 306 303-3 y CONACYT-SEP/SSDEF 2003 C01-1.

# Índice

<b>Resumen</b>	5
<b>Introducción</b>	7
<b>Capítulo I. El enfoque sociocultural</b>	11
El problema central de la Psicología.	13
Fundamentos epistemológicos de la teoría.	13
Supuestos teóricos.	14
Concepción de la enseñanza, el alumno y el maestro desde el enfoque sociocultural.	19
Teoría sociocultural contemporánea.	21
Las aportaciones de Bajtín al enfoque sociocultural.	28
<b>Capítulo II. La composición escrita</b>	35
El proceso de composición escrita.	37
La enseñanza de la composición escrita.	44
La evaluación de la composición escrita.	50
La escritura colaborativa.	51
La carta o texto epistolar.	56
<b>Capítulo III. El uso del procesador de textos y el correo electrónico para desarrollar proyectos de correspondencia</b>	63
La necesidad de transformación de los sistemas escolares.	65
El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.	67
El procesador de textos en la composición.	73
El correo electrónico como servicio y como medio de comunicación.	75
Proyectos de correspondencia a través del correo electrónico.	81
<b>Capítulo IV. El Programa <i>Aprendiendo Juntos</i></b>	89
Descripción del Programa <i>Aprendiendo Juntos</i> .	92



<b>Capítulo V. Método</b>	105
Justificación del trabajo.	105
Objetivo.	107
Escenario y participantes.	108
Procedimiento.	109
Materiales e instrumentos.	114
Recolección de datos.	114
Análisis de datos.	116
<b>Capítulo VI. Resultados</b>	119
Análisis de la tríada 1 ( <i>La Liga de la Justicia</i> ).	122
Síntesis de la escritura colaborativa de la tríada <i>La Liga de la Justicia</i> .	151
Análisis de la tríada 2 ( <i>The Rabbits</i> ).	154
Síntesis de la escritura colaborativa de la tríada <i>The Rabbits</i> .	185
Aspectos más sobresalientes de la escritura colaborativa de ambas tríadas.	189
<b>Capítulo VII. Discusión y conclusiones</b>	209
Aportaciones.	220
Limitaciones.	222
Sugerencias.	223
<b>Referencias</b>	227
<b>Anexos</b>	237

## Índice de figuras

Figura 1.1. Postura epistemológica de Vigotsky.	14
Figura 2.1. Tres formas de trabajar en conjunto.	52
Figura 2.2. Ejemplo de carta con función apelativa y trama argumentativa.	58
Figura 4.1. Representación de los módulos del Programa <i>Aprendiendo Juntos</i> .	94
Figura 5.1. Calendarización del Proyecto <i>Amigos por correo electrónico</i> .	111
Figura 6.1. Primera carta de <i>La Liga de la Justicia</i> .	126
Figura 6.2. Primera carta de Patricia.	127
Figura 6.3. Segunda carta de <i>La Liga de la Justicia</i> .	127
Figura 6.4. Segunda carta de Patricia.	135
Figura 6.5. Tercera carta de <i>La Liga de la Justicia</i> .	135
Figura 6.6. Cuarta carta de <i>La Liga de la Justicia</i> .	145
Figura 6.7. Tercera carta de Patricia.	146
Figura 6.8. Quinta carta de <i>La Liga de la Justicia</i> .	146
Figura 6.9. Reseña de película que apareció en el boletín escolar “El Universal de Cuicuilco”.	151
Figura 6.10. Primera carta de <i>The Rabbits</i> .	161
Figura 6.11. Primera carta de Rocío.	162
Figura 6.12. Segunda carta de <i>The Rabbits</i> .	162
Figura 6.13. Segunda carta de Rocío.	168
Figura 6.14. Tercera carta de <i>The Rabbits</i> .	168
Figura 6.15. Tercera carta de Rocío.	175
Figura 6.16. Cuarta carta de <i>The Rabbits</i> .	175
Figura 6.17. Cuarta carta de Rocío.	182
Figura 6.18. Quinta carta de <i>The Rabbits</i> .	182
Figura 6.19. Reseña de película que apareció en el boletín escolar “Las ideas de Cuicuilco”.	185
Figura 6.20. Dimensiones analizadas en la escritura colaborativa de las dos tríadas focales.	190

## Índice de tablas

Tabla 2.1. Modelo “Decir el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter.	42
Tabla 2.2. Modelo “Transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter.	42
Tabla 3.1. Tecnologías y educación desde el enfoque sociocultural.	68
Tabla 3.2. Ejemplos de emoticones.	79
Tabla 4.1. Organización del módulo Comunicativo-Argumentativo.	98
Tabla 4.2. Adaptación del módulo Comunicativo-Argumentativo durante el ciclo escolar 2004-2005.	101
Tabla 5.1. Sesiones del Programa “ <i>Aprendiendo Juntos</i> ” durante el ciclo escolar 2004-2005.	109
Tabla 5.2. Equipos y destinatarios del Proyecto <i>Amigos por correo electrónico</i> .	112
Tabla 5.3. Registro de las cartas enviadas en cada sesión por los alumnos de 5º grado.	112
Tabla 5.4. Descripción de la correspondencia llevada a cabo por cada equipo.	115
Tabla 6.1. Sesiones filmadas y segmentos analizados de <i>La liga de la Justicia</i> .	120
Tabla 6.2. Sesiones filmadas y segmentos analizados de <i>The Rabbits</i> .	121
Tabla 6.3. Calendario de las sesiones analizadas de la tríada <i>La Liga de la Justicia</i> .	122
Tabla 6.4. Calendario de las sesiones analizadas de la tríada <i>The Rabbits</i> .	154
Tabla 6.5. Comparación de la escritura colaborativa de cartas amistosas entre <i>The Rabbits</i> y <i>La Liga de la Justicia</i> .	205
Tabla 6.6. Comparación de la escritura colaborativa de la reseña de una película entre <i>The Rabbits</i> y <i>La Liga de la Justicia</i> .	206



## Resumen

Aunque la escritura se reconoce como una actividad importante en diversos ámbitos de la vida y los beneficios de la colaboración han recibido bastante atención en los últimos años, la realidad en muchas aulas públicas de nivel primaria es que los alumnos desarrollan una capacidad muy limitada para expresar sus ideas por escrito, aunado a que la mayor parte de las tareas que realizan son individuales y competitivas.

Este estudio se basa en la siguiente premisa: Para que los alumnos desarrollen habilidades de escritura, es necesario involucrarlos en un contexto real de comunicación en el que sus escritos tengan una finalidad y un destinatario, sustentado en un contexto de enseñanza. De acuerdo con lo anterior, se desarrolló un proyecto de correspondencia vía correo electrónico entre varios equipos de alumnos de 5º grado de primaria con niños México-americanos, en el contexto de programa *Aprendiendo Juntos*.

El propósito del estudio fue examinar el proceso de escritura colaborativa de cartas amistosas en los alumnos de 5º grado que participaron en el contexto señalado. Para indagar sobre este proceso, se seleccionaron dos equipos de alumnos, se recolectó su correspondencia completa con los niños México-americanos y se filmó el proceso de escritura de sus cartas. Posteriormente se realizó un análisis sociocultural del discurso con base en las transcripciones de las filmaciones y en los productos escritos.

En síntesis, se encontró que los alumnos interactúan de cinco formas diferentes cuando escriben en conjunto: habla exploratoria, habla disputacional, habla acumulativa, co-construcción y participación guiada, y se identificaron algunos factores sociales y emocionales que afectan la escritura colaborativa. También se encontró que a través del proyecto de correspondencia los alumnos atendieron diversos elementos de la composición escrita: aspectos lingüísticos, cognitivos, comunicativos, de contenido y del género discursivo. En cuanto al contexto se discute el papel del programa *Aprendiendo Juntos*, así como las ventajas y dificultades durante la implantación del proyecto *Amigos por correo electrónico*. Por último, se discuten las implicaciones del trabajo para favorecer que los alumnos se conviertan en “personas que escriben” y se señalan sugerencias para futuras investigaciones.





## Introducción

La escritura es una actividad muy valorada tanto en la vida escolar como extraescolar, y no es para menos, ya que desde su aparición ha contribuido enormemente al desarrollo de la humanidad. Como lo señaló Vigotsky (trad. en 1996), el lenguaje escrito es un instrumento sociocultural que transforma el pensamiento de los seres humanos.

En la escuela, una vez que los alumnos aprenden el código alfabético, se les pide que realicen una gran cantidad de tareas por escrito, tales como ejercicios, resúmenes, exámenes de las diversas asignaturas; y más adelante reportes de investigación, monografías, ensayos y tesis, entre otros. Asimismo, en el campo laboral la mayoría de los trabajos requiere el uso de la escritura, y con mayor razón en la actualidad que nos encontramos en la “era de la información” (Gall, Gall, Jacobsen y Bullock, 1994).

La escritura es una actividad trascendental porque a través de ella podemos expresar y reflexionar sobre nuestras ideas, y además comunicárselas a personas que están en otros lugares e incluso en otro tiempo (Dunn, 2000; Miras, 2000). Sin embargo, esta trascendencia no queda muy clara para los alumnos de primaria, especialmente cuando en las clases los docentes otorgan un gran peso a los aspectos gráficos y ortográficos de la escritura.

Diversos autores han estudiado qué sucede con las tareas de escritura en las aulas. Por ejemplo, Kaufman y Rodríguez (2001) señalaron que dichas tareas son “para nada y para nadie”, es decir, que los escritos de los estudiantes de educación básica no tienen una función comunicativa ni un destinatario real además del maestro. Por su parte, Alonso (2000) apuntó que los textos se evalúan cuando están terminados, más no se enseña cómo escribirlos ni se supervisa su proceso de creación.

Las actividades de escritura sin sentido y sin una guía constituyen un problema, ya que los alumnos que están inmersos en este tipo de tareas desarrollan una capacidad limitada para comunicar sus ideas por escrito.

¿Cómo se desarrollan las habilidades de escritura en los alumnos? Anteriormente se creía que dichas habilidades se desplegaban de manera natural una vez que los niños aprendían el código alfabético y las reglas gramaticales. Tiempo después, el énfasis se situó en brindar a los estudiantes oportunidades comunicativas reales para que practicasen su escritura. Actualmente, se sabe que tanto la maduración como la práctica son necesarias, más no suficientes para desarrollar la composición escrita. Este es un proceso complejo que debe ser enseñado a los estudiantes explícitamente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Scardamalia y Bereiter, 1985).

¿Cómo se debe enseñar la composición escrita? Desde la década de los 80's, los enfoques constructivista y sociocultural han estudiado a fondo en qué consiste este proceso y cuáles deben ser los principios que guíen su enseñanza (Camps y Ribas, 2000). Entre los principios más importantes están los siguientes:

- Crear un contexto de comunicación a través de la escritura para que los alumnos realicen actividades de composición dirigidas a destinatarios reales, tal como lo planteó Freinet en su propuesta de la imprenta escolar (2002).
- Enseñar explícitamente las actividades que conforman el proceso de composición (Bereiter y Scardamalia, 1993) y cómo escribir diferentes tipos de texto (Camps y Castelló, 1996).
- Apoyar a los alumnos en el proceso de creación de su trabajo. Tal como lo planteó Vigotsky (1996), tiene mayor relevancia realizar una evaluación dinámica del texto centrada en su proceso de evolución, que una evaluación estática centrada solamente en el producto final.
- Promover la interacción verbal alumnos-adulto y entre alumnos durante la construcción del escrito, ya que la conversación es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente (Mercer, 1997).



Si se siguen estos fundamentos en la enseñanza de la composición, la escritura tendrá sentido para los alumnos y ellos serán capaces de realizar textos útiles en gran parte de los ámbitos de su vida.

Dados los antecedentes esbozados anteriormente, la presente investigación consistió en proporcionar a los alumnos un contexto comunicativo real donde pudieran expresarse por escrito, sustentado en el programa de innovación educativa “*Aprendiendo Juntos*”, y con base en este contexto, analizar cómo se desarrolló la escritura colaborativa de dos triadas a lo largo de su participación en dicha intervención.

Más específicamente, la intervención consistió en el intercambio de cartas a través del correo electrónico entre un grupo de alumnos de 5º grado de primaria y otro grupo de alumnos méxico-americanos durante 5 sesiones semanales. Se eligió el texto epistolar debido a que este género discursivo permite a los autores manifestar una gran diversidad de intenciones comunicativas, como informar sobre algún suceso, expresar sus estados de ánimo y/o confrontar su punto de vista con el de sus destinatarios (Kaufman y Rodríguez, 2001). Las cartas se realizaron de manera colaborativa.

El objetivo primordial de la investigación fue caracterizar el proceso de creación conjunta de cartas amistosas a través del correo electrónico en alumnos de 5º de primaria. Para lograr este objetivo, se analizaron cualitativamente tanto la conversación de los equipos de co-autores como sus productos finales durante toda la intervención. Como resultado, se obtuvieron hallazgos con respecto a:

- El tipo de interacciones dialógicas durante la creación de las cartas.
- Los principales conflictos a los que se enfrentaron los equipos.
- Las diversas herramientas que utilizaron los alumnos para construir el texto.
- Los aspectos cognitivos que tomaron en cuenta al escribir.
- Los aspectos comunicativos que jugaron un papel importante.
- Los temas que abordaron los alumnos al escribir.

El capítulo I tiene por objetivo explicar los principios fundamentales del enfoque sociocultural, que es la perspectiva que sustenta al proyecto de investigación.

El propósito del capítulo II es presentar un panorama amplio del campo de investigación sobre la composición de textos. Para lograrlo, se revisa en qué consiste este proceso, cómo debe enseñarse y cómo debe evaluarse, para finalizar con la caracterización de la escritura colaborativa y del texto epistolar.

En el capítulo III se exponen los usos y las potencialidades de dos tecnologías informáticas en el desarrollo de la composición: el procesador de textos y el correo electrónico. Estas dos herramientas fueron utilizadas en el presente estudio.

El capítulo IV describe al Programa *Aprendiendo Juntos*, que es el contexto de innovación educativa en el que se llevó a cabo la investigación.

En los capítulos V, VI y VII se desarrollan la metodología, los resultados, y por último, la discusión y las conclusiones de la investigación.

## Capítulo I



# El enfoque sociocultural

## Capítulo I

### El enfoque sociocultural

La perspectiva sociocultural fue desarrollada por Lev S. Vigotsky (1896-1934) durante la década de los veinte del siglo anterior en Rusia, donde pasó por muchas vicisitudes, incluida la censura por parte del régimen de Stalin. Actualmente, en los países del antiguo bloque soviético es ya una tradición, mientras que en los países de occidente se empezó a estudiar a profundidad hasta hace tres décadas.

Como lo señaló Hernández (1998), este enfoque teórico ha demostrado tener una gran potencialidad para comprender y mejorar las cuestiones relativas a la educación, debido a que durante toda su vida Vigotsky se interesó profundamente por relacionar la psicología con la educación, y planteó esta relación en términos de influencia mutua.

Una de las características fundamentales de la teoría sociocultural es el rechazo de Vigotsky ante la tendencia -característica de la psicología- de tratar de explicar la complejidad de los seres humanos a partir del estudio de los individuos en solitario. En lugar de ello, el autor bielorruso enfatizó que para entender a las personas, primero debemos entender las relaciones sociales en las que ellas se desenvuelven.

Este capítulo tiene por objetivo explicar los principios fundamentales de la teoría sociocultural, para lo cual realizaremos el siguiente recorrido: Primero se aborda el problema central de la psicología que Vigotsky se propuso resolver, una vez hecho esto, se explican los supuestos que conforman el núcleo teórico de este enfoque y posteriormente se exponen las aportaciones de esta teoría en el ámbito de la educación. Aquí es importante recalcar que Vigotsky murió a la edad de 38 años, por lo que se considera que su teoría es muy extensa, pero inacabada. Esta característica ha sido aprovechada por diversos autores tales como Bárbara Rogoff y Neil Mercer, quienes la han enriquecido con sus investigaciones y constituyen la siguiente parte del capítulo. Finalmente se presentan las aportaciones del lingüista ruso Mijaíl Bajtín al enfoque sociocultural.



## El problema central de la Psicología

Vigotsky estaba convencido de que el problema central de la psicología debería ser el estudio científico de la conciencia, porque esta característica es la que distingue a los seres humanos de los demás animales. Con base en ello, buscó las teorías psicológicas que dieran cuenta de ella, pero encontró que dichas teorías se olvidaban de estudiarla o la abordaban a través de métodos subjetivos, como la introspección (Wertsch, 1988). Así fue que se propuso desarrollar una teoría psicológica que diera una explicación sólida sobre la conciencia por medio de la producción humana por excelencia: la cultura.

## Fundamentos epistemológicos de la teoría

Para comprender las interrogantes que se planteó Vigotsky, es preciso adentrarnos en el campo de la epistemología y revisar cuál es su problema central. La epistemología, también llamada teoría del conocimiento, es la consideración de un problema que surge a partir de dos supuestos: que existen objetos en el mundo externo susceptibles de conocer y que existe un sujeto que a través de su razonamiento pretende conocer esos objetos.

Así, el problema de la epistemología consiste en saber cómo el sujeto conoce los objetos a través de su pensamiento (Ferrater, 1981). Este problema se ha tratado de resolver a través de dos posturas antagónicas:

- El racionalismo, que plantea que la mente tiene cierta estructura anterior a la experiencia que determina la forma en que conocemos la realidad.
- El empirismo, que plantea que no hay en la mente ningún conocimiento que no surja de la experiencia sensorial.

Vigotsky solucionó este debate arguyendo que el sujeto y el objeto interactúan entre sí y se transforman recíprocamente. Sin embargo, esta interacción entre sujeto y objeto no es directa, sino que está mediada por los instrumentos socioculturales que utiliza el grupo social al que el sujeto pertenece,

a esto se le llama “mediación social”. Lo anterior se puede representar visualmente de la siguiente forma:

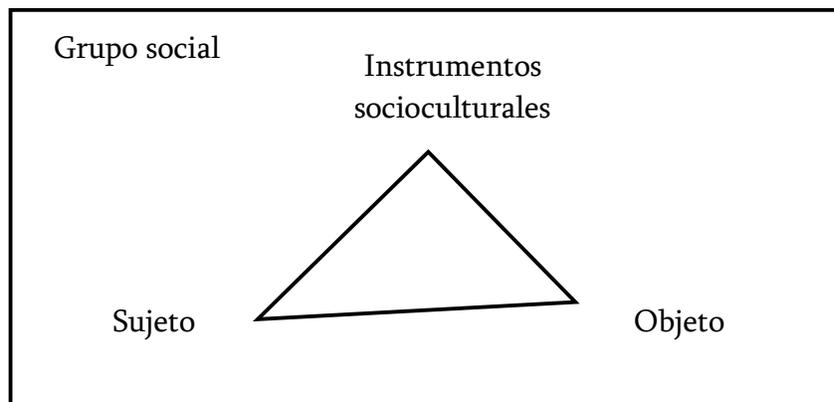


Fig. 1.1 Postura epistemológica de Vigotsky.

Ahora bien, los instrumentos socioculturales pueden ser de dos tipos:

1. Herramientas, que son artefactos físicos. Cuando las personas los utilizan transforman los objetos.
2. Signos, que son instrumentos psicológicos, tales como la escritura. Cuando las personas los utilizan producen cambios en sí mismas.

En palabras de Vigotsky (trad. en 1996), las herramientas están orientadas externamente, mientras que los signos están orientados internamente. Hasta aquí puede concluirse que el sujeto, mediante la utilización de los instrumentos socioculturales propios de la sociedad en la que vive, obtiene un conocimiento de los objetos y además de sí mismo, lo cual le permite desarrollar las funciones psicológicas superiores, incluyendo la conciencia.

## Supuestos teóricos

Hernández (1998), con base en diversos autores, afirmó que el núcleo teórico del enfoque vigotskyano está compuesto por los siguientes temas:

- El estudio de la mediación instrumental sociocultural.
- El origen y desarrollo de las funciones psicológicas superiores.
- La zona de desarrollo próximo.

En el presente apartado se abordará cada uno de ellos.



### *El estudio de la mediación instrumental sociocultural*

Vigotsky estaba particularmente interesado en estudiar la mediación de los signos en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y la conciencia. Algunos ejemplos de signos son: el lenguaje oral, el lenguaje escrito, los sistemas numéricos y las notas musicales. El papel de los signos es de gran importancia porque éstos sirven para regular nuestras relaciones con los objetos físicos, con los demás y con nosotros mismos (Vigotsky, 1934/1995).

Entre los signos, el lenguaje tiene un lugar preponderante porque media el proceso de aculturación de los seres humanos. A lo largo de nuestro desarrollo ontogenético, las personas nos apropiamos del sistema lingüístico, el cual usamos primero con fines comunicativos y para comprender la realidad que nos rodea, y posteriormente, también para influir en nosotros mismos.

### *Las funciones psicológicas superiores*

Puede decirse que en la evolución existen dos líneas de desarrollo, una natural y una social. La línea natural surgió a partir de la evolución biológica que se ha llevado a cabo en las diferentes especies de animales y en los seres humanos. Como producto de esta evolución, surgieron las *funciones psicológicas inferiores*. Éstas tienen tres características esenciales: contamos con ellas desde el nacimiento, las compartimos con algunos animales y por lo general no nos damos cuenta cuando las realizamos. Un ejemplo de esta clase de funciones es la memoria sensorial.

Por su parte, la línea social empieza a desarrollarse a partir de que nacemos y empezamos a interactuar con los objetos y con las personas a través de instrumentos culturales (como el lenguaje oral). Gracias a esta interacción, se originan las *funciones psicológicas superiores*, las cuales dependen totalmente de la cultura. Estas funciones nos distinguen a los seres humanos de los animales. Ejemplos de ellas son la memoria voluntaria y el pensamiento verbal.

Vigotsky (trad. en 1996) definió las funciones psicológicas superiores como aquellos procesos psicológicos que tienen su origen y desarrollo en el contexto de

las relaciones socioculturalmente organizadas. Ahora bien, ¿Cómo podemos distinguir una función psicológica superior de una inferior? Al respecto, Wertsch (1988) propuso cuatro criterios que nos indican cuando una función psicológica es superior:

1. Es controlada por el individuo, no por el entorno.
2. La persona la realiza conscientemente.
3. Es de naturaleza social.
4. Se utilizan signos como mediadores.

Hasta aquí se ha dicho que las funciones psicológicas superiores se originan en el medio social y dependen totalmente de la cultura, a continuación se abordará con mayor precisión esta cuestión en la teoría sociocultural. Para explicar el origen social de las funciones psicológicas superiores, Vigotsky retomó y reformuló la *ley genética general del desarrollo cultural* propuesta por Janet (cit. en Wertsch, 1993), la cual afirma que cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano individual. En principio, aparece entre las personas (interpsicológica), para luego aparecer en el interior del niño (intrapsicológica).

Es así que las funciones psicológicas superiores se encuentran, primero, entre las personas, y posteriormente, dentro de los individuos. El proceso por el cual las funciones superiores pasan de uno a otro plano se llama internalización.

### ***Internalización***

Vigotsky (trad. en 1996) enfatizó que el proceso de internalización no consiste en copiar las funciones psicológicas superiores del entorno dentro de las personas, sino en reconstruir internamente dichas funciones. Esta reconstrucción que va de lo interpsicológico a lo intrapsicológico supone una serie de transformaciones:

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.



- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
- c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

A continuación se verá cómo se relacionan los conceptos que hemos visto hasta ahora (las funciones psicológicas superiores, el plano interpersonal, el plano intrapersonal y la internalización) dentro de otro concepto medular en la teoría sociocultural: la zona de desarrollo próximo.

### *La zona de desarrollo próximo*

Vigotsky introdujo este concepto con la finalidad de resolver dos problemas centrales en la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y las prácticas de instrucción.

Con respecto al primer problema, al autor ruso le preocupaba que los tests psicológicos con que se evaluaba la inteligencia de los niños se centraban demasiado en el presente, es decir, en lo que los niños ya habían logrado, en cambio, se olvidaban del futuro, es decir, de pronosticar las capacidades de los niños que estaban en vías de desarrollo. Vigotsky concluyó que evaluar solamente el desarrollo real era limitado porque no permitía conocer las funciones que estaban en pleno proceso de maduración, y propuso un constructo que permitiera examinar las funciones que aún no habían madurado pero estaban en proceso de hacerlo. Para facilitar la comprensión de este concepto, Vigotsky (1978, cit. en Wertsch, 1988) elaboró la siguiente analogía: las funciones en proceso de maduración se asemejan a los “brotos” de una planta, en tanto que las funciones maduras son como los “frutos” de la planta. En conclusión, este autor estaba interesado en examinar tanto los frutos como los brotes del desarrollo, en otras palabras, tanto el desarrollo real como el desarrollo potencial.

Vigotsky (trad. en 1996) definió la zona de desarrollo próximo (ZDP) como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133).

Es fundamental que analicemos un aspecto revelador de esta definición. En principio, la definición de la ZDP confirma lo que se ha venido diciendo acerca de la importancia de conocer tanto el desarrollo actual como el desarrollo próximo de una persona. Pero además, la definición nos revela que entre uno y otro nivel de desarrollo existe una distancia, una región, una zona, que es precisamente el lugar donde se realiza la transición de una función psicológica superior desde un plano interpersonal hacia un plano intrapersonal. Entonces, la ZDP es el lugar donde interactúan las dimensiones interpsicológica e intrapsicológica.

Este aspecto tiene una implicación de gran trascendencia en el plano de la evaluación. Desde este punto de vista, la evaluación no tiene que ser fija, sino dinámica; no tiene que estar centrada sólo en los productos acabados, sino también en los procesos en evolución. La ZDP es una herramienta conceptual muy poderosa para analizar cómo se lleva a cabo la transición de una función social a una función individual.

Con respecto al segundo problema, Vigotsky utilizó el concepto de ZDP para explicar las relaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de desarrollo. La ZDP es una región donde interactúan ambos procesos, por ejemplo, cuando nos enfrentamos a un problema que no podemos resolver individualmente, pero recibimos la ayuda de personas que sí son capaces de resolverlo (ya sean adultos o compañeros), progresivamente vamos a internalizar estas capacidades en nosotros mismos y podremos resolver ese problema de manera independiente.



Vigotsky planteó que en la enseñanza, maestro y alumnos debían crear conjuntamente zonas de desarrollo próximo. En este orden de ideas, Onrubia (1993, cit. en Hernández, 1998) propuso una serie de criterios para que la construcción conjunta de ZDP sea efectiva:

1. Proponer las actividades de aprendizaje en un contexto que les dé sentido.
2. Fomentar el involucramiento de todos los alumnos en las diversas actividades, favoreciendo especialmente la participación de los aprendices menos capaces.
3. Realizar constantemente una evaluación formativa del desarrollo de los alumnos para ajustar la ayuda pedagógica que se les da.
4. Utilizar el lenguaje para promover la intersubjetividad y crear un marco interpretativo común entre el maestro y los aprendices.
5. Establecer constantemente puentes entre lo que los alumnos ya saben y los nuevos contenidos de aprendizaje.
6. Tener siempre presente que la meta es que los alumnos utilicen los contenidos de manera consciente y autorregulada. Esto implica estar conscientes de que la meta del profesor es que conforme los alumnos vayan progresando, se deben ir desvaneciendo los apoyos.
7. Considerar que tan importante es el aprendizaje guiado como el aprendizaje cooperativo, por ello, además de la interacción maestro-alumno, debe fomentarse la interacción entre los alumnos.

## Concepción de la enseñanza, el alumno y el maestro desde el enfoque sociocultural

### *La enseñanza*

Baquero (1996) señaló que según la teoría sociocultural, la enseñanza debe estar dirigida a que los alumnos desarrollen y se apropien de las funciones psicológicas superiores mediante el uso de signos (como la escritura) y de tecnologías de mediación sociocultural (como las computadoras).

Por otro lado, Hernández (1998) apuntó que desde la perspectiva vigotskyana los objetivos de la enseñanza deben estar en función de lo que la

cultura determina como valioso y relevante para que lo aprendan los miembros más jóvenes. Esta apropiación de saberes por parte de los educandos no es pasiva, sino reconstructiva, de tal forma que los aprendices enriquecen los conocimientos, instrumentos y tecnologías que forman parte de la cultura.

### *El alumno*

A lo largo de su vida, todas las personas están insertas en una compleja red de intercambios sociales, así que los alumnos se encuentran en la misma situación. En el ámbito escolar, los alumnos interactúan con sus compañeros, con sus profesores y con una gran cantidad de instrumentos culturales (como libros, materiales didácticos, programas computacionales). Los intercambios sociales que los aprendices tienen con personas que saben más, ya sean sus maestros o sus mismos compañeros, favorecen que estén simultáneamente en un doble proceso de socialización e individualización, y progresivamente vayan internalizando las funciones psicológicas superiores.

### *El maestro*

El enfoque vigotskyano plantea que el profesor es un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (Hernández, 1998). Es así que a través de actividades interactivas de enseñanza-aprendizaje, el docente promueve la creación de zonas de desarrollo próximo.

La relación del maestro con sus alumnos ha sido recogida por Bruner en la metáfora del andamiaje. Según esta, el maestro, en su intento por enseñar determinados saberes a sus alumnos, tiende estratégicamente un sistema de andamios (apoyos) por medio de los cuales los alumnos van internalizando progresivamente estos saberes. Este sistema de apoyos tiene tres características esenciales (véase Baquero, 1996):

1. Debe ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con su nivel de desarrollo, cada niño necesita diferentes apoyos, los cuales varían en función de la competencia que vaya demostrando.

2. Debe ser transitorio. Conforme los niños van apropiándose de los contenidos, el maestro debe ir quitando los apoyos, hasta que no sean necesarios.
3. Debe ser explicitado. Esto es, se debe promover que el alumno tome conciencia de que su proceso de aprendizaje se vio facilitado por los apoyos del maestro.

## Teoría sociocultural contemporánea

En el siguiente apartado se revisarán algunas de las contribuciones más actuales de diversos autores al enfoque sociocultural.

### *Barbara Rogoff: La participación guiada*

En armonía con el enfoque sociocultural, Barbara Rogoff se ha dedicado a estudiar el desarrollo cognitivo de los niños en el contexto de las relaciones sociales que establecen con los adultos y con sus compañeros.

En su libro *Aprendices del pensamiento* (1993) retoma el concepto de ZDP propuesto por Vigostky y plantea lo siguiente:

Amplió el concepto de zona de desarrollo próximo resaltando, por una parte, la interrelación que existe entre los papeles que desempeñan el niño, sus cuidadores y otros compañeros y, por otra parte, la importancia de la interacción social en situaciones de participación guiada. (p. 40).

Es así que Rogoff propone el concepto de participación guiada para sugerir que:

Tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. La *guía* puede estar implícita o explícita, y el *tipo de participación* puede variar, ya que los niños o sus cuidadores son responsables del modo en que ésta se organiza. (p. 31).

Hasta aquí podemos decir que el proceso de participación guiada involucra al niño, por un lado, y a sus compañeros y cuidadores, por el otro. Gracias a la guía que le proporciona un cuidador o compañero, el niño es capaz de participar en las situaciones sociales y aprender de ellas. De acuerdo con la autora, la participación guiada tiene las siguientes características:

- En este proceso los niños comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros.
- Las personas involucradas en este proceso colaboran en dos diferentes formas, una de ellas consiste en que los cuidadores construyan puentes partiendo de lo que el niño ya sabe para llegar a la comprensión de un nuevo saber o destreza; la otra consiste en que los cuidadores organicen la participación infantil en ciertas actividades, y esta participación vaya aumentando conforme el niño se va desarrollando.
- Este proceso se basa en la intersubjetividad, que consiste en que los niños y los cuidadores compartan una comprensión acerca de algo sobre la base de algunos presupuestos comunes, que constituyen el fundamento de la comunicación.
- Gracias a este proceso los niños adquieren saberes y destrezas cada vez mayores y son capaces de enfrentarse a los problemas que tienen que resolver en su comunidad.

Este concepto es de gran valía porque permite estudiar los papeles que desempeñan los niños y sus cuidadores en la enseñanza-aprendizaje de los saberes valorados por una sociedad- es decir, conforme los cuidadores guían, los niños participan- con la enorme ventaja de que estos papeles se abordan de manera entrelazada, no aislada (Rogoff, 2005).

### ***Neil Mercer: El uso del lenguaje para pensar conjuntamente***

Neil Mercer se interesó por estudiar el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento, entendiendo el conocimiento como algo que es construido socialmente, lo cual embona de manera muy adecuada con la aproximación sociocultural.



Mercer explica que el lenguaje tiene dos funciones: una cultural, que es comunicar; y una psicológica, que es pensar. En otras palabras, el lenguaje no es tan sólo un medio por el cual las personas formulan sus pensamientos y pueden comunicarlos, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente. A este uso del lenguaje que involucra una actividad intelectual coordinada para comprender nuestra experiencia y resolver problemas de manera conjunta, se le denomina “interpensar” (Mercer, 1997, 2001). La actividad de interpensar se encuentra en cada logro humano, pues éstos no dependen tanto del talento individual (como se suele explicar), sino de la comunicación entre personas creativas que forman una colectividad.

Sin embargo, al comunicarnos con los demás no siempre tenemos éxito y son frecuentes los malentendidos. Esto se da porque el lenguaje “no se ha diseñado como un medio para transmitir ideas de una forma precisa e inalterada de un cerebro a otro” (Mercer, 2001, p. 21). La ambigüedad y la diversidad de significados que pueden tener las palabras, hace que su comprensión se preste a diferentes interpretaciones. Afortunadamente, el empleo del lenguaje no depende sólo de intercambiar palabras, sino de compartir lo que el autor llama “bases contextuales”. Las bases contextuales son conceptos que nos permiten analizar el proceso de pensar colectivamente, y se describirán a continuación:

### Contexto

De acuerdo con el autor, este concepto no se refiere a un entorno físico que existe independientemente de las personas. Más bien es un espacio mental que se forma a partir de “cualquier información que empleen los oyentes (o lectores) para comprender lo que oyen (o leen)” (Mercer, 2001, p. 39). Dichas fuentes de información se pueden encontrar:

- En el entorno físico.
- En la relación que los interlocutores comparten.
- En las tareas u objetivos que tienen en común los participantes.
- En las conversaciones similares que los interlocutores han tenido anteriormente.

La creación de un contexto compartido es fundamental para que una comunicación pueda tener éxito.

### **Reglas conversacionales básicas**

Las reglas conversacionales básicas son “convenciones que emplean los usuarios del lenguaje para mantener unos tipos particulares de conversación” (Mercer, 2001, p. 49). Cuando estos acuerdos implícitos se infringen, se pueden producir malentendidos. Al respecto, el autor indica que por lo regular estamos tan acostumbrados a usar tales reglas en nuestra vida cotidiana, que sólo nos damos cuenta de que existen cuando alguien las rompe. Algunas reglas que utilizamos comúnmente en nuestra habla, y que son necesarias para que una conversación fluya son:

- Ofrecer información.
- Pedir información.
- Hacer referencia a experiencias previas compartidas con los interlocutores.
- Repetir y reformular lo que dicen los demás.
- Justificar nuestras ideas.
- Evaluar las aportaciones de los demás.

### **Marcos de referencia**

Al conversar, normalmente suponemos que la persona con la que interactuamos “tiene una comprensión similar de las palabras que usamos, de lo que intentamos conseguir hablando y de la manera en que debemos usar el lenguaje para conseguirlo” (Mercer, 2001, p. 65). A estos supuestos sobre valores, propósitos y maneras de categorizar la información que establecen los interlocutores se le llama marco de referencia común. De acuerdo con Mercer, muchos de los malentendidos que se dan en las conversaciones son causados por una falta de solidez en las bases contextuales del pensamiento conjunto.

## Control

En muchas conversaciones, algunas personas desempeñan un rol con más poder que otras personas (por ejemplo, entre un maestro y un alumno). La posición relativa de los participantes puede ser jerárquica, sin embargo, este poder no implica tener el control sobre la estructura y el contenido de una conversación. Por esta razón, Mercer indica que es más útil el concepto de “control” que el de “poder”, entendiendo al control como la influencia que ejercemos en una situación particular, independientemente de las jerarquías establecidas. El control está íntimamente ligado al contexto.

Dicho concepto también es útil porque permite caracterizar el dinamismo de las conversaciones, en las que el control cambia frecuentemente durante su desarrollo, reposicionando el estatus de los interlocutores.

## Tres formas de conversación

Mercer también se ha dedicado a estudiar las conversaciones que tienen los niños cuando trabajan juntos en una tarea escolar. Como resultado de este trabajo, identificó tres formas de conversación que emplean los alumnos en situaciones de trabajo en equipo: el habla disputacional, el habla acumulativa y el habla exploratoria.

La primera forma de conversar, el habla disputacional, se caracteriza porque los participantes en la tarea son competitivos, no les importa llegar a un acuerdo, quieren imponer su punto de vista y se confrontan entre ellos, mas no confrontan sus ideas. Esto ocasiona que su conversación sea crítica, más no constructiva. Aquí el discurso se caracteriza por breves intercambios que consisten en afirmaciones y refutaciones.

Por su parte, en el habla acumulativa los participantes se preocupan por llegar a un acuerdo y construir el conocimiento a través de acumular lo que piensa cada uno y minimizar la confrontación de las ideas. Esto ocasiona que su conversación sea amigable, pero acrítica. Este tipo de discurso se caracteriza por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones.

Finalmente, en el habla exploratoria los participantes tratan de llegar a un acuerdo y de construir un conocimiento compartido a través de la confrontación crítica y constructiva de las ideas de todos. En esta forma de conversación los participantes sustentan sus opiniones con justificaciones, y juntos eligen la mejor alternativa para resolver la tarea. En el habla exploratoria converge lo mejor de las otras dos formas de conversación: la discusión (propia del habla disputacional) y la intención de llegar a acuerdos a través de la colaboración (propia del habla acumulativa).

Mercer indica que esta categorización no es totalmente apropiada para describir la variedad natural de las conversaciones, no obstante, permite “arrojar alguna luz sobre la naturaleza del lenguaje como instrumento para realizar una actividad mental conjunta” (2001, p. 138). Al respecto, el autor plantea que el tipo de habla que tiene mayor valor educativo es, sin duda, el habla exploratoria, ya que sus características son muy apreciadas en muchas sociedades. Por esta razón, si en las aulas se promueve esta forma de conversación, los alumnos desarrollarán hábitos intelectuales que les ayudarán a resolver distintas situaciones, tanto en su vida escolar como extraescolar.

### **Zona Intermental de Desarrollo**

Con base en el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) explicado anteriormente, Mercer propone el concepto de zona de desarrollo intermental (ZDI).

A semejanza de la ZDP, el concepto de ZDI centra su atención en el aprendizaje entre personas que tienen diferentes niveles de comprensión y se apoyan mutuamente; sin embargo, la idea de ZDI hace énfasis en el proceso intermental, es decir, en el espacio de comunicación que comparten los que participan en una actividad conjunta. Asimismo, enfatiza el uso de la conversación, tanto en el establecimiento de las bases contextuales como en el avance del diálogo y la negociación de significados para realizar con éxito la actividad.

## Comunidad

La palabra “comunidad” proviene de la misma raíz que “común” y “comunicar”, y es útil para designar grupos de personas que tienen experiencias e intereses en común y que se comunican entre sí. Los miembros de una comunidad comparten: una historia, una identidad colectiva, obligaciones recíprocas y un discurso especializado.

Cuando escuchamos una conversación entre dos participantes de una comunidad ajena a la nuestra, puede ser difícil comprender buena parte de lo que dicen; incluso podemos pensar que no son bastante claros y a la vez sorprendernos al notar que entre ellos se entienden a la perfección. El hecho de que nosotros no comprendamos no significa que ellos no sean explícitos, sino que ellos dan por hecho el conocimiento que comparten y no necesitan aclararlo. Esto demuestra que la explicitud es relativa y depende del contexto.

## Género

Mercer señala que en lingüística, “género” significa “una manera convencional de emplear el lenguaje para un fin concreto, siguiendo unas reglas básicas que reflejan las tradiciones culturales de un grupo o sociedad particular” (Mercer, 2001, p. 146).

Algunos ejemplos de género son: las cartas, las narraciones, las recetas y las noticias. Éstos desempeñan funciones muy precisas, y en ocasiones, el tipo de lenguaje utilizado refleja el tipo de pensamiento que se quiere representar. Por ejemplo, el lenguaje comúnmente utilizado en los artículos científicos suele ser frío porque quiere representar la objetividad y destacar el proceso analizado, no a la persona. En cambio, en una carta podemos hablar con calidez sobre nuestros sentimientos al realizar la investigación o al ver nuestro artículo finalizado.

## Formas de investigar el interpensamiento

Mercer (2001) expresa que “cuando estudiamos el interpensamiento nos encontramos en la posición extraña pero interesante de tener que emplear el mismo proceso que estamos intentando comprender para comprenderlo” (p. 220).

Para analizar el pensamiento colectivo podemos utilizar métodos como el análisis conversacional, la investigación-acción y la etnografía. Si grabamos y analizamos el lenguaje utilizado en una actividad concreta, podremos entender por qué se tuvo éxito o se fracasó en dicha actividad. Asimismo, el mostrar breves fragmentos de conversación puede ilustrar cómo se fue desarrollando la comunicación que dio como resultado la resolución de un problema, la creación de un texto original, etc.

Finalmente, Mercer indica que un objetivo para la investigación en esta área es relacionar los procesos de comunicación con los resultados de la actividad conjunta, (ya que hasta ahora se ha hecho escasamente): “Si combinamos el interés práctico con el análisis meticuloso, la investigación aplicada del pensamiento colectivo podría transformar la calidad de la educación” (2001, p. 222). Vincular los procesos que se llevan a cabo durante la conversación con los productos escritos surgidos a través de la misma, es uno de los propósitos fundamentales de la presente investigación.

## Las aportaciones de Bajtín al enfoque sociocultural

El lingüista ruso Mijaíl Bajtín (1895-1975) fue contemporáneo de Vigotsky. Aunque al parecer no llegaron a conocerse personalmente, existen similitudes en sus concepciones teóricas. El estudio de la obra de Bajtín es trascendental para el enfoque sociocultural debido a que, desde la filosofía del lenguaje y la estética literaria, desarrolló conceptos asociados a situaciones típicas de comunicación, además, situó al lenguaje como instrumento mediador de la interacción entre las personas.



La compatibilidad entre Vigotsky y Bajtín ha dado pie a que diversos autores (e.g., Silvestri, 1993; Wertsch, 1993) hayan propuesto nociones surgidas de la intersección entre ambas teorías. A continuación se exponen algunas de sus principales aportaciones al enfoque sociocultural (para una explicación detallada de las contribuciones de Bajtín en el ámbito educativo, véase De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999).

### **Concepción dinámica del lenguaje**

Bajtín estableció que el lenguaje es dinámico porque es el resultado de un devenir histórico y se reconstruye constantemente a partir de la interacción social de los hablantes. Como decía él mismo (1981, cit. en Mercer, 2001), no aprendemos las palabras de forma neutra, como en los diccionarios, sino de los labios de otras personas en contextos comunicativos concretos.

### **Responsabilidad individual**

Sin embargo, los hablantes no están determinados por este devenir, sino que tienen una responsabilidad individual en cada situación en la que se comunican, como la mayoría de las veces se comunican con otros, esta responsabilidad también es intersubjetiva. Según Ramírez (1995, cit. en De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999), “un sujeto es responsable de sus actos cuando posee el dominio de determinados instrumentos (como el lenguaje) y el conocimiento adecuado de la situación” (p. 230).

### **El discurso del otro**

En la teoría del autor, el “otro” juega un papel primordial, porque siempre que hablamos tomamos en cuenta a nuestros interlocutores, o más específicamente, a la percepción subjetiva que tenemos de ellos (esto también se conoce como otredad o alteridad). Así, nuestra percepción acerca del otro orienta nuestro discurso, que además está ligado a una situación de comunicación compartida. El papel activo del otro dio origen a los conceptos de ventrilocución, intertextualidad y polifonía.

La ventrilocución es un diálogo consciente entre el hablante y una voz ajena, que puede ser inmediata o abstracta. En palabras de Wertsch (1993), es un proceso en el que una voz habla a través de otra voz. Por ejemplo, si una adolescente está preocupada porque llegará muy tarde a su casa, puede anticipar lo que ella dirá y lo que le dirán sus papás cuando llegue, es decir, puede incorporar a su discurso ambas voces.

La intertextualidad es la presencia de textos antecedentes en el texto consecuente. Para Bajtín, cualquier cosa que expresamos hace referencia a algo que ya se ha dicho y es la base de las respuestas que darán las personas a quienes nos dirigimos. Es frecuente que durante una conversación, una persona haga referencia a un libro leído y su interlocutor exprese que también lo leyó. Este texto compartido puede ser la base de la intersubjetividad entre ambas personas y servir como promotor del diálogo.

Por último, la polifonía es la pluralidad de voces que se producen en las situaciones de comunicación, lo que implica que “el lenguaje está poblado con las intenciones y experiencias de otros” (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999, p. 232).

### **Dialogicidad**

Es el proceso en el que se entrelazan los enunciados de un hablante con los enunciados de otro, ya sea en el interior de la conciencia o en las situaciones de comunicación con otros. Para Bajtín, el diálogo es la forma primordial del lenguaje, por ello, su teoría del lenguaje está centrada en enunciados dialógicos. Un enunciado dialógico tiene dos rasgos definitorios: existe la presencia de un hablante y un oyente, y está orientado hacia otro (tiene una intencionalidad discursiva). Sus características son:

- a) Fronteras, que están determinadas por la alternancia de los hablantes.
- b) Conclusividad, que es la forma de terminar un enunciado.
- c) Actitud evaluadora del hablante, que significa que ningún enunciado es neutro porque los hablantes siempre evalúan cuál fue la intención del mismo.



Un enunciado puede darse por concluido cuando los interlocutores han agotado el sentido del tema o cuando expresan las formas estructurales en las que comúnmente se finalizan los intercambios (por ejemplo, la despedida es una manera típica de terminar una conversación informal o una carta).

Con respecto a la evaluación que hacen los hablantes de su discurso, Bajtín señaló que ésta se basa en la expresividad con que se dicen los enunciados, que es la carga emotiva que puede detectarse más claramente en la comunicación oral. Tal emotividad no es propia de las palabras, sino que se genera en la situación concreta en la que tiene lugar dicha comunicación. Aunque la expresividad no sea tan evidente en la comunicación por escrito, ésta se puede notar por el estilo y por el género discursivo utilizado por el autor.

En resumen, en la formulación de Bajtín acerca de los enunciados dialógicos, podemos abstraer que éstos están conformados por un aspecto temático y un aspecto expresivo, lo cual está estrechamente relacionado con el modelo de composición escrita de Scardamalia y Bereiter que se revisará en el siguiente capítulo.

### **Lenguajes sociales**

Un lenguaje social es un discurso empleado por un estrato específico de la sociedad en un sistema social dado, por ejemplo, los términos utilizados en cualquier ámbito de trabajo. Cuando hablamos, siempre lo hacemos de acuerdo con un lenguaje social, el cual da forma a lo que decimos. Esto significa que al hablar damos vida a una pluralidad de voces.

### **Géneros discursivos**

Diversos autores (Camps y Ribas, 2000; Smolka, 2005) han señalado que este concepto es una de las más importantes aportaciones de Bajtín al ámbito educativo. Según Wertsch (1993) los géneros discursivos “son formas peculiares de realización del discurso, estrechamente ligadas a las situaciones discursivas en las que todos los enunciados son proferidos” (p. 13). Algunos ejemplos de géneros

discursivos son: una carta, un artículo científico, un oficio burocrático o un cuento.

Según Bajtín (1995, cit. en De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999) la elección de un género discursivo refleja la voluntad discursiva del hablante; así, la intencionalidad del individuo corresponde con el género discursivo elegido. Por ejemplo, si un investigador quiere reportar sus hallazgos de manera formal, escribirá un artículo científico, pero si quiere expresar la alegría que sintió al ver que su investigación confirmó sus hipótesis, escribirá una carta personal.

El autor ruso hizo una distinción entre géneros discursivos primarios y secundarios. Los primeros son más simples y se constituyen en la comunicación inmediata, en tanto que los segundos surgen de una comunicación más compleja, desarrollada y organizada. Algunos autores, como Ong (1982, cit. en De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999), han señalado que agrupar a los géneros discursivos en esta clasificación es muy complejo porque, dada la dinámica del lenguaje, los géneros se reelaboran constantemente. Por esta razón, Ong se basó en los géneros primarios y secundarios para establecer una distinción entre una oralidad primaria y una secundaria. La oralidad primaria es la que existe antes de que los hablantes se enfrenten a la cultura escrita, mientras que la oralidad secundaria es la que resulta de la interacción de los hablantes con el código escrito.

A continuación se recapitulan de manera sintética los temas revisados en este capítulo, con la finalidad de integrar lo visto y relacionarlo con la presente investigación.

Desde el enfoque sociocultural, la enseñanza en las aulas debe estar dirigida a que los alumnos desarrollen las funciones psicológicas superiores. Una de estas funciones es el pensamiento. Tales funciones nacen y se desarrollan en el contexto de las relaciones sociales. El pensamiento, por ejemplo, se manifiesta primero entre las personas y posteriormente dentro de ellas.

Las personas interactúan entre sí a través de dos mediadores: los signos, como el lenguaje escrito, y las herramientas, como las computadoras. Ya que los



signos son mediadores para desarrollar las funciones psicológicas superiores, podemos decir que el lenguaje escrito es un medio para pensar.

Anteriormente se dijo que las funciones superiores, como el pensamiento, son primero sociales y posteriormente individuales, ¿cómo es que se da esta transición? Vigotsky explicó que la transición de una función superior desde un plano interpersonal hacia un plano intrapersonal es un proceso que se realiza en una región llamada zona de desarrollo próximo, que se define como la distancia existente entre un nivel de desarrollo real (lo que podemos resolver por nosotros mismos) y un nivel potencial (lo que podemos resolver con ayuda de otros).

Esta internalización de funciones puede llevarse a cabo cuando recibimos la ayuda de personas que son capaces de resolver lo que nosotros no podemos solucionar independientemente. Dichas personas pueden ser tanto adultos como compañeros de clase. Gracias a estos apoyos, progresivamente vamos alcanzando el que inicialmente era nuestro nivel potencial de desarrollo. En otras palabras, podemos hacer por nosotros mismos lo que antes sólo podíamos resolver con ayuda. Es importante recalcar que esta internalización no es pasiva, sino reconstructiva. Aunque el pensamiento surge de nuestros intercambios con los demás, cada uno de nosotros tiene su propio pensamiento.

Por otra parte, Vigotsky afirmó que es trascendental para la psicología de la educación conocer cómo se desarrollan las funciones psicológicas superiores en los alumnos, no sólo los resultados finales de estas funciones. Estableciendo una analogía con las plantas, es importante seguir el desarrollo de una capacidad desde que empieza a brotar hasta que se convierte en un fruto. Esta postura se relaciona con uno de los objetivos centrales de esta investigación, que fue explorar el desarrollo de la escritura colaborativa en alumnos de 5º de primaria, a través de un seguimiento de su conversación y de los productos escritos derivados de ella.

En cuanto a la teoría sociocultural contemporánea, se revisaron algunas aportaciones de Barbara Rogoff y Neil Mercer. De la autora se retomaron los conceptos de intersubjetividad y participación guiada para analizar las

interacciones que se dan entre los niños cuando participan juntos en una actividad determinada, que en este caso fue el proyecto de correspondencia por correo electrónico. De Mercer se retomaron varios conceptos para el análisis de los resultados: 1) que el lenguaje es un medio para pensar de manera conjunta; 2) que el contexto no es un entorno físico, sino un espacio mental que se construye a partir de la información que emplean los miembros de un grupo para lograr una comprensión mutua; 3) las bases contextuales, que permiten estudiar el proceso de pensar colectivamente; 4) las tres formas de conversación, que permiten categorizar las interacciones dialógicas entre los niños; y 5) los conceptos de zona intermental de desarrollo, comunidad y género.

Esta noción de género fue integrada dentro del concepto de género discursivo de Bajtín, que fue útil para analizar la noción que tenían los niños acerca del género epistolar. De este autor también se retomó la idea de dialogicidad para analizar la dinámica de las conversaciones de los niños, así como la importancia del discurso del otro, es decir, que la percepción que tenemos de nuestros interlocutores orienta nuestro discurso, lo cual fue de gran utilidad para analizar el papel del destinatario en la escritura colaborativa de las cartas.

---

## Capítulo II



# La composición escrita

## Capítulo II

### La composición escrita

La escritura es un instrumento cultural que tiene una importancia crucial en nuestro medio social. Desde su aparición ha influido enormemente en el desarrollo del pensamiento de la humanidad. Antes de empezar a leer sobre la composición escrita, es preciso que nos preguntemos: ¿Por qué es importante escribir? Al respecto, puede decirse que escribir es importante al menos por dos razones (Miras, 2000): porque a través de los textos podemos interactuar con otras personas y porque mediante la escritura podemos expresar conocimientos, ideas, sentimientos y así representar nuestros pensamientos.

La escritura es trascendental en todos los ámbitos de nuestra vida. En el ámbito académico, todos los niveles educativos la consideran como una actividad imprescindible. Sin embargo, la enseñanza de la composición ha sido insuficiente, puesto que se le ha dado una gran importancia a que los alumnos aprendan el código alfabético y sus reglas, y se ha dejado de lado el que los estudiantes aprendan a utilizar la escritura para expresar sus ideas y comunicarse con los demás. En este sentido, diversos autores (Alonso, 2000; Camps y Ribas, 2000; Kaufman y Rodríguez, 2001) se han interesado en estudiar ¿Qué pasa con las tareas de escritura en las aulas?, y han encontrado lo siguiente:

- Son tareas artificiales, puesto que el único destinatario que las lee es el profesor.
- Por lo general estas tareas son de un párrafo, o cuando mucho de una página.
- Los escritos de los alumnos no tienen una función comunicativa (como convencer o informar) su objetivo es que el profesor evalúe lo que saben sobre un tema.
- Los profesores evalúan las composiciones finales de sus alumnos, pero no supervisan el proceso de construcción del texto.

Es importante recalcar que este tipo de prácticas se llevaron a cabo durante mucho tiempo porque anteriormente se pensaba que una vez que los niños



aprendían a escribir el alfabeto y conocían sus reglas gramaticales, con la maduración y la práctica serían capaces de escribir cualquier texto, es decir, no se tenía un conocimiento profundo sobre el proceso de composición escrita. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta se desarrolló la investigación en este campo, lo que ha traído como consecuencia un conocimiento mucho más firme sobre este proceso. La investigación ha aclarado, entre otras cosas, que las habilidades para escribir no surgen espontáneamente ni se desarrollan sólo con la práctica, sino que tienen que ser enseñadas explícitamente.

Todas las cuestiones esbozadas hasta ahora se abordarán más ampliamente en este capítulo, el cual tiene por objetivo presentar un panorama sobre la composición escrita, con la finalidad de acercarnos a la comprensión de este proceso. Esta presentación se inicia con la definición de la composición escrita y con el tratamiento de aspectos relacionados con el proceso de composición. A continuación, se hace un recorrido a través de la evolución de este proceso. Posteriormente se plantea cómo debe enseñarse este proceso y algunas recomendaciones útiles para la evaluación de los textos que componen los alumnos. Más adelante se abordan diversos aspectos del proceso de escribir en colaboración: sus ventajas, sus dificultades, las tres formas de trabajar en conjunto y algunas investigaciones que han examinado el papel del discurso en la escritura colaborativa. Finalmente se describen los textos epistolares, ya que son el tipo de texto que se analiza en la presente investigación.

## **El proceso de composición escrita**

Díaz-Barriga y Hernández (2002), sintetizando las definiciones de diversos autores, propusieron que la composición escrita es “un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir lenguaje representado...en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados” (p. 310).

Para los fines de esta exposición, se tomarán en cuenta dos aspectos de la definición. Por un lado, se dice que la composición es un proceso cognitivo complejo, por otro lado, se afirma que se da en función de contextos

comunicativos y sociales determinados. Esta definición nos permite caracterizar la composición con base en dos amplias perspectivas, social y cognitiva, a las que se hará referencia a continuación.

### *Escribir como actividad social y cultural*

Las primeras investigaciones acerca de los procesos de producción escrita se realizaron fundamentalmente desde enfoques cognitivos, en los cuales se concebía al contexto como un elemento más que el escritor debía tomar en cuenta para ajustar su texto a los destinatarios (Camps y Ribas, 2000). En estudios más recientes, el foco de atención se ha centrado en el papel que juega la interacción social en la escritura, para lo cual han sido muy útiles las contribuciones de la teoría sociocultural, especialmente las aportaciones de Vigotsky y Bajtín. Los enfoques de ambos autores conciben la escritura como una actividad que se construye a través de la interacción social, cuya finalidad esencial es la comunicación.

Vigotsky (1934/1995), al comparar el lenguaje oral con el lenguaje escrito señaló que “en la lengua escrita, al excluirse la entonación y el conocimiento del sujeto, estamos obligados a usar muchas más palabras, y a usarlas con mayor precisión” (p.220). Al faltar los apoyos que brindan la situación y la expresividad, la actividad de escribir se asemeja a un monólogo, en el cual el escritor tiene que representarse a un interlocutor imaginario que le sirve para recrear la situación comunicativa.

Por su parte, Bajtín (cit. en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) plantea que existen otras dos características del lenguaje escrito que deben tomarse en cuenta. En primer lugar, el lenguaje escrito es siempre dialógico porque ningún texto es el primero ni es independiente de los demás, sino que es respuesta a otros textos anteriores y pide respuesta a los lectores. En segundo lugar, los textos son polifónicos, esto significa que un escritor no inventa en solitario su texto, sino que este es reflejo de un diálogo entre las distintas “voces” de diversos escritores; es así que el autor hace hablar en su texto, directa o indirectamente, a las palabras de los demás. Estas características dan cuenta de la importancia de concebir al lenguaje escrito como una actividad comunicativa. Es muy



importante que el escritor piense en sus destinatarios y establezca un contexto que sirva de base para que ellos puedan comprender el texto.

Cuando un escritor elabora un texto, si pretende que sus destinatarios lo entiendan, tiene que enfrentarse con algunas exigencias a las que no se expondría si estuviera hablando con ellos. Dichas exigencias surgen a partir de la distancia espacio-temporal entre el escritor y los lectores, y son las siguientes:

- Que seleccione las ideas que va a exponer en función de sus intenciones comunicativas.
- Que construya un contexto dentro del escrito para que pueda compartirlo con el lector.
- Que encuentre formas alternativas y creativas para explicar a sus lectores lo que desea comunicar.

### *Escribir como actividad afectiva*

Hasta ahora, la investigación cognitiva ha estudiado muy poco los aspectos afectivos relacionados con la actividad de escritura. Al respecto, Camps y Ribas (2000) afirmaron que el valor que las personas le otorgan al uso de la lengua escrita está determinado en gran medida por el valor que le otorga el entorno social donde esta persona se desarrolla. Por lo tanto, esta actividad adquirirá valor para una persona cuando tenga alguno de los valores que considera relevantes. En esta investigación se tomaron en cuenta algunos aspectos socioafectivos para analizar la escritura en colaboración, como se verá más adelante (para consultar algunos estudios centrados en los aspectos cognitivos y afectivos de la escritura en colaboración, véase Dale, 1994; Jones e Issroff, 2005 y Vass, 2002).

### *Escribir como actividad cognitiva*

El enfoque cognitivo intenta dar cuenta de las diferentes operaciones mentales que constituyen el proceso de composición. Desde esta perspectiva, la composición escrita se divide en dos dimensiones:

- Una dimensión funcional, en la que se analizan los aspectos comunicativos y pragmáticos que debe tomar en cuenta cualquier persona que elabore un texto para hacerse entender por sus lectores.
- Una dimensión estructural, en la que se analizan los procesos que el sistema cognitivo lleva a cabo cuando tiene el propósito de componer.

En la dimensión funcional se analizan los elementos de la situación comunicativa. Según Camps y Castelló (1996) éstos son:

1. El objetivo de la actividad, ¿con qué finalidad se escribe?
2. El destinatario, ¿para quién se escribe?
3. El enunciador, ¿quién escribe?
4. Las condiciones particulares que caracterizan la situación, como el tiempo y el interés propio.

Cuando una persona contesta estas preguntas está dando un primer paso a la representación de la tarea de escribir, de tal forma que se establece un puente entre la escritura como proceso cognitivo y como proceso comunicativo.

Por otro lado, la dimensión estructural se aboca a tres subprocesos que se llevan a cabo de manera recursiva cuando se escribe: planificación, textualización y revisión (Alonso, 2000; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

- Planificación. En esta etapa el escritor genera una representación abstracta del texto que pretende lograr, que desemboca en un plan de escritura.
- Textualización. Aquí el escritor pone en marcha su plan, es decir, comienza a traducir sus ideas en un discurso escrito coherente.
- Revisión. Consiste en evaluar y mejorar el escrito realizado durante la textualización, comparándolo con el producto que se pretendía lograr.

### *Dos modelos explicativos de la composición escrita*

Con base en sus investigaciones, Scardamalia y Bereiter (1992) desarrollaron dos modelos para explicar la producción escrita. Los autores



establecieron dos formas cualitativamente diferentes en que las personas abordan la tarea de escribir en función de la representación que tienen de dicha tarea.

En la primera forma, a la que los autores dieron el nombre de “decir el conocimiento”, la persona que va a escribir interpreta que lo que hay que hacer es decir todo lo que sabe sobre un tema, respetando las exigencias del tipo de texto que se le pide; lo que da como resultado que el proceso cognitivo que se lleva a cabo sea relativamente simple. Además, por lo general estos textos terminan de forma abrupta (cuando se le acaban las ideas al escritor) o con alguna fórmula más o menos estereotipada (por ejemplo: si se está escribiendo un cuento, termina con “y vivieron felices para siempre”). La calidad de estos textos está en función del conocimiento que el escritor tenga del tema y del tipo de texto que está escribiendo.

En la segunda forma, el escritor reflexiona acerca del tema que va a escribir, y además sobre cuál será la mejor manera de decirlo, para lo cual toma en cuenta las características del contexto y de sus destinatarios, este modelo se denomina “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). El proceso cognitivo que se lleva a cabo es más complejo, pues el escritor tiene que reestructurar la información de tal manera que su presentación facilite la consecución de sus objetivos comunicativos. Además, la persona que se propone escribir transformando el conocimiento elabora un plan más o menos detallado del texto que espera, el cual le servirá de guía respecto a qué y cómo escribir a lo largo de todo el proceso. Este plan le servirá de base para revisar el texto repetidas veces, y analizar si cumple con dos finalidades: si el texto responde los objetivos que se planteó y si sus objetivos quedan claros desde la perspectiva del lector. En las Tablas 2.1 y 2.2 se representan las características esenciales de ambos modelos.

Modelo <i>Decir el conocimiento</i>
Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tema sin atender a las demandas retóricas. También puede utilizarse de forma estereotipada el conocimiento sobre ciertos géneros y a partir de eso hacer el vaciado.
Modo “natural” de escribir, tiene fuertes semejanzas con la producción oral.
El producto escrito final consiste básicamente en el conocimiento previo del escritor sobre el tema de acuerdo a como estaba organizado en la memoria.

Tabla 2.1. Modelo *Decir el conocimiento* de Scardamalia y Bereiter (tomado de Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Modelo <i>Transformar el conocimiento</i>
Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tema, atendiendo al mismo tiempo a las cuestiones retóricas necesarias para poder comunicar satisfactoriamente.
Modo de escribir diferente a la producción oral. Exige un esquema autorregulado y altamente reflexivo.
El producto escrito final consiste en una transformación de lo que se sabe sobre el tema en función de demandas contextuales y discursivo-retóricas.

Tabla 2.2. Modelo *Transformar el conocimiento* de Scardamalia y Bereiter (tomado de Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

### *Evolución del aprendizaje de la composición*

La comunicación por escrito toma como punto de partida el lenguaje oral. Por ello, cuando comienzan a escribir, los niños escriben como hablan, esto es “cuentan lo que conocen como lo saben”, sin tomar en cuenta al lector (Bereiter y Scardamalia, 1987, cit. en Alonso, 2000).

Escribir como se habla es un buen comienzo, sin embargo, hay que tomar en cuenta que comunicarse por escrito es muy distinto de comunicarse oralmente, principalmente por dos razones: 1) para exponer nuestras ideas tenemos que cumplir con convenciones tales como ponerlas en párrafos y mediante signos de puntuación, y 2) nuestro sistema para producir el lenguaje



pasa de ser “un sistema basado en la interacción con otras personas a ser un sistema autorregulado” (Alonso, 2000, p. 218). Para que se llegue a esta autorregulación se requieren aprender cinco aspectos:

1. Aprender a mantenerse escribiendo en ausencia de un interlocutor. Cuando hablamos con alguien, guiamos nuestra conversación dependiendo de las indicaciones que nos da nuestro oyente, en cambio, cuando escribimos no contamos con tales indicios, así que debemos sustituirlos por esquemas que nos sirvan de guía para regular nuestro proceso de composición.
2. Aprender a buscar información en la memoria en ausencia de los indicios que tenemos en la conversación. Cuando platicamos, los comentarios de nuestro interlocutor facilitan que busquemos información en la memoria para continuar con la conversación, por el contrario, cuando escribimos no contamos con estas señales, por lo tanto, tenemos que sustituirlas por estrategias para explorar nuestra memoria. Dichas estrategias son:
  - a) Estrategia de exploración general de la memoria. Consiste en explorar todas las ideas que tenemos sobre el tema que vamos a escribir.
  - b) Estrategia centrada en los objetivos. Consiste en buscar información con base en una meta concreta, como por ejemplo, divertir al lector.
3. Aprender a desarrollar planes que sirvan de guía para organizar, escribir y evaluar el texto. Aprender a escribir supone pasar de una planificación local del texto a una planificación global centrada en los objetivos. Para poder planear todo el texto necesitamos tomar en cuenta dos aspectos: tener clara nuestra meta final y determinar los medios útiles para alcanzarla y tomar en cuenta que la composición no radica únicamente en qué decir, sino en cómo decirlo. Al considerar estos aspectos, podemos realizar un plan que nos guíe en la realización del texto.
4. Aprender a actuar como lector crítico del propio texto, esto es, tomar la perspectiva de los lectores. Cuando comenzamos a escribir, nuestras

composiciones son “egocéntricas” porque sólo exponemos lo que queremos decir sin tomar en cuenta si lo entenderán o les divertirá a los posibles lectores. Entonces tenemos que desarrollar un sistema interno que nos diga si nuestro escrito es lo suficientemente claro y ameno en función de los lectores a quienes va dirigido y de nuestros propósitos.

5. Aprender a no dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito y reconstruirlo si es preciso en función de las metas establecidas. Cuando terminamos nuestros primeros escritos, nos mostramos renuentes a revisarlos y corregirlos porque el texto ya redactado predomina frente a las posibles alternativas aún no escritas. Por lo tanto, tenemos que aprender a revisar nuestros textos en función de nuestros objetivos, aunque esto implique reconstruirlos.

## La enseñanza de la composición escrita

Antes de pasar a la enseñanza de la producción escrita, es preciso que nos preguntemos: ¿Cuáles deben ser los conocimientos que debe tener una persona cuando escribe? Al respecto, Esperet (1991, cit. en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) afirmó que para realizar un escrito es preciso manejar cuatro tipos de conocimiento:

1. Conocimiento acerca de aspectos lingüísticos y discursivos.
2. Conocimiento sobre el tópico del que se desea escribir.
3. Conocimiento de los contextos comunicativos.
4. Estrategias específicas y autorreguladoras asociadas con los procesos de la composición.

Este listado nos proporciona un marco de referencia para la enseñanza de la escritura, puesto que la intervención sobre cada uno de estos aspectos va a repercutir en el mejoramiento de las habilidades de los alumnos.



## *Principios para la enseñanza de la composición escrita*

### **Apoyar a los alumnos para que concreten sus propósitos comunicativos**

Es muy importante que los alumnos tengan clara cuál es la meta que se proponen alcanzar con el texto que van a escribir. Concretar el propósito comunicativo antes de empezar a componer resulta muy eficaz para el proceso de construcción del texto. Para poder concretarlo, es necesario plantearse: ¿Para quién escribimos? ¿Con qué finalidad?

### **Apoyar el proceso de construcción del texto**

Durante mucho tiempo, la intervención educativa en la enseñanza de la composición se centró en la revisión de los textos finales de los alumnos, sin embargo, la investigación en este campo (v.g., Vila, 1993) ha dado cuenta de que escribir es un proceso muy complejo, por lo tanto, la mejor manera de enseñarlo es interviniendo durante el proceso de construcción del discurso escrito. Este tipo de intervención tiene dos beneficios: a) ofrecer apoyos para mejorar el texto antes de que esté finalizado, y b) permite que los estudiantes conciban la escritura como una actividad compleja que implica planear, escribir, revisar y reconstruir.

### **Proponer actividades de escritura “reales”**

Para que los alumnos desarrollen la producción escrita es necesario que se involucren en actividades reales de composición, esto les permitirá aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir, en otras palabras, cuando los alumnos están comprometidos en actividades de escritura reales, consideran el cómo decir lo que quieren a un público determinado (espacio retórico), y no sólo el qué decir. Este aspecto pone de relieve la importancia de crear contextos para enseñar a escribir.

### **Atender a la diversidad de los géneros discursivos y las estructuras textuales**

Dolz y Pasquier (1996, cit. en Camps y Ribas, 2000) encontraron que aprender a escribir no es una actividad uniforme que se aprende con un tipo de texto y luego se generaliza a todos los demás, más bien es una actividad que

puede tomar muy diversas formas – llamadas géneros discursivos -. Cada género discursivo tiene sus propias funciones y características, por lo tanto, cada uno de ellos debe enseñarse específicamente, por lo que se debe enseñar a narrar, a informar, a argumentar, etc. Por su parte, Alonso (2000) mencionó que es muy importante enseñar a los alumnos a identificar las diferentes estructuras textuales porque esto favorece la planeación y la búsqueda de información en la memoria.

### **Promover la interacción verbal adulto-aprendiz y entre aprendices durante el proceso de composición.**

La concepción de Vigostky sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores dio cuenta de la importancia de la interacción verbal entre pares y entre el adulto y los alumnos en las situaciones de aprendizaje. Hablar durante el proceso de composición permite a los alumnos: a) verbalizar los problemas que se plantean, y b) tomar conciencia sobre la lengua. En síntesis, la interacción oral funciona como un supervisor y evaluador del proceso de producción textual (Camps y Ribas, 2000).

### **Favorecer la autorregulación**

Para la enseñanza de la composición escrita es muy importante promover en los alumnos el desarrollo de mecanismos de control de la propia ejecución (autorregulación), ya que esto les permite afrontar las dificultades que se presentan durante este proceso (Bereiter y Scardamalia, 1993).

### ***Programas para promover la composición***

A continuación se presentan tres programas para entrenar la producción escrita, basados en los principios explicados anteriormente: la planificación colaborativa de Flower, el entrenamiento dialógico de Englert y Raphael, y el monólogo asistido de Bereiter y Scardamalia.

### **La planificación colaborativa de Flower (1995)**

Flower se convenció de que la planificación es el subproceso central de la composición escrita, así que propuso un entrenamiento basado en desarrollar



dicho subproceso, al cual le dio el nombre de “planificación colaborativa”. Dicho entrenamiento consiste en lo siguiente:

Se forman parejas (o grupos pequeños) en los que uno asume el rol de escritor y el otro el rol de asistente. Ambos trabajan en la planeación de su escrito con ayuda de un “pizarrón para planificar”. En dicho pizarrón se presentan los aspectos clave que el escritor debe tomar en cuenta al planificar, y que el asistente debe tomar en cuenta para supervisar a su compañero. Los aspectos clave en que deben fijarse son: a) propósito, b) audiencia, c) normas del texto y d) información del tema. De esta forma, mediante su interacción, escritor y asistente van construyendo un plan muy eficaz de su texto, además de que en sus verbalizaciones reflexionan sobre la planificación. Este programa ha dado resultados muy positivos en las clases de lengua y en otras asignaturas, como ciencias sociales (Flower, 1995, cit. en Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

### **El entrenamiento dialógico de Englert y Raphael (1988)**

Esta aproximación está basada en la creación de una situación de enseñanza donde el instructor apoya a los aprendices verbalizando sus pensamientos y las estrategias que lleva a cabo mientras escribe. De esta forma, los alumnos internalizarán las estrategias para regular la composición en los procesos de planificación, textualización y revisión.

Englert, Raphael y su equipo de investigación desarrollaron un programa más amplio llamado Instrucción cognitiva de estrategias de escritura, donde además utilizan otros recursos, tales como las “fichas para pensar” y la enseñanza explícita de estructuras retóricas. Estos autores afirmaron que la mayor contribución de su programa de enseñanza es que “hace visibles” las estrategias empleadas por el instructor cuando compone textos, de tal modo que los aprendices pueden “verlas”, comprenderlas e internalizarlas.

### **El monólogo asistido de Bereiter y Scardamalia (1987)**

Bereiter y Scardamalia desarrollaron un programa para la enseñanza de la composición, cuyo objetivo primordial es idear procedimientos para que los

aprendices realicen una transición de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento”. El programa incluye dos propuestas fundamentales: la facilitación procedimental y la concretización de metas.

La facilitación procedimental es un sistema de apoyo que se compone de las ayudas del facilitador y de ayudas externas llamadas “fichas de trabajo”, y tiene la finalidad de auxiliar a los aprendices a realizar la autorregulación en los procesos de planificación, textualización y revisión. De esta forma, los alumnos pueden interactuar en grupos y el instructor supervisarlos continuamente mientras utilizan las fichas.

La concretización de metas consiste en dividir una meta compleja de la tarea de composición en metas más concretas y manipulables. De esta forma, conforme los alumnos van realizando y autorregulando sus metas concretas, se van acercando a la realización y autorregulación de la meta compleja.

A partir de analizar los programas de enseñanza descritos, Alonso (2000) y Díaz-Barriga y Hernández (2002) derivaron las siguientes conclusiones: En primer lugar, estas propuestas dan cuenta de que es posible desarrollar una enseñanza explícita de los procesos y estrategias que implica la escritura, soslayando los programas basados en el entrenamiento de aspectos formales o en la mera práctica. En segundo lugar, dichos programas concuerdan en el uso de varios recursos de enseñanza para apoyar la internalización de estas estrategias y procesos, tales como el modelaje metacognitivo por parte del instructor y las fichas para pensar y de trabajo. Por último, tales programas coinciden en la necesidad de crear un contexto propicio para el aprendizaje de la composición, que promueva la interacción entre los aprendices y de los aprendices con el instructor. Con base en estas conclusiones, podemos derivar algunas recomendaciones para su enseñanza.

### ***Recomendaciones para la enseñanza de la composición***

En principio, es necesario contar con un programa que enseñe cómo llevar a cabo la estrategia y que favorezca su uso autorregulado. Al respecto, Coll y Valls (1992) propusieron una estrategia básica para la enseñanza de cualquier



procedimiento. Dicha propuesta se fundamenta en los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje. Se basa en la idea de que los procedimientos se aprenden primero en un contexto social y progresivamente se vuelven individuales. Esta estrategia de enseñanza consiste en tres pasos, que van desde el desconocimiento del proceso por parte del aprendiz, hasta su uso autorregulado:

1. Presentación de la estrategia. Aquí el enseñante expone y ejecuta el procedimiento que los alumnos van a aprender.
2. Práctica guiada. Aquí los alumnos ejecutan el procedimiento en colaboración con sus compañeros y con ayuda del instructor.
3. Práctica independiente. Aquí los alumnos son capaces de ejecutar el procedimiento de forma independiente y autorregulada.

Por otro lado, diversos autores (Camps y Ribas, 2000; Salvador, 1997, cit. en Díaz Barriga y Hernández, 2002) han señalado la importancia de establecer condiciones motivacionales apropiadas para que los alumnos aprendan a escribir. Algunas de ellas son: plantear las actividades de escritura con base en los intereses de los alumnos, mostrar actitudes positivas hacia la escritura ante los alumnos y explicar el valor de escribir en la vida académica y personal de los aprendices.

Finalmente, es necesario aprovechar los beneficios que la tecnología computacional puede brindar a la enseñanza de la producción escrita, teniendo en cuenta que las computadoras son una herramienta para apoyar el aprendizaje, pero no son un método de enseñanza en sí mismo. Cuando tenemos clara la función de las computadoras en la enseñanza, podemos utilizarlas de manera adecuada. Por ejemplo, los procesadores de textos pueden promover las actividades de planificación, textualización y revisión, facilitar la corrección ortográfica e incrementar la motivación para escribir; y los correos electrónicos pueden ampliar las oportunidades comunicativas de los alumnos a través de la escritura (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

## La evaluación de la composición escrita

La evaluación de la composición escrita es muy importante porque nos sirve para retroalimentar el proceso de construcción del texto y a partir de ello corregirlo y mejorarlo. A continuación se presentan algunas recomendaciones relativas a su evaluación, basadas fundamentalmente en Camps y Ribas (2000), Camps y Castelló (1996) y Díaz-Barriga y Hernández (2002).

1. Por lo general, los profesores se han centrado en evaluar el producto final de la escritura y en corregir aspectos superficiales. En lugar de ello, se recomienda que los profesores también se enfoquen en evaluar aspectos más complejos que se llevan a cabo mientras se escribe, tanto los estructurales (planificación, textualización y revisión) como los funcionales (qué decir, a quién decirlo, con qué finalidad); para lo cual se hace necesario llevar a cabo una evaluación formativa. En este sentido, un instrumento ideal para la evaluación formativa es el portafolio.
2. También es necesario que cuando los profesores evalúan, no sólo enfatizen los aspectos negativos, sino también, y quizá en mayor medida, los aspectos positivos de la escritura. Como profesionales de la educación tenemos la responsabilidad de reconocer y alentar los logros de los alumnos, y además, de darles recomendaciones claras y precisas sobre cómo solucionar los aspectos mejorables.
3. Asimismo, es muy importante que las correcciones que se llevan a cabo cuando se revisa el texto estén basadas en el plan de escritura del alumno, no en el del docente.
4. Otro aspecto muy significativo es que las correcciones que el profesor realiza deben fundarse en lo que los alumnos son capaces de comprender de acuerdo con su competencia. En otras palabras, si las correcciones son demasiado complejas, no tendrán sentido para los alumnos, lo que traerá como consecuencia que no las lleven a cabo.
5. Es muy recomendable utilizar las pautas de evaluación de la composición escrita hechas por otros autores, además, pueden simplificarse estos instrumentos y presentarse a los alumnos para que ellos mismos corrijan sus escritos.



## La escritura colaborativa

En el capítulo anterior se revisó que lo que aprendemos nace y se desarrolla en el contexto de las relaciones sociales, y que nuestra interacción con los demás está mediada por herramientas y signos. Uno de los sistemas de signos más trascendentales es el lenguaje, que además de hacer posible la comunicación, es un medio para que las personas piensen y aprendan conjuntamente. También se revisó que a través de la conversación colaborativa se puede lograr un interpensamiento que favorezca el desarrollo de todos los que participan en ella.

Lo anterior ha llevado a diversos autores (v.g. Joiner, Littleton, Faulkner y Miell, 2000; Littleton, Miell y Faulkner, 2004) a investigar qué sucede cuando la escritura se realiza en colaboración, o, en otras palabras, cuando el lenguaje oral se utiliza para desarrollar el lenguaje escrito.

De acuerdo con Sharples (1999), la escritura colaborativa, o co-autoría, se da cuando varios participantes hacen una contribución explícita e identificable al planear, escribir o revisar un texto. Por su parte, Dale (1994) indica que la escritura colaborativa implica interacción significativa, toma de decisiones compartidas y responsabilidad entre los miembros del grupo que escribe un documento conjunto. Además, es dialógica porque cada intercambio entre los coautores y entre ellos y su destinatario es parte de un todo en el cual los posibles significados de una palabra interactúan, conflictúan y afectan su significado futuro.

Sin embargo, Sharples opina que cuando se escribe de esta manera las dificultades se multiplican: los escritores necesitan esclarecer sus intenciones, comunicar sus ideas, acordar el estilo del texto, asignar responsabilidades, dividir el trabajo, organizar el texto, resolver conflictos, reconciliar diferentes voces y aproximaciones a la escritura, etc. Entonces, si escribir en conjunto parece ser tan problemático ¿Cuáles son sus ventajas?

Tanto Dale como Sharples coinciden en que las ventajas de la co-autoría son las mismas que las del trabajo en equipo. Cuando un equipo está coordinado, su pensamiento se hace explícito a través del habla y cada integrante puede construir a partir de las ideas propuestas por los demás compañeros, logrando como resultado algo que no hubieran podido hacer individualmente, tal como lo dice la frase “dos cabezas piensan mejor que una”. Existen tres formas generales de trabajar cuando se escribe en conjunto: paralela, secuencial y recíproca (ver Fig. 2.1).

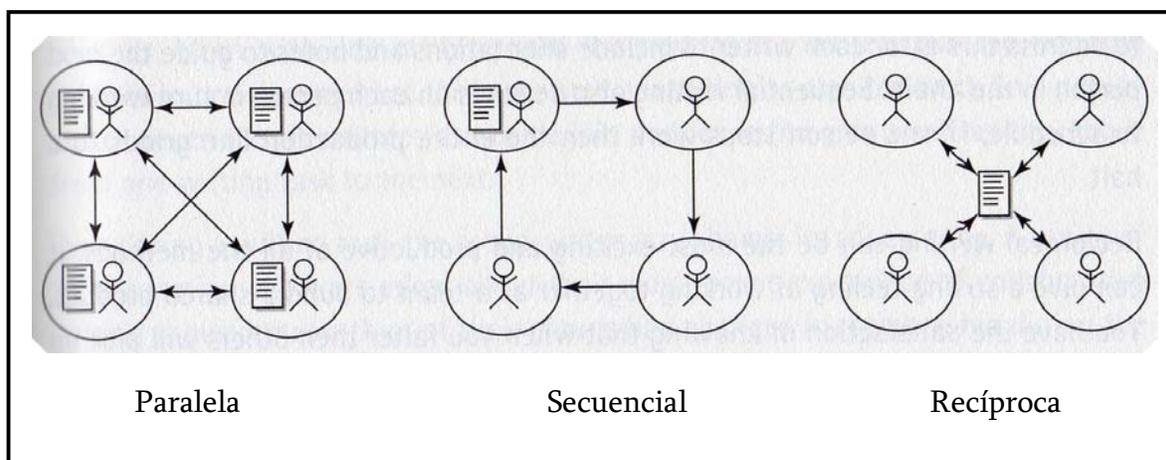


Fig. 2.1. Tres formas de trabajar en conjunto (tomada de Sharples, 1999).

**Paralela.** Es la clásica división del trabajo en la que los participantes se dividen diferentes partes del texto para escribirlas. Cada tarea es hecha por una persona diferente de acuerdo con sus habilidades e intereses. La ventaja de esta forma de trabajo es que cuando dos o más personas trabajan simultáneamente en diversas tareas, se avanza rápidamente en el escrito. La desventaja es que, como los coautores no saben lo que sus compañeros están realizando, las tareas se pueden traslapar y la percepción de cada miembro acerca del trabajo puede ser divergente, lo que trae como consecuencia que sea difícil integrar el texto.

**Secuencial.** Es como una línea de producción. El escrito se hace en etapas, la primera persona hace una parte del texto y se lo pasa a una segunda persona, que coopera con su parte, y así sucesivamente hasta llegar a la versión final. El beneficio de trabajar de esta manera estriba en que, cuando es su turno, cada



miembro del equipo contribuye con su conocimiento añadiendo sus ideas al texto. La desventaja es que las palabras plasmadas en el escrito sólo capturan una pequeña parte de las ideas e intenciones del autor, y el escritor en turno, al no conocer las intenciones del anterior, puede interpretar de otro modo el texto visible.

**Recíproca.** Es cuando todos los integrantes trabajan juntos, observando y ajustando mutuamente sus actividades según las contribuciones de los demás. Éste puede ser el método más productivo, porque al estar juntos los miembros pueden conversar y desarrollar ideas mejores y más diversas; y el más satisfactorio, ya que se genera entre los miembros un sentimiento de identificación con el grupo y un compromiso para construir un texto compartido. La desventaja es que los miembros tienen más discrepancias que en las dos formas anteriores, y puede ser difícil manejar el conflicto.

Del mismo modo que las tres formas de conversación vistas en el capítulo anterior son categorías teóricas que no reflejan la variedad natural del discurso, estas tres formas de escribir en conjunto no se encuentran puras en las situaciones reales, sino que se combinan y cambian de un momento a otro.

Según Sharples, para que el grupo escritor trabaje de manera productiva, es importante, en primer lugar, que cada miembro se asuma como parte del equipo y comparta la misma meta. En segundo lugar, que todos los miembros aprecien las diferentes formas de escribir y encuentren alternativas para reconciliarlas. En tercer lugar, que decidan desde el inicio cómo se coordinará el trabajo (de manera paralela, secuencial o recíproca) y cómo se dividirá, es decir, que cada quien asuma tareas acordes a sus habilidades, tiempo e intereses. Finalmente, que aprendan a manejar los desacuerdos y los conflictos para evitar llegar a la hostilidad o a la ruptura dentro del grupo. Manejar el conflicto involucra darse cuenta de que éste existe, identificar cómo surgió y trabajar para resolverlo, para lo cual resultan útiles las reglas conversacionales básicas vistas en el capítulo anterior, y otros factores investigados por Dale que se verán más adelante. En seguida se describirán algunos estudios que han examinado el papel del discurso en la escritura colaborativa.

Daiute (1986) encontró que la escritura colaborativa es una forma de aprendizaje en la que los alumnos comparten sus ideas acerca de la buena escritura y sus estrategias de composición. Más adelante, Daiute y Dalton (1988) señalaron que cuando los alumnos son coautores de un escrito, se produce entre ellos un conflicto sociocognitivo que puede desembocar en: a) un aprendizaje efectivo de la escritura; b) un cuestionamiento al propio punto de vista; y c) mejores productos escritos. Asimismo, ambos autores encontraron que los niños coautores se apoyan entre ellos cuando escriben, creando zonas de desarrollo próximo (ZDP).

Dale se basó en los estudios anteriores para investigar qué factores afectaban el éxito de la escritura colaborativa en un salón de clases. Específicamente, la autora analizó: a) la cantidad y calidad de las interacciones; b) la cantidad de conflicto cognitivo; y c) las clases de interacciones sociales que ocurrieron. El estudio se realizó con 24 estudiantes de 9º grado, que en nuestro contexto corresponde a 3º de secundaria, quienes se agruparon en 8 triadas mixtas. Para el análisis de la interacción se seleccionaron 3 grupos; uno modelo, uno típico y uno problemático. Estas categorías fueron asignadas por el profesor de grupo y la investigadora con base en una técnica de evaluación informal, que consistió en la observación de la interacción de los equipos en distintas actividades durante un periodo previo a la intervención.

La investigadora colaboró con el profesor y participó activamente en el salón de clases durante la intervención, que consistió en pedirles a los alumnos que escribieran un ensayo expresando su opinión con respecto a si los menores debían tener acceso al control de natalidad sin el consentimiento de sus padres. La recolección de datos consistió en la audiograbación de las sesiones y la transcripción del discurso de los tres grupos focales. Las transcripciones se codificaron con base en un esquema de categorías que sirvió para evaluar la coautoría en varias dimensiones: proceso de composición, representación de la tarea y planeación y revisión, sugerencias procedimentales, elementos afectivos.



A continuación, se analizaron los factores que contribuyeron o interfirieron en la escritura colaborativa de los tres grupos. Dichos factores se agruparon en tres áreas: involucramiento dialógico productivo; conflicto cognitivo y factores sociales.

### **Involucramiento dialógico productivo**

En esta área, se encontró que el grupo modelo tardó poco en representarse la tarea de escritura, ya que sus integrantes tenían un entendimiento implícito de la actividad a realizar. Además, durante la composición su habla fluía productivamente porque todos daban alternativas, elaboraban, clarificaban y evaluaban la información que compartían. En cambio, el grupo problemático tardó mucho más en representarse la tarea de escritura, por lo que dedicó menos tiempo a la composición. Otra diferencia importante fue que algunos miembros hacían valoraciones negativas sobre sus compañeros, lo cual inhibió la participación de éstos.

### **Conflicto cognitivo**

El conflicto cognitivo productivo fue uno de los factores que más determinó el éxito de la escritura colaborativa. De los tres grupos, el modelo fue donde hubo más desacuerdos. Estos desacuerdos mantuvieron el interés de los alumnos y estuvieron seguidos por clarificaciones e ideas alternativas, lo que enriqueció la interacción. En las otras dos triadas el conflicto productivo fue mucho menor.

### **Factores sociales**

La autora reportó que los grupos que trabajaron de manera efectiva fueron aquellos en los que había dos factores sociales positivos: a) que se respetara a los demás compañeros, y b) que se consideraran las ideas de todos para la creación del texto.

En cambio, los factores sociales negativos que afectaron el desempeño de los equipos fueron: a) que un miembro fuera marginado por considerar que tenía

pocas habilidades de escritura, sobre todo mecánicas, b) que un integrante asumiera el rol de "maestro" autoritario, señalando los errores superficiales de los demás, y c) que un compañero se refiriera a otro en tercera persona, ignorando su voz dentro del equipo. En conclusión, la autora señala que al conocer tanto los factores que contribuyen como los que obstruyen la escritura colaborativa, es posible apoyar a los estudiantes para que su co-autoría sea efectiva.

Por otro lado, Plowman (1995, cit. en Sharples, 1999) estudió la interacción entre habla y texto en la escritura colaborativa a través de un estudio de caso con estudiantes de posgrado. Para ello, se pidió a los participantes que realizaran un ensayo de manera grupal y se filmó su interacción. Posteriormente se analizó su conversación y los resultados indicaron que había una interfuncionalidad entre el habla y el texto, esto es, que el habla ayudaba a los estudiantes a generar las ideas del texto, y al mismo tiempo, el texto desencadenaba el habla. Esta interacción cíclica permitió al grupo planear, componer y revisar el ensayo. Además, a través de la conversación el grupo coordinó actividades como dividir el trabajo en subtareas y asignar roles a cada uno de los miembros.

## La carta o texto epistolar

A lo largo de este capítulo hemos enfatizado la necesidad de que los alumnos de nivel primaria se conviertan en personas capaces de escribir una diversidad de textos que les sean útiles en su vida escolar y extraescolar. Kaufman y Rodríguez (2001) apoyan esta idea, y se declaran en contra de que las tareas de escritura que se les piden sean “para nada y para nadie”, es decir, sin una función comunicativa y sin un destinatario real. Es por ello que realizaron una selección de los textos que circulan en el entorno social y escolar de los niños latinoamericanos, describieron sus características principales y propusieron una enseñanza por proyectos. La clasificación propuesta por las autoras se fundamenta en dos dimensiones:

1. **Función comunicativa.** Esto es, las intenciones del autor al escribir, tales como informar, convencer o expresar un sentimiento.



2. **Trama.** Esto es, la forma o el modo que el autor utiliza para decir lo que quiere, por ejemplo, quiere informar sobre un suceso narrando cómo sucedió o confrontando los puntos de vista de los involucrados.

Después de esta somera explicación de ambas dimensiones, podemos explicar las características de la carta. En cuanto a su función comunicativa, las cartas pueden tener tres intenciones, a saber: informativa, expresiva y apelativa.

La función informativa puede verse cuando el autor tiene la intención de que sus lectores se informen acerca de algún suceso en el “mundo real, posible o imaginado...con un lenguaje conciso y transparente” (op. cit., p. 22). Por su parte, la función expresiva se da cuando el autor desea manifestar sus sentimientos y estados de ánimo a sus lectores, para lo cual utiliza un lenguaje “teñido de matices afectivos y valorativos” (op. cit., p. 23). Por último, la función apelativa se manifiesta cuando el autor intenta convencer a sus lectores de modificar algún comportamiento, para ello se vale de recursos sutiles como las fórmulas de cortesía.

Respecto a su trama, las cartas pueden tener una trama narrativa o argumentativa. En la primera, el autor presenta un suceso en una secuencia temporal y causal, y les da importancia tanto a las personas involucradas como al contexto en el cual se llevó a cabo el evento. En la segunda, el autor explica y confronta diversos puntos de vista, para lo cual enfatiza la problemática de la situación, desarrolla los argumentos y finalmente concluye con la asunción de una posición. Con base en las funciones y las tramas señaladas, Kaufman y Rodríguez describieron tres tipos de cartas.

**Cartas con función informativa y trama narrativa.** En ellas el autor informa a sus lectores sobre un suceso narrándolo en una secuencia temporal y causal.

**Cartas con función expresiva y trama narrativa.** En estas cartas el autor manifiesta sus sentimientos y estados de ánimo a través de la narración, contando qué pasó, quiénes fueron las personas involucradas y el contexto de la situación.

**Cartas con función apelativa y trama argumentativa.** El escritor intenta convencer a su audiencia para que realice algo que a él le interesa, por medio de la explicación y defensa de su punto de vista (ver Fig, 2.2).

*Mamá:*

*Hola, espero que hayas dormido bien. Me voy de viaje con mis amigos este fin de semana porque he estudiado mucho y necesito un descanso, sé que lo entenderás porque eres muy comprensiva y viviste lo mismo que yo cuando tenías mi edad ¿recuerdas cuando me platicaste tu viaje a Puerto Escondido?... Te llamaré en cuanto llegue y de regreso te traeré los dulces que tanto te gustan.*

*Te ama,*  
*Haydee.*

**Fig. 2.2. Ejemplo de carta con función apelativa y trama argumentativa.**

La carta pertenece al género epistolar. La finalidad de los textos epistolares es comunicarse por escrito con un destinatario ausente, lo cual exige exponer claramente las ideas que queremos expresar. Su estructura consta de tres partes:

- Encabezamiento, que indica el lugar y tiempo en que se escribió la carta y los datos del destinatario.
- Cuerpo, es la parte donde se desarrolla el mensaje.
- Despedida, donde se incluye el saludo, nombre y/o firma del autor del texto.

El estilo de la carta se determina por el grado de familiaridad entre autor y destinatario. Si el texto va dirigido a un amigo, su estilo va a ser informal, en tanto que si va dirigido a una autoridad, se adopta un estilo formal.

Debido a las finalidades de este trabajo, nos centraremos en las cartas amistosas. En estos escritos, el autor da a conocer a un amigo eventos particulares de su vida, con la seguridad de que el destinatario está comprometido afectivamente con esa situación de comunicación y será capaz de desentrañar el sentido del mensaje. El estilo de las cartas amistosas es informal, ya que se



incluyen frases inconclusas para que las interprete el destinatario, exclamaciones y preguntas. Además en ellas el autor manifiesta su subjetividad mediante aumentativos, diminutivos y adjetivos calificativos.

Una posibilidad muy interesante para trabajar en la escuela con textos epistolares consiste en el intercambio de correspondencia entre alumnos de diferentes escuelas. La correspondencia interescolar fue una propuesta del pedagogo francés Célestin Freinet en la década de los años veinte del siglo anterior (Abbagnano y Visalberghi, 1996; Freinet, trad. en 2002). Freinet desarrolló una técnica llamada “tipografía en la escuela”, que consiste en emplear en las clases un pequeño equipo de imprenta. Esta técnica adquiere significado cuando se combina con las siguientes técnicas:

- a) El texto libre, que consiste en que los alumnos escriban libremente composiciones breves de cualquier tema, que después son corregidas colectivamente por los compañeros y posteriormente impresas;
- b) La correspondencia interescolar, que consiste en enviar los textos impresos a los alumnos de otra clase, acompañados o no de cartas escritas a mano;
- c) El dibujo libre y los grabados en linóleo, que acompañaban a los textos;
- d) El cálculo viviente, que consiste en hacer los cálculos aritméticos necesarios para llevar a cabo la impresión de los textos y la correspondencia;
- e) El libro de la vida, que consiste en que cada alumno tenga una colección de textos libres de todo el grupo; y
- f) La biblioteca de trabajo, constituida por abundante material de consulta.

Estas técnicas sirvieron como base para desarrollar el proyecto de correspondencia escolar realizado en la presente investigación, sólo que en lugar de la imprenta se utilizó la computadora. Durante el proyecto *Amigos por correo electrónico*, se dijo a los alumnos que escribieran cartas con una temática libre, estas cartas fueron enviadas a través del correo electrónico a otros niños y se acompañaron de dibujos prediseñados o hechos por los alumnos. Asimismo, las

cartas se imprimían y los alumnos las iban recolectando en carpetas. Además, había una biblioteca de trabajo en el aula donde se llevó a cabo la investigación.

A manera de cierre, a continuación se sintetizan los temas abordados en este capítulo, haciendo énfasis en aquellos contenidos que sustentaron el desarrollo y el análisis de la presente investigación.

Uno de los propósitos de este trabajo fue favorecer un contexto en el que los educandos desarrollaran su capacidad para comunicar ideas a través de la escritura. Para cumplir con dicho propósito, se hizo una revisión del proceso de composición escrita, su enseñanza y su evaluación. La composición es un proceso que consiste en traducir nuestras ideas en un discurso escrito coherente en función de un contexto comunicativo determinado. Dicho proceso implica tres dimensiones:

- Una dimensión de contenido, en la que nos planteamos los temas sobre los que vamos a escribir.
- Una dimensión funcional, en la que nos planteamos cómo decir lo que queremos, para lo cual necesitamos tener claro cuál es la finalidad de nuestro escrito, quiénes van a ser nuestros lectores y de qué manera queremos presentarnos ante nuestro público (p. ej. como estudiantes, como amigos, como ciudadanos, etc.)
- Una dimensión estructural, en la que planeamos, realizamos y revisamos el escrito de manera recursiva.

Para que los alumnos desarrollen una escritura que tenga en cuenta las dimensiones mencionadas, es necesario proporcionarles dos condiciones:

En primer lugar, un contexto de enseñanza en el que desarrollen sus habilidades de composición de textos. Una propuesta de este tipo es el módulo *Comunicativo-Argumentativo* del Programa *Aprendiendo Juntos*, que se revisará en el capítulo IV.

En segundo lugar, es necesario propiciar un contexto de escritura auténtica donde sus textos tengan una finalidad (p. ej. informar, expresar estados de ánimo)



y además vayan dirigidos a un público que asuma el compromiso de leerlos (p. ej. alumnos de otras escuelas). Tal es el caso del proyecto de correspondencia interescolar propuesto por Freinet en la década de 1920, descrito líneas arriba.

Por otro lado, en el capítulo también se delinearon las características del género epistolar, por ser el género discursivo que atañe a esta investigación. Entre otras cosas, se revisó que a través de las cartas, los alumnos pueden intercambiar información, sentimientos y puntos de vista con sus pares de otras escuelas. Esto constituye una oportunidad comunicativa muy rica para los alumnos, especialmente cuando las escuelas participantes están ubicadas en comunidades distintas, ya que gracias a estos intercambios los participantes logran expandir sus horizontes y conocer otras formas de vida.

Además del intercambio de productos escritos con alumnos de otras escuelas, es importante que los alumnos elaboren sus productos escritos en colaboración. De esta manera, los coautores que conforman un equipo están en una conversación continua, lo que les permite establecer un interpensamiento, en el sentido planteado por Mercer. El habla se constituye como un mediador entre los escritores y su texto, es decir, el habla ayuda a los escritores a generar texto, y el texto a su vez promueve el habla. Gracias a este ciclo de interacción entre texto y habla, todos los coautores pueden contribuir activamente en la planeación, textualización y revisión de un texto.

Por último, cabe señalar que el hecho de que la característica distintiva de la escritura colaborativa sea el habla tiene implicaciones para su análisis. Como ha señalado Mercer (1997, 2001), a través del diálogo el pensamiento se hace visible, y como apunta Sharples (1999), la conversación revela cómo piensan y cómo se va construyendo lo que escriben. Entonces, el análisis de la conversación es importante porque el habla entre los escritores expone una parte de sus ideas y de su forma de resolver conflictos. Esta idea es la base del análisis llevado a cabo en esta investigación y se precisará en el capítulo V.



## Capítulo III



El uso del procesador de textos y el correo electrónico para realizar proyectos de correspondencia

## Capítulo III

### El uso del procesador de textos y el correo electrónico para realizar proyectos de correspondencia

Hasta ahora hemos abordado desde distintos ángulos la composición escrita (por ejemplo, la caracterización del proceso, su enseñanza, su evaluación y la escritura colaborativa) con la finalidad de conocer el proceso de manera global, y poco a poco nos hemos ido adentrando en cuestiones más específicas que están íntimamente relacionadas con el proyecto de investigación. Tal es el caso del presente apartado, cuyo propósito es presentar una reseña sobre las posibilidades de algunas tecnologías de la información y la comunicación, en particular el procesador de textos y el correo electrónico, para desarrollar la producción escrita en alumnos de primaria.

Como señalan González y Kriscautzky (2005), la presencia de las tecnologías informáticas en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana es cada vez mayor, ya que se han diseminado tanto en las zonas urbanas como en las rurales y han transformado la forma y los medios de comunicación entre las personas. Esta revolución tecnológica también ha impactado el ámbito de la educación. De hecho, algunos autores han señalado que estas tecnologías están contribuyendo a transformar los planteamientos, los escenarios y las prácticas educativas (Coll, 2004), y que hoy en día para estar alfabetizado no basta saber leer y escribir en los medios tradicionales- como los libros y los periódicos-, sino también en los medios electrónicos (Ferreiro, 1996).

En la primera parte del presente capítulo se abordará de manera general cómo se han concebido las tecnologías de la información y la comunicación en la educación formal y en particular desde el enfoque sociocultural. Posteriormente, el foco de atención será describir las características de dos herramientas tecnológicas en particular: el procesador de textos y el correo electrónico. Ambas herramientas se caracterizan por ser dinámicas, hacer más accesible la edición del texto, facilitar la creación de textos multimedia y hacer posible la obtención de múltiples copias de los textos, entre otras. El conocer sus características es la base para aprovechar sus potencialidades, específicamente en el campo de la

composición escrita. Por último, se presentan algunos estudios en los que se han desarrollado proyectos de correspondencia a través del correo electrónico.

Antes de iniciar la presentación, es importante resaltar cuál es la postura que se asume respecto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Tal postura está basada en Díaz-Barriga y Hernández (2002), quienes están convencidos de la necesidad de aprovechar los beneficios que la tecnología computacional puede aportar en la enseñanza de la producción escrita, teniendo siempre en cuenta que **las computadoras son una herramienta para apoyar el aprendizaje, pero no son un método de enseñanza en sí mismo.**

Es importante no perder de vista este aspecto, para no caer en el error de creer que tan sólo con equipar las escuelas con computadoras, los alumnos van a pensar mejor y la calidad de la educación en México va a aumentar. Recordemos (como vimos cuando se revisó el enfoque sociocultural) que las herramientas son mediadores para desarrollar el pensamiento, pero sólo cuando la mediación tiene como soporte la interacción entre las personas. En las escuelas, por ejemplo, las computadoras servirán como medio para desarrollar la composición escrita siempre y cuando se propicie una interacción de calidad tanto entre los alumnos como entre ellos y sus maestros.

Los mediadores no tienen una finalidad en sí mismos, por lo que sus efectos dependen en gran medida de cómo se les utilice. Sólo cuando tenemos clara la función de las computadoras en la enseñanza, podremos utilizarlas de manera adecuada (Bartolomé, 2004; Salomon, 2002).

## **La necesidad de transformación de los sistemas escolares**

El desarrollo tecnológico ha provocado un impacto significativo en la sociedad, afectando todas las esferas de nuestra vida cotidiana. Este impacto ha llevado a diversos autores a considerar que ante los cambios ocurridos como consecuencia del desarrollo tecnológico, es necesario llevar a cabo una reestructuración escolar y de la educación (Coll, 2004; Prendes, 2004). Sin embargo, varios autores concuerdan en que los sistemas escolares no están

respondiendo a las exigencias de la sociedad actual. Por ejemplo, Martínez (2004) señala que “la transformación requerida por las nuevas tecnologías no ha sido contemplada por los sistemas escolares actuales, bien por incapacidad, bien por falta de previsión o por falta de conocimientos” (p. 205).

De modo similar, Area (2005), refiriéndose a los medios audiovisuales, menciona que:

Los medios... no han tenido mucho impacto en la educación formal. Los costos económicos de estos medios, la falta de formación adecuada por parte del profesorado, junto con diversos tipos de resistencia ante la presencia de la cultura audiovisual en las escuelas no han facilitado que los medios audiovisuales sean algo habitual en las aulas. Ello está provocando desajustes culturales entre las experiencias audiovisuales, cada vez mayores, que los niños y jóvenes obtienen en su vida cotidiana, y las formas y recursos didácticos utilizados en las escuelas, que en su mayoría son de naturaleza impresa. (p. 94).

Por otro lado, Ferreiro (1996), en relación con los procesos de lectura y escritura, apunta que:

La escuela debe cuando menos tomar conciencia del desfase entre lo que enseña y lo que se practica fuera de sus fronteras. No es posible que siga privilegiando la copia... y la lectura en voz alta en la era de la lectura veloz y de la necesidad de aprender a elegir la información. (p. 264).

Una primera aproximación para incorporar las nuevas tecnologías en los centros escolares puede ser el tomar conciencia de las necesidades que éstas generan. De acuerdo con Prendes (2004), la implementación de las tecnologías en cualquier ámbito de la sociedad precisa una serie requisitos para que se puedan desarrollar al máximo sus potencialidades. Estos requisitos son:

**Acceso técnico.** Posibilidad de acceder a las tecnologías necesarias, adecuadas y actualizadas.

**Acceso operativo.** Conocimientos y actitudes necesarios para usar las tecnologías.

**Acceso criterial.** Capacidad para la incorporación consciente de las tecnologías en contextos específicos.

**Acceso relacional.** Poseer conocimientos científicos y metodológicos que puedan relacionarse con las tecnologías.

**Acceso práctico.** Disponer de tiempo para trabajar adecuadamente con ellas.

Ya que hemos delineado estos requisitos, podemos ubicarnos en los usos de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación formal.

## **El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación**

En primer lugar, es preciso definir a qué nos referimos con tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Según Area (2005) las TIC son “aquellos recursos e instrumentos que permiten la expresión de nuestras ideas y sentimientos así como el intercambio de información independientemente del tiempo y del espacio” (p. 83). Esta definición abarca una gran diversidad de medios, como las pinturas rupestres, la escritura jeroglífica, los libros impresos, la radio y las computadoras, por lo que algunos autores (v.g. Ramírez, 2001) han agrupado a estas últimas dentro del rubro NTIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación).

Las TIC no deben considerarse como meros soportes físicos transmisores de información, sino como “objetos culturales” porque son parte del entramado de una sociedad e introducen mediaciones nuevas entre la cultura, el lenguaje y la comunicación (Giddens, 1990, cit. en Area, 2005). También podemos añadir que los medios no son neutros ideológicamente; como dice Castells (1997): “la tecnología no es buena ni mala, ni tampoco neutral” (p. 92). Por esta razón, la forma en que los medios han sido empleados depende de las concepciones de quienes los han utilizado.

En este sentido, el uso de las TIC en la educación ha dependido de las teorías psicológicas predominantes que han explicado cómo aprendemos los humanos. De esta forma, las aplicaciones de las nuevas tecnologías en la educación se basaron inicialmente en la psicología conductista, después en el enfoque del procesamiento humano de información, posteriormente en el

paradigma psicogenético y actualmente en la perspectiva sociocultural (para una revisión más amplia de las corrientes psicológicas y sus aplicaciones en el ámbito de las tecnologías para la enseñanza, véase Area, 2005 y McFarlane, 2001).

*Las TIC en el enfoque sociocultural*

Como se revisó en el capítulo I, para el enfoque sociocultural el aprendizaje humano es ante todo un proceso de socialización. Aprendemos a través de las relaciones que mantenemos con otras personas, y para interactuar con ellas disponemos de herramientas culturales como las formas de cooperación, los sistemas de comunicación y las tecnologías. En otras palabras, las herramientas culturales son mediadores de nuestra interacción social. Aunado a lo anterior, diversas investigaciones socioculturales (Rogoff, 1993) han demostrado que podemos adquirir con mayor facilidad herramientas culturales complejas, como los sistemas numéricos o la lecto-escritura, cuando este aprendizaje se produce en situaciones sociales naturales.

De manera general, algunos autores (v.g. Gros, 2002) han sistematizado las aplicaciones del enfoque vigotskyano en el uso de la tecnología en la educación (ver Tabla 3.1).

<b>Enfoque vigotskyano</b>	
<b>Metáfora del aprendiz</b>	El estudiante como investigador y miembro de una comunidad.
<b>Enfoque didáctico</b>	Aprendizaje en contexto. Aprendizaje en colaboración.
<b>Uso de la tecnología</b>	Herramientas de comunicación. Aprendizaje compartido.
<b>Líneas de trabajo</b>	Aprendizaje centrado en resolución de problemas, estudio de casos y proyectos. Aprendizaje situado (comunidades de aprendizaje). Aprendizaje colaborativo.
<b>Métodos de enseñanza</b>	Simulaciones, aprendizaje colaborativo, resolución de problemas.

Tabla 3.1. Tecnologías y educación desde el enfoque sociocultural (basado en Gros, 2002).

Por otro lado, otros autores se han centrado en las aportaciones del constructivismo social a la creación y diseño de ambientes de aprendizaje. Para Jonassen (1994) éstos deben:

- Evitar la simplificación y representar la complejidad del mundo real.
- Enfatizar la construcción del conocimiento más que la reproducción del mismo.
- Ofrecer tareas en contextos reales de significado.
- Ofrecer entornos de aprendizaje basados en casos reales.
- Apoyar la construcción colaborativa del conocimiento a través de la negociación social, no de la competición entre alumnos.

De manera similar, Gros (2002) señala que la aplicación del constructivismo social en la enseñanza apoyada por las TIC se caracteriza por:

- a) Usar la tecnología centrada en el alumno, enfatizando las actividades más que los contenidos que se imparten.
- b) Conceder mayor importancia al contexto de aprendizaje, proponiendo tareas realistas.
- c) Concebir la tecnología como una herramienta mediadora.

Los principios arriba señalados sirvieron como guía para diseñar el ambiente de aprendizaje en el que se llevó a cabo la investigación.

### ***Las TIC y el trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje***

En la actualidad se está desarrollando un campo de investigación importante que ha intentado trasladar los principios socioculturales al uso de las TIC en la educación, tal es el caso de conceptos como el de zona de desarrollo próximo (ZDP), que ha derivado en la generación de modelos de aprendizaje colaborativos.

Algunos modelos de aprendizaje colaborativo apoyado por las TIC son: el método CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*) (Koschmann, 1996), el aprendizaje situado (Streibel, 1993, cit. en Area, 2005) y los círculos de

aprendizaje (Reil, 1996). Estos proyectos han creado entornos de enseñanza-aprendizaje apoyados en computadoras que implican la interacción colectiva de varias personas en la resolución de proyectos y/o problemas.

Tal como señala Tirado (2002) la colaboración entre alumnos ha sido una meta educativa difícil de establecer. Al respecto, las TIC tienen el potencial de apoyar tanto a los profesores como a los estudiantes para que experimenten modos de enseñar y aprender, a través de la creación de ambientes de aprendizaje que sean más interactivos y colaborativos. De esta forma, la tecnología puede ser un soporte para la construcción de conocimiento.

El aprendizaje colaborativo basado en computadoras se está reconociendo como una innovación para la enseñanza y el aprendizaje (Krothe y Pappas, 1998; Warschauer, 1997). En palabras de Tirado, éste se refiere a “un método en el que a los estudiantes se les estimula para que trabajen juntos para buscar soluciones a un problema o adquirir nuevo conocimiento, lo que implica un esfuerzo coordinado y comprometido con la tarea” (2002, p. 15). Esta concepción de aprendizaje tiene una relación muy cercana con el concepto de escritura colaborativa revisado en el capítulo anterior.

Para que el aprendizaje colaborativo tenga sentido, es conveniente que los usuarios formen parte de una comunidad de aprendizaje. De acuerdo con Cheang Chao y Méndez (2006), una comunidad de aprendizaje está constituida por un grupo de personas que comparten un espacio de interacción social orientado a lograr resultados de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje pueden ser presenciales o virtuales. En una comunidad virtual, el espacio que se comparte no es físico, sino que se apoya en las TIC.

Rheingold (1996) define una comunidad virtual de la siguiente forma:

Las comunidades virtuales son agregaciones sociales que surgen en Internet cuando un número suficiente de personas prosigue...unas discusiones públicas el tiempo suficiente y con un sentimiento humano suficiente para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio.

Conceptualmente, estos grupos sociales cumplen con las características de una comunidad de aprendizaje citadas anteriormente. No obstante, Mercer (2001) señala que el término “comunidad de aprendizaje virtual” se ha utilizado con demasiada ligereza, por ejemplo, para designar a todos los usuarios de internet que están conectados entre sí para buscar información, más que para compartir conocimiento.

Para evitar esta ligereza, podemos considerar que una comunidad de aprendizaje virtual que alcanza altos niveles de comprensión tiene las siguientes características (Cheang Chao y Méndez, 2006):

- a) El apoyo mutuo para desarrollar capacidades y actitudes.
- b) Un objetivo compartido que impulsa a los participantes al logro de nuevos conocimientos.
- c) Una organización que permite compartir los conocimientos.
- d) El trabajo con personas de distinta formación y puntos de vista.
- e) La valoración que se otorga a aprender a aprender.

### ***Comunicación mediada por computadora***

La comunicación mediada por computadora (CMC) es un nuevo medio para comunicarse que tiene sus propias características lingüísticas. Hay dos tipos de CMC:

- Comunicación síncrona (o sincrónica); donde los usuarios están conectados al mismo tiempo e interactúan en tiempo real, como es el caso del mensajero o “Messenger”.
- Comunicación asíncrona (o asincrónica); donde cada usuario se conecta para leer y/o enviar mensajes cuando lo cree oportuno, como es el caso del correo electrónico.

La comunicación sincrónica es un híbrido entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. La interacción en tiempo real hace que las personas involucradas utilicen las características de una conversación hablada e intercambien ideas rápidamente, pero tiene la desventaja de que lo que se escribe

es más breve, menos preparado y más desordenado que en otras formas de escritura. Por ejemplo, a través del “Messenger” podemos decir cosas que no diríamos si tuviéramos el tiempo de considerarlas con más cuidado.

En cambio, la comunicación asincrónica no está definida por las limitaciones del tiempo real, por lo que se presta a que los usuarios reflexionen sobre lo que escriben antes de enviar sus mensajes. Para Tirado (2002), “la comunicación asincrónica permite el control del usuario sobre el tiempo de interacción” (p. 38). Además, según Wegerif (1998, cit. en Mercer, 2001) este medio ofrece oportunidades para crear interacciones de andamiaje tanto entre tutores y alumnos como entre alumnos.

No obstante, también se han señalado algunas desventajas de la comunicación asincrónica, derivadas precisamente de la flexibilidad temporal: la ansiedad por no recibir respuesta rápida (Cabero, 1996) y la ansiedad producida cuando sentimos que estamos hablando en un vacío (Tirado, 2002). Esto puede ocurrir cuando un alumno no recibe respuestas a sus ideas y comentarios, y se relaciona con una idea de Bajtín revisada en el capítulo I: el discurso del otro juega un papel primordial porque siempre que nos comunicamos tomamos en cuenta a nuestros interlocutores, de tal forma que si no existe reciprocidad por parte de ellos, se pierde el interés en mantener la situación de comunicación.

Para que la comunicación mediada por computadora tenga éxito, es necesario que los usuarios establezcan los mismos acuerdos básicos que se aplican al usar cualquier tipo de lenguaje, es decir, unas bases contextuales de comprensión común (contexto, reglas básicas y marco de referencia). Un ejemplo de ello son las reglas llamadas “Netiquette”, las cuales han sido creadas por los mismos usuarios de correo electrónico y se detallarán posteriormente.

Según Mercer (2001) una característica importante de la CMO es que, al no ponerse en juego el impacto físico de las personas, éstas pueden actuar con cierta distancia de su identidad real. Al respecto, Turkle (1997) señala que los usuarios pueden crear una “identidad personal flexible”, de modo que pueden

asumir diversos roles y también ser más críticos de lo que serían en una interacción cara a cara.

Con respecto a la comunicación de sentimientos a través de un mensaje de correo electrónico, una manera es usar emoticones y representar nuestros estados de ánimo a través de gestos prediseñados. Sin embargo, no es la única forma. Como el correo electrónico es un medio de comunicación por escrito, también podemos representar nuestras emociones a través de frases expresivas, lo cual requiere un esfuerzo intelectual mayor.

A continuación se abordarán los usos educativos de dos tecnologías de la información y la comunicación: el procesador de textos y el correo electrónico, las cuales fueron utilizadas por los alumnos que participaron en la presente investigación. Cabe destacar que de acuerdo con la descripción de Coll (2004) sobre la incorporación de las TIC a las prácticas educativas formales, dichas tecnologías se utilizaron como “herramientas de comunicación y de colaboración entre los participantes”, porque permitieron establecer auténticas redes de comunicación entre los alumnos y porque se llevaron a cabo actividades que exigieron las aportaciones de todos los participantes para ser culminadas con éxito.

## **El procesador de textos en la composición**

En el capítulo II se expuso que al escribir se llevan a cabo tres subprocesos: planificación, textualización y revisión. También se comentó que estos subprocesos no son etapas que se superan una a una y a las que no se vuelve jamás, sino que son fases recursivas, que se realizan una y otra vez para que el texto final cumpla con los propósitos del escritor y sea entendible y agradable para los lectores. En seguida se abordará de qué manera el procesador de textos puede facilitar varios aspectos del proceso de escritura.

A diferencia de la escritura a mano o mediante una máquina de escribir, el procesador tiene las opciones de guardar, mover, borrar y copiar información, lo cual hace más accesible que los alumnos realicen las actividades de planeación,

textualización y revisión de forma recursiva (Snyder, 1993). Ésta es la primera gran ventaja del procesador de textos.

Para que esta ventaja se aproveche al máximo, requiere cumplir con una condición. Los profesionales involucrados en la enseñanza de la composición coinciden en que es conveniente que los alumnos lleven a cabo las tres actividades del proceso de composición. Pero esto no es algo que ellos necesariamente realicen de manera espontánea; además, las tareas de escritura que se piden en la escuela sólo involucran la actividad de textualización, lo cual ocasiona que los alumnos escriban un texto completo de una sola vez, llevando a cabo el modelo de “decir el conocimiento”.

Por ello, si queremos que los alumnos conciban la actividad de escribir como un proceso que implica planear, realizar el texto y revisarlo, tenemos que hacerlo explícito cuando les planteamos la tarea a realizar. Cuando a los niños se les explica desde el inicio que un texto se revisa con la finalidad de desarrollar mejor las ideas, ellos se representan la tarea como una actividad recursiva. En cambio, si no se deja claro en un principio en qué consiste la tarea y después se les pide que corrijan su texto, es muy probable que ellos sientan que hicieron mal su trabajo y por eso lo “tienen que” repetir.

Una segunda ventaja del procesador de textos es que mediante su uso se facilita la evaluación formativa. Como vimos anteriormente, para que los alumnos desarrollen la composición escrita, es muy conveniente que los maestros y facilitadores apoyen el proceso de construcción del texto evaluándolo continuamente. Esta evaluación se facilita con el procesador de textos, puesto que los alumnos estarán más dispuestos a tomar en cuenta las recomendaciones del profesor cuando no tienen que rehacer todo el trabajo. Además, como lo señaló McFarlane (2001), “la posibilidad de disponer de copias impresas de las sucesivas versiones que se han ido haciendo proporciona un registro único del proceso de creación, que se puede usar para evaluar y para tener un perfil afinado del alumno” (p. 60).

La tercera ventaja de estos programas atañe a la escritura en colaboración. Cuando un grupo de niños escribe conjuntamente un texto a lápiz y papel, cada miembro ve cómo se desarrolla el texto de forma individual, en cambio, cuando escriben en la computadora y ven cómo se desarrolla su texto en la pantalla, se origina un sentido de propiedad común de lo escrito (Crook, 1998; McFarlane, 2001).

En cuarto lugar, los procesadores de texto facilitan la corrección ortográfica y permiten atender a aspectos más significativos de la composición, pero sólo cuando se les explica a los alumnos el funcionamiento, las ventajas y las limitaciones del corrector ortográfico (Sharples, 1999; Vizcarro y León, 1998). Otra ventaja de los programas que procesan textos es que incrementan la motivación para escribir en los alumnos y son los programas informáticos más valorados por los profesores (McFarlane, 2001). Por último, actualmente los procesadores, tales como Word™, tienen la opción de agregar imágenes al texto, esta característica constituye una ventaja ya que de esta forma los estudiantes tienen la posibilidad de utilizar otro medio además del texto para comunicar sus ideas.

En conclusión, como señala Sharples (1999), usar un procesador de textos ayuda a que la revisión sea más fácil, lo que fomenta que los alumnos se enfoquen más en revisar su texto, que a su vez les permite leer completamente todo su escrito y desarrollar una aproximación más reflexiva hacia la escritura.

## **El correo electrónico como servicio y como medio de comunicación**

En este apartado se revisarán los aspectos más importantes del correo electrónico como servicio y como medio de comunicación. Como servicio, se abordará la definición de correo-e, sus características, sus ventajas, sus inconvenientes, sus funciones y los elementos estructurales de una dirección electrónica y de un mensaje de correo. Como medio de comunicación, se abordará el sistema simbólico y las reglas de comportamiento establecidas por los usuarios del correo-e. Las fuentes principales de dicha información fueron Denis

y cols. (1998) y Roquet (2005). Posteriormente, se abordará cómo estas características han sido utilizadas en diversos ámbitos educativos para desarrollar proyectos de correspondencia por correo electrónico entre alumnos.

El correo electrónico es uno de los primeros servicios que se ofrecieron en internet, y actualmente es uno de los más utilizados. Según Roquet (2005), existen 300 millones de direcciones de correo electrónico en el mundo y cada usuario recibe diariamente un promedio de 30 mensajes, lo que lo hace actualmente el servicio más importante de internet.

Roquet (2005) define al correo electrónico como:

Un medio de comunicación asincrónica de la Internet que permite enviar mensajes a otras personas a través de las redes de cómputo del mundo; con la posibilidad de intercambiar documentos de diferentes formatos tales como: textos, gráficos, hojas de cálculo, programas de cómputo, sonido y video. (p. 7).

La función primordial del correo-e es enviar y recibir mensajes escritos con la posibilidad de adjuntar documentos electrónicos en un periodo de tiempo breve. A continuación explicaré cómo está estructurada la dirección.

Cada usuario dispone de una dirección personal que permite identificarlo. La dirección (o cuenta) de correo electrónico está formada por un nombre elegido por el usuario, el símbolo @ -que significa “perteneciente a”-, el nombre de la compañía que proporciona el servicio y la clave del país (excepto en los servidores de Estados Unidos, donde no se registra el país). Por ejemplo, en la dirección scarlett@hotmail.com, scarlett es el nombre que escogió el usuario, y esta dirección pertenece a un servidor llamado Hotmail™. Este conjunto de palabras son interpretadas por el servidor y éste las transforma en números que llevarán el mensaje a su destino.

Cada dirección electrónica tiene una clave de acceso o contraseña inventada por el usuario desde que se registra en una cuenta nueva de correo-e, que por lo general consta de seis a ocho dígitos que pueden ser una combinación de letras y números.



Como se dijo anteriormente, se pueden enviar todo tipo de documentos que estén convertidos en formato digital, entre los cuales destacan los siguientes: cartas, artículos, páginas web, páginas de libros, libros electrónicos, monografías, manuales, imágenes de todo tipo, presentaciones audiovisuales, música, video y software educativo.

El correo-e es un servicio altamente eficiente, sus principales ventajas son:

- Es un servicio muy económico. Muchos servidores brindan la posibilidad de tener una dirección electrónica de manera gratuita. El costo de envío de un mensaje es proporcional a lo que cuesta una llamada local, pero a diferencia de las llamadas telefónicas, el costo es el mismo para cualquier parte del mundo.
- Es un servicio veloz, ya que el envío de un mensaje a cualquier parte llega de manera casi inmediata (en segundos o minutos).
- Está disponible en todo momento.
- Es altamente seguro.
- No hay pérdida de mensajes.

En contraste, algunos de sus inconvenientes son:

- La falta de un adecuado sistema de seguridad permite que se transmitan con facilidad virus informáticos.
- Las cuentas de correo gratuito envían publicidad constantemente.
- En ocasiones, las cuentas gratuitas no tienen suficiente espacio de memoria, provocando que el buzón se sature frecuentemente y no permita la llegada de mensajes nuevos.
- Algunas cuentas son muy lentas en su despliegue para revisar el contenido de los mensajes.
- Algunos proveedores de este servicio se saturan rápidamente por los múltiples usuarios.

Los elementos que conforman un mensaje de correo electrónico son los siguientes:

**De:** Es el espacio donde se coloca la dirección del remitente.

**Para:** Es el espacio donde se colocan las direcciones electrónicas de los destinatarios del mensaje.

**CC (con copia):** Aquí se incluyen las direcciones de otros usuarios a los que queremos enviarles copias del mensaje.

**CCO (con copia oculta):** Es el sitio donde se incluyen las direcciones de otras personas a las que queremos enviarles una copia, como si fuese dirigida a cada una de ellas en forma original.

**Asunto:** Es el espacio donde le damos un título al mensaje, éste tiene que ser breve y descriptivo para orientar a nuestro destinatario.

**Cuerpo del mensaje:** es el lugar donde se redacta el mensaje.

Entre las funciones que podemos realizar con una cuenta de correo electrónico están las siguientes:

- Leer mensajes recibidos y enviados.
- Guardar los mensajes recibidos y enviados en carpetas.
- Guardar archivos adjuntos.
- Eliminar correos.
- Tener una agenda con las direcciones de nuestros destinatarios.
- Imprimir los mensajes.
- Enviar mensajes a uno o varios usuarios, en forma personal o en grupo.
- Responder a la dirección de un mensaje recibido.
- Incluir documentos electrónicos adjuntos.
- Conservar copia de seguridad de los mensajes.
- Conservar mensajes en un recipiente denominado “basura”.
- Bloquear direcciones de correo-e indeseables.
- Por último, este medio permite redactar y revisar tranquilamente el mensaje en un procesador de textos y conectarse a internet sólo para enviarlo.

Como medio de comunicación, el correo electrónico tiene una enorme ventaja: nos permite contactar y crear amistades tanto con personas que viven en lugares cercanos, como con personas que residen en cualquier otro lugar del mundo, a quienes sería muy difícil conocer de otra forma.

El correo electrónico se ha constituido como un medio “amigable”, puesto que el lenguaje que se utiliza en los mensajes electrónicos es más informal que el que se utiliza en los mensajes tradicionales. Potter (1987, cit. en McFarlane, 2001) considera que este tipo de lenguaje escrito tiene algunas características del habla, y esto acerca al escritor con su (s) destinatario (s).

Además, este medio tiene su propio sistema simbólico y hasta un código de comportamiento. Por ejemplo, para atenuar los elementos de la comunicación oral que se escapan en la escritura, los usuarios del correo-e han creado un sistema de símbolos que representan gestos que indican estados de ánimo. Estos símbolos pueden realizarse con los caracteres del teclado y se llaman “emoticones” o “smileys”. En la Tabla 3.2 podemos ver algunos ejemplos de ellos.

Ejemplos de emoticones	
: - )	Estar feliz
: - (	Estar triste
: - I	Estar serio
: - +	Un beso
: “ (	Llorar
: - D	Carcajada
: - 8	Hablar por los codos
: - /	Escepticismo
: - #	Censura
@ > - > -	Una rosa

Tabla 3.2. Ejemplos de emoticones (tomado de Denis y cols., 1998).

Actualmente, en algunos servidores públicos como Hotmail™ o Yahoo™ no es necesario realizar los emoticones con los caracteres del teclado, ya que

pueden seleccionarse a partir de un conjunto de pequeñas imágenes a color, derivadas de la famosa carita feliz amarilla (o “smiley face”).

Como en todas las formas de comunicación, los usuarios del correo electrónico han ido creando un conjunto de reglas de comportamiento denominado Netiquette. Sus reglas más significativas son:

1. Dada la inmediatez del correo-e, las personas que nos envían mensajes esperan respuesta en un breve periodo de tiempo (en menos de una semana), por esto hay que leer frecuentemente nuestro buzón.
2. Contesta todos los mensajes que te llegan, aunque sólo sea para confirmar que lo recibiste.
3. Es muy conveniente poner siempre un tema al mensaje, esto le permite al destinatario seleccionar rápidamente qué mensajes son más urgentes de leer.
4. Trata de ser conciso en los mensajes, las frases breves a veces tienen más impacto que los párrafos largos.
5. Sólo envía información pertinente, esperada o interesante para los destinatarios.
6. Al responder a tu destinatario, trata de hacer preguntas, comentarios o aportaciones.
7. Firma los mensajes que envías con tu nombre y dirección de correo, pero evita citas excesivamente largas.
8. Utiliza los emoticones para indicar tus estados emocionales respecto a lo que escribes.
9. Evita dar respuestas viscerales al contestar. Antes de responder a un mensaje, razona lo que vas a decir. Si estás molesto con un destinatario, haz una pausa y contesta en otro momento.
10. Si tu mensaje se dirige a personas residentes en el extranjero no utilices caracteres acentuados ni la letra “ñ”. Es muy probable que en lugar de dicha letra aparezca un símbolo extraño que dificulte su lectura.
11. Antes de enviar el mensaje, vigila que las expresiones que utilizas sean entendibles para la persona que va a recibirlo.

12. Elimina frecuentemente mensajes del buzón, para evitar que se sature la capacidad de memoria.

## Proyectos de correspondencia a través del correo electrónico

Diversos autores (Chaffee-Sorace, 1999; Clyde, 1993; Haythornthwaite y Wellman, 1998; Quintana, 2001; Wegerif y Dawes, 2004) han señalado que el correo electrónico amplía enormemente las posibilidades de comunicación de los alumnos, ya que les permite conocer una gran diversidad de personas con quienes pueden compartir sus experiencias, intercambiar información y entablar amistades. McFarlane (2001) describió muy bien el potencial de este medio:

Este tipo de contacto abre una nueva realidad ante el niño, proporcionándole un valioso estímulo para escribir y ensanchar su concepción del mundo, ampliándola más allá de los límites de la escuela. (p. 93).

La correspondencia interescolar electrónica es importante para la educación porque despierta una enorme motivación en los estudiantes, les permite intercambiar experiencias con alumnos de una comunidad cercana o de diversas culturas y les proporciona un contexto comunicativo real para desarrollar sus habilidades de escritura.

La comunicación entre alumnos de diversos lugares a través del correo electrónico está basada en el modelo de correspondencia interescolar propuesto por Célestin Freinet en la década de 1920 (Abbagnano y Visalberghi, 1996). El pedagogo francés planteó este proyecto con la finalidad de que los niños desarrollaran su expresión escrita en un contexto comunicativo auténtico y con destinatarios reales de otras escuelas. El uso del correo electrónico añade ventajas a este proyecto, ya que los destinatarios pueden ser alumnos de otro estado o país y el tiempo que tarda el envío de la correspondencia es muy breve.

Anteriormente dijimos que el correo-e es un medio “amigable”, ya que el estilo de escritura es más bien informal, se pueden agregar emoticones al texto y además se pueden enviar imágenes. Esta característica permite que los alumnos se

sientan más próximos a los niños con los que se escriben y desarrollen una comunicación muy cercana.

De acuerdo con Wegerif y Dawes (2004), el uso del correo electrónico, además de un intercambio de información, puede promover un diálogo productivo, en el que los alumnos descubran que son capaces de aprender de y con otros. Para que tengan éxito, estos diálogos de aprendizaje en escenarios escolares requieren un propósito y unas reglas básicas compartidas. Puede ser útil que el profesor discuta con los alumnos sus ideas de qué reglas aplicar para comunicarse usando el correo electrónico. Estas reglas pueden basarse en los siguientes puntos importantes:

- El lenguaje usado en el correo electrónico debe ser apropiado para una audiencia general. El mensaje de correo debe estar disponible para ser leído por la clase entera y por los maestros. No es un medio privado, hay que considerar que el nivel de privacidad es similar al que tiene una postal, cuyo contenido está abierto.
- Debe haber sanciones si las reglas son rotas. Los niños tienen que estar conscientes de que las reglas y sanciones son para proteger y apoyar a ellos mismos y a sus compañeros de otras escuelas.

A continuación se describirán varios proyectos de correspondencia a través del correo electrónico. Al respecto, Giordan (2003) reportó la dinámica de enseñanza-aprendizaje en los intercambios a través del correo electrónico entre una alumna de 11 años y su tutora. La correspondencia, llevada a cabo en Brasil, se centró en los contenidos de la materia de Química y consistió en 12 mensajes, que fueron analizados según su estructura, sus funciones y su potencial para hacer fluir el diálogo.

El autor encontró que a través de la comunicación vía electrónica, el estudiante pudo cambiar la estructura directiva típica de la interacción maestro-alumno y proponer su propia agenda, lo que le permitió asumir un rol más activo en su proceso de aprendizaje. Por su parte, al maestro le permitió conocer las

necesidades de su alumno, expresadas en su propia voz, y tratar los temas a partir de las mismas. Giordan concluye diciendo que el correo electrónico es una herramienta cultural que puede utilizarse para cambiar cualitativamente la naturaleza de la interacción entre maestros y alumnos, y en general entre todos los que participan en ambientes educativos.

Por su parte, de Vries y van der Meij (2003) realizaron un estudio acerca del uso del correo electrónico para apoyar la narración reflexiva en alumnos de tres escuelas primarias de entre 10 y 12 años de edad. Los autores describieron tres razones por las que el correo electrónico puede promover la escritura narrativa:

- a) Este medio permite la comunicación con una audiencia real, lo cual es motivante;
- b) El correo electrónico tiene una naturaleza híbrida, en la que se mezclan el lenguaje oral y escrito;
- c) Este medio les permite a los alumnos tener el control del diálogo, a diferencia de las situaciones escolares típicas en las que el maestro determina gran parte de lo que se habla.

Los alumnos que participaron en el estudio expresaron que les motivaba intercambiar narraciones porque tenían curiosidad de conocer a otros niños y les era fácil escribir porque tenían una tarea en común con ellos. Los mensajes de correo tenían rituales extensos de saludo y despedida, además, tenían patrones repetitivos de narración, lo cual, según los autores, reflejó una plataforma social para el intercambio de información personal.

Los hallazgos mostraron que la narración a través del correo electrónico tiene cualidades monológicas y dialógicas. Los mensajes de correo son monológicos cuando los alumnos describen una preferencia o un punto de vista personal; y son dialógicos cuando se esfuerzan en crear una plataforma social para la reflexión colaborativa. Por último, los autores reportaron que el uso del correo electrónico invita a los niños a intercambiar reflexiones tanto cognitivas como personales. Esta combinación de expresiones afectivas, por un lado, y de

consideraciones acerca de la tarea, por otro, tiene el potencial de fomentar reflexiones que integren aspectos afectivos y cognitivos.

Por otro lado, McFarlane (2001) reportó que en el proyecto NCET (*National Council for Educational Technology*), llevado a cabo en Inglaterra en 1991, un grupo de alumnos trabajó conjuntamente redactando poesía por correo electrónico. Los niños tenían el control de lo que enviaban, cómo lo enviaban y cuándo, y el profesor supervisaba el proceso y actuaba como facilitador. En este proyecto se llevaron a cabo muchas actividades, tales como amistades por correspondencia, poesía y talleres literarios.

Asimismo, la autora describió un “asombroso” intercambio de información patrocinado por *Apple*<sup>TM</sup> en 1998, que se llevó a cabo entre alumnos de dos escuelas, una situada en Japón y la otra en Inglaterra. La tarea se planteó por parejas y el tema fue intercambiar información sobre su vida cotidiana. Como los estudiantes disponían de equipos informáticos muy eficientes, tuvieron la posibilidad de intercambiar dibujos en los que mostraban su casa y su familia.

Un proyecto menos afortunado reportado por la autora se realizó entre algunas escuelas primarias de Inglaterra con los alumnos de sexto grado. En éste se dio a los alumnos una cuenta de correo electrónico para que pudieran ponerse en contacto con alumnos de otras escuelas, sin embargo, esta experiencia no funcionó porque muchos mensajes enviados quedaban a menudo sin respuesta, lo cual provocó en los estudiantes un sentimiento de frustración.

Otro proyecto de correspondencia a través de internet es *Kidlink*, el cual intenta reunir jóvenes de diversos países para involucrarlos en un diálogo global (Martínez, 1997). Sus objetivos son:

- Establecer comunicación entre los niños en torno a un tema específico, a través de diversas listas de discusión,
- Fomentar la colaboración, y
- Estimular el aprendizaje de contenidos curriculares.

Los participantes deben tener entre 10 y 15 años de edad e inscribirse en la página web (<http://www.kidlink.org/spanish>). La inscripción consiste en proporcionar sus datos personales y contestar cuatro preguntas: ¿Quién soy? ¿Qué quisiera ser cuando sea grande? ¿Cómo me gustaría que fuera el mundo cuando yo crezca? y ¿Qué puedo hacer para que esto suceda? Una vez hecho esto, el niño elige a qué lista de discusión quiere pertenecer. Existen varias listas, entre ellas *Kidcafe-spanish* y *Kidproj*. La primera fomenta un diálogo abierto en el que los niños hacen presentaciones de sí mismos y de su entorno inmediato. Martínez señaló que ha sido difícil mantener vivas las relaciones niño-niño, debido a las siguientes razones:

- d) La mayoría de las preguntas que hacen los niños son de respuesta breve.
- e) Los participantes dedican poco tiempo para escribir.
- f) Los participantes desean encontrar coincidencias, por lo que se les dificulta establecer una comunicación abierta con personas de intereses distintos.
- g) Los profesores no desarrollan una comunicación estrecha.
- h) En ocasiones los niños no se responsabilizan de mantener la correspondencia.

A diferencia de la lista anterior, *Kidproj* propicia la generación de proyectos colaborativos específicos para apoyar una necesidad escolar o un interés particular de los niños. Por ser menos abierto, en este espacio se pierde la relación amistosa, pero se enriquece la participación de los niños, ya que buscan información en distintas fuentes y trabajan más ampliamente sobre un tópico o una problemática. Según la autora, a través de *Kidlink* los alumnos han desarrollado sus habilidades de escritura, manejan una cantidad de información mayor y ésta es más significativa.

Por otra parte, *La correspondencia interescolar: un circuito de vida*, es un proyecto que consistió en el intercambio de cartas manuscritas entre una escuela colombiana y una alemana (Rodríguez, 1999). Sus objetivos fueron: crear dentro de la escuela una comunidad escritora y utilizar el género epistolar como instrumento de construcción de conocimiento y como dispositivo comunicador para fomentar la argumentación escrita y la oralidad en la escuela.

Los estudiantes colombianos tenían entre 8 y 10 años de edad, en tanto que los alemanes tenían entre 15 y 17 años. Las temáticas abordadas fueron: presentación personal y de sus familias, gusto por la escuela, celebración de fiestas familiares y sociales, y semejanzas y diferencias entre el medio social y económico de ambos países. Las actividades llevadas a cabo para el cumplimiento de sus objetivos fueron: la presentación del esquema de la carta, lectura de cartas modelo y escritura de otros tipos de texto, en particular cuento y poesía.

Rodríguez (1999) reportó que a través del proyecto los alumnos se motivaron para escribir, aprendieron a redactar, a controlar la ortografía y a mostrar su vida cotidiana, sus costumbres, su geografía y su historia; además, los profesores de ambas escuelas compartieron experiencias pedagógicas y la experiencia favoreció la creación del proyecto *Cartas vienen, cartas van* entre varias escuelas de Colombia. También se observaron ciertas limitaciones en la producción de los textos:

- En el plano de la superestructura, a los alumnos se les hacía difícil categorizar las ideas.
- En el semántico, se les dificultaba dar coherencia, cohesión y concordancia a las ideas expresadas.
- En el pragmático, a los alumnos les faltaba claridad en las nociones de remitente y destinatario.

Finalmente, *E-pals Classroom Exchange* es un proyecto creado en 1996 que se lleva a cabo a través de internet (<http://www.epals.com>) y tiene por objetivo establecer una comunidad de aulas en línea alrededor del mundo para favorecer que los alumnos aprendan conjuntamente y formen amistades.

El servicio es gratuito, y hasta la fecha, esta comunidad internacional de estudiantes cuenta con miembros de 191 países. Existen dos sub-proyectos de correspondencia por correo electrónico: *Todo acerca de mis amigos*, en el que los alumnos intercambian cartas amistosas, y *Proyectos diseñados por profesores*, en el que los alumnos se involucran en temáticas específicas sugeridas por los docentes. La página cuenta con una sala de prensa en la que aparecen artículos

referentes al proyecto, y con un apartado de testimonios en el que los profesores destacan los logros obtenidos a través de su participación.

Las ideas presentadas en este capítulo sirvieron como base para desarrollar el proyecto *Amigos por correo electrónico*, que constituyó una parte fundamental en la implantación de esta investigación. Asimismo, dichas ideas apoyaron el análisis de los resultados, y se sintetizan a continuación.

En el presente trabajo, las computadoras se consideraron como objetos culturales y se utilizaron para apoyar la escritura colaborativa tomando en cuenta los principios señalados por Gros (2002), a saber: en el proyecto *Amigos por correo electrónico* se enfatizaron las actividades más que los contenidos, se propusieron tareas realistas a los alumnos y se concibió a la tecnología como una herramienta mediadora.

Otra idea que sustentó dicho proyecto fueron los modelos de aprendizaje colaborativo apoyado por las computadoras (Koschmann, 1996; Reil, 1996) y la comunicación mediada por computadora (Galegher y Kraut, 1994), ya que se buscaba crear un ambiente de aprendizaje que favoreciera la interacción colectiva de varios equipos de alumnos mexicanos de 5º grado de primaria entre sí y con niños México-americanos. Para ello se estableció una CMC de tipo asincrónico a través del correo electrónico. En lugar de la interacción en tiempo real, se eligió la comunicación asincrónica porque se buscaba que los alumnos tuvieran tiempo de escribir sus cartas de manera colaborativa y de reflexionar sobre lo que escribían antes de enviar sus mensajes. También se consideró la desventaja de que los alumnos podrían sentirse ansiosos por no recibir una respuesta rápida, pero se pensó que tal desventaja podía atenuarse si se acordaban fechas específicas de envío de cartas con la profesora de los niños México-americanos. Además, se consideró necesario establecer otros acuerdos con la profesora, como fijar con claridad los objetivos de la correspondencia electrónica, acordar los temas que iban a discutirse y concretar el inicio, la duración y la conclusión de la actividad.

Para desarrollar el proyecto *Amigos por correo electrónico* también se consideró el envío de emoticones, imágenes prediseñadas y fotografías que acompañaran a las cartas, con la finalidad de que estos elementos favorecieran la

comunicación de estados de ánimo y de sentimientos, y a su vez permitieran a los alumnos expresar sus intenciones comunicativas de diversas formas además del texto.

Las cartas se escribían en el procesador de textos y después se enviaban a través del correo electrónico, ya que las opciones de edición del procesador facilitan la planeación, la revisión y la corrección del texto. Aunado a lo anterior, el procesador facilita la corrección ortográfica, tiene más opciones de formato y permite la inserción de imágenes prediseñadas. Una vez escritas las cartas, los alumnos entraban a su cuenta de correo electrónico para enviarlas. Aquí fueron de gran importancia los contenidos del apartado *El correo electrónico como servicio y como medio de comunicación*, porque me permitió conocer a fondo dicha herramienta, considerar sus ventajas e inconvenientes, y explicar a los alumnos las características del correo electrónico y cómo utilizarlo. Otro elemento importante para organizar el proyecto de correspondencia fue tomar en cuenta los principios de *Netiquette*.

Por último, en relación con los estudios revisados que han efectuado intercambios vía correo electrónico, fue notable que no se describían las particularidades de los proyectos. Además, con excepción de dos investigaciones (de Vries y van der Meij, 2003; Giordan, 2003), la mayoría de los trabajos reportados son experiencias en las que se sugiere llevar a cabo proyectos de correspondencia entre alumnos, pero no se realiza un seguimiento formal de los mismos. En la presente investigación se pretendió superar estas limitaciones.

## Capítulo IV



# El Programa

## *Aprendiendo Juntos*

## Capítulo IV

### El Programa *Aprendiendo Juntos*

Como se dijo en la introducción, la investigación se llevó a cabo con alumnos de 5º grado que asistían a una primaria pública del Distrito Federal. Sin embargo, a diferencia de los demás alumnos que asisten a escuelas de este tipo, los participantes del estudio se encontraban en un contexto muy particular, que se explicará a continuación.

Además de sus clases regulares, los alumnos del estudio participaron en el programa de innovación educativa *Aprendiendo Juntos*, dirigido por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond, coordinadora del Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM (Rojas-Drummond, 1999; Rojas-Drummond y cols. 2006). Dicho proyecto se llevó a cabo de octubre de 2004 a junio de 2005 en un salón especial dentro de la escuela, donde el grupo acudía semanalmente a una sesión de 90 minutos. De manera muy general, el programa tuvo por objetivo que los alumnos aprendieran:

- A comunicarse verbalmente en una forma que les permitiera colaborar cuando trabajaban en equipo.
- A solucionar problemas de manera conjunta.
- Estrategias para comprender mejor los textos.
- Habilidades para expresarse por escrito, de tal forma que pudieran manifestar sus ideas a un público interesado en conocerlas.
- A utilizar la computadora como una herramienta para favorecer las habilidades mencionadas anteriormente.

Este capítulo tiene por objetivo presentar un panorama del Programa *Aprendiendo Juntos*, lo cual será útil para comprender mejor el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Para cumplir con el objetivo, primero se explica qué es una comunidad de aprendizaje. Posteriormente, se mencionan los antecedentes teóricos que enmarcan el proyecto, las características del aula de trabajo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan los maestros y



facilitadores. Finalmente se describen los módulos académicos que conforman el programa.

El programa *Aprendiendo Juntos* pretende construir escenarios educativos innovadores por medio de la participación de tres agentes esenciales (véase Fig. 4.1): la comunidad universitaria, conformada por académicos y estudiantes; la comunidad escolar, conformada por directivos, maestros y alumnos; y la comunidad local, constituida principalmente por los padres de familia.

El objetivo principal de una comunidad de aprendizaje es crear un sistema que favorezca la interacción social, la comunicación oral y escrita, la resolución conjunta de problemas y el uso de herramientas computacionales, de tal manera que los niños adquieran habilidades generales de solución de problemas, colaboración y uso funcional del lenguaje (Rojas-Drummond, 1998).

En una comunidad de aprendizaje los tres agentes de la comunidad se benefician mutuamente. Por ejemplo, si nos centramos en la comunidad universitaria, los estudiantes se benefician porque pueden aplicar sus conocimientos sobre psicología educativa para intervenir directamente en un escenario educativo real y formarse profesionalmente; además, tanto estudiantes como académicos se benefician porque pueden investigar cómo se lleva a cabo la adquisición de estas habilidades en los alumnos, y así conocer más sobre el fenómeno educativo. Por otro lado, si nos centramos en la comunidad escolar, los maestros se benefician porque pueden fortalecer sus habilidades docentes y enseñar mejor a sus alumnos.

Los antecedentes teóricos del programa están fundamentados en la investigación sociocultural y cognitiva. El programa se lleva a cabo en un aula adaptada ex profeso dentro de una escuela primaria oficial situada en la zona sur de la Ciudad de México. Las sesiones se llevan a cabo de manera extracurricular durante el ciclo escolar y los alumnos asisten a un promedio de 24 sesiones semanales de 90 minutos cada una. Todas las actividades son grupales, ya sea en plenaria o en equipos pequeños, y están mediadas por diversos artefactos socioculturales, tales como: computadoras; portadores de texto- tanto impresos

como electrónicos- que abarcan diversos géneros y temáticas; juegos de mesa, juegos de computadora, pizarrón blanco y proyector de acetatos. Algunas de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros y facilitadores para llevar a cabo el programa son:

- 1) Creación de ambientes de aprendizaje que favorecen la interacción social, donde las diversas actividades están mediadas por diversos artefactos socioculturales.
- 2) Participación guiada entre expertos y novatos (véase Rogoff, 1993), en la cual los adultos brindan apoyo a las actividades que realizan los niños.
- 3) Aprendizaje cooperativo, en el cual los pares trabajan conjuntamente para crear zonas intermentales de desarrollo (véase Mercer, 2001).
- 4) Promoción de estilos sociocognitivos de interacción y discurso (véase Rojas-Drummond, 2000).

## Descripción del Programa *Aprendiendo Juntos*

Este proyecto educativo está destinado a alumnos mexicanos de 4º, 5º y 6º de primaria. Se lleva a cabo en los últimos tres grados debido a que va dirigido a promover estrategias que sólo pueden desarrollarse cuando los alumnos ya cuentan con habilidades básicas de lectura y escritura.

La propuesta educativa se plantea que en cada ciclo escolar, los alumnos pasen por tres módulos (véase Fig. 4.1). Cada uno de ellos tiene objetivos diferentes. Al principio, los niños de los tres grados adquieren habilidades básicas que les darán un soporte para que posteriormente cada grado desarrolle habilidades más específicas de comprensión de lectura y composición escrita.

Como la mayor parte de las actividades se realiza en equipos pequeños (de dos a tres alumnos), al inicio del ciclo escolar las sesiones van encaminadas a que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, y posteriormente se promueven estrategias para solucionar problemas. Además de los beneficios que trae el saber trabajar en equipo, se ha comprobado que cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos adquieren de manera más firme las estrategias de comprensión y

producción de textos. Este primer módulo se llama *Colaboración y Solución de Problemas*.

Una vez que los alumnos han aprendido a colaborar y a solucionar problemas en equipo, se da inicio a las sesiones correspondientes al segundo módulo, denominado *Habilidades Psicolingüísticas Básicas*. La finalidad de dicho módulo es que los alumnos adquieran estrategias elementales de comprensión y producción de textos.

Hasta este momento, los niños de 4º, 5º y 6º siguen el mismo recorrido, aunque con actividades adaptadas a su nivel de desarrollo. Después del módulo de habilidades psicolingüísticas básicas, cada grado continúa por un camino diferente, es decir, pasan a un último módulo en el cual aprenden a escribir sus propios textos. Es así que cada grado se especializa en escribir un tipo de texto.

En 4º grado se promueve la comprensión y producción de textos narrativos (véase Albarrán, 2006). A través de la lectura de cuentos, los alumnos aprenden a reconocer sus diferentes estructuras y estilos, y posteriormente crean sus propios cuentos en equipos. Durante este proceso, buscan ideas, las integran en un plan y las plasman en un texto coherente con ayuda del procesador de textos. Una vez revisado el texto, lo convierten en una versión multimedia en Power Point, en la que el texto se integra con imágenes, voz y música. Los cuentos multimedia reflejan el trabajo del equipo y representan una oportunidad para aprender habilidades de alfabetización en un contexto significativo.

En 5º grado, los alumnos se agrupan en equipos pequeños y aprenden a escribir diversos artículos periodísticos en el procesador de textos, tales como noticias, reseñas de libros, críticas de películas, artículos de opinión y cartas de queja. Una vez finalizados, los artículos se ilustran con imágenes y se integran en boletines escolares que se distribuyen entre la comunidad de aprendizaje (véase Peón, 2004).

En 6º grado, los alumnos eligen un tema de investigación y buscan información en distintas fuentes para crear una conferencia en equipo (véase Mazón, 2006 y Vega, en proceso). Para lograr esto, ellos aprenden habilidades

como evaluar, seleccionar y organizar información relevante; comprender y sintetizar la información seleccionada; integrar la información en un texto coherente (en el procesador de textos); transformar el texto en una conferencia ilustrada (en Power Point) y presentar la conferencia ante un público.

Los cuentos multimedia, los boletines escolares y las conferencias de los alumnos se presentan en un evento denominado feria cultural, a la cual se invita a los miembros que conforman la comunidad de aprendizaje: tanto alumnos, maestros, padres de familia y todo el personal de la escuela, como alumnos, docentes e investigadores de la comunidad universitaria. La finalidad de la feria cultural es que los alumnos muestren los proyectos que desarrollaron a lo largo del ciclo escolar ante una audiencia interesada en conocer su trabajo. De esta forma, las actividades que realizan los alumnos traspasan los límites del salón de clases, y cobran sentido porque tienen funciones comunicativas y destinatarios reales.

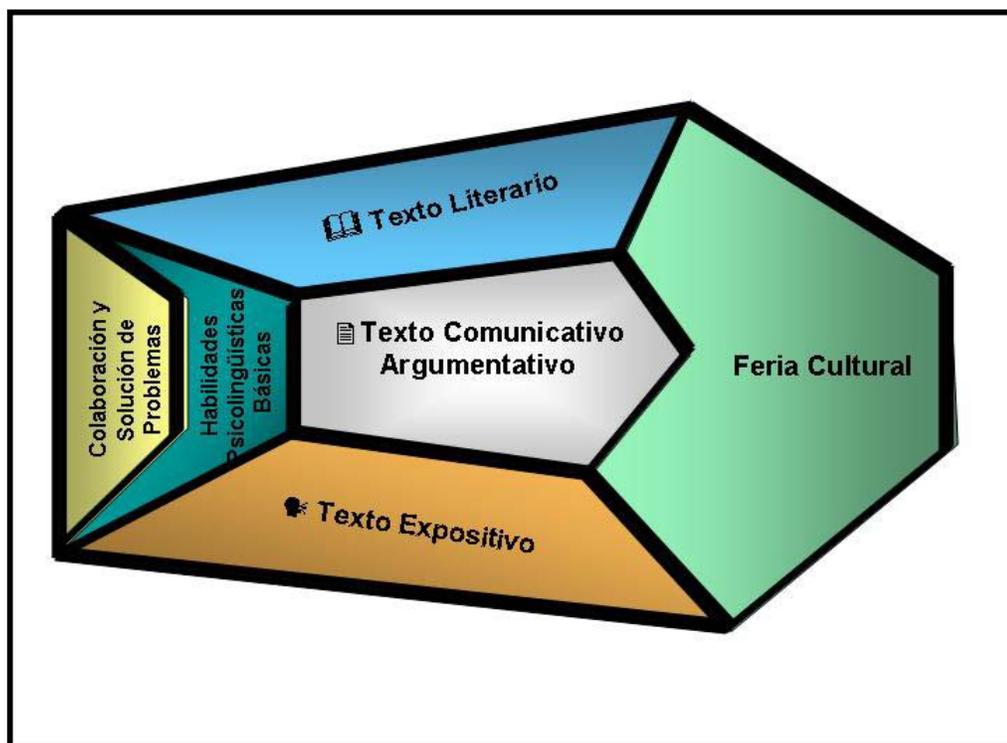


Fig. 4.1. Representación de los módulos del Programa *Aprendiendo Juntos*.

La asignación del grado escolar en el que se va a aprender a escribir un tipo de texto no se realiza de manera arbitraria, sino que está relacionada con los



objetivos que el programa de español de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001) propone para dicho grado. A continuación se presentará una descripción más detallada de cada uno de los módulos.

### ***Módulo de Colaboración y Solución de Problemas***

Los niños de 4o, 5o y 6o grado comienzan el curso en este módulo, el cual consta de cuatro a seis sesiones y se divide en dos partes. El objetivo de la primera parte es que los niños propongan “consejos para trabajar en equipo” y los utilicen cuando trabajan con sus compañeros.

Para que los niños propongan estos consejos, al inicio del curso participan en una dinámica en la que reflexionan sobre la importancia de tomar de turnos, de respetar las ideas de los demás, de justificar sus opiniones y de tener la intención de llegar a acuerdos. Los consejos de colaboración expresados por los alumnos se ponen en un cartel dentro del aula de trabajo. Para que empiecen a utilizar sus propios consejos, se les asigna un trabajo lúdico que deberán resolver en conjunto. El trabajo consiste en que por medio de juegos de computadora cada equipo diseñe una ciudad con todos los servicios necesarios.

La segunda parte de este módulo tiene por objetivo que los niños aprendan estrategias para solucionar problemas. Al igual que en el módulo de colaboración, los niños participan en una dinámica en la que descubren estrategias como: identificar el problema, proponer alternativas para su solución, decidir una de ellas, aplicarla y revisar si funcionó o si hay que tomar medidas correctivas. Después, mediante juegos de computadora previamente seleccionados, los niños practican estas estrategias.

### ***Módulo de Habilidades Psicolingüísticas Básicas***

Consta de 10 sesiones, su finalidad es que los alumnos, trabajando en colaboración, aprendan estrategias básicas de comprensión y producción de textos. Estas estrategias están basadas en el modelo de comprensión lectora de van Dijk y Kintsch (1983) y sirven para generar la macroestructura del texto, es decir, para abstraer las ideas que expresan el significado esencial del mismo. Este

módulo fue desarrollado por Peón (1992) y se ha nutrido con aportaciones de Sánchez (1993).

Al inicio del módulo se les invita a explorar diversos portadores de textos, tales como atlas, periódicos, diccionarios, revistas, enciclopedias, cuentos, etc., con la finalidad de que identifiquen qué tipo de información contiene cada portador y sepan cuál consultar cuando necesiten buscar información sobre algún tema. Posteriormente se les enseña a aplicar estrategias para elaborar resúmenes, éstas reciben el nombre general de “*macroestrategias*” porque nos permiten extraer las ideas globales del texto. Existen tres macroestrategias, que varían en cuanto a su nivel de complejidad.

La primera se llama *supresión* y consiste en eliminar del texto la información trivial (que tiene importancia secundaria, como los detalles y los ejemplos) y la información redundante (que se menciona varias veces dentro del texto). Después de omitir esta información, se subraya el resto.

La segunda se denomina *generalización* y consiste en agrupar los elementos que tienen características comunes en un concepto supraordenado –de orden superior- que los englobe. Por ejemplo, si leemos “los tigres, los leones, los jaguares, los lince y los gatos” podemos sustituir esta lista por una generalización tal como “felinos”.

La última recibe el nombre de *construcción* y consiste en sustituir una serie de ideas por una oración totalmente nueva, a partir de información extra constituida por nuestros conocimientos previos y por información que está implícita en el texto. Para poder “construir” es necesario realizar una serie de inferencias.

Una vez que los alumnos aprenden a aplicar las macroestrategias, se les enseña a utilizar la *estrategia estructural*, que consiste en identificar las diversas estructuras en las que están organizados los textos para comprender cómo se relacionan las ideas dentro del mismo. Existen cinco estructuras textuales básicas:



1. Definición. Esta estructura consiste en proporcionar el significado de algún término, objeto o situación con base en tres elementos: sinónimo o supraordenado, descripción y utilidad o acciones. Un texto tiene esta organización cuando utiliza conectores como: *es un, consiste en, sus características son, produce, su utilidad, sirve para, etc.*
2. Colección. Esta estructura consiste en organizar las ideas de un tema en forma de enumeración o agrupación en categorías y clases. Un texto tiene esta organización cuando utiliza conectores como: *en primer lugar, en segundo lugar...la primera, la segunda...finalmente, por último, etc.*
3. Comparación-contraste. Esta estructura consiste en la comparación de semejanzas y/ o la contrastación de diferencias entre dos o más temáticas. Podemos identificar esta estructura cuando el texto incluye conectores como: *son similares en, a semejanza de, tanto unas como otras, sin embargo, pero, son diferentes, difieren en, etc.*
4. Causa-efecto. Esta estructura se caracteriza por organizar las ideas en términos de sucesos antecedentes que provocan eventos consecuentes. Los conectores clave de esta estructura son: *debido a que, ya que, porque, por lo tanto, entonces, etc.*
5. Problema solución. Esta estructura se articula en torno a la presentación de uno o varios problemas y, posteriormente, al planteamiento de sus posibles soluciones. Un texto tiene esta estructura cuando incluye los siguientes conectores: *el problema, su dificultad, un inconveniente, para resolverlo, su solución, etc.*

Cuando los alumnos cuentan con estas habilidades psicolingüísticas básicas, están listos para pasar al último módulo en el que escribirán sus propios textos. En particular, los alumnos de 5º grado, quienes participaron en la presente investigación, pasan al módulo denominado *Comunicativo-Argumentativo*.

### *Módulo Comunicativo-Argumentativo*

Este módulo tiene una duración de 10 sesiones y fue desarrollado por Peón (2004). Su objetivo es que los alumnos de 5º grado aprendan a escribir diversos textos propios del género comunicativo-argumentativo. Escribir textos de este género es importante para que los alumnos desarrollen una capacidad crítica ante la información, fundamenten sus opiniones con justificaciones y convencan a otros acerca de la aceptabilidad de lo que exponen. Cabe mencionar que los textos representativos de este género son los artículos periodísticos. Por ello, en este módulo se involucra a los alumnos en un proyecto que consiste en elaborar sus propios boletines escolares.

Durante este proyecto, los alumnos discuten juntos para escribir diversos artículos periodísticos, como son: noticias, reseñas literarias, críticas de películas, artículos de opinión y cartas de queja. Posteriormente, dan formato a sus artículos, los ilustran con ayuda de Publisher e Internet y los integran en boletines escolares, que son nombrados por los mismos alumnos. El proyecto culmina con la distribución de los boletines en la feria cultural, además, algunos ejemplares se reservan para la biblioteca del aula de trabajo. El módulo está organizado de la siguiente forma:

SESIÓN	TEMA
Sesión 1	<b>Exploración de boletines escolares.</b>
Sesión 2	<b>Noticia.</b>
Sesión 3	<b>Reseña de libros.</b>
Sesión 4	<b>Crítica de películas.</b>
Sesión 5	<b>Artículo de opinión (elaboración grupal).</b>
Sesión 6	<b>Artículo de opinión (en pequeños equipos).</b>
Sesión 7	<b>Carta de queja.</b>
Sesión 8	<b>Revisión y corrección de los artículos.</b>
<b>Sesiones 9 y 10</b>	<b>Formato, ilustración y elección de nombres para el boletín.</b>

Tabla 4.1. Organización del módulo Comunicativo-Argumentativo.



Al inicio del módulo, se plantea el proyecto a los alumnos y las secciones que contemplará. Después se les pide que exploren los boletines escolares elaborados por sus compañeros en años anteriores e identifiquen las características de los diversos tipos de textos que los componen. A partir de la segunda sesión, los alumnos elaboran sus artículos. Para ello, al inicio de la sesión se lee el artículo correspondiente- por ejemplo, una noticia- y después se explica cómo está estructurado. A continuación se les pide que se agrupen en pequeños equipos y elijan un tema para elaborar su artículo.

Enseguida los equipos revisan materiales tales como boletines, periódicos, revistas, libros, etc. para llevar a cabo la selección del tema. Una vez elegido, a cada equipo se le da una hoja de apoyo con la estructura del artículo. Mientras los alumnos escriben en el procesador de textos, el rol de los facilitadores consiste en:

- Apoyarlos a concretar sus propósitos comunicativos.
- Apoyarlos en el proceso de construcción del texto (p. ej. cómo estructurar su escrito o cómo abordar la temática).
- Promover la interacción verbal niño-adulto y entre los niños.
- Una vez finalizado el artículo, hacer una revisión global del texto junto con los alumnos.

Esta forma de trabajo se lleva a cabo durante la elaboración de cada tipo de artículo, los cuales se van guardando en carpetas. Durante las últimas tres sesiones, cada equipo vuelve a revisar sus textos, hace las últimas correcciones y busca imágenes en internet para ilustrarlos. Posteriormente, en plenaria, se pide a los alumnos que propongan nombres para los boletines escolares y éstos se someten a votación. Después los facilitadores integran los artículos en los boletines y se encargan del fotocopiado de los ejemplares. Finalmente, el día de la feria cultural, cada equipo de alumnos hace una breve presentación de uno de sus artículos, explicando por qué les interesó el tema tratado y cómo fue el proceso de creación del texto. Al mismo tiempo, los boletines se reparten a todos los asistentes.

### *El Proyecto “Amigos por correo electrónico”*

En el ciclo escolar 2004-2005 se hizo una adaptación del Módulo Comunicativo-Argumentativo con la finalidad de incluir el proyecto *Amigos por correo electrónico*. Dicho proyecto se basa en dos de los objetivos señalados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006: a) Que los alumnos desarrollen las habilidades intelectuales de escritura y expresión oral, y b) Que las escuelas normales se revitalicen a partir de proyectos académicos innovadores que fomenten el uso de nuevas tecnologías (Secretaría de Educación Pública, 2001).

Aunado a lo anterior, diversos autores (i.e., Camps y Ribas, 2000; Kaufman y Rodríguez, 2001) han planteado que una de las formas más útiles de promover la expresión oral y escrita en los alumnos es crear contextos escolares que favorezcan la comunicación por escrito, más específicamente, proyectos significativos para los niños que tengan funciones comunicativas y destinatarios reales.

Sobre esta base se planeó el proyecto *Amigos por correo electrónico*, que consistió en el intercambio de cartas a través del correo electrónico entre un grupo de alumnos de 5º grado de primaria con residencia en el D.F., y otro grupo de alumnos México-americanos de un grado escolar similar, con residencia en Estados Unidos.

Los niños se enviaron cartas debido a que este tipo de texto permite a los autores manifestar una gran diversidad de intenciones comunicativas. Por medio de las cartas los autores pueden informar sobre algún suceso, expresar sus estados de ánimo y/o confrontar su punto de vista con el de sus destinatarios. Las cartas se realizaron de manera cooperativa en un procesador de textos, ya que este programa tiene dos ventajas primordiales: propicia que entre los escritores que trabajan en colaboración se origine un sentido de propiedad común de lo escrito (McFarlane, 2001), y facilita las actividades de planeación, escritura y sobre todo, de corrección del texto (Snyder, 1993).



La correspondencia se envió a través del correo electrónico porque este servicio amplía las posibilidades de comunicación de los niños, ya que les permite intercambiar experiencias con personas de diversos lugares y culturas en un periodo de tiempo muy breve y a un bajo costo (Denis y cols., 1998). A continuación se describen algunas características del proyecto:

- Idioma: La correspondencia se llevó a cabo en español.
- Disposición del grupo: En equipos de dos o tres alumnos (cada equipo tenía una dirección electrónica).
- Duración: 5 sesiones semanales (una carta por sesión).
- Temáticas sugeridas: diferentes aspectos de su vida personal, familiar, escolar y de su país.
- Envío de imágenes y fotografías.

Tras la incorporación del proyecto *Amigos por correo electrónico*, la programación de las sesiones del módulo comunicativo-argumentativo quedó de la siguiente forma:

SESIÓN	SUBPROYECTO	TEMA
Sesión 1	Amigos por correo electrónico	Planteamiento del proyecto y elaboración de carta 1 (Presentación).
Sesión 2		Exploración de la utilidad de escribir cartas. Elaboración de carta 2
Sesión 3		Elaboración de carta 3.
Sesión 4		Elaboración de carta 4.
Sesión 5		Elaboración de carta 5 (Despedida).
Sesión 6	Creación de boletines escolares	Exploración de boletines escolares.
Sesión 7		Crítica de películas.
Sesión 8		Noticia.
Sesión 9		Carta de queja.
Sesión 10		Revisión y corrección de los artículos.
Sesión 11		Formato, ilustración y elección de nombres para el boletín.

Tabla 4.2. Adaptación del módulo Comunicativo-Argumentativo durante el ciclo escolar 2004-2005.

A modo de conclusión, a continuación se mencionan algunas de las contribuciones esenciales del Programa *Aprendiendo Juntos*:

- Promueve que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, a través de que ellos mismos establezcan sus propias reglas y consejos para trabajar juntos.
- Facilita que los niños solucionen problemas conjuntamente. Este aspecto constituye una base muy sólida para que después se les puedan enseñar las estrategias de comprensión y producción de la lengua escrita que tanto necesitan.
- Les proporciona habilidades de lectura que van más allá de descifrar las palabras. En este programa los niños aprenden a resumir la información más importante de los textos y a organizarla en esquemas para entenderla mejor.
- Los alumnos aprenden a escribir diferentes tipos de textos según las características y finalidades que los distinguen, de tal forma que al terminar el programa saben escribir textos narrativos, cuya finalidad esencial es entretener; textos comunicativos, cuya finalidad esencial es informar y exponer un punto de vista; y textos expositivos, cuyo objetivo es hacer una presentación amplia y clara sobre un tema.
- Los textos que escriben tienen una utilidad real, en el sentido de que no son sólo para que los lea el maestro –como sucede en muchas escuelas primarias–, sino que tienen destinatarios que se interesan por lo que escriben: sus papás, sus compañeros y sus maestros. Los niños se muestran muy orgullosos cuando presentan sus trabajos en la feria cultural.
- Como está enmarcado en la teoría sociocultural, se considera que el medio social es muy importante en el desarrollo del pensamiento, por eso es que el programa promueve la interacción niño-niño mediante el



trabajo en pequeños equipos, así como la interacción niño-adulto, es decir, de los niños con los facilitadores y maestros.

- El rol del facilitador es muy importante porque les da andamiaje a los alumnos, esto quiere decir que mediante preguntas va guiando a los niños al aprendizaje al que tienen que llegar. En este sentido, se procura que las ayudas vayan de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños, es decir, que no sean demasiado fáciles ni demasiado difíciles, con la finalidad de que progresivamente, conforme avanzan en su desarrollo, sean capaces de aplicar las estrategias de manera autónoma, esto es, sin el apoyo del facilitador.
- Incorpora el trabajo con computadoras, las cuales, cuando son bien aprovechadas, son una herramienta muy útil para la consecución de metas tales como el trabajo en equipo, la solución de problemas y la alfabetización funcional.
- El concepto de “comunidad de aprendizaje” es muy valioso, porque trata de integrar el trabajo de la comunidad universitaria con el trabajo de los agentes que están dentro (p. ej. maestros) y alrededor de la escuela (p. ej. papás). Los estudiantes y profesores que ingresan al proyecto reciben capacitación y con los padres se llevan a cabo pláticas para que conozcan lo que sus hijos aprenden en el proyecto.

En suma, el programa educativo *Aprendiendo Juntos* sirvió de marco para implantar el proyecto *Amigos por correo electrónico* y fue el contexto en el que se llevó a cabo el presente estudio. En el siguiente capítulo se detalla la metodología de la investigación realizada.



## Capítulo V

### Método

#### Justificación del trabajo

Como su título lo indica, este trabajo tiene el propósito de explorar el proceso de escritura colaborativa de cartas en alumnos de primaria que tuvieron correspondencia vía correo electrónico con niños México-americanos. Al respecto, es importante explicar ¿Qué relevancia tiene investigar sobre dicho proceso?

En primer lugar, tenemos que la escritura es una actividad trascendental en la sociedad, ya que tiene tres funciones: una función comunicativa, una función ideacional y una función epistémica. Aunado a ello, escribir en colaboración es una fuente de riqueza porque se ponen en juego las distintas habilidades, conocimientos y puntos de vista de todos los miembros que conforman un equipo. A diferencia de la escritura individual, que suele hacerse en silencio, la escritura colaborativa tiene como característica distintiva la conversación. De acuerdo con el enfoque sociocultural, la conversación juega un papel fundamental porque es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente. Algunas investigaciones han reportado que cuando los miembros de un equipo convergen en una meta común, el resultado es una escritura productiva. Sin embargo, la multiplicidad de criterios que se genera dentro de un equipo también puede generar confrontación.

En segundo lugar, tenemos que no obstante su importancia, las habilidades de escritura no se han fomentado lo suficiente en estudiantes mexicanos, como han señalado evaluaciones nacionales (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2003) e internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2001, 2003). Muchos alumnos tienen dificultades para comunicar sus ideas por escrito, lo cual se ve reflejado en trabajos de niveles escolares superiores. Una posible explicación es que la mayoría de las tareas de escritura que se proponen en las aulas regulares no tienen una función comunicativa ni destinatarios auténticos, por ello diversos autores

constructivistas han sugerido que se generen dentro de la escuela proyectos reales de escritura que sean significativos para los alumnos.

En tercer lugar, tenemos que en los últimos años se ha desarrollado un campo de investigación importante enfocado en estudiar el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Más específicamente, se ha visto que el correo electrónico, además de facilitar la comunicación entre personas de diversas culturas, tiene el potencial para cambiar cualitativamente la interacción en el aula, promover un diálogo productivo entre los alumnos, desarrollar tanto el lenguaje oral como el escrito y fomentar reflexiones que integren aspectos cognitivos y afectivos.

En suma, diversos estudios han señalado que escribir en colaboración, involucrarse en proyectos significativos y apoyarse en las tecnologías de la información y la comunicación, tienen el potencial de ser una forma efectiva para promover la composición escrita. Sin embargo, hasta ahora existen pocos estudios en México que aborden estos elementos de manera integral, además de que el proceso de escribir de manera conjunta ha sido investigado sólo recientemente. Por ello resulta importante explorar a profundidad los elementos que entran en juego durante este proceso.

Por último, cabe señalar para estudiar la escritura colaborativa se utilizó un método cualitativo congruente con la perspectiva sociocultural: el análisis de la conversación, ya que el habla entre los coautores de un texto expone una parte de sus ideas y revela cómo se va construyendo lo que escriben. Este tipo de investigación es importante ya que, como lo señala Mercer (2001):

[Un] objetivo para la futura investigación debería ser relacionar los procesos de comunicación con los resultados de la actividad conjunta... Si combinamos el interés práctico con el análisis meticuloso, la investigación aplicada del pensamiento colectivo podría transformar la calidad de la educación. (p. 222).

## Objetivo

El objetivo primordial de la investigación fue describir el proceso de escritura colaborativa de cartas amistosas en alumnos mexicanos de 5º grado de primaria que mantuvieron correspondencia vía correo electrónico con niños México-americanos. Con base en Dale (1994), Díaz-Barriga y Hernández (2002) y Sharples (1999), en el presente estudio la escritura colaborativa se define como:

“Un proceso cognitivo complejo en el que varios participantes contribuyen explícitamente a traducir lenguaje representado en discurso escrito coherente, ya sea durante la planeación, la escritura y/o la revisión del texto. Este proceso implica interacción significativa, toma de decisiones compartidas y responsabilidad entre los miembros del grupo, y está en función de contextos comunicativos y sociales determinados”.

Por otro lado, de acuerdo con Kaufman y Rodríguez (2001), las cartas amistosas se definen como:

“Un tipo de texto cuyo propósito es que los escritores se comuniquen con un destinatario ausente a quien le comparten eventos particulares de su vida, con la seguridad de que el destinatario está comprometido afectivamente con esa situación de comunicación. Su estilo es informal y su estructura consta de tres partes: a) encabezamiento, b) cuerpo, y c) despedida”.

Para abordar el proceso de escritura colaborativa de cartas amistosas, se examinaron los siguientes elementos en las conversaciones de dos tríadas focales y en sus productos escritos resultantes:

- ¿De qué formas trabajan los alumnos participantes cuando escriben cartas en pequeños equipos a niños México-americanos?
- ¿Cuáles dimensiones de la escritura toman en cuenta al elaborar sus cartas?
- ¿Cómo se ve reflejado el contexto de enseñanza-aprendizaje en sus conversaciones y en sus cartas?

## Escenario y participantes

La investigación se realizó durante el ciclo escolar 2004-2005 en una escuela primaria pública situada en la zona sur del Distrito Federal, con un nivel socioeconómico de medio a medio bajo.

Los alumnos que participaron en el estudio acudían una vez por semana al programa *Aprendiendo Juntos*, que se llevó a cabo en un aula adaptada *ex profeso* dentro de la escuela primaria. En cuanto a su mobiliario, esta aula contaba con mesas modulares, 30 sillas y 10 computadoras con procesador de textos y conexión a Internet. Dentro de los apoyos didácticos se encontraban: pizarrón blanco, proyector de acetatos, corchos y una diversidad de portadores de textos. El salón tenía una adecuada iluminación natural y artificial, esta última constituida por lámparas de luz blanca. Los participantes del estudio fueron:

- 20 alumnos de 5º grado de primaria, con una edad entre 10 y 12 años.
- 6 alumnos México-americanos residentes de Oakland, California, que participaron en un programa similar denominado *La Quinta Dimensión*, con edades entre 10 y 13 años.
- 5 facilitadores del Programa *Aprendiendo Juntos*.
- Profesor del grupo de 5º grado.
- Profesora del grupo de Oakland.

### ***Formación de equipos***

Los 20 alumnos de 5º grado fueron organizados en 8 equipos de trabajo (de 2-3 personas cada uno), compuestos por participantes con diferentes niveles de aprovechamiento escolar, de acuerdo con sus calificaciones finales del ciclo escolar anterior. Cada uno de los 8 equipos tuvo un destinatario o equipo de destinatarios, que puede consultarse en la Tabla 5.2.

### *Selección de dos tríadas focales*

Dos tríadas fueron seleccionadas al azar para ser filmadas, con el objetivo de analizar a profundidad su interacción y discurso durante la creación conjunta de las cartas. Ambas estuvieron compuestas por dos niñas y un niño.

## Procedimiento

### *Aplicación del Programa Aprendiendo Juntos y del Proyecto Amigos por correo electrónico*

El programa *Aprendiendo Juntos* fue implementado en el grupo de 5º grado durante 24 sesiones semanales a lo largo del ciclo escolar 2004-2005. Como se señaló en el capítulo anterior, en este ciclo se hizo una adaptación del Módulo Comunicativo-Argumentativo con la finalidad de incluir el proyecto *Amigos por correo electrónico*, diseñado expresamente para esta investigación, de tal forma que la calendarización de las sesiones fue la siguiente:

Módulo	Número de sesiones
Colaboración y Solución de Problemas	4
Habilidades Psicolingüísticas Básicas	10
Amigos por correo electrónico	5
Habilidades comunicativo-argumentativas (Creación de boletines escolares)	5

Tabla 5.1. Sesiones del Programa *Aprendiendo Juntos* durante el ciclo escolar 2004-2005.

El presente estudio se enfocó en las cinco sesiones del módulo *Amigos por correo electrónico* y en una sesión del módulo de habilidades comunicativo-argumentativas.

Para llevar a cabo el intercambio entre los niños de ambos países, el Laboratorio de Cognición y Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM, contactó con una profesora de un programa de *La Quinta Dimensión* con sede en Oakland, California, a través del correo electrónico. Por este medio, se

expresó el deseo de tener correspondencia con sus alumnos y ella mostró interés en participar.

A partir de este primer contacto, la profesora y la investigadora mantuvieron correspondencia para planear y dar seguimiento al proyecto *Amigos por correo electrónico*. El intercambio se llevó a cabo en inglés y constó de 25 mensajes. En dichos mensajes se acordó:

- La finalidad del proyecto.
- Su duración y las fechas exactas de inicio y término.
- La frecuencia de los mensajes de correo (semanalmente).
- El número de alumnos (y de equipos) en ambos escenarios.
- Que los equipos de ambos sitios iban a vincularse al azar.
- Que el intercambio iba a ser de cartas amistosas.
- Que se iban a sugerir algunos tópicos a los alumnos, orientados a conocer la cultura y la vida cotidiana de sus destinatarios.
- Que se iban a intercambiar fotografías.
- Que estaba abierta la posibilidad de que los niños intercambiaran los trabajos que realizaran en sus respectivos programas.

Una vez que se planeó el intercambio con la profesora, se crearon diversos documentos para que la implantación de la investigación fuera eficaz (estos materiales pueden consultarse en el Anexo 1):

- El documento *Amigos por correo electrónico: Un proyecto para desarrollar la escritura colaborativa en alumnos de 5º de primaria*, que surgió de los puntos acordados vía correo electrónico con la profesora y se entregó al profesor del grupo de 5º grado y al equipo de facilitadores.
- Una calendarización del proyecto de correspondencia (véase Fig. 5.1).
- Una tabla con los nombres y las direcciones electrónicas de los equipos con sus respectivos destinatarios (véase Tabla 5.2).
- Tablas para registrar las cartas enviadas en cada sesión (véase Tabla 5.3).
- Carpetas para cada equipo, en donde se iba recolectando la correspondencia completa impresa a color. Estas carpetas tenían en su

interior una carátula que señalaba los nombres de los corresponsales (i.e., *Correspondencia entre The Rabbits y Rocío*) y una etiqueta que indicaba la cuenta de correo electrónico de cada uno.

- El documento *¿Sobre qué podemos platicar con nuestros amigos por e-mail?*, que se creó como un apoyo para facilitar la generación de ideas.

## Calendario del Proyecto "Amigos por E-mail"

Inicio del Proyecto: Jueves 7 de Abril de 2005

Fin: Jueves 12 de Mayo de 2005

Duración: De 5 a 7 sesiones semanales.

- Los alumnos mexicanos escribirán los jueves en la mañana.
- Los alumnos de California responderán el mismo jueves, o el martes de la siguiente semana, en la tarde.

CALENDARIO TENTATIVO				
	México		California	
<b>Semana 1</b>	Jueves 7 abril	Presentación ⇄	Jueves 7 abril	Respuesta a la primera carta ⇄
<b>Semana 2</b>	Jueves 14 abril	Continuación ⇄	Martes 19 abril	Continuación ⇄
<b>Semana 3</b>	Jueves 21 abril	Continuación ⇄	Martes 26 abril	Continuación ⇄
<b>Semana 4</b>	Jueves 28 abril	Continuación ⇄	Martes 3 mayo	Continuación ⇄
<b>Semana 5</b>	Lunes 9 mayo*	Continuación ⇄	Martes 10 mayo	Continuación ⇄
<b>Semana 6</b>	Jueves 12 mayo AM	Despedida ⇄	Jueves 12 mayo PM	Despedida ⇄

\* dado que los días 5 y 6 de mayo se suspenden las labores en la primaria, pedimos al profesor el día lunes 9 de mayo para que los niños envíen sus cartas.

Fig. 5.1. Calendarización del Proyecto *Amigos por correo electrónico*.

ENLACES AMIGOS POR CORREO ELECTRÓNICO			
NIÑOS CUICUILCO		NIÑOS 5ª DIMENSION Y FACILITADORES	
EQUIPO	CORREO-E	DESTINATARIO(S)	CORREO-E
King of Fighters 2005	kingof_fighters2005@...	Luis y Chris	hpwwefan@... luigi_luis_rodriguez@...
La Liga de la Justicia	laligadelajusticia_2005@...	Patricia	marisol510@...
Las Chicas Escorpión	laschicasescorpion@...	Gabriela y Sheng	funny_crazy@... shng_xi@...
The Rabbits	therabbits3@...	Rocío	iy162@...
Galisonic	galisonic@...	Pamela y Mariana	pameli@... mariana_zug@...
Los Americanistas	losamericanistas@y...	Daniel y Mariana	cedany@... mariana_zug...
Los Tres Delfines	los_3delfines@...	Daniel y Mariana	cedany@... mariana_zug@...
Superman	supermans_9@...	Ana y Mariana	anapiza@... mariana_zug@...

Tabla 5.2. Equipos y destinatarios del Proyecto *Amigos por correo electrónico*.

REGISTRO DE LAS CARTAS (Niños de 5º grado)			
EQUIPO	ESTADO DE LA CARTA		
	¿TERMINADA? SI/NO	¿ENVIADA? SI/NO	¿IMPRESA? SI/NO
GALISONIC			
KING OF FIGHTERS 2005			
LA LIGA DE LA JUSTICIA			
LAS CHICAS ESCORPION			
LOS AMERICANISTAS			
LOS TRES DELFINES			
SUPERMAN			
THE RABBITS			

Tabla 5.3. Registro de las cartas enviadas en cada sesión por los alumnos de 5º grado.

Durante las dos primeras sesiones de la implantación del proyecto, se realizaron actividades grupales previas para contextualizar a los alumnos de 5º grado (ver Anexo 1). Éstas consistieron en:

- a) Plantear a los alumnos el proyecto *Amigos por correo electrónico*.
- b) Pedir que eligieran un nombre para su equipo (el cual sirvió para crear las cuentas de correo electrónico).
- c) Comentar en plenaria ¿Para qué sirve escribir cartas? y ¿Qué elementos lleva una carta?
- d) Explicar el funcionamiento del correo electrónico.
- e) Intercambiar mensajes de correo dentro del grupo.
- f) Preguntar ¿De qué les gustaría hablar con sus destinatarios? y ¿Qué podrían decir de ellos mismos?

Cada uno de los ocho equipos de alumnos mexicanos elaboró su carta de presentación en el procesador de textos. Al finalizar sus cartas, los alumnos entraron a sus cuentas de correo, copiaron y pegaron su carta en el espacio para escribir el mensaje y la enviaron a la dirección a la profesora de Oakland, con copia para la investigadora.

Los equipos esperaban respuesta de sus destinatarios para la siguiente semana. Desafortunadamente, sólo cuatro de ellos la obtuvieron, debido a que varios alumnos México-americanos dejaron de ir al programa *La Quinta Dimensión*.

Para resolver esta situación, se planteó a los equipos restantes si querían tener correspondencia con los facilitadores del programa *Aprendiendo Juntos*. Todos los equipos aceptaron, así que se les pidió que eligieran a una pareja de facilitadores con quienes les gustaría intercambiar cartas. De esta manera, cuatro equipos se comunicaron vía correo electrónico con alumnos México-americanos y los otros cuatro con los facilitadores, como puede verse en la Tabla 5.2.

## Materiales e instrumentos

***Materiales:*** Los materiales utilizados para recolectar datos fueron los siguientes:

- Cartas elaboradas por los alumnos mexicanos de 5º de primaria.
- Cartas realizadas por los alumnos México-americanos.
- 10 videograbaciones del proceso de escritura de las cartas.
- 9 transcripciones de las videograbaciones.
- Notas etnográficas de las sesiones.

***Instrumentos:*** Se diseñó un protocolo para apoyar el análisis de la conversación de los niños al escribir cartas amistosas en tríadas (véase Anexo 2), el cual se centró en los siguientes elementos:

En cuanto a la colaboración:

- Formas generales de trabajar en conjunto.
- Interacciones dialógicas al elaborar el texto.
- Conflictos que enfrentan las tríadas.

En cuanto a la escritura:

- Estructura del proceso de escribir.
- Aspectos comunicativos.
- Género discursivo (texto epistolar)

## Recolección de datos

Como se dijo anteriormente, la caracterización del proceso de escritura colaborativa se realizó a través del seguimiento de las conversaciones de los alumnos mexicanos durante la elaboración de las cartas, así como del análisis de las cartas que resultaron de dichas conversaciones y del análisis de las cartas de los alumnos México-americanos.

En total se recolectaron 83 cartas, distribuidas de la siguiente forma:

Equipo	Tipo de correspondencia	Cartas enviadas	Cartas recibidas
Chicas escorpión*	Con niños	6	6
King of fighters		4	2
Liga de la Justicia		5	3
Rabbits		5	4
Americanistas*	Con facilitadores	6	6
Delfines*		6	6
Galisonic*		6	6
Supermans*		6	6
Total		44	39
Notas:			
<p>Los equipos sombreados corresponden a las tríadas focales.            Los equipos marcados con asterisco (*) continuaron la correspondencia después de las 5 sesiones que duró el proyecto.</p>			

**Tabla 5.4. Descripción de la correspondencia llevada a cabo por cada equipo.**

Por otro lado, se filmaron las sesiones 2, 3, 4 y 5 de cada una de las dos tríadas focales con la finalidad de analizar su interacción y discurso durante la escritura colaborativa de sus cartas de manera más detallada. Además, se filmó una sesión posterior en la que los equipos elaboraron la crítica de una película. En total se grabaron alrededor de 10 horas.

De los 10 videos filmados, 9 fueron transcritos, ya que en uno se perdió el audio por una dificultad técnica. En las transcripciones se incluyó una descripción general del contexto (Edwards y Mercer, 1988), así como algunos símbolos básicos de transcripción (Mercer, 2001) que se explican en el siguiente capítulo. Además, se cambiaron los nombres de los participantes para asegurar su anonimato.

En cuanto a las notas etnográficas, éstas se realizaron al final de cada sesión de acuerdo con las sugerencias de Emerson, Fretz y Shaw (1995).

## Análisis de datos

### *Identificación de los segmentos de interacción*

Una vez realizadas las transcripciones de los videos, se identificaron segmentos de interacción con base en una herramienta conceptual de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003): el evento comunicativo, que se define de la siguiente forma:

Un evento comunicativo está definido por un conjunto unificado de componentes, comenzando con el mismo propósito general de comunicación, el mismo tópico general, e involucrando los mismos participantes, generalmente utilizando la misma variedad de lenguaje, manteniendo el mismo tono y las mismas reglas de interacción en el mismo escenario (Saville-Troike, 2003, p. 23).

Para los propósitos de esta investigación, se identificaron eventos comunicativos que tuvieran los siguientes componentes:

**Situación comunicativa:** Escritura de una carta en equipo a un(a) niño(a) mexicano-americano(a) en un procesador de textos, para ser enviada a través del correo electrónico.

**Propósito de comunicación:** Se refiere al resultado esperado, es decir, escribir la carta en conjunto, y a las metas individuales de los participantes.

**Tópico general:** Elaboración de la carta, con cambios de tema en la conversación.

**Participantes:** *Hablantes:* alumnos de 5º de primaria, *Destinatarios:* niños mexicano-americanos, *Escuchas* (ocasionalmente): profesor de grupo y facilitadores.

**Escenario:** Sesiones del proyecto *Amigos por correo electrónico* en el aula del programa *Aprendiendo Juntos*.

En síntesis, se identificaron segmentos de interacción que estaban ligados a la construcción de una parte de la carta; dicha construcción podía ser sólo verbal o también plasmarse por escrito. En cada uno de los fragmentos elegidos, los participantes trataron un tema en particular, de tal forma que el segmento se dio por finalizado cuando concluían el tema o comenzaban a tratar un tópico diferente. Aunque el foco de atención fue la conversación entre los niños durante la escritura de las cartas, se incluyeron ciertos episodios de interacción con el

profesor o con los facilitadores, así como algunas conversaciones fuera de la tarea, cuando revelaban información importante para complementar el análisis. En total se identificaron 39 segmentos de interacción, 18 en la primera tríada y 21 en la segunda.

### ***Análisis sociocultural del discurso***

Una vez que se eligieron los segmentos, se realizó un análisis sociocultural del discurso (Fernández, 2004; Mercer, 2001; Rojas-Drummond, Albarrán, Vega, Zúñiga y Vélez, 2005). El análisis de cada segmento constó de una descripción del mismo, acompañada de interpretaciones basadas en los conceptos revisados a lo largo del marco teórico, con la finalidad de responder a las preguntas esbozadas al inicio de este capítulo:

- ¿De qué formas trabajan los alumnos participantes cuando escriben cartas en pequeños equipos a niños México-americanos? (Al respecto, se examinaron las formas generales de trabajo en conjunto, los tipos de conversación, la participación guiada y los conflictos enfrentados).
- ¿Cuáles dimensiones de la escritura toman en cuenta al elaborar sus cartas? (En este sentido, se indagaron las actividades de planeación, textualización y revisión; las características del género epistolar; la influencia del destinatario; las temáticas abordadas y uso del procesador de textos y el correo electrónico).
- ¿Cómo se ve reflejado el contexto de enseñanza-aprendizaje en sus conversaciones y en sus cartas? (Aquí se exploraron las referencias a las actividades del aula regular, al programa *Aprendiendo Juntos* y al proyecto *Amigos por correo electrónico*).

Cabe señalar que para apoyar el proceso de análisis, se creó un protocolo que desglosa los elementos mencionados. Este protocolo tomó como base el esquema de codificación desarrollado por Dale (1994). El esquema original se fue modificando conforme se hacía el análisis de los segmentos, de tal forma que el

protocolo final que se muestra en el Anexo 2 no denota categorías de análisis predeterminadas, sino surgidas a partir del análisis de los resultados.

También es importante destacar que para este estudio fue de gran utilidad combinar el análisis detallado de cada segmento con el establecimiento de categorías en el protocolo, ya que el primero me permitió conocer a profundidad la situación particular de cada evento comunicativo, en tanto que el segundo me facilitó hacer una síntesis de los resultados encontrados en cada tríada y posteriormente compararlas.

Otra fuente de datos esencial para el análisis fue la correspondencia completa entre las tríadas focales y sus destinatarios México-americanos, que me permitió relacionar los procesos de comunicación de las tríadas con los productos escritos resultantes de su actividad conjunta. En otras palabras, como se verá en el siguiente capítulo, las cartas se cotejaron con los segmentos de interacción que les dieron origen.

Por último, dos herramientas clave para analizar los datos fueron mi propia observación participante durante las sesiones del proyecto *Amigos por correo electrónico* y las notas etnográficas escritas a lo largo de las mismas.

## Capítulo VI

### Resultados

El presente estudio se centró en el análisis de la conversación de dos tríadas focales que fueron filmadas a lo largo de las sesiones del proyecto *Amigos por correo electrónico*, con la finalidad de conocer cómo se fue desarrollando la comunicación que dio como resultado la creación conjunta de cartas amistosas destinadas a niños México-americanos.

A continuación se da a conocer el análisis de los 39 segmentos de interacción identificados en las dos tríadas focales. El capítulo está organizado de la siguiente forma: Primero se presentan dos tablas, una por tríada, que condensan los segmentos analizados en cada sesión. Después se muestran los resultados de la tríada denominada *La Liga de la Justicia* y después los de la tríada *The Rabbits*. El análisis de cada tríada contiene un calendario de las sesiones. Posteriormente se presentan, por sesión: 1) los segmentos de diálogo con comentarios, 2) la carta elaborada por la tríada durante la sesión y 3) la respuesta de su destinatario. Al finalizar esta sección se presenta una síntesis de la escritura colaborativa de la tríada y al término del capítulo se describen los aspectos más sobresalientes de la escritura colaborativa de ambas tríadas.

Antes de exponer los resultados, es conveniente hacer dos precisiones acerca de las cartas y de las transcripciones. En cuanto a las cartas elaboradas por las tríadas, cabe señalar que se marcaron con distintos colores los fragmentos de texto originados a partir de la conversación del equipo en cada uno de los segmentos, con la finalidad de ilustrar cómo la interacción discursiva de los niños se plasmó en su escritura.

En cuanto a las transcripciones, siguiendo a Mercer (2001) éstas se presentan con un título, sin tecnicismos y con puntuaciones convencionales para que su lectura sea más fácil. Los únicos símbolos de transcripción que empleo son los siguientes: a) los puntos suspensivos indican pausas en el discurso, b) las referencias a algo escrito o las sugerencias de contenido textual se presentan

entre comillas, y c) los gestos, las acciones y otros elementos no verbales se indican entre paréntesis y en cursiva.

<b>Tríada 1. <i>La Liga de la Justicia</i></b>		
<b>No. de sesión</b>	<b>Actividad principal</b>	<b>Segmentos analizados</b>
<b>2</b>	<b>Carta 2</b>	Segmento I: Iniciando la carta.
		Segmento II: Construyendo la despedida.
<b>3</b>	<b>Carta 3</b>	Segmento I: Construyendo el saludo.
		Segmento II: Surge uno de los temas principales de la carta.
		Segmento III: Surge el otro tema de la carta.
		Segmento IV: Desarrollando las preguntas “sobre el novio y todo eso”.
		Segmento V: La influencia de la reciprocidad del destinatario (1).
		Segmento VI: Inserción de imágenes y envío.
<b>4</b>	<b>Carta 4</b>	Segmento I: La influencia de la reciprocidad del destinatario (2).
		Segmento II: Decidiendo el formato de la letra.
		Segmento III: Un cambio de enfoque, de lo gráfico a lo estructural.
		Segmento IV: Fecha, saludo y cuerpo de la carta.
		Segmento V: Discusión.
		Segmento VI: La influencia de la reciprocidad del destinatario (3).
		Segmento VII: Posdata.
		Segmento VIII: Emoticones.
		Segmento IX: Finalización de la carta.
<b>5</b>	<b>Carta 5</b>	No fue posible segmentar porque se perdió el audio.
<b>7</b>	<b>Crítica de películas</b>	Segmento I: Construyendo la síntesis de una crítica de película.

Tabla 6.1. Sesiones filmadas y segmentos analizados de *La liga de la Justicia*.



<b>Tríada 2. <i>The Rabbits</i></b>		
<b>No. de sesión</b>	<b>Actividad principal</b>	<b>Segmentos analizados</b>
2	Carta 2	Segmento I: Fecha y saludo.
		Segmento II: Expresan a Rocío que les gustó su carta.
		Segmento III: ¿De qué van a platicar?
		Segmento IV: Escribiendo sobre los programas de televisión.
		Segmento V: Elaborando la despedida y la última pregunta.
3	Carta 3	Segmento I: Tensión entre la tarea y buscar algo en qué divertirse.
		Segmento II: Familiares en otros países.
		Segmento III: ¿Por qué es importante trabajar en equipo?
		Segmento IV: Humberto revisa la carta.
4	Carta 4	Segmento I: Fecha y saludo.
		Segmento II: Desarrollando el cuerpo de la carta (1).
		Segmento III: Discusión sobre los turnos.
		Segmento IV: Desarrollando el cuerpo de la carta (2).
		Segmento V: Revisión global de la carta.
5	Carta 5	Segmento I: Surge la idea de escribir sobre su familia.
		Segmento II: Escribiendo sobre sus familias.
		Segmento III: ¿Seguir desarrollando la carta o despedirse?
		Segmento IV: La importancia del destinatario.
		Segmento V: Preguntas a Rocío.
		Segmento VI: Finalización de la carta.
7	Crítica de película	Segmento I: Carolina juega el papel de mediadora.

Tabla 6.2. Sesiones filmadas y segmentos analizados de *The Rabbits*.

## Análisis de la tríada 1 (*La Liga de la Justicia*)

CALENDARIO				
Subproyecto	Sesión	Fecha	<i>La Liga de la Justicia</i> (México, DF)	Destinatario: Patricia (California)
Amigos por correo electrónico	Sesión 1	7/abril/05	Carta 1(Presentación) ⇔	Respuesta ⇔
	Sesión 2	14/abril/05	Carta 2 ⇔	Respuesta ⇔
	Sesión 3	25/abril/05	Carta 3 ⇔	No hubo respuesta ⇔
	Sesión 4	2/mayo/05	Carta 4 ⇔	Respuesta ⇔
	Sesión 5	11/mayo/05	Carta 5 (Despedida) ⇔	
Boletines escolares	Sesión 7	19/mayo/05	Crítica de libros y películas	

Tabla 6.3. Calendario de las sesiones analizadas de la tríada *La Liga de la Justicia*.

### SESIONES 1 Y 2

## Segmentos de diálogo comentados

### Contexto general:

El equipo *La Liga de la Justicia*, constituido por Dalia, Felipe y Marisol, está frente a la computadora planeando qué le contestará a Paty, quien les envió una carta a través del correo electrónico. Los niños utilizan la cámara de video y el micrófono como si estuvieran grabando el programa de radio *Amigos por e-mail*. En particular, Dalia se acerca al micrófono de la computadora y narra lo que hacen.

### Segmento I: Iniciando la carta

*Marisol tiene el teclado y escribe la fecha, posteriormente Dalia interviene.*

1. Dalia: ¿Qué le podemos escribir?
2. Marisol: “Querida Paty: Acabamos de leer tu carta y nos pareció muy bonita” (*Ríe*)
3. Dalia: “nos pareció agradable”
4. Marisol: Sí. “Nos gustaría saber...”
5. Felipe: “¿a qué equipo le vas?”
6. Marisol: No. “Y nos gustaría que nos preguntaras algo sobre nosotros”
7. Dalia: “así como te preguntamos a ti”



8. Marisol: Ajá (*Escribe la idea y al terminar repite lo que han escrito*). Ahí está, ¿ahora?... “Este día nos gustaría contarte”
9. Felipe: “sobre las películas del cine”
10. Marisol: “A Marisol le gustan...”

### Comentarios:

En este segmento Dalia pide la opinión de sus compañeros respecto a qué escribir, y ellos responden a su solicitud haciendo propuestas literales de texto (Dale, 1994), es decir, todo lo que está entrecomillado (i.e., “Querida Paty...”, “este día nos gustaría contarte”, “sobre las películas de cine”). El hecho de que los tres integrantes propongan frases para construir el texto ilustra que el equipo está involucrado en la tarea.

Las propuestas de cada uno se van complementando de modos distintos. Primero, en los turnos 2, 3 y 4, Marisol propone una frase, Dalia plantea otra forma de decirla y Marisol está de acuerdo. En los turnos 4 al 8, Marisol propone otra frase, Felipe elabora sobre la misma, Marisol no está de acuerdo y plantea una alternativa, Dalia complementa esa alternativa y Marisol está de acuerdo. Posteriormente, ella vuelve a proponer una frase que es complementada por Felipe y constituirá uno de los temas centrales de la carta (turno 9). Por último, Marisol elabora sobre la propuesta de Felipe.

Hasta aquí podemos observar que Marisol propone las frases iniciales, las cuales pueden ser desarrolladas de dos formas: **elaborando** sobre la misma, o **proponiendo una alternativa** para decir la misma idea. Además, el segmento muestra que los niños conciben la escritura de la carta como un proceso que implica llevar a cabo actividades de planeación y revisión local (turnos 1 y 7). En la Fig. 6.3 puede verse el fragmento que se originó durante este segmento de diálogo, resaltado en color uva.

### Segmento II: Construyendo la despedida

*Después del segmento I, los niños escriben acerca de las películas que les gustan de manera individual. Cada uno escribe sus gustos sin conversar, y al terminar le pasa el teclado a su compañero. Más tarde Marisol se va pues su mamá fue por ella. Al terminar de escribir sus gustos, Dalia dice:*

11. Dalia: ¿Qué más vamos a poner? Ya sé, vamos a hacerle unas preguntas
12. Felipe: Yo el mouse
13. Dalia: (*Empieza a escribir*) “Nosotros quisiéramos saber qué tipo y cuáles películas te gustan”
14. Felipe: Ya acabamos. ¿Sí, con eso? ¿Qué más podemos poner?
15. Dalia: Ay, ¡la despedida!
16. Felipe: Ay, sí es cierto. “Atentamente...”
17. Dalia: No, no. “Ojalá...”
18. Felipe: “Que estés bien”
19. Dalia: No
20. Felipe: “Ojalá y te podamos conocer” o “nos puedas mandar una foto tuya”
21. Dalia: (*Sonríe*) Sí, ponle, ponle
22. Felipe: ¡Eh! (*toma el teclado y comienza a escribir*)
23. Dalia: (*Dicta*) “Ojalá nos puedas mandar una foto tuya... para conocerte mejor”
24. Felipe: ¿Para qué? “¿Para conocerte?”
25. Dalia: “Para conocerte mejor”. (*Felipe escribe el resto de la frase*). Y va a decir “ustedes también manden una foto”, ¡y yo me voy a ver horrible!
26. Felipe: ¡No!
27. Dalia: (*Habla para sí*) Es que soy india ¿verdad? (*Disiente con la cabeza*). Pero ¿cómo es ella? No sabemos, por eso queremos una foto
28. Felipe: Punto, ya acabamos
29. Dalia: No, espérate, falta la despedida (*toma el teclado*)
30. Felipe: “Te queremos mucho”
31. Dalia: “Ahora nos vamos a despedir”, no. “Ojalá”, ay no, “ojalá” otra vez no. “Esperemos”
32. Felipe: “Que te encuentres bien”
33. Dalia: No, “esperemos...” (*Pausa*)
34. Felipe: (*Al micrófono*). Bueno, vamos a unos cortes y regresamos
35. Dalia: “Esperemos que estés bien y...” Ajá (*Escribe*)
36. Felipe: ¿Qué?
37. Dalia: “Esperemos que estés bien y nos volvamos a...”
38. Felipe: “A ver”, no, “a ver” no
39. Dalia: “¿A escribir?”
40. Felipe: Ajá, “a escribir cartas” ¿no? O así nomás
41. Dalia: “Hasta luego”, “adiós”
42. Felipe: ¿”Hasta luego” o “adiós”?
43. Dalia: “Adiós”
44. Felipe: “Adiós”. ¿No le ponemos “atentamente”?
45. Dalia: ‘Bay’, vamos a ponerle ‘bay’. ¿Cómo se escribe? (*Felipe le pregunta a un facilitador cómo se escribe*)
46. Felipe: “Bye”. Punto, ya
47. Dalia: No, no, vamos a leer la carta, muy bien (*a continuación ambos leen toda la carta en voz alta, alternándose*).
48. Felipe: Guárdala
49. Dalia: (*La guarda*) Listo.



### Comentarios:

El contexto de este segmento da cuenta de que los niños no desarrollan toda la carta de manera conjunta. Cuando escriben sobre las películas que les gustan, cada uno escribe su parte. Se dividen el trabajo porque cada uno tiene su preferencia y no hay mucho qué discutir.

El diálogo refleja la finalización del cuerpo de la carta (turnos 11 al 14) y la construcción conjunta de la despedida (turno 15 en adelante). Cuando terminan el cuerpo de la carta, Felipe considera que ya acabaron, a continuación duda, le pregunta a Dalia qué hace falta y ella recuerda que falta la despedida. Felipe asiente y propone una palabra, Dalia no está de acuerdo, propone una palabra alterna (turno 17) y Felipe hace intentos para elaborar sobre esa base (turnos 18 y 20). Dalia está de acuerdo con la segunda propuesta de su compañero y él comienza a escribirlo (turnos 21 y 22). En el siguiente turno, Dalia elabora sobre la frase, lo cual se refleja en lo que escribe Felipe (turno 25).

Aunque en este acto se manifiesta un desacuerdo, éste es productivo porque estimula la generación de ideas alternas, que desembocan en una frase construida por ambos. En los turnos 25 y 27, Dalia supone cómo contestará su destinataria ante la petición de una foto. Al darse cuenta de que su amiga por correo electrónico podría pedirles lo mismo, ella exclama que se va a ver horrible porque es “india”. Más adelante justifica por qué quieren una foto de su destinataria.

En este acto podemos observar que durante la elaboración de una carta, los niños consideran a su destinatario (haciendo suposiciones sobre éste, solicitando más información) y también se valoran a sí mismos de acuerdo con criterios que han escuchado en su vida cotidiana.

En los turnos 28 y 29, Felipe nuevamente dice que ya acabaron y su compañera señala que falta la despedida (como en los turnos 14 y 15). Los siguientes turnos (30 al 46) tienen la siguiente estructura: ambos exploran varias proposiciones literales de texto, que son elaboradas por el compañero y resultan en un acuerdo que se refleja en el producto escrito.

Una vez escrita la despedida, Dalia propone leer toda la carta, lo cual ilustra que están llevando a cabo un proceso de revisión global del texto. Después de esta actividad, guardan su escrito (turnos 47 al 49). Por último, los dos segmentos comentados ilustran que la tríada conoce la estructura de la carta: encabezamiento, cuerpo y despedida. En la Fig. 6.3 puede observarse el fragmento que se originó durante este segmento de diálogo, resaltado en color azul.

## Cartas elaboradas por la tríada y respuesta del destinatario

¡HOLA!

NOSOTROS NOS LLAMAMOS DALIA, MARISOL Y FELIPE. TENEMOS 11 AÑOS Y CURSAMOS EL 5º GRADO DE PRIMARIA, ESTAMOS EN EL GRUPO B Y NUESTRO MAESTRO SE LLAMA JUAN.

VIVIMOS EN MÉXICO DF EN LA DELEGACIÓN TLALPAN, Y NUESTRA ESCUELA ESTÁ ATRÁS DE LAS PIRÁMIDES DE CUICUILCO.

QUE NOS GUSTA COMER....

A DALIA LE GUSTA COMER ENCHILADAS DE MOLE CON POLLO Y ARROZ ROJO Y NO LE GUSTA LA PIÑA.

A MARISOL LE GUSTA COMER TODO LO QUE TENGA POLLO Y NO LE GUSTA EL QUESO. A FELIPE LA ENSALADA DE MANZANA Y NO LE GUSTA LA PIZZA.

Y A TI... ¿QUÉ TE GUSTA COMER? ¿QUÉ DEPORTE PRACTICAS?

¿A QUÉ EQUIPO LE VAS? ¿CUÁL ES TU PASATIEMPO FAVORITO?

¿CUÁNTO CUESTAN LAS COSAS ALLÍ?

ESPERAMOS QUE TE HAYA GUSTADO NUESTRA CARTA Y QUE TAMBIÉN NOS ESCRIBAS.

ADIOS! UN BESO

ATTE. MARISOL, DALIA Y FELIPE, *LA LIGA DE LA JUSTICIA*

Fig. 6.1. Primera carta de *La Liga de la Justicia*.

Hola,  
 Me llamo Patricia pero me pueden decir Patty.  
 Yo vivo en Oakland, California y tengo 13 años. Perdon pero no puedo poner bien la n.  
 Pertenesco al programa de despues de escuela Expedition. Saben Algo? Aunque nosotros vivimos aqui y ustedes alla todavia somos iguales.  
 Aqui comemos lo que ustedes comen, comemos pollo y en restaurantes de comida china y comida grasosa.  
 Aqui el deporte que todos practican es el soccer.  
 Mi pasatiempo es escuchar musica, mis artistas son los KUMBIA KINGS, MIGUEL MARTINEZ, ALEGRIJES Y REBUJOS Y MISION SOS y mas. Las cosas aqui cuestan un poco y mucho.

con todo el carino  
 patty

Fig. 6.2. Primera carta de Patricia.

QUERIDA PATTY :

**Acabamos de leer tu carta y nos pareció agradable** , nosotros tenemos gustos parecidos de la música, también nos gustan los Kumbia Kings. **Nos gustaría que nos preguntaras algo sobre nosotros, así como te preguntamos a ti.**

← Segmento I

**Este día nos gustaría contarte sobre las películas del cine ...**

**A Marisol le gustan** las películas de Indiana Jones porque es de aventura y acción también le gustan las películas de las princesas Disney .

A Felipe le gustan las películas de “Gas a fondo” de Steven Seagal, y la de “Arma desnuda” porque se trata de karate.

A mi Dalia me gustan las películas de acción, terror y las de Disney por ejemplo la Bella y la Bestia...bueno todas las de princesas.

Patty **nosotros quisiéramos saber que tipo y cuales películas te gustan.**

← Segmento II

**Ojala nos puedas mandar una foto tuya para conocerte mejor. Esperemos que estés bien y nos volvamos a escribir. Bye.**

**Atte. Marisol, Dalia y Felipe**

Fig. 6.3. Segunda carta de *La Liga de la Justicia*.

## SESIÓN 3

### Segmentos de diálogo comentados

#### Segmento I: Construyendo el saludo

*Marisol va a escribir en el teclado.*

1. Marisol: ¿Ahora qué vamos a escribir?
2. Dalia: "Paty"
3. Felipe: "Hola". Siempre empezamos con el saludo
4. Dalia: Sí
5. Marisol: "Saludos Paty"
6. Felipe: ¿Saludos?
7. Marisol: Ajá, "Saludos Paty"
8. Felipe: Mejor "Hola Paty"
9. Marisol: Es que siempre decimos "Hola Paty". Ya sé, puedes poner... Tengo una idea, podría ser "Saludos" y luego aquí el nombre de Paty grande
10. Felipe: Está bien
11. Marisol: (*Teclea lo que acordaron*). Ya está
12. Dalia: ¿Y ahora?
13. Marisol: "Acabamos"
14. Felipe: "de leer tu carta"
15. Marisol: (*Empieza a teclear*). "Acabamos de leer tu carta"
16. Dalia: Ay, siempre "Acabamos de leer tu carta", ni modo que no la termináramos
17. Marisol: Bueno, "ya leímos tu carta". (*Teclea*)
18. Dalia: Sí Marisol. Ya la leímos, ¿y ahora?

#### Comentarios:

Este segmento ilustra el intercambio de ideas entre la tríada para no decir lo mismo que en sus cartas anteriores. Cuando Marisol pregunta qué van a escribir (turno 1), Dalia propone empezar con el nombre de la niña (turno 2). A su vez Felipe plantea iniciar con un "Hola" (turno 3) y Marisol propone escribir "Saludos Paty" (turno 5), integrando la propuesta de Dalia. Felipe no está convencido de esta forma de saludar (turnos 6 y 8), y Marisol ofrece una justificación: que 'siempre' habían saludado así a su amiga (turno 9). Felipe accede (turno 10) y Marisol teclea lo acordado (turno 11).



En el segmento se refleja que los tres niños están involucrados en la tarea, ya que en cuanto Marisol termina de escribir el saludo, Dalia le da continuidad a la carta preguntando “¿Y ahora?” (turno 12). Cuando Marisol empieza a decir una idea, Felipe la complementa (turnos 13 y 14) y cuando Marisol va a escribirla, Dalia se opone aludiendo a la misma razón que arriba: no decir siempre lo mismo (turno 16). Marisol propone otra forma de decir la misma idea (turno 17) y Dalia eventualmente accede a su propuesta (turno 18). En la Fig. 6.5 puede observarse el fragmento que se originó durante este segmento de diálogo, resaltado en color uva.

### Segmento II: Surge uno de los temas principales de la carta

*Los tres se quedan callados por unos segundos.*

19. Felipe: “Y nos gustó tu foto”

20. Dalia: Si ni la vimos bien. Más bien, a la mejor ya le gustó al niño

21. Marisol: (*Simula que escribe*) “y a Felipe le gustas”. (*Felipe le toma las manos e impide que escriba eso. Momentos después regresan a la tarea*)

22. Marisol: “Tenemos otra cosa qué preguntarte”

23. Dalia: ¿cómo cuál?: “¿tienes novio?” ¡Sí!

24. Marisol: ¡Sí!

### Comentarios:

Este fragmento refleja cómo surge uno de los temas centrales que va a constituir el cuerpo de la carta. Los tres están planeando qué más escribir y Felipe propone decirle a Paty que les gustó la foto que envió (turno 19). A partir de este comentario las niñas comentan que a él le gusta Paty (turnos 20 y 21). Entonces Dalia propone preguntarle que si tiene novio y Marisol apoya su propuesta (turnos 22 al 24). Más adelante veremos cómo este tema guiará las siguientes preguntas. En la Fig. 6.5 puede observarse el fragmento que se originó durante este segmento de diálogo, resaltado en color azul.

### Segmento III: Surge el otro tema de la carta, pedir la opinión sobre el proyecto

*Dalia empieza a escribir.*

25. Marisol: “tenemos otra cosa qué preguntarte: ¿Cómo te parece...?” Vamos a poner una respuesta que esté muy larga

26. Felipe: “¿Tienes ‘quién sabe qué’?”

27. Dalia: una respuesta que esté muy larga. “¿Cómo es el lugar donde...?” Ah, no
28. Felipe: (*Buscando una pregunta*). “¿Cómo...? ¿Cómo...?”
29. Dalia: “¿Cómo está Nueva York?” Ah no, ¿verdad?
30. Marisol: O podemos decirle “¿Cómo te parece cómo se está trabajando...?”
31. Dalia: No
32. Felipe: No Marisol
33. Marisol: Es que tiene que decir, que si cómo le parece el trabajo que estamos haciendo con lo de las cartas.
34. Dalia: Está bien
35. Felipe: Está bien
36. Dalia: Ya, ya, ya
37. Marisol: (*Empieza a escribir*). “Dinos con exactitud, qué te parece, este trabajo de las cartas, por e-mail” ¿Cómo se escribe ‘imeil’?”
38. Dalia: ‘e’ ‘mail’ Ándale, así. “Por e-mail”
39. Marisol: “que organizan los maestros”. (*Al terminar de escribir esto, lee toda la oración*).

### Comentarios:

En este segmento Marisol propone el inicio de una pregunta y hace explícito su pensamiento al informar a sus compañeros qué tipo de pregunta quiere hacer (turno 25). Esto concuerda con lo señalado por Mercer (1997), es decir, que la colaboración hace visible el pensamiento.

Felipe responde a la petición de su compañera haciendo referencia al turno 23, en el que habían acordado preguntarle si tenía novio. Lo interesante es que sustituye la palabra “novio” por la frase “quién sabe qué”. Por otro lado, Dalia responde a la petición sugiriendo dos preguntas, pero antes de ponerlas a consideración, las desecha (turnos 27 y 29).

El interés de Marisol por preguntar algo que tenga una respuesta larga marca una diferencia con respecto a las cartas anteriores. Mientras que en éstas sus preguntas iban dirigidas a conocer los gustos de su destinataria, en esta tercera carta surge una pregunta destinada a conocer a profundidad su opinión respecto a una situación que comparten. En otras palabras, a nivel de contenido se refleja una evolución en los temas que se abordan y en la forma de hacerlo.

En los siguientes turnos (30 al 39) Marisol propone el inicio de una pregunta y sus compañeros expresan su desacuerdo. Entonces vuelve a hacer



explícito su pensamiento al justificar que a través de esa pregunta podrán conocer su opinión sobre el intercambio de cartas. Sus compañeros concuerdan con ella y Marisol desarrolla la frase a partir de transcribir y leer en voz alta lo escrito. Más adelante expresa una duda ortográfica y Dalia la apoya. Al terminar de escribir la frase, la revisa.

A diferencia de los segmentos anteriores, en los cuales se construyen las ideas de manera conjunta, la idea de este segmento fue desarrollada casi en su totalidad por Marisol. En la Fig. 6.5 puede observarse el fragmento que se originó durante este segmento de diálogo, resaltado en color verde.

#### Segmento IV: Desarrollando las preguntas “sobre el novio y todo eso”

40. Marisol: (*Teclea*). “Te haremos otras preguntas: ¿Tienes novio?”. Otra podría ser “¿A qué edad piensas casarte?”
41. Felipe: (*Leyendo*) “¿A qué edad?” Sí
42. Marisol: ¿Otra pregunta sobre novio y casarte y todo eso?
43. Felipe: “¿Cuántos hijos quieres tener?”
44. Marisol: Ajá
45. Dalia: Pero esas serían preguntas personales
46. Marisol: No importa. (*Teclea*). “¿Cuántos hijos quieres tener?”
47. Dalia: ¡No! Eso no le pongas porque... ¡cómo!
48. Felipe: Sí. (*Afirmando que se deje la pregunta*)
49. Marisol: Es para conocerla, depende de cuántos hijos es cómo es
50. Marisol: “¿A dónde te quieres ir de luna de miel?” (*Mientras Marisol escribe, Dalia y Felipe platican*)
51. Dalia: A Nueva York
52. Felipe: No
53. Dalia: A Hollywood
54. Felipe: O a Dallas
55. Marisol: (*Escribiendo*). “De miel”
56. Felipe: ¿de miel? ¿Por qué le dicen de miel?
57. Dalia: Mmm... Ah, ya sé, porque es muy romántica y toda la cosa y así
58. Felipe: Ah
59. Dalia: de, ah, ya. Vamos a ponerle... ¿y si es estéril?
60. Marisol: ¿estéril? ¿Cómo que estéril?
61. Dalia: (*En voz baja*). Que no puede tener hijos. No hay que ponerle eso
62. Marisol: ¿Cómo va a saber eso?
63. Dalia: Ya, vamos a ponerle... este... “¿qué mascota te gustaría tener?”
64. Felipe: “¿Qué mascota tien...?” o “te gustaría?”, sí
65. Dalia: “¿Qué animal...”

66. Marisol: Nada más vamos a ver lo del novio y todo eso. (*Señala y repite las preguntas que llevan*). Y “¿cómo sería tu vestido de 15 años?”
67. Felipe: Mejor “¿De qué color sería?”
68. Marisol: Ajá. “¿De qué color te gustaría tu vestido?”
69. Dalia: ¿De 15 años?
70. Marisol: Sí porque de novia a fuerza tiene que ser blanco. (*Termina de escribir*)
71. Dalia: (*toma el teclado y escribe*) “Te mandamos muchos besos. Marisol, Dalia y Felipe”.
72. Felipe: Bueno, vamos a ver cómo quedó. (*Lee en voz alta la carta completa mientras las niñas siguen la lectura en la pantalla*).

### Comentarios:

En este segmento Marisol quiere preguntarle a su amiga por correspondencia a qué edad piensa casarse y Felipe está de acuerdo con ella. Posteriormente ella pide a sus compañeros que planteen otra pregunta y Felipe propone que le pregunten cuántos hijos quiere tener. Marisol asiente, en cambio Dalia manifiesta su desacuerdo expresando que esas son preguntas personales (turnos 40 al 45). Este acto muestra que los tres están involucrados en el tema del “novio y casarse y todo eso”, pero tienen perspectivas distintas acerca del nivel de confianza con que van a abordarlo. Existe mayor profundidad en la temática de esta carta, es por ello que surge otro tipo de desacuerdos entre la tríada.

¿Cómo se resuelve este conflicto? Marisol no toma en cuenta el comentario de su compañera y empieza a escribir, pero Dalia insiste en que no se ponga eso, aunque no da una razón explícita. Después Marisol ofrece una explicación del porqué de la pregunta: “es para conocerla, depende de cuántos hijos es cómo es” y continúa escribiendo sin esperar la aprobación de Dalia (turnos 46 al 49). Estas expresiones sobre qué tan personal debería ser la carta, reflejan diferencias de perspectivas que son puestas a consideración por el equipo. Este estilo de enfrentarse a la tarea de escritura cuando hay interlocutores reales contrasta con la forma en que los niños abordan comúnmente las tareas de escritura en el aula, tales como los ejercicios y los exámenes.

La siguiente pregunta propuesta por Marisol sobre a dónde quiere irse de luna de miel (turno 50) origina que los niños discutan sobre el significado del concepto “luna de miel” a partir de lo que han escuchado en su vida cotidiana.



Específicamente, Dalia y Felipe comparten lo que saben acerca de los lugares para ir de luna de miel (turnos 51 al 54) y la razón por la que se llama así (turnos 56 al 58). En los turnos 51 al 54 es interesante observar el contraste entre los lugares que propone cada uno, no obstante, estos lugares tienen en común el pertenecer a los Estados Unidos, lo cual muestra que ambos estaban considerando el contexto geográfico de su destinataria. Del turno 56 al 58 podemos ver cómo a partir de la pregunta de Felipe, Dalia se cuestiona “¿por qué le dicen de miel?” y explica a su compañero que se llama así “porque es muy romántica y toda la cosa”.

Posteriormente Dalia vuelve a hacer referencia a la impertinencia de la pregunta “Cuántos hijos quieres tener”, arguyendo que su destinataria podría ser estéril y por lo tanto no hay que preguntarle eso (turnos 59 y 61). Ante ello, Marisol le pregunta qué quiere decir con estéril, y cuando Dalia le explica, no le parece una razón suficiente para quitar la pregunta (turnos 60 y 62). A partir de aquí se rompe la discusión debido a que las niñas tienen diferentes niveles de comprensión acerca de la esterilidad. Para Marisol es un concepto nuevo, al menos en relación con los hijos, mientras que para Dalia es un concepto ya conocido, por lo que lo considera un tema privado.

Dalia no explica más, pero intenta desviar las preguntas hacia un asunto más público: qué mascota le gustaría tener a su destinataria, Felipe concuerda con ella (turno 63 y 64), pero Marisol delimita el tema sobre el cual han estado escribiendo y a continuación propone una pregunta menos íntima: “¿cómo sería tu vestido de 15 años?” (turno 66). En los turnos 67 y 68, Felipe sugiere modificarla y Marisol incorpora su idea en una nueva pregunta.

En el siguiente turno, Dalia cuestiona ésta última idea y Marisol argumenta que no tendría caso preguntar de qué color sería su vestido de novia porque todos son blancos (turno 70), lo que refleja nuevamente el conocimiento cotidiano al que aluden los participantes durante su conversación. Al finalizar la carta, los tres la revisan, lo cual demuestra nuevamente su involucramiento en el proceso de escritura (turno 72). En la Fig. 6.5 puede verse el fragmento que se originó durante este segmento de diálogo, resaltado en color anaranjado.

## Segmento V: La influencia de la reciprocidad del destinatario (1)

*Cuando terminan la carta, un facilitador la revisa y les pregunta:*

73. Facilitador: ¿Por qué escribieron “Aunque se nos hace muy divertido escribirte, ya no sabemos qué decirte”?

74. Marisol: Porque Paty no nos pregunta nada.

### **Comentarios:**

Este breve intercambio muestra la influencia que tiene el destinatario en los proyectos de este tipo. En su carta anterior, la tríada escribió “nos gustaría que nos preguntaras algo sobre nosotros así como te preguntamos a ti”. Su amiga por correspondencia contestó a esta petición con la pregunta “¿cómo han estado?”, lo cual no fue suficiente para los miembros de *La Liga de la Justicia*. Los niños esperan reciprocidad por parte de sus destinatarios, la cual es un factor fundamental en su motivación.

## Segmento VI: Imágenes y envío

*Al terminar el texto de su carta, los niños se entusiasman buscando en la galería del procesador de textos una imagen que ilustre su carta. La imagen obtenida es un dibujo de una pareja de novios en su boda. Después, Marisol y Felipe aceptaron que les tomaran una foto digital para enviarla como archivo adjunto. Dalia no aceptó, dijo “voy a salir horrible”. Por último, el equipo entró a su cuenta de correo para enviar la carta.*

### **Comentarios:**

Esta narración da cuenta de las reacciones que tienen los niños cuando su escrito puede incluir imágenes y fotografías. El equipo muestra entusiasmo al enviar imágenes prediseñadas, pero cuando se trata de enviar fotografías, las reacciones de los miembros pueden ser opuestas. Esto es una muestra de cómo el texto se convierte en multimodal. En la Fig. 6.5 puede observarse la imagen que incluyó el equipo en su carta.

## Carta elaborada por la tríada y respuesta del destinatario

Hey  
Como han estado?

La foto que viene con esta carta es mia pero era cuando tenia 12 anos, ahora tengo el pelo mas largo y estoy mas flaca. Luego les mando una carta de como estoy ahorita.

A mi las peliculas que me gustan son de comedia (como una de pedro infante o como shrek) y de accion (como de jackie chan ). Jackie Chan es un famoso actor que hace peliculas de accion tambien viene la foto (en una carta diferente) . Y a todos los equipos de futbol le voy menos las chivas.

Con todo el carino del mundo  
Patty

Fig. 6.4. Segunda carta de Patricia.

**¡SALUDOS PATTY!**

**YA LEIMOS TU CARTA Y AUNQUE SE NOS HACE MUY DIVERTIDO ESCRIBIRTE, YA NO SABEMOS QUE DECIRTE.**

**AH! TENEMOS OTRA COSA QUE PREGUNTARTE: DINOS CON EXACTITUD QUE TE PARECE ESTE TRABAJO DE LAS CARTAS POR E-MAIL QUE ORGANIZAN LOS MAESTROS?**

**TE HAREMOS OTRAS PREGUNTAS...**

**¿TIENES NOVIO?**  
**¿A QUE EDAD PIENSAS CASARTE?**  
**¿CUÁNTOS HIJOS QUIERES TENER?**  
**¿ADONDE TE IRIAS DE LUNA DE MIEL?**  
**¿DE QUE COLOR TE GUSTARIA TU VESTIDO DE 15 AÑOS?**

**TE MANDAMOS MUCHOS BESOS**

**ATTE: DALIA, FELIPE Y MARISOL**



Segmento I  
Segmento II  
Segmento III  
Segmento IV  
Segmento VI

Fig. 6.5. Tercera carta de *La Liga de la Justicia*.

## SESIÓN 4

### Segmentos de diálogo comentados

#### Contexto general:

El equipo *La Liga de la Justicia* va a escribir la última carta para Paty, debido a que el programa al que ella asiste terminará la siguiente semana.

#### Segmento I: La influencia de la reciprocidad del destinatario (2)

*Los niños acceden a su cuenta de correo electrónico y se dan cuenta de que no recibieron carta.*

1. Marisol: “Paty, estamos muy enojados contigo porque no nos escribiste”.

*Momentos después, la actividad es interrumpida por un simulacro.*

#### Comentarios:

Este breve segmento muestra lo que expresan los niños cuando no obtienen la respuesta que esperan. La primera reacción es escribir directamente que están molestos, lo cual no se refleja en la carta enviada. ¿Cuál podría ser la razón?

En esta situación los niños conciben la escritura como un proceso comunicativo, en el que se ponen en juego tanto sus afectos como la consideración de su destinatario. Quizá no tienen la confianza para expresar su disgusto por escrito, sin embargo, éste afecta la calidad de su carta.

Kaufman y Rodríguez (2001), al caracterizar las cartas amistosas, señalaron que en ellas los autores dan a conocer a un amigo eventos particulares de su vida, con la seguridad de que el destinatario está **comprometido afectivamente** con esa situación de comunicación. Es así que cuando se rompe este compromiso, disminuye el entusiasmo de los alumnos.

La literatura revisada reporta algunos proyectos de correspondencia electrónica que no han sido muy afortunados. Por ejemplo, McFarlane (2001)



describió un proyecto realizado entre escuelas primarias de Inglaterra, en el que se dio a los alumnos de 6º grado una dirección electrónica para ponerse en contacto con alumnos de otras escuelas. Esta experiencia no funcionó porque muchos mensajes enviados quedaron sin respuesta, lo cual provocó en los estudiantes un sentimiento de frustración.

## Segmento II: Decidiendo el formato de la letra

*Cuando regresan del simulacro, Felipe tapa el lente de la cámara.*

2. Felipe: Estábamos en comerciales (*Destapa el lente*)
3. Marisol: (*Hace una cuenta regresiva como si fuera a entrar al aire*) 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. Ya llegamos, el maquillaje, el maquillaje (*simula que maquilla con una brocha a Felipe*). Ya regresamos (*Felipe toma el mouse*). Ponle escribir
4. Dalia: Mira, hay que ponerle la letra ¿recuerdan?
5. Marisol: La letra de siempre ¿recuerdas? (*Señala la pantalla. Felipe ubica algo en la pantalla*)
6. Dalia: El de al lado, el del color
7. Marisol: No, el que habías hecho, arriba, éste (*señala el color morado para la letra*)
8. Felipe: No, éste (*señala el color verde*)
9. Marisol: No
10. Dalia: No
11. Felipe: Este se ve chido, mejor, es que siempre escogen ése
12. Marisol: Bueno, está bien
13. Dalia: Ahora ponle aquí, comic sans, ésa, y luego negrita (*Felipe sigue las instrucciones de Dalia*)
14. Felipe: Hay que poner la letra más grande, no se ve aquí
15. Marisol: Aquí es el tamaño, ponle ahí (*Señala la pantalla*)
16. Dalia: Cuatro (*Felipe da clic en esa opción*)
17. Marisol: ¡Ahí está!

### Comentarios:

Al inicio del segmento se muestra la interacción de los niños con una de las herramientas presentes en la situación: la cámara de video. Felipe se sabe filmado y justifica su ausencia ante la cámara diciendo que estaban de comerciales, en tanto que Marisol hace una cuenta regresiva para entrar al aire y “maquilla” a su compañero para que esté “presentable”. Los niños traen su conocimiento acerca de los programas de televisión y asumen el papel de actores del programa *Amigos por e-mail*. Además, podemos ver que esta preparación les ayuda a involucrarse de nuevo en la tarea.

Enseguida, el equipo discute el color de letra que utilizarán (turnos 4 al 12). Marisol y Dalia quieren que sea de color morado, mientras que Felipe prefiere el color verde. Las niñas se oponen, entonces Felipe justifica su preferencia aludiendo a dos razones: que el verde “se ve chido” y que “siempre” escogen el morado, lo cual da como resultado el convencimiento de sus compañeras. Éste es un ejemplo de desacuerdo productivo.

A continuación eligen el tipo y el tamaño de la letra (turnos 13 al 17). Los tres participan en la elección de una manera co-constructiva. Como comparten las mismas preferencias, no hay necesidad de explicitarlas, sin embargo, los tres trabajan juntos para la realización de su objetivo. Para observar el formato elegido por la tríada, véase la Fig. 6.6.

### Segmento III. Un cambio de enfoque: de lo gráfico a lo estructural

*El profesor se acerca.*

18. Maestro: ¿todas las cartas con qué inician?

19. Felipe: Con mayúscula

20. Maestro: No es cierto

21. Felipe: Ah no, perdón, con la fecha

22. Maestro: Quiero verlo.

#### Comentarios:

La respuesta de Felipe ante la pregunta del profesor da cuenta de la importancia otorgada en el aula a empezar a escribir con mayúscula. Esta afirmación adquiere mayor relevancia porque los turnos 18 y 19 se repiten íntegros en la tríada que se analiza más adelante (véase *The Rabbits*: Sesión 2 y Sesión 4).

Aunado a lo anterior, es interesante observar un **cambio de enfoque sobre la escritura** en la conversación de Felipe y su maestro. El profesor no está de acuerdo con la respuesta de Felipe (las cartas se empiezan con mayúscula), así que el niño construye una segunda respuesta (las cartas inician con la fecha); lo cual es un giro cualitativo en la concepción de la escritura. Felipe deja de enfocarse en



un aspecto **ortográfico** para atender a un aspecto **estructural**: la carta como un género discursivo que se empieza con la fecha.

#### Segmento IV: Fecha, saludo y cuerpo de la carta

23. Marisol: Ahora... *(Toma el teclado)*
24. Felipe: "México DF"
25. Marisol: Ok "México DF a 2 de mayo del 2005" *(Dalia toma el micrófono y empieza a narrar el programa Amigos por e-mail)*. "Hola"
26. Felipe: Ya hemos dicho "hola", mejor "buenos días"
27. Marisol: Bueno, "Paty" nada más
28. Felipe: "Te queremos decir..."
29. Marisol: "¿Cómo estás?", ¿no?
30. Felipe: Ajá
31. Marisol: "Nosotros bien"
32. Felipe: No, ya la estás contestando
33. Marisol: Es que es así, para iniciar una carta es "¿Cómo estás?"
34. Felipe: "¿Cómo estás? Bien ¿y tú? Nosotros bien" *(parece que no le suena bien lo que dijo)*
35. Marisol: "Bueno nosotros bien" *(Felipe asiente)*
36. Felipe: "Y te queremos decir que hoy es la última carta que enviamos"
37. Marisol: "Y esperamos"
38. Felipe: "Y esperamos que te conozcamos algún día, de tu personalidad" *¿'veá'? (los tres ríen)*
39. Dalia: Que nos mande dinero y nosotros vamos a Estados Unidos
40. Felipe: "Paty, te queremos decir que a cada quien nos mandes"
41. Marisol: Tiene que mandar del hotel y la comida y todo
42. Felipe: ¿Por qué nos vamos a hospedar en un hotel? Podemos ir a la casa de Paty *(Ríe)*
43. Marisol: Pero el avión no nos va a dejar en frente de su casa, tenemos que caminar
44. Felipe: Pues caminamos... de grandes sí hay que ir
45. Marisol: "Esperamos que te haya gustado"
46. Felipe: "Platicar con nosotros"
47. Dalia: Lo malo es que no nos mandó una carta
48. Felipe: "Y te queremos decir, que mandes 100 dólares"
49. Marisol: "Esperamos que te haya gustado platicar con nosotros"
50. Felipe: "Y te queremos decir"
51. Marisol: "Y conocernos"
52. Dalia: "Y te vamos a mandar una foto de Ronaldinho" *(dice esto haciendo referencia a la estampa del jugador que tiene en la mano)*
53. Felipe: *(le llama a un facilitador)* ¿Le podemos hacer una foto a éste? *(el facilitador asiente)*

54. Marisol: Mejor, ¿tienes una cartulina o una hoja grande de papel, para que pongamos “te queremos mucho” y nos tomes una foto al lado y se la mandamos? (*El facilitador asiente y los niños se entusiasman con la idea*).

### **Comentarios:**

Después de escribir la fecha, Marisol y Felipe construyen el saludo. De los turnos 25 al 27 podemos ver que los niños se esfuerzan en proponer nuevas formas de saludar (v.g. turno 26: “Ya hemos dicho “hola”, mejor “buenos días”). Además, este interés también se demuestra en sus cartas anteriores (v.g. segmento 1, carta 3). Enseguida, Marisol propone escribir “¿Cómo estás? Nosotros bien” y Felipe observa que ella está contestando la misma pregunta que formula. Hemos visto que en ocasiones los niños se responden las preguntas que hacen a su destinatario pero no las incorporan a su escrito. Felipe no está de acuerdo con la propuesta, quizá porque considera que ésta es más propia de una conversación que de un escrito (turno 32), a lo que Marisol contesta que así se inician las cartas (turno 33). Aquí podemos ver cómo cada niño trae a la conversación lo que sabe acerca de la carta como género discursivo.

En el turno 34, Felipe le da cabida a la posibilidad de utilizar el registro lingüístico de la conversación para escribir, y cita un saludo verbal entre dos personas (turno 34), pero como no indica la alternancia de los hablantes, le suena extraño. Enseguida Marisol plantea intercalar un “bueno” entre la pregunta hacia su amiga y la respuesta del equipo, como una forma de distinguir a cada sujeto discursivo. Felipe accede. Esta situación muestra el potencial de la correspondencia electrónica para que los niños empiecen a cuestionarse las diferencias entre la oralidad y la escritura.

Posteriormente el equipo empieza a desarrollar el cuerpo de la carta. Felipe expresa el deseo de conocer a su amiga, y luego aclara que quiere conocer “su personalidad”. Parece que con esa frase Felipe se refiere a conocerla físicamente, lo cual desencadena los comentarios posteriores acerca de la posibilidad de viajar a Estados Unidos para conocerla.

En los turnos 45 y 46 Marisol propone una frase y Felipe la complementa, lo que denota su involucramiento como equipo. Sin embargo, en los turnos



siguientes (47 al 51) cada uno está involucrado en la tarea de manera individual. Dalia vuelve a hacer referencia a que su destinataria no les respondió, mientras que Felipe propone decirle que les mande dólares y Marisol escribe lo acordado. La sincronía entre el grupo regresa en el turno 52, cuando Dalia propone enviar una foto de un jugador y Marisol plantea la alternativa de enviar una foto de los tres junto a un mensaje escrito por ellos. Este es un ejemplo de que las ideas surgen de la interacción con los objetos presentes en la situación, además muestra cómo a partir de una idea que no está muy relacionada con la tarea, se puede generar otra que enriquece la actividad. En la Fig. 6.6 puede verse el fragmento que se originó durante este segmento de diálogo, resaltado en color uva.

### Segmento V: Discusión

*Felipe y Dalia platican, mientras Marisol escribe. De repente Dalia regresa a la tarea.*

- 55. Dalia: “Esperamos que”, ya sé
- 56. Marisol: Espérame, espérame (*continúa escribiendo*)
- 57. Dalia: Es que tú estás escribiendo lo que quieres (*tanto ella como Felipe parecen estar molestos*)
- 58. Felipe: Sí es cierto
- 59. Dalia: No, Marisol
- 60. Felipe: Oye Marisol no nos has dicho qué, nosotros queremos escribir
- 61. Dalia: “Te queremos decir que...”
- 62. Marisol: A ver qué les parece (*lee en voz alta todo lo que llevan escrito, hasta el último enunciado que creó sin sus compañeros: “te mandamos esta foto para que la imprimas y la guardes cerca de ti”*).
- 63. Dalia: Ay, no Marisol. Bueno, está padre
- 64. Marisol: Está cursi
- 65. Felipe: ¿”Carca de ti”? ‘Ajale’ (*Marisol ríe y corrige la palabra*)
- 66. Marisol: “Cerca”, ya.

### Comentarios:

Este episodio nos muestra una manera efectiva de resolver una discusión. Dalia y Felipe le expresan a Marisol que está escribiendo lo que quiere sin informarles y que ellos también quieren escribir. Aquí es importante recalcar que, aunque los niños están molestos, su desacuerdo va acompañado con justificaciones, las cuales tienen efecto en la respuesta de Marisol, pues pone a consideración de sus compañeros lo que escribió. A continuación Dalia expresa su acuerdo con el enunciado y Felipe indica un error que Marisol corrige enseguida.

En la Fig. 6.6 puede verse la frase que se originó durante este segmento de diálogo, resaltada en color azul.

### Segmento VI: La influencia de la reciprocidad del destinatario (3)

*El maestro se acerca a supervisar su trabajo.*

67. Maestro: ¿Por qué escribieron tan poco?

68. Marisol: Es que le escribimos un buen de cosas en las otras cartas

69. Felipe: Ajá

70. Dalia: Y no nos respondió (*El maestro se va*). ¿Para qué escribimos más si no nos responde?

#### Comentarios:

El extracto citado se relaciona con los segmentos I y IV de esta sesión y con el segmento V-Sesión 3. En todos ellos se manifiesta de diversas formas que los niños esperan reciprocidad por parte de su destinataria. Este segmento en particular, muestra que los tres comparten el mismo sentimiento, pues Marisol le responde al maestro, Felipe asiente y Dalia elabora sobre lo dicho por su compañera. ¿Qué sucede cuando no obtienen la correspondencia que esperan? En cuanto al proceso de construcción de la carta, la conversación de los niños denota un esfuerzo menor por desarrollar sus ideas (v.g. línea 70: “¿Para qué escribimos más si no nos responde?”). Y con respecto al escrito final, el cuerpo de la carta es mucho más breve.

### Segmento VII: Posdata

71. Felipe: Ay, nos faltó la posdata

72. Marisol: “Posdata: Por favor mándanos una última carta”

73. Dalia: (*En tono de ruego*) “Sí, por favor una última carta, te lo suplicamos”

74. Marisol: ¡Ajá! así, así bien... “Por favor mándanos”

75. Felipe: “una última carta” (*Marisol escribe el enunciado*)

#### Comentarios:

Este breve episodio es sumamente interesante, pues muestra cómo lo expresado verbalmente en varias ocasiones durante la sesión, desemboca finalmente en una frase escrita. A lo largo de la sesión, los niños comentaron lo siguiente: “Paty, estamos muy enojados contigo porque no nos escribiste”



(Segmento I), “Lo malo es que no nos mandó una carta” (Segmento IV), y “Le escribimos un buen de cosas en las otras cartas y no nos respondió” (Segmento VI).

Sin embargo, estas expresiones no tomaban forma en su escritura. Es durante la construcción de la posdata- que por lo general es utilizada para añadir información a una carta ya concluida y/o para hacer hincapié en un tema- que la tríada encuentra una vía para expresar su deseo de reciprocidad. Así, la línea 72 contiene una petición hacia su destinataria que condensa lo que antes sólo habían podido enunciar oralmente. En otras palabras, el conocimiento que tenían los niños acerca de la estructura de la carta, y en particular de una forma típica de conclusión de este género discursivo (la posdata), les ayudó a expresar por escrito una idea que de otra manera se hubiera quedado en el tintero.

Como complemento a la idea anterior, cabe señalar que los turnos 73 y 74 son un ejemplo del concepto de *expresividad* enunciado por Bajtín, que es “la entonación expresiva que más claramente se detecta en la interpretación oral...que no es propia de las palabras, sino que se genera en el proceso de uso activo de la palabra en un enunciado concreto” (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999, p. 235). La frase creada por la tríada puede observarse en color verde en la Fig. 6.6.

### Segmento VIII: Emoticones

76. Dalia: “Sé feliz y siempre sonrío” (*Marisol escribe la frase*). “Sé feliz” no “C-e feliz”. (*Marisol corrige*)
77. Marisol: Ya acabamos
78. Dalia: Ay, lo malo es que aquí no podemos poner dibujos
79. Marisol: Sí, ¿cómo que no?
80. Felipe: Sí, podemos poner en...
81. Marisol: Aquí, mira (*señala la pantalla*). Ponle aquí (*Felipe da clic en una opción y aparecen el cuadro de emoticones*)
82. Todos- ¡Órale!
83. Marisol: (*Las niñas empiezan a señalar distintos emoticones*) A ver, una sonrisa
84. Dalia: ¡Ésta de marcianito!
85. Marisol: ¡Ésta!, la de sonrisa, la de los dientes
86. Dalia: (*Señala un tercer icono*) Mejor ésta, se ve más bonita

87. Marisol: Sí

88. Felipe: Está bien (*Felipe inserta la imagen que indicó Dalia*).

### **Comentarios:**

Este segmento muestra la reacción de la tríada ante los emoticones. Cuando Dalia expresa su interés por poner dibujos, sus compañeros exploran las opciones del correo electrónico para llevarlo a cabo. Al encontrar la barra de emoticones, los tres se entusiasman y cada niña expresa cuál icono prefiere sin necesidad de dar justificaciones. En el turno 86, Dalia propone un tercer icono aludiendo a una razón meramente estética: “ésta se ve más bonita”, la cual es suficiente para que sus compañeros accedan. Finalmente, Felipe inserta la imagen al final de la carta. En conclusión, el equipo tomó la decisión de manera co-constructiva. En la Fig. 6.6 puede observarse la frase creada en este segmento (en color anaranjado) y el icono que se incluyó en la carta.

### **Segmento IX: Finalización de la carta**

89. Marisol: A ver, pon “asunto: despedida” (*Fer escribe*) “A: Paty”

90. Felipe: “¿A Paty?”

91. Marisol: No, ahí, no, arriba

92. Dalia: “A Patricia”

93. Marisol: Pero ella dijo “me pueden decir Paty”

94. Dalia: Dijo que le pueden, no que le tienen ¿eh? Bueno, pónganle “Paty”  
(*Le indican al facilitador que ya acabaron, éste se acerca a revisar su carta*)

95. Marisol: Vamos a la foto

96. Felipe: Órale

97. Dalia: Vamos a adornar el pizarrón.

(*Los tres se dirigen al pizarrón blanco y escriben un mensaje para su destinataria, cuando terminan, el facilitador les toma una foto, posteriormente la adjuntan a la carta*).

### **Comentarios:**

En este segmento se hace presente una muestra de intertextualidad. Cuando la tríada está poniendo el asunto de su mensaje de correo, Dalia propone escribir “a Patricia” en lugar de “a Paty”. Entonces Marisol hace referencia a la primera carta que les envió su destinataria, que dice “Me llamo Patricia pero me pueden decir Patty”. Ante ello, Dalia retoma el mismo texto para precisar que decirle “Paty” a su destinataria era una posibilidad, no una obligación.

Del turno 95 en adelante se manifiesta cómo los niños llevan a cabo lo que habían acordado en el segmento IV, esto es, escribir un mensaje para su amiga en una hoja grande y tomarse una foto junto a él. Aquí es importante enfatizar que Dalia propone que escriban el mensaje en el pizarrón blanco y no sobre papel, como habían acordado originalmente, lo cual les facilita la escritura del mensaje. El mensaje escrito en el pizarrón que quedó plasmado en la foto dice “Paty te queremos mucho”, tiene una bandera de México al lado y está rodeado de corazones. Esto podría indicar que escribir a mano tiene mayor carga afectiva que hacerlo en el teclado, pues está más relacionado con la actividad de dibujar. Cuando terminaron de adornar el pizarrón, los miembros de *La Liga de la Justicia* se sentaron frente a él y el facilitador les tomó una fotografía digital.

Durante la sesión, la tríada interactuó con la computadora, la cámara de video, el micrófono, el pizarrón blanco, los marcadores y la cámara digital. Esta multimodalidad es una muestra de cómo los niños de 5º de primaria pueden utilizar diversas herramientas de manera significativa cuando tienen un propósito comunicativo real en un contexto auténtico de escritura.

### Carta elaborada por la tríada



Fig. 6.6. Cuarta carta de *La Liga de la Justicia*.

## SESIÓN 5

En esta sesión se perdió el audio por un problema técnico, así que sólo se analizan las cartas finales elaboradas por Patricia y por *La Liga de la Justicia* (ver Figs. 6.7 y 6.8).

Hola

Aunque ya se acabe el programa no quiere decir que tenemos que decirnos adios. Tengo una computadora en casa todavia puedo mandar e-mails. Yo tambien los quiero mucho y aunque no nos mandamos muchos e-mails todavia creo que somos mejores amigos como los tres mosketeros pero aqui son cuatro.

Con el carino y esperando seguir comunicandonos

Patty

Fig. 6.7. Tercera carta de Patricia.

NOS GUSTA LA IDEA DE SEGUIRNOS COMUNICANDO PARA QUE NOS SIGAMOS CONTANDO LO QUE NOS PASA Y ASI SABER MAS DE NOSOTROS. LO UNICO MALO ES QUE NOSOTROS NO TENEMOS INTERNET EN NUESTRA CASA, TE DAREMOS NUESTROS TELÉFONOS POR SI NOS QUIERES LLAMAR\*:

AHORA NOS VAMOS A DESPEDIR Y NO OLVIDES ESCRIBIRNOS.

TE QUIEREN TUS AMIGOS MARISOL, DALIA Y FELIPE.

iii HASTA LUEGO!!! 

\* Se omitieron los teléfonos.

Fig. 6.8. Quinta carta de *La Liga de la Justicia*.



### Comentarios:

La estructura de la carta final de Patricia consta de tres partes: encabezamiento (línea 1), cuerpo (líneas 2-6) y despedida (líneas 7 y 8). De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (2001), esta carta tiene una función expresiva, ya que la autora tiene la intención de manifestar sus sentimientos (p. ej.: “yo también los quiero mucho”) y utiliza un lenguaje con matices afectivos (p. ej.: “creo que somos mejores amigos”). Para reforzar el sentimiento de amistad, la autora incluye a sus destinatarios y a sí misma dentro de un grupo y lo compara con los tres mosqueteros, aclarando que en este caso son cuatro. La carta también tiene una función informativa, porque la autora da a conocer a sus destinatarios que tiene una computadora en su casa y puede mandar mensajes de correo electrónico. Aunado a lo anterior, pueden destacarse dos ideas expresadas por Paty: el reconocimiento de que se intercambiaron pocos mensajes de correo (“no nos mandamos muchos e-mails) y la intención de continuar la comunicación (“esperando seguir comunicándonos”).

Por su parte, la última carta de *La Liga de la Justicia* está constituida por dos partes: cuerpo (líneas 1-5) y despedida (líneas 6-8). Su función comunicativa primordial es retomar las ideas expresadas por su destinataria y darles continuidad. Por ejemplo, la tríada retoma la idea de continuar en comunicación expresando lo siguiente: “nos gusta la idea de seguirnos comunicando para que nos sigamos contando lo que nos pasa y así saber más de nosotros”. También le informan a Paty que ellos no tienen internet en su casa, pero abren la posibilidad de comunicarse con ella vía telefónica. Finalmente, la despedida reitera la intención de continuar el intercambio (p. ej.: “no olvides escribirnos”) y tiene matices afectivos muy similares a los que usa su destinataria (p. ej.: “te quieren tus amigos”), lo cual ilustra que durante el intercambio se estableció un vínculo de cercanía en ambos sentidos.

Como se dijo anteriormente, al finalizar el proyecto *Amigos por correo electrónico* los alumnos iniciaron la creación de boletines escolares, que incluyeron críticas de películas, noticias y cartas de queja. Se filmó la sesión correspondiente a crítica de películas (sesión 7 del módulo comunicativo-argumentativo) para observar la forma en que los niños elaboraban un tipo de

texto diferente a las cartas. Posteriormente, se transcribió el video y se eligió un segmento para su análisis, que se muestra a continuación.

## SESIÓN 7: CRÍTICA DE PELÍCULAS

### Segmento de diálogo comentado

#### Segmento I: Construyendo la síntesis de una crítica de película

*A esta sesión sólo asisten Marisol y Felipe. Están escribiendo la reseña de la película “Carreras de cebras”, que formará parte del boletín que presentarán al final del ciclo escolar.*

1. Marisol: “Empezó la carrera y la cebra iba ganando”
2. Felipe: “Pero después”
3. Marisol: *(Escribe)* “Pero después”
4. Felipe: “Lo... la ‘arrebasan””
5. Marisol: “Pero después de un rato”
6. Felipe: “La ‘arrebasan””
7. Marisol: “se cansa”
8. Felipe: Sí, “se cansa...y eso provoca”
9. Marisol: *(Escribe)* “y eso provoca”
10. Felipe: “que la ‘arrebasen””
11. Marisol: *(Termina de escribir la frase y la lee completa)* “y eso provoca que la ‘arrebasen””
12. Felipe: “pero...”
13. Marisol: “eso provoca que la ‘arrebasen’ y vaya perdiendo”
14. Felipe: Ajá. *(M escribe lo acordado)*. “Pero...” ‘coma’
15. Marisol: Punto
16. Felipe: Coma
17. Marisol: Punto mejor
18. Felipe: Bueno
19. Marisol: “Pero al fin de cuentas”
20. Felipe: “La... las moscas”, porque acuérdate que las moscas le dicen
21. Marisol: Ay, no, porque esos son detalles, ¿no? *(Felipe asiente)*, “al fin de cuentas...”
22. Felipe: “...la cebra gana... y todos la admiraron y respetaron” *(Marisol escribe toda la frase)*.
23. Marisol: ¿Y luego? ¿Ahora qué sigue?
24. Felipe: ¿Ya acabamos no? Ah, nos falta la opinión
25. Marisol: La recomendación
26. Felipe: No, es la opinión Marisol



27. Marisol: Ay sí ¿verdad? Que es la opinión (*Uno de los facilitadores les indica que guarden lo que escribieron porque la clase está a punto de terminar*)
28. Felipe: que ya la guardemos. ¿Si la recomendamos nada más y la opinión ya no?
29. Marisol: ¿Por qué?
30. Felipe: Porque ya no, ya lo vamos a guardar
31. Marisol: Bueno. Guardar, guardar (*Felipe guarda la carta*).

### Comentarios:

En este segmento, ambos niños hacen proposiciones literales de texto, que se van entretejiendo hasta formar la frase: "...empezó la carrera y la cebrá iba ganando pero después de un rato se cansa, y eso provoca que la 'arrebasen' y vaya perdiendo. Pero al fin de cuentas la cebrá gana y todos la admiraron y respetaron" (véase Fig. 6.9). A continuación se analiza la interacción que tuvieron los miembros del equipo para construir dicha frase.

Marisol y Felipe están involucrados en la tarea de construir la síntesis de una película, que a su vez forma parte de una crítica. Ambos vieron la película, y este conocimiento compartido es la base de la intersubjetividad que existe entre ellos. Esta intersubjetividad determina la forma en que se comunican (Rogoff, 1993). Las ideas fluyen y la mayoría de ellas no están justificadas porque se basan en presupuestos comunes que no necesitan ser explicitados.

La secuencia de interacción es la siguiente (v.g. turnos 1 al 14): Primero, un niño hace una proposición literal de texto y en el turno siguiente su compañero elabora sobre la frase planteada. Esta elaboración puede ser de dos maneras, intercalando palabras a la frase para desarrollar más la idea (que es más común en Marisol), o introduciendo una nueva frase que le dé continuidad al escrito (que es más frecuente en Felipe). Esta forma en que se entrelazan las ideas es una muestra de co-construcción, pues las ideas se comparten para avanzar en la producción sin que sea necesaria una explicación detallada (Albarrán, 2006).

Hasta ahora hemos comentado cómo se encadenan las ideas cuando los niños están de acuerdo, pero ¿qué pasa cuando se presenta un desacuerdo? En los

turnos 19 al 22, Felipe introduce algo sobre las moscas y le explica a su compañera por qué, pero Marisol no está de acuerdo y explica que esos son detalles. Como resultado, Felipe accede. Esto refleja que cuando hay un desacuerdo, los miembros del equipo son capaces de justificar el porqué de sus propuestas, argumentación propia del habla exploratoria.

Otro aspecto interesante de los turnos 19 al 22 es que cuando Marisol dice “esos son detalles”, trae a la situación la voz de los facilitadores, quienes explicaron que al hacer la síntesis para la crítica de una película, era conveniente omitir los detalles. Esto es un ejemplo de intertextualidad implícita, pues hay una relación entre el diálogo previo de los facilitadores con los niños y el posterior diálogo entre los niños.

Hacia el final del segmento (turnos 23 a 31) se refleja el conocimiento de la diada acerca del género discursivo que constituye la reseña de películas. Aquí considero importante señalar que al inicio de la sesión, se explicó al grupo que este tipo de texto consta de cuatro partes: panorámica, síntesis, opinión y recomendación (véase Anexo 3).

Cuando la diada termina de escribir la síntesis, se preguntan qué sigue y traen a la situación lo que recuerdan, uno recuerda que es la opinión y otro, la recomendación. Finalmente acuerdan que sigue la opinión, pero momentos después les avisan que ya se les acabó el tiempo. Ante ello, Felipe plantea desarrollar sólo la recomendación, lo cual demuestra que concibe la estructura del texto como algo flexible, que puede modificarse según las condiciones particulares que se presentan en la situación (Camps y Castelló, 1996). Desafortunadamente, en los últimos dos turnos *La Liga de la Justicia* se concentra en guardar el texto y ya no desarrollan la idea de Felipe, lo cual ejemplifica que, con frecuencia, ciertas ideas planteadas durante la conversación no llegan a plasmarse por escrito.

## Carrera de Cebras

Por Marisol, Felipe y Dalia, alumnos de 5º B



Esta película expresa el deseo de una cebra para poder correr contra caballos de carrera y salir triunfante.

Trata de una pequeña cebra que quiere correr en el hipódromo pero no creen en su capacidad. Por eso un viejo caballo y su dueño la entrenan para que pueda ganar.

Cuando llegó el día de la carrera todos estaban emocionados, después de unos minutos empezó la carrera y la cebra iba ganando pero después de un rato se cansa y eso provoca que la rebasen y vaya perdiendo.

Pero al fin de cuentas la cebra gana, todos la admiraron y respetaron.

Fig. 6.9. Reseña de película que apareció en el boletín escolar “El Universal de Cuicuilco” (29 de junio de 2005).

### Síntesis de la escritura colaborativa de la tríada *La Liga de la Justicia*

En este apartado se presenta una síntesis sobre los aspectos más relevantes de los procesos de interacción observados en la tríada formada por Dalia, Felipe y Marisol a lo largo de su participación en el proyecto *Amigos por correo electrónico*.

De acuerdo con Sharples (1999), la tríada trabajaba en conjunto de manera recíproca, pues los integrantes trabajan juntos, observando y ajustando mutuamente sus propuestas según las contribuciones de los demás. Además de ser recíproco, el trabajo de la tríada era predominantemente co-constructivo, porque los miembros conversaban acerca de lo que iban a escribir, haciendo proposiciones literales de texto que eran escuchadas por los demás y se iban entretejiendo sin necesidad de dar una explicación detallada. Esta forma de trabajo refleja el uso de algunas reglas del habla exploratoria que fueron promovidas en el Programa *Aprendiendo Juntos*, como tomar turnos para hablar,

dar ideas y propuestas, pedir la opinión de los compañeros y tratar de llegar a un acuerdo.

Sin embargo, la co-construcción no fue la única vía utilizada por la tríada para elaborar sus cartas. Por ejemplo, cuando estaban escribiendo acerca de las películas que les gustaban (véase Fig. 6.3), los miembros del equipo se dividieron la tarea y cada quién escribió su parte.

Por otro lado, se observó que durante la creación de las cartas el equipo atendía simultáneamente a las diversas dimensiones de la escritura: la estructura del proceso de escribir en general, la estructura del género epistolar en particular, los aspectos comunicativos y la dimensión de contenido.

En cuanto a la estructura del proceso de escribir, la tríada llevaba a cabo la planeación local, la textualización y la revisión local y global. Con respecto a la estructura del género epistolar, los niños conocían las partes de la carta: encabezamiento, cuerpo y despedida, las cuales les servían como base para generar diversas frases. Por ejemplo, 4 de las 5 cartas tienen saludo, pero todos los saludos son distintos (p. ej.: “¡Hola!”, “Querida Patty:”, “¡Saludos Patty!”, “Paty: ¿Cómo estás?”).

Esta búsqueda de originalidad por parte de la tríada refleja su interés en aspectos comunicativos de la escritura, como la función de la carta y la consideración de su destinatario. Las cartas tenían dos funciones comunicativas predominantes, la informativa y la expresiva. Al escribir, los niños consideraban a su destinataria y esperaban una respuesta por parte de ella. Cuando no la obtuvieron, manifestaron su frustración y pidieron que les enviaran una última carta (Sesión 4- Segmento VII), lo cual demuestra el grado de involucramiento que los niños tenían en este contexto de escritura.

Con respecto al contenido, los miembros de la tríada abordaron temas como su edad, su lugar de residencia, sus gustos en cuanto a comida, películas, música, el proyecto *Amigos por correo electrónico* y el noviazgo. Las dos fuentes principales en las que se basaron los niños para escribir fueron: 1) sus

conocimientos previos, en los cuales se reflejaban algunas voces escuchadas en su vida cotidiana, y 2) las cartas enviadas por su destinataria, a las cuales hacían referencia frecuentemente.

También se observó una evolución del contenido de las cartas a lo largo de la correspondencia, ya que los temas que abordaban y la forma de hacerlo se hicieron más complejos. Por ejemplo, en las primeras dos cartas (ver Figs. 6.1 y 6.3) las preguntas elaboradas por Dalia, Marisol y Felipe eran de respuesta breve e iban dirigidas a conocer los gustos de Paty. En cambio, en la tercera carta (véase Fig. 6.5) los niños hacen una pregunta para conocer su opinión respecto al proyecto *Amigos por correo electrónico* (v.g.: “Dinos con exactitud qué te parece este trabajo de las cartas por e-mail que organizan los maestros”).

Desafortunadamente, la tercera carta de *La Liga de la Justicia* no obtuvo respuesta, lo cual provocó que la tríada se esforzara menos en escribir las últimas dos cartas. Muestra de ello es el comentario de Dalia en el Segmento VI de la Sesión 4: “¿Para qué escribimos más si no nos responde?”.

Otro conflicto que se dio al interior del equipo fue la disonancia entre el nivel de privacidad con el que Dalia y Marisol consideraban que debían abordar las preguntas planteadas a su destinataria. Estas expresiones sobre qué tan personal debería ser la carta, reflejaron diferencias de perspectivas que fueron puestas a consideración por el equipo.

Por último, otro aspecto interesante de las cartas es que fueron multimodales, ya que el texto fue enriquecido con imágenes prediseñadas (carta 3), fotografías digitales (cartas 3 y 5) y emoticones (cartas 4 y 5). El equipo mostró entusiasmo al agregar imágenes a su escrito, las cuales se constituyeron como una vía para expresar sentimientos, como es el caso de la fotografía digital creada por la tríada en la Sesión 4, en la que en primer plano aparecen los niños sonriendo y en el fondo un pintarrón con el mensaje “Paty te queremos mucho” rodeado de corazones y con una bandera de México al lado. En el siguiente apartado se presenta el análisis de la tríada “*The Rabbits*”, el cual está organizado de la misma forma que la primera tríada.

## Análisis de la tríada 2 (*The Rabbits*)

CALENDARIO				
Subproyecto	Sesión	Fecha	<i>The Rabbits</i> (México, DF)	Destinatario: Rocío (California)
Amigos por correo electrónico	Sesión 1	7/abril/05	Carta 1(Presentación) ⇔	Respuesta ⇔
	Sesión 2	14/abril/05	Carta 2 ⇔	Respuesta ⇔
	Sesión 3	25/abril/05	Carta 3 ⇔	Respuesta ⇔
	Sesión 4	2/mayo/05	Carta 4 ⇔	Respuesta ⇔
	Sesión 5	11/mayo/05	Carta 5 (Despedida) ⇔	
Boletines escolares	Sesión 7	19/mayo/05	Crítica de libros y películas	

Tabla 6.4. Calendario de las sesiones analizadas de la tríada *The Rabbits*.

### SESIONES 1 Y 2

## Segmentos de diálogo comentados

### Contexto general:

Carolina, Humberto e Ileana, el equipo *The Rabbits*, están planeando qué le van a contestar a Rocío, quien les envió una carta a través del correo electrónico.

### Segmento I: Fecha y saludo

1. Facilitador: ¿Con qué van a empezar la carta?
2. Humberto: Con mayúscula
3. Facilitador: Sí, pero ¿con qué más?
4. Carolina: Con la fecha, ponla Ileana (*Ileana escribe*). Más grande la letra
5. Ileana: A ver Humberto ¿con cuál se pone más grande la letra?
6. Humberto: (*Señala*) Con éste, con Bloq Mayús. Ahora escribe, para quitar la mayúscula presionas éste otra vez (*Ileana presiona algo*). Mira, es con éste, ahora escribe. “M” ahora escribe otra vez, “México” ¿México no lleva acento en la e?
7. Ileana: Sí
8. Humberto: ¿Te ayudo? Mira, es con éste. (*Le muestra cómo*). “México”
9. Ileana: “México D.F....” (*Termina de escribir la fecha*)



10. Humberto: Ahora, ¿cómo va a ir el saludo?
11. Ileana: “Hola”
12. Carolina: “¿Cómo estás?”
13. Ileana: ¿Cómo se llama?
14. Carolina: se llama Rocío
15. Ileana: Ah, sí es cierto. “Hola, ¿Cómo estás Rocío?”

### Comentarios:

Los primeros dos turnos son interesantes porque se repiten en la tríada *La Liga de la Justicia* (véase Sesión 4- Segmento III). Esta repetición demuestra que en las tareas de escritura que los alumnos llevan a cabo en sus clases regulares, se le da mucha importancia a empezar a escribir con mayúscula.

Además, el segmento ejemplifica el aprendizaje cooperativo, ya que Humberto le muestra a Ileana cómo poner las mayúsculas y los acentos en el procesador de textos. Así, Ileana está aprendiendo a utilizar un instrumento cultural, como lo es la computadora, a través de la interacción con sus compañeros. Con la ayuda de Humberto, ella realizó lo que hasta ese momento no hubiera podido hacer por sí misma.

Por último, cabe destacar que la situación auténtica de aprendizaje en la que están involucrados los alumnos les permite atender a diversos aspectos de la escritura de manera simultánea: ortográficos, como iniciar una oración con mayúscula y poner México con acento; estructurales, como tomar en cuenta que las cartas llevan fecha y saludo; y comunicativos, como llamar por su nombre a su destinatario para llamar su atención.

### Segmento II: Expresan a Rocío que les gustó su carta

16. Carolina: “Nos encantó tu carta” ¿”Que nos enviaste” o “que nos mandaste”?
17. Ileana: “que nos enviaste”
18. Humberto: ¿Pero por qué le pones eso? Eso sí está mal
19. Ileana: (*Se acerca al micrófono*). Humberto está tonto
20. Humberto: (*Se acerca al micrófono*). Ileana es una mensa (*dice la siguiente frase “en lenguaje F”*) Y se cree mucho, pero lo que no sabe es que yo soy más listo que ella
21. Ileana: (*Al micrófono*). Humberto es un estúpido
22. Humberto: Ajá, quítate, quítate. (*Intenta acercarse de nuevo al micrófono*)

23. Ileana: Ya cállate
24. Carolina: Ya, porque si no, no vamos a poder hacer la carta
25. Humberto: (*Lee*) “Hola cómo estás Rocío nos encantó tu carta que nos enviaste”. “Enviaste” ¿por qué?
26. Carolina: ¿Por qué está mal?
27. Humberto: Porque “tu carta que nos enviaste”, es obvio que es la carta que nos envió
28. Ileana: es que a nosotras sí nos... le queremos decir que sí nos gustó su carta
29. Humberto: “Nos encantó tu carta” y hasta ahí lo dejan
30. Ileana: Entonces le borramos (*Borra la frase “que nos enviaste”*).

### Comentarios:

En este segmento se muestra un episodio de habla disputacional entre Humberto e Ileana (Mercer, 1997). Primero, Humberto expresa que la última frase escrita por Ileana está mal. Entonces Ileana hace una afirmación negativa sobre él, lo que origina una confrontación mutua en la cual utilizan el micrófono como medio para insultarse. Al usar esta herramienta, los niños hacen públicas sus afirmaciones acerca del otro, sin embargo, paradójicamente, Humberto encubre lo que dice haciendo uso del “lenguaje F”, una forma de hablar que consiste en que después de cada sílaba, se agregue la letra F seguida de la vocal de la sílaba anterior.

La disputa termina cuando Carolina explica a sus compañeros que si no se detienen, no podrán hacer la carta. A continuación, Humberto relee y cuestiona la última frase; Carolina le pide clarificación y Humberto explica su punto de vista (muy acertado, por cierto): que no tiene sentido escribir lo obvio. Luego Ileana expresa su opinión y Humberto explica de otra manera lo que quiere decir. Finalmente, Ileana acepta la propuesta de Humberto. Esto es un ejemplo de habla exploratoria.

En el fragmento se presentan dos formas de enfrentar un desacuerdo: la disputacional y la exploratoria; lo cual nos permite hacer un contraste. Ambas son críticas, sin embargo, se diferencian en que la primera es una confrontación entre personas, en tanto la segunda es una confrontación entre puntos de vista. La primera tiene una orientación competitiva, mientras que la segunda está orientada a la construcción. Al final del segmento podemos observar claramente cuál funcionó mejor para llevar a cabo la actividad.



### Segmento III: ¿De qué van a platicar?

31. Carolina: “Nosotros te vamos a platicar”
32. Ileana: “de la música que nos gusta”
33. Carolina: “de los programas que vemos”
34. Ileana: “de las películas y la vida en México” (*teclea toda la frase*)
35. Humberto: y de “¿qué programas de tele te gustan?”
36. Ileana: “A Humberto le gusta la música...” Escribe tú
37. Humberto: Yo estoy dando las ideas. (*Señala una hoja donde está haciendo anotaciones*) No, en serio, tengo mi hoja de ideas
38. Ileana: “A Humberto le gusta”
39. Carolina: A mí me gusta la música...moderna
40. Ileana: A mí también (*Ella le da el teclado a Humberto y él empieza a escribir*)
41. Humberto: Ay ¿es a fuerzas esto? No quiero
42. Ileana: Ay Humberto (*Toma el teclado y vuelve a escribir*)
43. Humberto: Ya, te va, “a Carolina y a...”
44. Ileana: “y a Ileana les gusta...”
45. Humberto: “...la música moderna”
46. Ileana: (*Sorprendida*) ¿Por qué está mal escrito ahí Ileana? Si así se escribe mi nombre
47. Carolina: Dale clic
48. Ileana: (*Hace lo que indica Carolina y lee las opciones del corrector ortográfico*) No, no
49. Humberto: “¿hiles?, ¿irse?” (*Ríe*)
50. Ileana: Ni uno
51. Carolina: Así ya déjalo, “a Carolina y a Ileana les gusta la música moderna”
52. Ileana: “y a Humberto le gusta la música...”
53. Carolina: Humberto dinos ¿qué música te gusta? (*Él no responde*). Ay Humberto, si no nos quieres decir, vamos a poner la música que queramos
54. Humberto: No me gusta la música. En serio, no oigo música
55. Carolina: “a Humberto no le gusta la música”
56. Ileana: (*Escribe*) ¿Así?
57. Carolina: Sí (*Dictando*) “A Humberto no le gusta la música”.

### Comentarios:

Al inicio del segmento (turnos 31 al 35), los miembros de *The Rabbits* hacen una introducción de los temas que van a desarrollar en la carta para Rocío. Este es un ejemplo de co-construcción porque cada compañero elabora sobre la frase planteada anteriormente sin necesidad de dar una explicación detallada. Además, se hace evidente que los niños manejan aspectos formales del texto epistolar, como son el presentar una introducción sintética de los temas que van a desarrollar más adelante.

A continuación (turnos 36 al 45) empiezan a desarrollar el tema de la música que les gusta. Las niñas expresan sus gustos musicales e Ileana le pide a Humberto que escriba. Él se niega porque está “dando las ideas”, después acepta escribir y al final expresa que no quiere hacerlo. Hasta aquí podría interpretarse que él no quiere participar, no obstante, cuando Ileana vuelve a tomar el teclado, Humberto recupera lo dicho por sus compañeras, lo cual demuestra que sí se involucra en la tarea, pero sólo tiene interés en realizar ciertas actividades específicas. Cuando un miembro del equipo no contribuye es importante diferenciar si no le interesa la tarea o la actividad específica que se le pide que realice. Usualmente sucede lo segundo.

En seguida (turnos 46 al 51) podemos notar la reacción de Ileana al descubrir que su nombre no está dentro del vocabulario del procesador de textos. En la transcripción se pierde la entonación y los gestos, pero en el video éstos denotan que a ella le importó mucho que el programa computacional no reconociera su nombre.

Por último (turnos 52 al 57), la conversación se centra en la música que le gusta a Humberto. Como él no habla acerca de ello, Carolina interpreta que no les quiere decir y Humberto aclara que no oye música. Finalmente Carolina convierte lo dicho por Humberto en una propuesta literal de texto que Ileana plasma en la carta.

#### Segmento IV: Escribiendo sobre los programas de televisión

58. Ileana: Ahora los programas que vemos
59. Carolina: Yo veo todos, pero el que más me gusta es “Las chicas súper poderosas”
60. Ileana: A mí me gusta “Peperang”... no, me gusta, me gusta “Rebelde”
61. Humberto: ¿De tele? Mejor no, todos están chafas... Me gusta uno en el que sale un muñequito, ya se me olvidó su nombre
62. Carolina: Ah, también me gusta ver “Rebelde”
63. Humberto: Es que se trata de una guerra. Ay, ya me acordé cómo se llama, se llama “La era de los castillos”
64. Ileana: *(toma el teclado)*. “A Carolina le gusta Las chicas súper poderosas”
65. Carolina: “y Rebelde” *(Ileana lo escribe)*
66. Humberto: ¿Ah, se valen dos? Ah, me hubieran dicho. El segundo que más me gusta es... me gusta “La india María” también



67. Ileana: A mí me gusta “Lilo y Stitch”, ah, no es cierto... “A Ileana le gusta Rebelde y... Peperang”, bueno, mejor hay que poner otro
68. Humberto: ¿Qué es eso?
69. Ileana: Es una caricatura
70. Humberto: ¿Y quién es Peperang?
71. Ileana: Es una niña con pelos rojos. No, mejor, ¿cuál más me gusta?... eh... ¡La pantera rosa, La pantera rosa! (*Ileana escribe la frase*)
72. Carolina: “y... a Humberto”
73. Humberto: “La india María”
74. Ileana: Pero “La india María” es una película
75. Humberto: No es cierto
76. Carolina: Es una película
77. Humberto: Esa no es una película, es una serie cómica
78. Ileana: Bueno, “a Humberto le gusta la serie cómica de”
79. Humberto: “La india María”... “y La era de los castillos” (*Ileana escribe la frase completa*).

### Comentarios:

En este segmento se observa la manera en que la tríada desarrolla el tema de sus programas de televisión preferidos. El turno 58 es una muestra de planeación local que le da continuidad a lo que habían escrito en la introducción (véase el segmento anterior). Los miembros del equipo *The Rabbits* están involucrados en la tarea, porque todos contribuyen al desarrollo de la carta; también hay un involucramiento con el tema, ya que todos expresan sus opiniones; y con sus compañeros, puesto que se escuchan entre ellos, piden clarificación cuando no saben acerca de un programa y comparten ciertos gustos.

La secuencia de interacción es la siguiente: Primero cada uno expresa sus gustos; posteriormente, los niños convierten las ideas ofrecidas en proposiciones literales de texto que finalmente se incorporan al escrito de manera acumulativa. También podemos ver un desacuerdo hacia el final del segmento que se resuelve con una aclaración por parte de Humberto.

En cuanto al contenido de la carta, los niños incluyen entre sus preferencias diversas caricaturas, una telenovela y una serie cómica. Otro aspecto interesante del segmento es que Ileana refiere dos programas de dibujos animados que después no se reflejan en el escrito, lo cual podría implicar que cuando los niños están entrando a la pubertad, no quieren demostrar que tienen “gustos infantiles”.

## Segmento V: Elaborando la despedida y la última pregunta

80. Ileana: Hay que despedirnos  
81. Carolina: “Nos vemos la...”  
82. Humberto: “...próxima semana”  
83. Ileana: Ah, pero le íbamos a hacer una pregunta, que ¿cuál...  
84. Carolina: Que ¿cuál es su teléfono?, sí, “¿Cuál es tu número telefónico?”  
85. Humberto: “Nos vemos... la próxima semana” (*Ileana teclea lo dicho por sus compañeros*)  
86. Ileana: Ahora la posdata  
87. Humberto: ¿A fuerzas tiene que haber posdata? No a fuerzas tiene que haber posdata, yo no quiero poner posdata  
88. Carolina: Pero nosotras sí  
89. Ileana: Ganamos, ganamos  
90. Carolina: Sí es cierto, sí es cierto  
91. Ileana: Y tienes que estar de acuerdo  
92. Humberto: Yo lo quiero poner por dentro, no me gusta la posdata  
93. Ileana: Pero nosotros estuvimos de acuerdo de la posdata  
94. Carolina: Ileana, en la posdata pon “mi número telefónico es”  
95. Humberto: Mejor que...que vamos a...”Esperamos tu respuesta” (*Ileana asiente y escribe la posdata*)  
96. Carolina: “Humberto, Ileana y”  
97. Ileana: “Carolina” (*escribe los nombres en la carta*) ¿Y nos va, y para la otra semana nos va a escribir su número?  
98. Carolina: No sé.

### Comentarios:

El segmento anterior muestra cómo el equipo desarrolla la parte final de la carta. Al igual que en el turno 58, en el turno 80 Ileana le da continuidad al escrito indicando a sus compañeros qué sigue de acuerdo con su conocimiento de la estructura de la carta. Cuando Carolina y Humberto elaboran la despedida, Ileana recuerda hacer una pregunta de tipo informativo- y de respuesta breve- a su destinataria, que se incluye en el texto. Tanto la despedida como la pregunta se construyen de manera acumulativa.

Más adelante (a partir del turno 86) surge un desacuerdo entre el equipo, debido a que Carolina e Ileana quieren poner posdata y Humberto no. Aquí surge un episodio de habla disputacional que se caracteriza porque los niños dan opiniones sin justificarlas y convierten la conversación en una competencia (v.g. turno 89: “ganamos, ganamos”). Como no hay argumentos que sustenten las opiniones, el criterio para llegar a un acuerdo es hacer lo que quiere la mayoría:

“tienes que estar de acuerdo” (porque somos 2 contra 1). El resultado es que Humberto es quien propone la posdata.

Los integrantes de *The Rabbits* tenían concepciones diferentes acerca de la posdata, que no llegaron a explicitar. Al respecto, cabe destacar que en el turno 92, Humberto dice que no le gusta la posdata porque “lo quiere poner por dentro”. Con esta frase hace alusión a que para él, la posdata es algo que está fuera, que no forma parte del cuerpo de la carta, y que además, no es necesaria.

En el penúltimo turno, Ileana se interesa en su destinataria y se pregunta si ella les contestará la pregunta que le hicieron. Desafortunadamente la transcripción no capta la intencionalidad de su pregunta, no obstante, el video muestra a Ileana con un gesto y un tono que denotan cierta esperanza, y al mismo tiempo incertidumbre, incertidumbre que se expresa en la respuesta de Carolina.

## Cartas elaboradas por la tríada y respuesta del destinatario

¡HOLA AMIGO!

NOSOTROS SOMOS HUMBERTO, CAROLINA E ILEANA. HUMBERTO TIENE 11 AÑOS, CAROLINA 11 AÑOS E ILEANA 10 AÑOS. NOSOTROS ASISTIMOS A LA ESCUELA PRIMARIA, VAMOS EN 5 GRADO GRUPO B.

HUMBERTO VIVE POR LA CARRETERA FEDERAL MÉXICO CUERNAVACA, CAROLINA E ILEANA VIVEN CERCA DE LA ESCUELA, EN LA DELEGACION TLALPAN.

A HUMBERTO LE GUSTAN LAS PIZZAS, A CAROLINA EL POLLO CON MOLE Y A ILEANA LOS HOT DOGS. ¿Y A TI?

ESPERAMOS QUE NOS ESCRIBAS CÓMO ERES.

HASTA PRONTO!

ATTE.

HUMBERTO, CAROLINA E ILEANA  
*THE RABBITS.*

Fig. 6.10. Primera carta de *The Rabbits*.

Hola Amigos!

Mi nombre es Rocio. Yo tengo 13 anos. Voy al Roosevelt School. Yo estoy en el grado ocho. Vivo en Oakland, California.

Mi comida favorita es pizza tambien. Como esta Mexico? Yo todavia no fui. Creo que voy a ir aya este ano. Mi madre dijo que tengo muncha familia aya.No puedo esperar asta que yo vaya a Mexico este verano.

Fig. 6.11. Primera carta de Rocío.

**¡Hola!**

**¿Como estas Rocío? Nos encanto tu carta. Nosotros te vamos a platicar de la música que nos gusta, de los programas que vemos, de las películas y de la vida en México.**

**A CAROLINA E ILEANA les gusta la música moderna Y a HUMBERTO no le gusta la música, a Carolina le gusta “las chicas superpoderosas” y rebelde, A Ileana le gusta REBELDE y la pantera rosa y a Humberto le gusta la serie cómica de la India Maria. Y la era de los castillos.**

**¿Cuál es tu número telefónico?**

**Nos vemos la próxima semana**

**Atte. Humberto, Ileana y Carolina.**

**P.D. Esperamos tu respuesta**

Segmento I

Segmento II

Segmento III

Segmento IV

Segmento V

Fig. 6.12. Segunda carta de *The Rabbits*.



## SESIÓN 3

### Segmentos de diálogo comentados

#### Segmento I: Tensión entre la tarea y buscar algo en qué divertirse

Sólo asistieron Carolina y Humberto. Ella toma el teclado y comienza a escribir.

1. Humberto: Escribe, rápido... rápido, apúrate
2. Carolina: (*Molesta*). O sea, no lo voy a hacer rápido ¿sí?
3. Humberto: (*Carolina da clic en una opción del procesador de textos*) Quita eso
4. Carolina: Pero yo quiero la letra chiquita
5. Humberto: (*Toma el mouse y reduce el tamaño de la letra*) Ahí'sta, ahora ya escribe chiquito
6. Carolina: Mmm
7. Humberto: "Ro-cío", cuatro milenios después. Por fin escribiste "Rocío". 'Pérate'. (*Lee lo que ha escrito Carolina y ella se da cuenta de un error*)
8. Carolina: Ahorita lo corrijo
9. Humberto: Tienes todas las letras mal, mira te enseño. (*Las palabras están subrayadas con rojo, así que Humberto, con el ratón, activa el corrector ortográfico*). "Rocío", ah, no, mira, ay no, me equivoqué, era ésta, perdón... "mascotas" ¿"o tien"?
10. Carolina: "Tienes" (*Termina de escribir la palabra*)
11. Humberto: Ahí está, ya (*Carolina sigue escribiendo*) No, "alláentucasa", sería así mira (*mueve el mouse*): "allá en tu casa"
12. Carolina: ¿Humberto te gustan las mascotas?
13. Humberto: Ah, pues... sí, sí me gustan, pero solamente los perros. ¿"Humberto" no va con mayúscula? 'Pera', no hagas nada. (*Lo corrige*). A ver, ya puedes escribir: "A Humberto le gustan los perros, los gatos, las gallinas, los ratones, los caballos, las vacas, los puerquitos..."
14. Carolina: Mmm... (*hace un gesto de desacuerdo*)
15. Humberto: ¿Qué pasó?
16. Carolina: 'Entons' hubiera puesto "a Humberto le gustan los animales"
17. Humberto: Ajá, "de granja"
18. Carolina: "A Humberto le gustan los animales de granja" (*escribe la frase*).

#### Comentarios:

En la sesión anterior, Ileana asumió la responsabilidad de escribir en el teclado. Con base en este antecedente, es interesante prestar atención a cómo se distribuyeron los roles en el equipo cuando ella no asistió. En la primera parte del segmento (turnos 1-11), Carolina toma el teclado y empieza a escribir la carta sin conversar acerca de ella, mientras que Humberto asume el rol de revisor: le

muestra a Carolina cómo reducir el tamaño de la letra, corrige la ortografía y separa las palabras que están juntas. Sin embargo, su contribución está mezclada con comentarios negativos acerca del desempeño de su compañera al escribir en la computadora. Humberto conoce mejor las funciones del procesador de textos y comparte su conocimiento con su compañera (v.g. turno 9: “mira te enseño”), pero lo hace de una forma asimétrica en la que él se adjudica un rango de autoridad (v.g. turno 1: “escribe, rápido... apúrate”).

En la segunda parte del segmento (turnos 12-18) la conversación gira en torno a las ideas que se plasmarán en la carta. Carolina delimitó previamente el tema a tratar (las mascotas) y le pregunta a Humberto si le gustan. Él menciona los animales que le gustan, entonces Carolina los engloba en el conjunto “animales” y Humberto precisa el conjunto agregando las palabras “de granja”.

Esta interacción ejemplifica la habilidad de ambos para generalizar, una estrategia de resumen que se enseña en el Programa *Aprendiendo Juntos* y que consiste en agrupar los elementos con características comunes en un concepto supraordenado que los englobe. Carolina y Humberto co-construyeron la generalización, ya que ella hizo una propuesta y él elaboró sobre ella de tal forma que la frase final fue más precisa, pues describió específicamente a los animales nombrados. Éste representa un ejemplo de intertextualidad implícita, en donde en el texto oral de los niños se hace referencia a otros textos orales dichos por los facilitadores y el profesor en sesiones previas del programa en el que los niños están participando. Así, vemos relaciones entre un contexto micro (la interacción de la tríada en particular) y un contexto macro (la interacción de todo el grupo con el profesor y los facilitadores en el programa *Aprendiendo Juntos*).

## Segmento II: Familiares en otros países

*Después del segmento anterior, no hay conversación entre la diada. Carolina escribe “...y a Carolina le gustan los perros y los gatos. rocío, ¿tienes familiares en otros países? Yo (Carolina) tengo familiares en Puebla viven mis tios”. Humberto está distraído. De repente, vuelve a involucrarse en la tarea.*

19. Humberto: Bien, yo lo corrijo todo si quieres, “rocío” va con mayúscula
20. Carolina: Ya lo sé, lo estoy corrigiendo



21. Humberto: “tios” va con acento
22. Carolina: ¿Tienes familiares en otros países?
23. Humberto: Sí, uno en Italia, ¿y tú?
24. Carolina: En Puebla
25. Humberto: ¿En Puebla? Puebla no es un país
26. Carolina: Ya lo sé
27. Humberto: *(Con un tono de molestia)* ¿Y por qué escribes eso?
28. Carolina: No sé *(Hay una pausa, al parecer, corrige algo de la carta)*
29. Humberto: Sigue, sigue, trabaja
30. Carolina: Tú no me mandas
31. Humberto: Rápido, rápido
32. Carolina: No. Fíjate que no lo voy a hacer porque tú no me mandas *(toma el teclado y luego voltea a verlo)*. Yo le voy a poner que no tienes ¿eh? Porque no me quieres ayudar.

### **Comentarios:**

En este segmento se observa la misma distribución de roles que en el segmento I: la escritura de la carta corre a cargo de Carolina, mientras que la revisión y corrección de errores ortográficos es realizada por Humberto. Esta distribución en la que uno hace el trabajo y el otro lo revisa no es una muestra de escritura colaborativa, ya que las ideas no se entretajan para construir el texto, sin embargo, es otra forma en que los equipos trabajan, que de acuerdo con Sharples (1999) podríamos caracterizar como trabajo secuencial.

También podemos notar que a partir del turno 22, hay un intercambio de ideas entre la díada. No obstante, este intercambio deriva en un conflicto que se desarrolla de la siguiente forma: Humberto le reclama a Carolina lo que escribió, cuando ella lo está corrigiendo, él asume un rol autoritario, que da como resultado que Carolina se moleste y le reclame que no le ayuda. Esto ejemplifica que cuando la responsabilidad de lo escrito no es compartida por el equipo y uno de los miembros se adjudica el papel de mandar, se genera un clima de hostilidad que impide la colaboración.

### **Segmento III: ¿Por qué es importante trabajar en equipo?**

*Llega un facilitador a monitorear el trabajo del equipo y comienza a platicar con Humberto.*

33. Facilitador: ¿Por qué es importante trabajar en equipo?
34. Humberto: ¿Para que no lo hagas tú? *(Ríe)*

35. Facilitador: ¿Para qué más?
36. Humberto: ¿Para que los demás se cansen y tú no?
37. Facilitador: Eso no, en el equipo todos deben de trabajar, no nada más uno
38. Humberto: No a fuerzas, ¿le digo por qué?
39. Facilitador: ¿Por qué?
40. Humberto: Porque yo no sé trabajar en equipo... Es que, no tengo a nadie que sea de mi equipo, ¿te digo por qué? Porque en mi casa yo estoy solo No hay, o sea, ¿cómo te digo? no tengo vecinos, ni amigos.

### **Comentarios:**

Este fragmento es interesante porque da cuenta de las ideas de Humberto acerca del trabajo en equipo. Para él, trabajar en equipo es importante porque le permite delegar el trabajo en otros y no cansarse, lo cual explica su dificultad para colaborar que hemos visto en segmentos anteriores.

Más adelante Humberto manifiesta que no sabe trabajar en equipo y él mismo explica la razón: “no tengo a nadie que sea de mi equipo”, es decir, no tiene una convivencia cercana con sus pares. Como no tiene vecinos ni amigos, sus relaciones más próximas son con personas mayores, tales como padres, maestros y hermanos (esto se confirma en una carta posterior, en la que menciona que tiene dos hermanas más grandes que él). Entonces, sus ejemplos de trabajo en equipo se basan principalmente en interacciones adulto-niño.

Otro detalle es que Humberto se cambió de casa y de escuela cuando el ciclo escolar ya había iniciado, y se le dificultaba integrarse con sus compañeros del salón. Su dificultad para involucrarse con los grupos de niños de su escuela y de su comunidad a nivel macro, se ve reflejada en su participación dentro del equipo *The Rabbits* a un nivel micro.

### **Segmento IV: Humberto revisa la carta**

*Carolina le hace una corrección a la carta: “Yo (Carolina) tengo familiares en otros estados, en Puebla viven mis tios” y continúa escribiendo: “...y mis tias y Humberto sitiene familiares en otros...”. Humberto regresa a la tarea después de hablar con el facilitador.*

41. Humberto: “Humberto” va con mayúscula, “sitiene” va separado. Carolina, si no estoy yo ¿qué? (Lee) “Humberto sí tiene familiares en otros...” Ponle



- a mí sí “países”. Espera no hagas nada, voy a corregir esto. Con permiso, Bloq Mayús y ‘H’. Espera, no sería “sitiene”, es “sí tiene”
42. Carolina: Es lo que escribí
  43. Humberto: O sería “Humberto también tiene”
  44. Carolina: ¿Con cuál se hace más grande la letra?
  45. Humberto: Yo te digo (*toma el ratón*) Con éste. ¿La quieres más grande?
  46. Carolina: Sí, de 100 Humberto. (*Humberto está moviendo el zoom, no el tamaño de la letra*)
  47. Humberto: Tú habías dicho que estaba muy grande, ¿la quieres así?
  48. Carolina: Así
  49. Humberto: Eso es de 75
  50. Carolina: Pon la rayita aquí Humberto
  51. Humberto: Presiona éste, ‘ahí’sta’. A ver, dice... (*lee toda la carta*). Ya ponle final o posdata (*ella empieza a teclear*). No, todavía no ¡es que Carolina!
  52. Carolina: Entonces hazlo tú
  53. Humberto: Ay, ¿yo por qué?
  54. Carolina: Porque tú no estás ayudando
  55. Humberto: Sí, yo estoy corrigiendo
  56. Carolina: Nada más es lo que sabes hacer
  57. Humberto: (*Está concentrado en la revisión*) Bueno ya me voy, no quieres que te ayude (*Se va y momentos después regresa*). Carolina, tú dices que yo no te ayudo en nada pero yo estoy corrigiendo. (*Toma el ratón*). Mira, “tías” no va así, va así: “tías”, “países” va con acento: “países”. Ponle “hasta pronto” y guárdalo.

*Carolina teclea la despedida y tocan la campana del recreo. Ambos guardan la carta, se levantan y se van.*

### **Comentarios:**

Este segmento es otro ejemplo de la distribución de tareas que se asignaron implícitamente los miembros del equipo. De la misma forma que en los segmentos 1 y 2, Carolina elabora el texto y Humberto lo corrige. A partir del turno 51 se da un episodio de disputa, que concluye de mejor forma que los conflictos anteriores, debido a que, por un lado, Carolina expresa su desacuerdo sin asumir un rol autoritario, y por otra parte, Humberto tiene la intención de aclarar que sí está participando en la tarea.

## Carta elaborada por la tríada y respuesta del destinatario

Yo estoy bien. Ustedes?

A mi me gusta todas las tipos de musica. Yo empese biendo Rebelde y Inocente De Ti.Me esta agustando.  
Yo no creo que es una buena idea parra ablar en el telefono. Costa mucho dinerro.

Todavia podemos usar e-mail.

hasta la proxima semana, Rocio.

Fig. 6.13. Segunda carta de Rocío.

Hola **Rocío** ¿cómo estás? ← Segmento I

¿Sabes? hoy no vino Ileana. **Queremos preguntarte si te gustan las mascotas o tienes una alla en tu casa. A Humberto le gustan los animales de granja** y a Carolina le gustan los perros y los gatos. **Rocío ¿tienes familiares en otros países? Yo (Carolina) tengo familiares en otros estados, en Puebla viven mis tíos y mis tías y Humberto sí tiene familiares en otros países.** ← Segmentos II y IV

Esperamos que nos escribas,

**Hasta pronto!!** ← Segmento IV

Carolina y Humberto

Fig. 6.14. Tercera carta de *The Rabbits*.



## SESIÓN 4

### Segmentos de diálogo comentados

#### Segmento I: Fecha y saludo

1. Ileana: Ya vamos a empezar ¿sí?
2. Humberto: Si quieren escribo
3. Ileana: No, yo (*Su maestro se acerca*)
4. Maestro: ¿Con qué iniciamos todas las cartas?
5. Ileana: Con mayúscula
6. Maestro: Aparte de la mayúscula, ¿con qué?
7. Carolina: Fecha (*el maestro asiente y se va*)
8. Ileana: ¿A qué estamos?
9. Carolina: Hoy estamos a...2
10. Humberto: ¿No quieren la letra más grande?
11. Ileana: No
12. Carolina: La fecha primero, y después es el saludo
13. Humberto: No, pero ahí está mal porque sólo dice “2 mayo 2005” y sería “a 2 de mayo de 2005”
14. Ileana: ¡Ah! cierto
15. Humberto: ¿No va con acento México? Con este se pone el acento, primero le haces así y luego la letra
16. Ileana: Este... “hola, nosotros estamos bien”
17. Carolina: “Hola Rocío, ¿cómo estás?” (*Ileana escribe*)
18. Humberto: Yo ya dije que quiero escribir, porque tú siempre escribes
19. Carolina: Es que tú dices que no quieres escribir y luego dices que quieres escribir
20. Humberto: (*Toma el teclado*) ¿Qué vamos a escribir?
21. Ileana: “Hola Rocío”
22. Humberto: ¿Nada más eso?
23. Ileana: “nosotros estamos bien” (*Humberto escribe la frase*), a la mitad me va a tocar escribir a mí
24. Humberto: Ajá
25. Ileana: “nosotros estamos bien, ¿y tú?”
26. Humberto: Y si ponemos “bien ¿y tú?, esperamos que bien”
27. Ileana: (*A Humberto*) Bueno, tienes que dar ideas
28. Humberto: Yo estoy dando ideas
29. Ileana: Escribe tus ideas (*Humberto escribe la frase que propuso*).

#### Comentarios:

Al inicio del segmento (turnos 4 al 7) se da un intercambio que es una repetición de la Carta 2- Segmento 1 de esta tríada y la Carta 4- Segmento III de *La Liga de la Justicia*, lo cual confirma lo dicho en los fragmentos citados, es

decir: 1) que en las tareas de escritura que los alumnos llevan a cabo en sus clases regulares se le da mucha importancia a los aspectos ortográficos, y 2) que como resultado de involucrar a los alumnos en un proyecto auténtico de escritura, tanto ellos como el profesor cambian su enfoque y le dan mayor importancia a los aspectos estructurales.

Aunado a lo anterior, el segmento es interesante por el uso que hace el equipo *The Rabbits* de las reglas del habla exploratoria (o consejos para trabajar en equipo). En las líneas 2-3 y 10-11 Humberto hace dos propuestas e Ileana las rechaza sin dar ninguna explicación. Sin embargo, a partir del turno 13 Humberto señala un error en la fecha, propone una alternativa e Ileana toma en cuenta su participación. Poco después (línea 18) él expresa su deseo de escribir y lo justifica, lo que da como resultado que tome su turno para escribir en el teclado. Humberto se reposicionó en el equipo haciendo uso de la regla “dar opiniones con justificaciones”. Esto corresponde a un ejemplo del uso del habla exploratoria por la tríada.

En las líneas 23 y 24 Ileana y Humberto acuerdan que a la mitad de la carta le va a tocar escribir a ella, lo cual ejemplifica las reglas “tomar turnos” y “tratar de llegar a un acuerdo”. En las líneas 25 y 26 Ileana plantea una forma de saludar y Humberto la complementa. Aquí hacen uso de la regla “juntar las ideas de los miembros del equipo”. Finalmente, en las líneas 27-29 Ileana expresa que Humberto tiene que “dar ideas” y él lo confirma. Este compromiso que asumen los miembros del equipo es otra de las reglas que se promueven en el Programa *Aprendiendo Juntos* para favorecer el habla exploratoria.

## Segmento II: Desarrollando el cuerpo de la carta (1)

30. Ileana: ¿Qué mas podemos poner?
31. Carolina: Que...hoy va a ser el último día que escribimos la carta. Si es la última carta nosotros tenemos que decirle que...
32. Humberto: Podemos poner...
33. Ileana: Que si...
34. Carolina: Que si...tal vez puede...
35. Humberto: “Esta es la última vez que nos vamos a...”
36. Carolina: “que te mandaremos una carta”
37. Humberto: Sí (*escribe lo acordado*)



38. Ileana: También podemos decirle “Nosotros queremos saber la dirección de tu casa para... mandarte una carta por escrito”  
39. Humberto: Ajá (*escribe la frase*).

### Comentarios:

En este segmento se observa que la tríada hace explícito que es la última carta que enviarán a Rocío. Además, se muestra un ejemplo de co-construcción, pues los tres miembros del equipo hacen propuestas literales de texto que se entretajan para formar una de las ideas centrales de la carta. Sin dar una explicación detallada del porqué de sus propuestas, los niños le informan a su destinataria que es la última carta que enviarán a través del correo electrónico, y al mismo tiempo, le expresan su intención de continuar la correspondencia por correo postal. Por último, cabe señalar que un ingrediente esencial que hizo posible la co-construcción fue la intersubjetividad entre los participantes.

### Segmento III: Discusión sobre los turnos

40. Ileana: Me toca escribir  
41. Carolina: Sí es cierto  
42. Humberto: No es cierto, tú siempre escribes ¿Por qué no dejas a Carolina?  
43. Ileana: Porque Carolina no quiere  
44. Carolina: Yo no quiero, ella escribe porque yo le dejo mi turno de escribir  
45. Humberto: Ahí está, entonces escribe en tu turno  
46. Carolina: No, a mí no me gusta escribir, yo le dejo mi turno a ella  
47. Humberto: Mejor ocupa tu turno  
48. Carolina: No quiero escribir. Le voy a dejar el turno a Ileana  
49. Humberto: (*A Ileana*) Todos los días te lo deja ella a ti, yo quiero escribir  
50. Ileana: Pero yo también quiero escribir  
51. Carolina: Ya va a la mitad, le toca a Ileana  
52. Ileana: Tú dijiste que a la mitad  
53. Humberto: (*Inconforme*) Mmm  
54. Carolina: Se van a ir turnando, tú no vas a escribir todo  
55. Ileana: Escríbele Carolina (*momentos después, Carolina toma el teclado*).

### Comentarios:

Durante este segmento, los niños discuten sobre el derecho de Carolina a tomar su turno para escribir. Humberto aboga porque Carolina ejerza su derecho o al menos, se lo conceda a él también-, Carolina está consciente de éste y se lo cede a Ileana, quien está de acuerdo con tomar el turno de su compañera.

Aunque exista una divergencia, el equipo tiene una base común, que todos sus miembros tienen derecho a participar en la escritura del texto.

Es interesante destacar que si bien Carolina no quiere escribir en el teclado, tiene una participación fundamental como mediadora, al presentar a sus compañeros la alternativa de que ambos se vayan turnando (v.g. línea 51 y 54). Al final del segmento, Ileana hace una propuesta mejor, pues se convence de lo defendido por Humberto y le propone a Carolina que ejerza su derecho a escribir. Esto ejemplifica que, más allá de los desacuerdos, hay una orientación hacia respetar las reglas del habla exploratoria (o consejos para trabajar en equipo) que se han promovido como parte del programa *Aprendiendo Juntos*.

#### Segmento IV: Desarrollando el cuerpo de la carta (2)

56. Carolina: También le podemos preguntar que si tiene computadora en su casa
57. Ileana: “o tienes computadora en tu casa”
58. Carolina: (*Empieza a escribir*) “o” (*presiona algo que altera el escrito*)
59. Ileana: Espérate, que no panda el cúnico, (*realiza una operación con el ratón*) ya
60. Carolina: Ay sí es cierto. Perdón, es que yo no sabía
61. Ileana: “computadora en tu casa”
62. Humberto: ¡La separación!
63. Carolina: Ay sí, es que se me va, se me va (*Ríe*). “O si no tienes computadora... puedes ir a un café internet” (*va escribiendo*) ¿así se escribe “internet”?
64. Humberto: Sí
65. Carolina: “Si tienes café internet”, o ¿que más le podemos poner? (*repite el último enunciado*). ¿Cómo se llaman sus papás?, y ¿Cómo se llaman sus hermanos?
66. Ileana: Va, ponle “¿cómo se llaman tus papás? ¿tienes hermanos?”
67. Carolina: Bueno (*escribe la frase*)
68. Ileana: (*Lee*) “¿tienes hermanos?” Sepáralas
69. Carolina: Ay, es que se me pasa el este...la esta cosa (*señala la barra espaciadora*).
70. Ileana: “¿tienes hermanos?”
71. Carolina: “¿tienes hermanos? ¿nos puedes decir cómo se llaman?” (*Ileana asiente y Carolina escribe*).



### Comentarios:

El fragmento muestra que Carolina está menos familiarizada con el uso del procesador de textos y se olvida de poner la separación entre cada palabra. Ante ello, sus compañeros la apoyan revisando localmente lo que va escribiendo (v.g. líneas 59 y 62). Estos intercambios son ejemplos de la orientación de la tríada hacia la colaboración, en donde se generan “zonas intermentales de desarrollo”, en el sentido de que unos ayudan a otros a través del lenguaje.

También se manifiesta que a partir de que toma el teclado, Carolina aumenta su participación en la generación de ideas, pues de ella surge la propuesta de preguntar si Rocío tiene acceso a una computadora y cuáles son los nombres de su familia nuclear. Mientras tanto, el rol de Ileana consiste en transformar las ideas en proposiciones literales de texto, y el de Humberto en supervisar la ortografía. Así, vemos ejemplos tanto de división del trabajo como de actividades de apoyo entre los miembros. Todos estos procesos son parte de la escritura colaborativa.

### Segmento V: Revisión global de la carta

*El profesor llama a Humberto, por lo que no participa en la parte final de la carta. Ileana toma el teclado.*

72. Ileana: *(Lee algo)* Ay Caro

73. Carolina: ¿Qué?

74. Ileana: Sólo checa *(señala la pantalla)* ¿ya viste?

75. Carolina: Sí, ya vi, a ver, aquí sepáralo en “cómo”

76. Ileana: Sí *(corrige)*

77. Carolina: ¿Por qué se me olvida esta cosa? *(señala la barra espaciadora)*.  
¿Cómo se llama?

78. Ileana: ¿Tú no has tenido una computadora?

79. Carolina: No

80. Ileana: Yo tampoco

81. Carolina: A veces voy a un café internet

82. Ileana: Mis papás ya... ya sé quienes son los reyes magos. Y pues me dijeron “¿qué vas a pedir para el 6 de enero?”, yo les dije “una computadora”

83. Carolina: ¿Cómo que el 6 de enero? No te entiendo... ¿Qué se celebra el 6 de enero? *(Ileana va a decir algo pero se detiene)*. Ay, no entiendo nada.

84. Ileana: Aquí va punto. *(Continúa leyendo)* “nosotros queremos saber...”

85. Carolina: Aquí termina un punto

86. Ileana: “Nos despedimos”. Ponle un punto y su mayúscula

87. Carolina: Sí, la otra dijiste que era... (*se queda pensando*). Ah sí, aquí, desde "internet"
88. Ileana: Punto
89. Carolina: Oye, ¿no las preguntas van con mayúscula?
90. Ileana: ¿Cómo?
91. Carolina: O sea, mira, aquí donde pusiste Rocío (*Ileana corrige lo que Carolina indica*) "Hasta luego, Rocío" (*Ileana escribe*) Separación en Rocío
92. Ileana: (*Revisa el texto*) Ay, va con C de casa (*Cambia "Rosio" por "Rocio"*). "Atentamente"
93. Carolina: Entonces si lo vas a poner, pon dos puntos
94. Ileana: Ponlo tú, ya me cansé
95. Carolina: Ay es que no se cómo se ponen los dos puntos
96. Ileana: Yo quiero saber cómo se escriben los dos puntos
97. Carolina: "Humberto, Ileana y Carolina"
98. Ileana: (*Ileana escribe los nombres*) Ya
99. Carolina: ¿Cuánto tarda en llegar allá?

### Comentarios:

En este fragmento se da un importante proceso de la escritura, la revisión global del texto. Esta revisión se enfoca en la separar las palabras que están juntas (ya que Carolina se olvida de presionar la barra espaciadora). Del turno 78 al 83, las niñas hablan de su acceso a las computadoras, ninguna de las dos tiene una en casa, pero una de ellas suele ir a un café internet; además, Ileana menciona que le va a pedir una computadora a sus papás para el 6 de enero. Aquí se ilustra cómo se entretienen temas de la actividad con otros de su vida extraescolar al escribir el texto. También se reflejan referencias intertextuales e intercontextuales entre la tarea y el contexto más amplio de la vida cotidiana de los participantes en su comunidad.

A partir del turno 84 continúan la revisión, que se orienta a corregir aspectos de puntuación y ortografía, y al mismo tiempo, elaboran la despedida, lo cual es una muestra de que los tres procesos de la escritura (planeación, textualización y revisión) no se dan de manera secuencial, sino recursiva. Finalmente, en el turno 99 Carolina expresa su interés en saber cuánto tardará en llegar la carta a la dirección de Rocío. Su pregunta es interesante porque en una sesión previa los equipos se enviaron correos electrónicos entre ellos para darse cuenta de la rapidez del envío. Entonces, la duda de Carolina indica una noción de que la distancia puede afectar la velocidad del envío. Esto sugiere que el uso de internet modifica su percepción de la distancia.

## Carta elaborada por la tríada y respuesta del destinatario

Hola amigos y amigas

Yo estoy bien. Como estan ustedes? A mi me gustan gatos. Ai 4 en mi casa. 2 son omgres y dos mujeres. Se yaman Kitty, Friski, Micho y Shado. Mi madre tiene gallinas y 2 gayos en la yarda. Una vez teniamos conejos.

Boy a tratar de darles un foto de mi.

Asta la otra semana,  
Rocio.

Fig. 6.15. Tercera carta de Rocío.

**Hola Rocío nosotros estamos bien, y tu, esperamos que bien. Es el ultimo día que te mandaremos una carta. Nosotros queremos saber la dirección de tu casa para mandarte cartas de correo, o tienes computadora en tu casa? Si no tienes computadora en tu casa puedes ir a un café internet.**

**¿Rocío como se llaman tus papas? ¿tienes hermanos? ¿nos puedes decir como sellaman? Nos despedimos.**

**HASTA LUEGO ROCIO**

**ATT: Ileana, Carolina y Humberto**

← Segmento I

← Segmento II

← Segmento IV

← Segmento V

Fig. 6.16. Cuarta carta de *The Rabbits*.

## SESIÓN 5

### Segmentos de diálogo comentados

#### Segmento I: Surge la idea de escribir sobre su familia

En esta sesión, los niños leen la última carta de Rocío, momentos después *Ileana empieza a escribir en el teclado*.

1. Carolina: La fecha. Hoy estamos a 19 Ileana, escribe. Oye, ¿no “Rocío” lleva “c”?
2. Ileana: Ay, sí es cierto (*corrige*)
3. Humberto: ¿Les ayudo a escribir?
4. Ileana: Sí, pero ahorita
5. Carolina: Cada quien tiene su turno. “Nosotros te vamos a extrañar”
6. Ileana: Ay, ¿por qué?
7. Carolina: O sea, “nosotros te vamos a mandar una carta”
8. Ileana: Eso es obvio
9. Carolina: Ya lo sé, pero entonces ¿qué le vamos a escribir?
10. Ileana: Ayúdame a pensar
11. Carolina: Bueno, vamos a pensar (*cada una pone sus manos en la frente*)
12. Ileana: “Te queremos decir... los nombres de nuestros hermanos”
13. Carolina: “Y de nuestros papás”. “Te vamos a decir los nombres”
14. Humberto: “De nuestra familia”
15. Carolina: Ajá, “Te queremos decir... los nombres”
16. Humberto: “De nuestra familia” (*Ileana escribe la frase completa*).

#### Comentarios:

En esta interacción se manifiesta que los tres niños están involucrados en la tarea: Ileana escribe en el teclado, Carolina da ideas y va revisando el texto, y Humberto muestra interés por participar en la escritura en el teclado. Cuando Humberto expresa ese interés, las niñas le indican que espere porque “cada quien tiene su turno”, lo cual demuestra que se han apropiado de esta regla que favorece el habla exploratoria.

Posteriormente Carolina propone dos frases, que van seguidas por el desacuerdo de Ileana, entonces Carolina pide la opinión de su compañera y su pregunta genera que ambas se pongan a pensar. Como resultado, Ileana plantea escribir los nombres de sus hermanos, lo cual es un ejemplo de intertextualidad con respecto a la última carta de Rocío, en la que presenta a su familia. A partir de esta intervención, se da una intersubjetividad entre el equipo que favorece la



co-construcción: Ileana propone una frase (“te queremos decir los nombres de nuestros hermanos”), Carolina elabora sobre la frase de Ileana (“y de nuestros papás”) y después Humberto engloba las ideas de ambas en un concepto de orden superior (“[los nombres] de nuestra familia”). Finalmente el equipo manifiesta su acuerdo con la frase al plasmarla por escrito.

## Segmento II: Escribiendo sobre sus familias

17. Humberto: (*Toma su turno para escribir en el teclado*) “Los nombres de la familia de Carolina son”
18. Carolina: No, tú primero
19. Humberto: Ah, bueno, “de la familia de Humberto son... dos puntos... la mamá Silvia, el papá Humberto, la hermana mayor Anaí, la hermana sándwich...” (*Las niñas ríen*) Así le decimos, “Alejandra, y yo...” bueno “y yo”. Bueno no, porque nada más dije los nombres de mi familia
20. Ileana: “Y yo Humberto”
21. Humberto: No porque ya sabe, mira, aquí ya puse “los nombres de la familia de Humberto”
22. Carolina: (*A Ileana*) Ahora sigues tú ¿cómo se llama tu papá?
23. Ileana: (*Toma el teclado*) “Los de Ileana son: el papá se llama Jesús, la mamá Margarita, y el hermano menor”, bueno, “mi hermano menor...”
24. Humberto: “Su hermano menor”
25. Ileana: “Jesús”. Porque yo soy mayor que él, él tiene apenas 5 años y yo ya tengo 10. Ahora la familia de Carolina, “La...”
26. Carolina: “La familia de Carolina”... mejor “mi familia” y entre paréntesis “Carolina” (*Toma el teclado y empieza a escribir*) “Mi familia es... mi papá”
27. Ileana: “Margarito...Mi mamá Rosa”, bueno tu mamá Rosa, tu hermano mayor se llama Ricardo, tu otro hermano se llama Juan Carlos y el otro Miguel Ángel
28. Carolina: No. Norma, Toño, Pedro, Ricardo... Bueno no, a Ricardo no lo voy a poner porque no lo quiero
29. Ileana: No lo quieras
30. Carolina: ¿Verdad que no? “Se llama Margarito” (*Sigue escribiendo, mientras tanto, Ileana y Humberto platican*)
31. Ileana: (*Regresa a la tarea y lee lo que escribió Carolina*) Ah, ¿no que no ibas a poner a Ricardo?
32. Carolina: Pues ni modo. También está incluido aunque no lo quiera. “Y Juan...”
33. Ileana: “Carlos”.

## Comentarios:

En este segmento, las ideas se plasman en el escrito de manera acumulativa, pues el contenido del tema no se presta a la discusión. No obstante,

hay algunos intercambios en que los niños atienden a aspectos retóricos, en particular, cómo referirse a sí mismos dentro del texto. Por ejemplo, de los turnos 19 al 21, Humberto plantea incluirse en la presentación de su familia. Momentos después, decide no hacerlo porque ya se mencionó anteriormente. Ante ello, Ileana opina que se incluya y él expresa que no con una justificación pertinente.

Del turno 23 al 25, Ileana habla de su familia. Al inicio, se refiere a ella en tercera persona, pero después lo hace en primera persona. Humberto se da cuenta de este cambio y le sugiere una frase coherente con la forma en que inició, aunque Ileana no la toma en cuenta. Lo anterior ejemplifica que, al escribir de manera colaborativa, los niños dudan entre referirse a su persona como sí mismos (yo), o como si hablaran de otro (él).

En el turno 26, Carolina propone una forma de escribir sobre ella en primera persona sin confundirse con sus compañeros, esto es, poniendo su nombre entre paréntesis. En el siguiente turno, se refleja una intersubjetividad entre ella y su compañera, ya que Ileana conoce algunos de los nombres de su familia. Durante el turno 28, Carolina expresa que va a omitir a uno de sus hermanos, sin embargo, más adelante lo menciona, ya que “está incluido aunque no lo quiera”. Esto último ejemplifica que durante la escritura colaborativa de cartas, se ponen en juego los afectos; el que éstos pasen de la oralidad a la escritura depende de la confianza que se haya establecido con el destinatario, que en este caso, es superficial, dado que el contenido de las cartas ha sido predominantemente informativo. Al respecto, Wegerif y Dawes (2004) consideran que la privacidad de un mensaje de correo electrónico es similar a la de una postal, todos pueden leerla.

Por último, con respecto a la toma de turnos, se observa que cada miembro del equipo se alterna implícitamente el uso del teclado (v.g. líneas 17, 23 y 26), y las niñas asignan los turnos en los que cada quien escribe sobre su familia (v.g. líneas 18, 22 y 25). Nuevamente, esto ilustra una orientación hacia la colaboración por parte de la tríada.



### Segmento III: ¿Seguir desarrollando la carta o despedirse?

*Ileana toma el teclado.*

34. Carolina: Podemos poner “¿Eres muy feliz allá en California?”
35. Ileana: Ya hay que despedirnos, ¿no?
36. Carolina: (*Asiente*) Adiós, hasta luego, ‘bye’, ‘chao’. Podemos poner “adiós” o “hasta luego, nos vemos la próxima semana”
37. Humberto: ¿No vas a escribir tú Carolina?
38. Carolina: Yo ya escribí
39. Humberto: Ah sí (*Relee el texto*) Aquí es “y Humberto”, “Carolina” va con mayúscula
40. Ileana: (*Corrige*) Ya le puse mayúscula
41. Humberto: ¿Por qué no ponemos posdata?
42. Carolina e Ileana: Ajá.

#### Comentarios:

Este intercambio muestra que en ocasiones, los miembros del equipo tienen ideas encontradas: Carolina quiere desarrollar más el cuerpo de la carta, mientras que Ileana quiere despedirse. Por su parte, Humberto se dedica a la revisión local del texto y después propone incluir una posdata, elemento que no es ni cuerpo ni despedida, pero que concilia, a la vez, el interés de continuar el escrito y el de finalizarlo. Sus compañeras aceptan la propuesta. Lo anterior ilustra que el conocimiento de un género discursivo, como la carta, puede utilizarse como herramienta para conciliar intereses.

### Segmento IV: La importancia del destinatario

*Llega el maestro y lee el escrito.*

43. Maestro: ¿No contestaron ninguna pregunta?
44. Humberto: No nos hicieron ninguna pregunta
45. Maestro: A ver lo que les escribieron. Siempre hacen preguntas ¿Por qué no le preguntan algo?
46. Ileana: Ay, no
47. Humberto: No, ya le dijimos lo que teníamos que decir.

#### Comentarios:

Esta interacción está íntimamente relacionada con algunos segmentos de *La Liga de la Justicia* (v.g. Segmento VI-Carta 4). En ellos se manifiesta que los niños esperan reciprocidad por parte de sus destinatarios, por lo tanto, el compromiso de que ambas partes respondan es un requisito fundamental para el

éxito de los intercambios a través del correo electrónico. Sin éste, el entusiasmo de los alumnos disminuye considerablemente (McFarlane, 2001). Esto sugiere que, más allá de los aspectos de estructura y contenido, los niños se orientan también a los aspectos pragmáticos de la escritura, como la función comunicativa y las reglas que sigan estos intercambios en el caso de los textos epistolares.

### Segmento V: Preguntas a Rocío

*Un facilitador se acerca a supervisar el trabajo de la tríada y Humberto empieza a platicar con él.*

48. Humberto: Yo leí que si una persona se mete en un hoyo negro y luego vuelve a entrar a nuestra galaxia, ya pasaron como diez años. Yo me quiero meter a uno para no volver a estudiar
49. Facilitador: Es muy interesante lo de los hoyos negros ¿Por qué no escriben sobre eso?
50. Humberto: No, porque allá en Estados Unidos observan más al cielo y ellos ya saben todo lo que les vamos a decir
51. Ileana: Mejor para la otra carta, porque ya está muy grandota mi carta
52. Humberto: ¿Mi o Nuestra?
53. Ileana: Nuestra
54. Humberto: Es que ella no nos preguntó nada
55. Carolina: Ajá
56. Humberto: Bueno, nosotros le queremos preguntar...
57. Carolina: ¿Que si ha viajado a otros países, o que si tiene taza de baño, o tiene regadera?
58. Ileana: Yo no he viajado a ninguno
59. Carolina: Y qué le gusta de su país
60. Ileana: Y ¿cuándo se celebra el día del niño allá?
61. Humberto: Ahí no hay día del niño, creo, solamente hay día del estudiante
62. Ileana: De todos modos hay que preguntarle. “¿Te gusta donde vives?”
63. Carolina: Y que si tiene animales en su casa
64. Ileana: No, ya nos dijo que sí
65. Carolina: Ah, bueno sí
66. Ileana: Mejor que... si le gusta la escuela donde va, y ya
67. Carolina: Ajá.

### Comentarios:

En los primeros tres turnos se ejemplifica que la representación que se construya del destinatario influye de manera decisiva en el desarrollo del escrito. Para Humberto no tiene sentido dialogar con Rocío sobre los hoyos negros, porque donde ella vive ya saben todo lo que el equipo podría decir sobre este tema.



Del turno 51 al 53 se muestra el sentido de propiedad del escrito, pues cuando Ileana se refiere a la carta como suya, Humberto le hace ver que más bien pertenece al equipo. Más adelante, Humberto toma la decisión de hacerle preguntas a Rocío aunque ella no lo haya hecho, entonces las niñas empiezan a proponer ideas para conocer cómo vive Rocío en su país. Las preguntas se van encadenando y, en comparación con las anteriores, son adecuadas para desarrollar una respuesta larga. Dentro de esta lluvia de ideas, se manifiesta que:

- Los niños tienden a responder las mismas preguntas que formulan (v.g. turnos 57 y 58), elemento que también se presenta en *La Liga de la Justicia*.
- Los niños comparten su conocimiento acerca de las costumbres de otro país (v.g. turno 61).
- Al elaborar nuevas preguntas, los niños establecen una intertextualidad con respecto a las cartas anteriores (v.g. turnos 63 al 65).

#### Segmento VI: Finalización de la carta

68. Humberto: ¿Y ahora la despedida?  
69. Ileana: Sí. “Nos despedimos, que te vaya bien”  
70. Carolina: “que te vaya bien... Ileana, Carolina y Humberto”  
71. Ileana: Hay que enviarlo  
72. Carolina: Vamos a ponerlo de color  
73. Ileana: Sí, verde  
74. Carolina: Y una carita  
75. Ileana: Sí  
76. Humberto: No, porque yo no soy de los que ponen caritas, ni letras en color  
77. Ileana: ¿Por qué?  
78. Humberto: Porque me gusta el color negro, y las caritas, son caritas y...  
79. Carolina: (*Las niñas están entusiasmadas con los emoticones*) Ay Humberto, no te parece nada. (*Insertan 2 emoticones y envían el mensaje*)  
80. Ileana: (*Lee lo que aparece en la pantalla*) Respuesta enviada.

#### Comentarios:

Humberto, Ileana y Carolina colaboran para escribir la despedida en los primeros tres turnos. Más adelante, cuando Carolina introduce la idea de cambiar el color de la letra e insertar emoticones, se manifiesta una discrepancia en el equipo; las niñas se entusiasman y Humberto expresa su desacuerdo, aludiendo a que el no es “de los que ponen caritas”. Los emoticones son un sistema simbólico

para representar en la escritura los gestos propios de la comunicación oral, y como consecuencia, hacer los mensajes más amigables. Sin embargo, este segmento muestra que su uso depende de la forma en que el escritor se concibe a sí mismo. Así, alguien puede identificarse con los emoticones o, por el contrario, pensar que no reflejan sus estados de ánimo. El final del segmento denota que la tríada no llegó a un acuerdo que conciliara sus preferencias.

## Carta elaborada por la tríada y respuesta del destinatario

Hola Amigos!

Mi direccion de casa es\*..., en California en el U.S. yo no tengo una computadora, perro si agarro una yo voy a mandarles una carta.

Mi padre se llama Gonzalo. Mi madre es Maria Gloria. Tengo 3 ermanos y una ermana. Se llaman Gonzalo, Ramon, Jesus y Isabel. Gonzalo es el mas grande y yo estoy mas grande de los otros. Yo creo que nos vamos a mandar cartas otra ves.

Rocio  
\*Se omitió la dirección.

Fig. 6.17. Cuarta carta de Rocío.

¡Hola **Rocío!**

Nosotros **te queremos decir los nombres de nuestra familia. Los nombres de la familia de Humberto son: la mamá Silvia, el papá Humberto, la hermana mayor Anaí, la hermana sándwich Alejandra. Los de Ileana son: el papá Jesús, la mamá Margarita, mi hermano menor Jesús, mi hermano tiene 5 años. Mi familia (Carolina) mi papa se llama Margarito, mi mama Rosa, mis hermanos se llaman Toño, Norma, Ricardo, Miguel y Juan Carlos.** Gracias por tu direccion, esperamos mandarte cartas por correo.

**Has viajado a otros países?  
Cuándo se celebra el día del niño allá?  
Que te gusta del lugar donde vives?  
Te gusta la escuela dónde vas?**

**Nos despedimos, que te vaya bien 🍌  
Humberto. Carolina e Ileana**

Segmento I  
Segmento II  
Segmento V  
Segmento VI

Fig. 6.18. Quinta carta de *The Rabbits*.



Después del proyecto *Amigos por e-mail*, los alumnos empezaron a crear artículos para sus boletines escolares, que incluyeron críticas de películas, noticias y cartas de queja. Se filmó la sesión correspondiente a crítica de películas (sesión 7 del módulo comunicativo-argumentativo) para observar cómo el equipo *The Rabbits* creaba un tipo de texto diferente a las cartas. Posteriormente, el video fue transcrito y se eligió un segmento para su análisis, que se muestra a continuación.

## SESIÓN 7: CRÍTICA DE PELÍCULAS

### Segmento de diálogo comentado

#### Segmento I: Carolina juega el papel de mediadora

Carolina, Humberto e Ileana están escribiendo la crítica de una película que formará parte del boletín que presentarán al final del ciclo escolar. Ileana tiene el teclado, Humberto, el mouse y Carolina está atenta a la pantalla.

1. Ileana: Ponle aquí
2. Humberto: ¿Dónde? Mejor yo te doy el mouse y tú me das el teclado
3. Ileana: Yo te dije y tú no quisiste
4. Carolina: A ver, a ver, ya. Ay, quiero unas aspirinas (*se toma la cabeza con ambas manos*). No es cierto (*ríe*), así como en vida TV
5. Ileana: (*A Humberto*) Ponle aquí, te dije
6. Carolina: Para que ya no se estén enojando, Humberto ya tuvo mucho tiempo el mouse, así es que se lo tienen que turnar
7. Humberto: Va (*levanta el mouse para entregárselo a Ileana*)
8. Carolina: Pero Humberto, ella todavía no ha terminado su turno
9. Humberto: ¿Hasta dónde acaba su turno?
10. Ileana: Bueno, ya, yo ocupo el mouse
11. Humberto: ¿De qué película la vamos a hacer?
12. Carolina: ¿La de "El Aro"? (*Humberto e Ileana dicen que no la han visto*)
13. Humberto: ¿"Asesino nocturno"? (*Carolina e Ileana expresan que no la han visto*)
14. Ileana: ¿"Niñera a prueba de balas"?
15. Carolina: Ay, sí
16. Humberto: Yo no la he visto, ¿"Star Wars"?
17. Carolina: Es que las que tú has visto, no las hemos visto, mejor te la contamos
18. Ileana: Se trata de una niñera que es hombre, y pelón; él trabajaba en una agencia y entonces lo contrataron como niñera para cuidar a una familia
19. Carolina: Y eran muchos niños
20. Ileana: Y los tuvo que cuidar, estaba muy chistosa

21. Humberto: Bueno, ésa. (*Escribe el título*) “Niñera a prueba de balas”
22. Carolina: Tenemos qué decir de qué se trata
23. Ileana: “Trata de un hombre que era un agente secreto y tuvo que ser una niñera”
24. Carolina: “cuidando a cinco niños”
25. Ileana: “porque sus mamás tenían que salir”
26. Carolina: “por muchos días” (*Humberto escribe lo dicho por sus compañeras*)
27. Ileana: Ahora la opinión. “Nosotros opinamos que la película”
28. Humberto: “está muy chistosa”
29. Carolina: Ajá, “y un poco romántica” (*las niñas ríen*)
30. Ileana: Sí, yo le pongo eso (*Humberto le da el teclado a Ileana y ella escribe la frase*).

### Comentarios:

El segmento inicia con un conflicto entre Ileana y Humberto debido a que ambos quieren usar el teclado. Ante esta situación, Carolina dice que quiere unas aspirinas; tal expresión indica que está haciendo suya una voz que ha escuchado en un programa de televisión (v.g. línea 4). Poco después, ella asume el papel de mediadora asignando los turnos para que sus compañeros ocupen el teclado (v.g. línea 6). Esta solución, derivada de la regla del habla exploratoria “tomar turnos”, trae como consecuencia la aceptación de sus compañeros (v.g. línea 7 y 10).

De los turnos 11 al 21 la conversación se centra en la elección de la película a reseñar. Los miembros del equipo exploran varias opciones y finalmente eligen la que vieron dos de ellos. Posteriormente, elaboran la síntesis y la opinión de la película (líneas 22 a 30), esta elaboración se caracteriza por:

- Uno de los miembros del equipo se apoya en la estructura de la crítica de películas para delimitar qué van a escribir (v.g. líneas 22 y 27).
- Los demás miembros hacen proposiciones literales de texto, que en su mayoría son un parafraseo de las ideas vertidas al contarle la película a Humberto (v.g. comparar las líneas 18 y 23; 19 y 24).
- Desde el inicio existe una intersubjetividad entre Carolina e Ileana, que se basa en el conocimiento que comparten acerca de la película, lo cual favorece la co-construcción de la síntesis.
- Durante la elaboración de la opinión (turnos 27 al 30), Humberto se apropia de una frase dicha por Ileana en la línea 20; esta frase lo involucra

más en la textualización y sirve como base para que Carolina la complemente. Esto refleja intersubjetividad entre la tríada.

- Finalmente, en el último turno, se observa cómo Ileana y Humberto se vuelven a rolar el uso del teclado, sin que sea necesaria la intervención de Carolina.

## Niñera a prueba de balas



**Por: Carolina, Humberto e Ileana,  
alumnos de 5º B**

Esta película trata de un hombre que era un agente secreto y que tuvo que ser una niñera cuidando a 5 niños, porque sus mamás tenían que salir por muchos días. Todos se divertían con él y cuando se tuvo que ir se pusieron tristes.

Nosotros opinamos que la película está muy buena porque está muy chistosa y un poco romántica.

La recomendamos para todo tipo de público porque es muy divertida y entretenida, unas cuantas partes son de amor y otras de tristeza. ¡No se la pierdan!

Fig. 6.19. Reseña de película que apareció en el boletín escolar “Las ideas de Cuicuilco” (29 de junio de 2005).

### Síntesis de la escritura colaborativa de la tríada *The Rabbits*

En esta sección se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes de los procesos de interacción observados en el equipo formado por Carolina, Humberto e Ileana a lo largo de su participación en el proyecto *Amigos por correo electrónico*.

De acuerdo con la categorización de Sharples (1999), la tríada *The Rabbits* trabajaba en conjunto de dos formas: recíproca y secuencial. Es decir, en ocasiones todo el equipo hacía un esfuerzo por colaborar haciendo propuestas, escuchando a los demás y tratando de integrar las contribuciones de cada miembro en el escrito. En cambio, en otras ocasiones el equipo se dividía

implícitamente el trabajo, primero uno o dos integrantes elaboraban el texto, y posteriormente el tercer integrante asumía el papel de revisor, haciendo énfasis en la corrección de errores ortográficos.

Cuando trabajaban de manera recíproca, los niños daban muestras de co-construcción, pues los tres miembros del equipo hacían propuestas literales de texto que se entretrejían para formar frases que se plasmaban en las cartas. Esta forma de interactuar no era una suma, como es el caso del habla acumulativa, ni tampoco era una discusión fundamentada, como es el caso del habla exploratoria; más bien era una integración de propuestas en la que los niños no daban argumentos porque existía intersubjetividad entre ellos, es decir, un cuerpo de conocimientos que, por ser compartidos, no necesitaban ser explicitados. Aunado a lo anterior, el equipo también dio algunas muestras de habla disputacional, en las que dos miembros se confrontaban entre sí e intentaban que su opinión “ganara” sobre la del otro, sin dar argumentos a su favor. Algo interesante es que durante estas disputas, el tercer integrante fungía como mediador y trataba de involucrar a sus compañeros a la tarea, lo cual daba como resultado que éstos reorientaran su discurso hacia la confrontación de sus ideas. En estas ocasiones la disputa generó un conflicto productivo que, como señaló Dale (1994), propicia la generación de ideas alternas que enriquecen la interacción.

En comparación con *La Liga de la Justicia*, *The Rabbits* fue una tríada más conflictiva. La mayoría de los conflictos se manejó de manera efectiva, lo cual favoreció que la tríada reflexionara sobre diversos aspectos tanto del trabajo en equipo como de la escritura. En cuanto al trabajo en equipo, la tríada hizo explícitas las reglas del habla exploratoria, como dar ideas, tomar turnos, dar opiniones con justificaciones y tratar de llegar a un acuerdo. Si parafraseamos lo dicho por Mercer (2001), a saber: que por lo regular nos damos cuenta de que las reglas existen cuando alguien las rompe, podemos decir que probablemente las reglas para trabajar en equipo fueron explicitadas por *The Rabbits* porque antes ya habían sido rotas. En cuanto a la escritura, la tríada reflexionó sobre aspectos como el sentido de propiedad del escrito (Sesión 5- Segmento V); cómo referirse a sí mismos, si en primera o en tercera persona (Sesión 5- Segmento II); cómo utilizar la supresión para eliminar redundancias (Sesiones 1 y 2-Segmento II) y



cómo utilizar la generalización para englobar conceptos (Sesión 3- Segmento I y Sesión 5- Segmento I).

Como se dijo anteriormente, no todos los conflictos se manejaron de manera efectiva. Los factores que determinaron que no se resolvieran los conflictos fueron: 1) que un compañero hiciera comentarios negativos sobre otro, tales como “él está tonto”, “ella es una mensa”, “cuatro milenios después, por fin escribiste”, “tienes todas las letras mal”, y 2) que un miembro se asumiera como la autoridad dentro del equipo, haciendo énfasis en los errores superficiales de los demás. Ambos factores generaron un clima de hostilidad entre los participantes y están relacionados con el estudio de Dale sobre escritura colaborativa (1994), quien encontró tres factores que afectaban el desempeño de los equipos: a) que un miembro fuera marginado por considerar que tenía pocas habilidades de escritura, b) que un integrante asumiera el rol de "maestro" autoritario, y c) que un compañero se refiriera a otro en tercera persona, ignorando su voz dentro del equipo.

Por otro lado, durante la elaboración de las cartas el equipo *The Rabbits*, al igual que *La Liga de la Justicia*, podía atender simultáneamente a las diversas dimensiones de la escritura: la estructura del proceso de escribir, la estructura del género epistolar en particular, la función comunicativa y el contenido.

En cuanto a los aspectos estructurales de la escritura hay varias similitudes con *La Liga de la Justicia*. Al escribir, la tríada *The Rabbits* llevaba a cabo los procesos de planeación local, textualización y revisión local y global. Más específicamente, con respecto a la estructura de la carta, los niños demostraron que conocían sus partes: encabezamiento, cuerpo y despedida. Por ejemplo, en una ocasión (Sesiones 1 y 2- Segmento V), Humberto dijo que no quería poner posdata porque “la quería poner por dentro”, aludiendo a que para él, la posdata es algo que no forma parte del cuerpo de la carta, lo cual corresponde con la conceptualización de la estructura del género epistolar. En otra ocasión (Sesión 5- Segmento III), los miembros del equipo tenían ideas encontradas; Carolina quería desarrollar más el cuerpo de la carta, mientras que Ileana quería despedirse. Ante ello, Humberto se apoyó en la estructura de la carta y sugirió la posdata para

conciliar los intereses de sus compañeras, lo que dio como resultado el acuerdo del equipo.

Con respecto a los aspectos comunicativos de la escritura, nos centraremos en la función de las cartas y la consideración del destinatario por parte de la tríada. Las cartas tenían dos funciones comunicativas, informar a su destinataria sobre sí mismos, solicitarle información y expresarle buenos deseos (a diferencia de *La Liga de la Justicia*, la correspondencia entre *The Rabbits* y Rocío tiene menos matices afectivos). Es evidente que Carolina, Humberto e Ileana tenían una representación de su destinataria que tomaban en cuenta al escribir, muestra de ello es el comentario de Humberto (Sesión 5-Segmento V), quien considera que no es pertinente escribirle a Rocío sobre los hoyos negros porque “allá en Estados Unidos observan más al cielo y ellos ya saben todo lo que les vamos a decir”. Otro ejemplo de la representación del destinatario al escribir se encuentra en la Sesión 4- Segmento IV, en el que Carolina dice “le podemos preguntar que si tiene computadora en su casa” y más adelante “o si no tienes computadora... puedes ir a un café internet”.

Se ha dicho que en el género epistolar, es de gran importancia la reciprocidad por parte del destinatario. Afortunadamente, la correspondencia entre *The Rabbits* y Rocío fue siempre recíproca en el sentido de que todas las cartas fueron respondidas; no obstante, al igual que la destinataria de *La Liga de la Justicia*, Rocío tampoco hacía preguntas a sus corresponsales. Una posible explicación es que la organización del proyecto *Amigos por correo electrónico* fue diferente en ambos sitios (D.F. y California), de acuerdo con las actividades prioritarias de cada lugar, lo cual repercutió en la representación de la tarea y en el tiempo dedicado al proyecto.

En la dimensión de contenido, los integrantes de la tríada abordaron temas como su edad, lugar de residencia, sus gustos en cuanto a comida, música, películas, animales y la composición de sus familias. Las dos fuentes principales en las que se basaron para escribir fueron sus conocimientos previos, en los cuales se reflejaban algunas voces escuchadas en su vida cotidiana (polifonía), y las cartas enviadas por su destinataria, a las cuales hacían referencia frecuentemente



(intertextualidad). En cuanto al desarrollo del contenido de las cartas a lo largo de la correspondencia, cabe destacar que éstas iban aumentando ligeramente su complejidad y en cada una de ellas se desarrollaba un tópico diferente, sin embargo, el desarrollo de los tópicos no tenía continuidad debido a que Rocío contestaba las preguntas que le hacían pero no elaboraba nuevas preguntas. Otro aspecto notable es que en la Sesión 5 la tríada tuvo un diálogo muy productivo en el que generaron muchas ideas que plasmaron en forma de preguntas, lo cual elevó de manera significativa la calidad de su última carta.

Finalmente, con respecto a los elementos multimodales que se podían agregar a las cartas, puede destacarse que el equipo enriqueció el texto con emoticones y fotografías digitales. En este sentido, Carolina e Ileana mostraron entusiasmo ante la posibilidad de agregar imágenes a su escrito, en tanto que Humberto no estaba interesado en ello (v.g. Sesión 5- Segmento VI: "...yo no soy de los que ponen caritas, ni letras en color"), lo cual ejemplifica que algunos escritores no se sienten identificados con este tipo de recursos y prefieren no utilizarlos.

## **Aspectos más sobresalientes de la escritura colaborativa de ambas tríadas**

Los aspectos más sobresalientes observados en la escritura colaborativa de ambas tríadas se organizaron en tres grandes rubros (como puede verse en la Fig. 6.20): la colaboración, la escritura y el contexto. Dentro de la colaboración, se analizaron tres dimensiones: la forma en que las tríadas trabajaban en conjunto, sus interacciones dialógicas al elaborar el texto y los conflictos que enfrentaron las tríadas. Con respecto a la escritura, se analizaron cinco dimensiones: los aspectos estructurales del proceso de escribir, la utilización del género discursivo (texto epistolar), los aspectos comunicativos, el contenido y los aspectos multimodales. Por último, en cuanto al contexto se analizó la influencia del programa *Aprendiendo Juntos* y del proyecto *Amigos por correo electrónico* como contexto instruccional y de investigación. A continuación se presentan los hallazgos más relevantes en cada uno de los rubros mencionados.

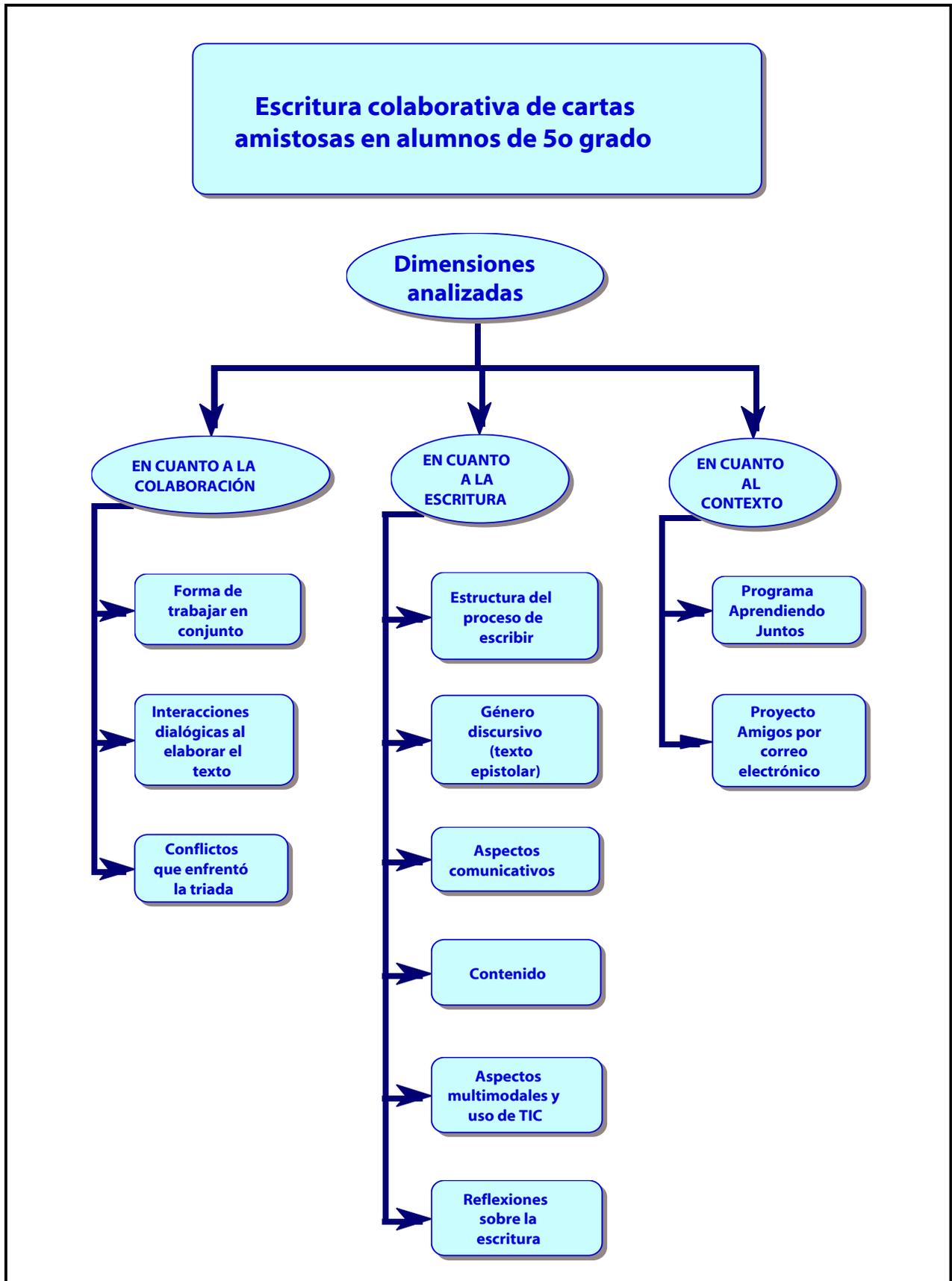


Fig. 6.20. Dimensiones analizadas en la escritura colaborativa de las dos tríadas focales.

## *A) Colaboración*

Este rubro se refiere a los procesos de interacción y discurso observados cuando los equipos trabajaban conjuntamente. Al respecto, se encontraron diversas **formas generales en que los niños colaboraban** entre sí: recíproca, secuencial y división del trabajo en partes.

El trabajo era recíproco cuando todos los integrantes hacían un esfuerzo por colaborar haciendo propuestas, escuchando a los demás y tratando de integrar las contribuciones de cada miembro en el escrito. Esta forma de trabajo se dio al generar frases colectivas, es decir, que incluían a todo el equipo, como saludos, introducción al cuerpo de la carta, preguntas y despedidas.

En otras ocasiones el trabajo fue secuencial, es decir, como una línea de producción en la que el texto se desarrollaba por etapas. Un ejemplo de ello se dio cuando dos integrantes hicieron las fases de planeación y textualización, y posteriormente el tercer integrante se dedicó a la revisión. En este caso, quien se asumió como revisor tenía más experiencia en el uso del procesador de textos.

Otra forma que los equipos utilizaron fue la división del trabajo. Ésta es una combinación de las formas paralela y secuencial descritas por Sharples (1999). Es parecida a la paralela porque los miembros se reparten la escritura del texto, y a su vez se asemeja a la secuencial en que los niños no trabajan simultáneamente en su parte. No obstante, en la división del trabajo observada en el presente estudio cada parte es independiente y se escribe por turnos; comúnmente se da cuando cada integrante escribe sobre aspectos personales como su dirección, la constitución de su familia y sus preferencias, los cuales no se ponen a discusión dentro del equipo.

Más específicamente, se encontró que los niños emplearon cinco tipos de **interacciones dialógicas** al desarrollar sus textos. Tres de ellas son las formas de conversación descritas por Mercer (1997): habla exploratoria, habla acumulativa y habla disputacional. Aunado a éstas, se presentó un cuarto tipo de interacción dialógica: la co-construcción. Ésta iniciaba cuando uno de los miembros del

equipo hacía una solicitud de contenido en forma de pregunta (por ejemplo: ¿Qué vamos a escribir?). A continuación, otro compañero proponía una idea o frase literal, que podía ser aceptada o rechazada.

Si era aceptada, otro compañero elaboraba sobre la propuesta, o dicha frase pasaba directamente a formar parte del texto. En cambio, si era rechazada podía pasar lo siguiente:

1. Que los compañeros plantearan una idea o frase alternativa dentro de la misma temática.
2. Que los compañeros hicieran una propuesta perteneciente a otra temática.
3. Que pidieran al compañero clarificar su propuesta, ya que no se había comprendido.

Estas categorías (solicitud de contenido, propuestas literales de texto, elaboración, alternativas y clarificación) fueron descritas por Dale (1994) en una investigación sobre escritura colaborativa en alumnos de secundaria, sin embargo, su análisis fue diferente, ya que consistió en decodificar la interacción verbal de las tríadas (véase capítulo II). El presente análisis, en el que se seleccionaron segmentos de diálogo para comentarlos, permite tener una idea de conjunto de lo que ocurrió en la situación comunicativa, para no descontextualizar la interacción.

La co-construcción ha sido estudiada recientemente por diversos autores (Albarrán, 2006; Fernández, 2004; Mazón, 2006), quienes coinciden en que a través de esta forma de interacción las ideas fluyen y se van entretejiendo sin necesidad de dar una explicación detallada. La razón por la cual las ideas no se justifican es que están basadas en presupuestos comunes que no necesitan ser explicitados, y este conocimiento compartido genera una intersubjetividad dentro del equipo que determina la forma en que se comunican.

El quinto tipo de interacción dialógica empleada por los niños fue la participación guiada (Rogoff, 1993). Ésta se daba cuando un alumno que estaba



poco familiarizado con el uso del procesador de textos recibía el apoyo de un compañero que asumía el rol de guía, le mostraba cómo utilizar ese instrumento cultural y supervisaba su desempeño. De esta forma, el niño que en un inicio tenía menor destreza para manejar la computadora, aprendía a realizar lo que hasta ese momento no hubiera podido hacer por sí mismo.

Con respecto a los **conflictos** que enfrentaron los equipos al escribir de manera colaborativa, se encontró que en ocasiones los niños dejaban de involucrarse en la tarea, o cada uno expresaba una idea sin tomar en cuenta si los demás estaban escuchando o no; a esto se le denominó pérdida de involucramiento. También se observó una forma de resolver este conflicto, que consistía en que un compañero hiciera referencia a un objeto presente en la situación, lo que traía como resultado la atención de los demás y que el equipo volviera a sincronizarse.

En otras ocasiones, el compañero que tenía el teclado empezaba a desarrollar la carta de manera individual. Al respecto, se encontró que cuando los demás manifestaban su desacuerdo acompañándolo con justificaciones, el compañero recapacitaba y ponía a consideración de sus compañeros lo que había escrito.

También se encontraron episodios en los cuales los niños no discutían las ideas, sino que se confrontaban entre ellos haciendo comentarios negativos acerca del otro. Como resultado, el conflicto interrumpía la tarea y disminuía el ánimo de los participantes. Generalmente estas disputas se daban entre dos compañeros, y se resolvían cuando el tercero asumía el papel de mediador dándoles una razón para detenerse y continuar con la tarea (i.e., “Ya, porque si no, no vamos a poder hacer la carta”). Esta intervención generaba que los compañeros enfrentaran su desacuerdo de manera exploratoria.

En otras ocasiones las tríadas daban opiniones sin justificarlas y convertían la conversación en una competencia (v.g. “Ganamos, ganamos”). En estas situaciones, como no se daban argumentos que sustentaran las opiniones, el

criterio para llegar a un acuerdo era hacer lo que quería la mayoría: “tienes que estar de acuerdo” (porque somos dos contra uno).

Otro conflicto observado en la tríada *The Rabbits* fue el autoritarismo. Cuando la tríada se dividía el trabajo, comúnmente un compañero, Humberto, asumía el rol de revisor. En ocasiones, la contribución del revisor estaba mezclada con comentarios negativos acerca del desempeño de un compañero; además, él se adjudicaba el papel de mandar, lo cual generaba un clima de hostilidad que impedía la colaboración. Durante la conversación fue posible explorar las ideas de Humberto acerca del trabajo en equipo, quien manifestó que esta forma de trabajo le permitía delegar el trabajo en otros y no cansarse. Más adelante expresó que no sabía colaborar porque “no tenía a nadie que fuera de su equipo”.

También se observó que durante las primeras sesiones, la tríada *The Rabbits* tenía disputas en cuanto a la toma de turnos que se centraban en confrontar al compañero. No obstante, en la sesión 4 la tríada expresó el derecho de todos a participar en la escritura del texto y con base en esto los niños construyeron un acuerdo. A partir de esta interacción, cada miembro del equipo se alternaba implícitamente los diversos roles.

## ***B) Escritura***

En este rubro se incluyen las dimensiones que los equipos tomaron en cuenta al escribir cartas amistosas a través del correo electrónico: 1) los aspectos estructurales del proceso de escribir, 2) el género discursivo, 3) los aspectos comunicativos, 4) el contenido, 5) los aspectos multimodales relacionados con las TIC y 6) las reflexiones sobre la escritura.

En primer lugar, los **aspectos estructurales del proceso de escribir** se refieren a las actividades de planeación, textualización y revisión. Al respecto, se encontró que:

- El equipo planeaba antes de escribir, la mayor parte de las veces de manera local.



- La mayor parte del tiempo se dedicaba a proponer las formas de escribir el texto, además, todos los miembros expresaban ideas acerca de qué escribir y cómo hacerlo.
- Revisaban su texto tanto de manera local como global. La revisión global se enfocaba en corregir aspectos de puntuación y ortografía.

Además se observó que, en ocasiones, los niños estaban orientados a la revisión global del texto y al mismo tiempo, elaboraban más el escrito, lo cual es una muestra de que los tres procesos de la escritura (planeación, textualización y revisión) no se daban de manera secuencial, sino recursiva.

En segundo lugar, el **género discursivo** se refiere a la forma peculiar de realizar un discurso, que en este caso es una carta amistosa. Al respecto, se encontró que los niños conocían la estructura de la carta (encabezamiento, cuerpo y despedida) y la utilizaban para generar diversas frases y para monitorear la tarea.

Aunque los niños se basaban en la estructura de la carta, intentaban que estos saludos o despedidas fueran diferentes cada vez porque no querían “decir siempre lo mismo”. Esta intención los hacía pensar en diferentes alternativas y negociarlas (p. ej. “Ya hemos dicho *Hola*, mejor *Buenos días*”).

Los niños no conocían la estructura de la carta con esos nombres, pero sí sabían utilizarla de manera funcional y tenían una conceptualización acerca de ella. Por ejemplo, en una ocasión, Humberto dijo que no quería poner posdata porque “la quería poner por dentro”, lo cual implica que para él, la posdata es algo que no forma parte del cuerpo de la carta. Esto refleja una conceptualización de su estructura.

También se observó que los niños utilizaban las forma típicas de conclusión de este género discursivo señaladas por Bajtín (cit. en De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999) para terminar su escrito. Por ejemplo, en un segmento, la posdata ayudó a *La Liga de la Justicia* a expresar por escrito una idea que de otra manera se hubiera quedado en el tintero. A lo largo de la Sesión 4, los miembros

del equipo habían expresado su inconformidad con respecto a que no habían recibido respuesta. A través de la posdata, los niños encontraron una vía para expresar su deseo de reciprocidad en una frase que condensó lo que antes sólo habían podido enunciar oralmente.

Por otro lado, la estructura de la carta también se utilizó como una herramienta para conciliar ideas encontradas. Por ejemplo, en la Sesión 5 los miembros del equipo *The Rabbits* tenían ideas encontradas; un miembro quería desarrollar más el cuerpo de la carta, mientras que otro quería despedirse. Ante ello, el tercer compañero se apoyó en la estructura de la carta para conciliar los intereses de los otros dos y propuso poner una posdata, lo que dio como resultado el acuerdo del equipo.

En tercer lugar, los **aspectos comunicativos de la escritura** se refieren a la función de las cartas y al papel del destinatario cuando se escriben textos epistolares. En el presente estudio se encontró que las cartas tenían tres funciones comunicativas predominantes: informar sobre aspectos personales, solicitar información y expresar sentimientos. Además, se encontró que en el proceso de creación del texto influye de manera muy importante el destinatario con el cual se intenta dialogar. Por ejemplo, los niños tomaban en cuenta a su destinatario al proponer qué preguntas hacerle y realizaban suposiciones sobre cómo contestaría (v.g.: Y (ella) va a decir “ustedes también manden una foto”).

También se observó que la representación que se construía del destinatario influía de manera decisiva en el desarrollo del escrito. Por ejemplo, para uno de los niños no tenía sentido dialogar con su destinataria sobre los hoyos negros, porque él consideraba que donde ella vivía ya sabían todo lo que el equipo podría decir sobre este tema.

Otro aspecto importante es la reciprocidad que esperan los niños por parte de su destinatario. Esto queda claro en la frase de la carta 2 de *La Liga de la Justicia*: “Nos gustaría que nos preguntaras algo sobre nosotros, así como te preguntamos a ti”. Los niños manifiestan esperanza e incertidumbre ante la respuesta de su destinataria, por ello es fundamental el compromiso de responder



los mensajes, de lo contrario los niños pueden tener un sentimiento de frustración (Kaufman y Rodríguez, 2001; McFarlane, 2001; Wegerif y Dawes, 2004).

Durante el proyecto se observaron dos formas en que los niños no obtuvieron la respuesta que esperaban: cuando el destinatario no respondía el mensaje y cuando no hacía preguntas para continuar el intercambio. Cuando *La Liga de la Justicia* no recibió carta, su reacción inmediata fue expresar verbalmente que están molestos (“Estamos muy enojados porque no nos escribiste”), sin embargo, esto no se reflejó en la carta enviada, lo que se reflejó fue una posdata que decía “Por favor mándanos una última carta”. Cuando las destinatarias de ambos equipos no les hacían preguntas, los niños se esforzaban menos por desarrollar sus ideas, y ante la sugerencia del profesor o de los facilitadores de desarrollar más su texto, ellos contestaban “No, ya le dijimos lo que teníamos que decir”. Esta cuestión de la reciprocidad se abordará en el siguiente rubro.

Por último, se observó que dentro del equipo podía haber una disonancia entre el nivel de privacidad con el que cada miembro consideraba que debía abordar las preguntas planteadas a su destinatario. Esto se manifestó en *La Liga de la Justicia*, quienes pusieron a consideración del equipo las perspectivas acerca de qué tan personal debería ser la carta.

En cuarto lugar, en la **dimensión de contenido** se encontró que los niños abordaron temas como su edad, lugar de residencia, gustos en cuanto a comida, música, animales, películas, el proyecto *Amigos por correo electrónico*, el noviazgo y la composición de sus familias. Las fuentes en las que se basaron para escribir fueron: 1) los conocimientos que tenían a partir de voces que habían escuchado en su vida cotidiana (polifonía), y 2) las cartas enviadas por su destinataria, de las cuales hacían referencias intertextuales.

En ambas tríadas se observó una evolución del contenido de las cartas a lo largo de la correspondencia, ya que los temas que abordaban y la forma de hacerlo se hicieron más complejos. Al inicio de la correspondencia, las preguntas

que elaboraban eran de tipo informativo y de respuesta breve, e iban dirigidas a conocer los gustos de su destinatario. Conforme se fue desarrollando la correspondencia, las preguntas iban destinadas a conocer a profundidad su opinión respecto a una situación. Por ejemplo, en su tercera carta, *La Liga de la Justicia* escribió: “Dinos con exactitud qué te parece este trabajo de las cartas por e-mail que organizan los maestros”. Sin embargo, este desarrollo fue irregular porque sólo se dio en un sentido, ya que, como se dijo anteriormente, las destinatarias contestaban las preguntas que les hacían pero no daban continuidad a los temas ni sugerían nuevas preguntas.

En quinto lugar, con respecto a la **multimodalidad y uso de las TIC**, se encontró que la computadora era una herramienta muy valorada por los alumnos, ejemplo de ello es lo mencionado por Ileana (Sesión 4- Segmento V): [Mis papás] me dijeron “¿qué vas a pedir para el 6 de enero?”, y yo les dije “una computadora”. En cuanto a su acceso a las computadoras, ninguno de los niños tenía una en casa, sin embargo algunos solían ir a un café internet.

Los niños interactuaron con dos programas computacionales, el procesador de textos y el correo electrónico. Ambos fueron de interés para la mayoría por la posibilidad de dar formato al texto y enriquecerlo con imágenes prediseñadas, emoticones y fotografías digitales. Sin embargo, uno de los niños prefería no incluir en su texto ninguno de estos elementos porque no se sentía identificado con ellos (v.g.: “Yo no soy de los que ponen caritas, ni letras en color”).

En la mayoría de los casos, la opción de dar formato al texto entusiasmaba a los niños. Cuando elegían el color, tamaño y tipo de letra, aludían a dos razones para justificar su opinión: para que el texto fuera estético (v.g.: “ése se ve mejor”) o para ser original en cada carta (v.g.: “ése no porque ya lo habíamos escogido”).

La mayoría de los niños también mostró entusiasmo ante la opción de poner emoticones, ya que les permitían representar gestos y hacer los mensajes más amigables. Al elegirlos, por lo general su lenguaje estaba lleno de deícticos (v.g.: “éste, éste”) y algunas veces aludían a razones estéticas (v.g. “ésta se ve más bonita”).



También se observó que los niños mostraban entusiasmo al enviar imágenes prediseñadas. Sin embargo, al enviar fotografías las reacciones de los niños eran opuestas. Mientras que algunos estaban de acuerdo con tomarse fotografías, otros las rechazaban. Un dato interesante es que en la Sesión 4, los miembros de *La Liga de la Justicia* escribieron un mensaje de despedida a su destinataria en el pizarrón blanco del aula y pidieron que se le tomara una fotografía digital para adjuntarla en el mensaje de correo. Esto demuestra dos cosas, que la posibilidad de escribir un mensaje a mano puede tener mayor carga afectiva que el texto de un mensaje de correo, y que cuando los niños están involucrados en un proyecto auténtico de escritura utilizan las diversas herramientas que tienen a su alcance para lograr sus propósitos comunicativos.

Finalmente, las **reflexiones sobre la escritura** se refieren a que cuando los niños escriben cartas también reflexionan acerca de sí mismos, porque se confrontan de inmediato y en forma dinámica con su propia existencia (Miras, 2000; Rodríguez, 1999). Esto se evidenció de varias formas. Una de ellas consistió en que al escribir, los niños de ambas tríadas se respondían a sí mismos las preguntas que formulaban a su destinatario. Otra reflexión fue que al escribir de manera colaborativa, los niños se enfrentaron ante la duda de cómo referirse a sí mismos dentro del texto; algunos se referían a su persona como sí mismos (v.g.: “Mis papás se llaman...”), o como si hablaran de otro (v.g.: “Los papás de Ileana se llaman...”).

Otro punto en el que reflexionaron los niños fue el sentido de propiedad del escrito. Esto se evidenció en una ocasión en que una compañera dijo “ya está muy grandota mi carta”. Su compañero objetó este comentario preguntándole enfáticamente “¿mi o nuestra?”; dicha frase demuestra el sentido de propiedad del texto que se genera durante la escritura colaborativa.

Al escribir cartas los niños también se enfrentaron a cambiar el registro lingüístico que utilizaban cuando hablaban. Por ejemplo, en la Sesión 4 de *La Liga de la Justicia*, Felipe le dio cabida a la posibilidad de utilizar el registro lingüístico de la conversación para escribir, y citó un saludo verbal entre dos personas, pero como no indicó la alternancia de los hablantes, le sonó extraño,

entonces sus compañeros plantearon formas de distinguir a cada sujeto discursivo. Esta situación muestra el potencial de la correspondencia electrónica para que los niños empiecen a cuestionarse las diferencias entre la oralidad y la escritura.

### *C) Contexto*

En este rubro se mencionan algunos aspectos relevantes del contexto instruccional y de investigación en el que participaron las tríadas. Este nivel macro incluye sus clases en el aula regular, su participación en el programa *Aprendiendo Juntos* y su participación en el proyecto *Amigos por correo electrónico*.

Con respecto a las clases regulares de los niños, en algunos segmentos de diálogo se observó que en las tareas de escritura que los alumnos llevaban a cabo en su aula, se le otorgaba mucha importancia a los aspectos ortográficos, como empezar a escribir con mayúscula. A lo largo de las sesiones analizadas se observó un cambio de enfoque sobre la escritura en la conversación entre los niños y su maestro, ya que además de enfocarse en los aspectos ortográficos, atendían los aspectos estructurales del género epistolar.

En relación con el programa *Aprendiendo Juntos* como contexto instruccional, se encontró evidencia de que las tríadas tenían diversas habilidades que habían sido promovidas en el programa, como el uso de las reglas para favorecer el habla exploratoria (también llamadas consejos para trabajar en equipo). Al respecto, *The Rabbits* manifestaba en su habla y posteriormente en su uso los consejos para trabajar en equipo (e.g., véase Sesión 4). Por su parte, *La Liga de la Justicia* no explicitaba las reglas verbalmente, pero las practicaba de manera implícita. Las reglas utilizadas por ambas tríadas fueron las siguientes:

- Dar opiniones con justificaciones.
- Tomar turnos.
- Tratar de llegar a un acuerdo.
- Juntar las ideas de los miembros del equipo.



- Dar ideas.
- Pedir la opinión de los compañeros.
- Explicar a los demás cuando alguien tiene duda.
- Cuestionar las propuestas del otro.

Otra habilidad manifestada por la tríada *The Rabbits* fue el uso de dos estrategias de síntesis: la supresión y la generalización. Los miembros del equipo utilizaron la supresión para eliminar las redundancias, por ejemplo, en la frase “nos encantó tu carta que nos enviaste”, la tríada señaló que algo estaba repetido, así que lo quitaron, dejando la frase “nos encantó tu carta”. También utilizaron la generalización en dos ocasiones: para englobar una serie de sustantivos en el concepto “animales de granja” (Sesión 3- Segmento I) y para agrupar varios nombres en el concepto “familia” (Sesión 5- Segmento I).

Por último, con respecto al proyecto *Amigos por correo electrónico* como contexto instruccional, se encontró que los alumnos aprendieron a utilizar de manera funcional la estructura de la carta informal, que fue mostrada en una actividad previa a la correspondencia por correo electrónico.

Otro aspecto relevante del proyecto fue la colaboración que se llevó a cabo entre dos sitios de países diferentes para organizarlo y llevarlo a cabo. La colaboración entre el sitio de California y del Distrito Federal fue muy efectiva, ya que ambos se comprometieron a realizar lo que se había acordado en un principio: la finalidad del proyecto, su duración, la frecuencia de los mensajes, el número de participantes y los materiales que se iban a intercambiar. No obstante, en el desarrollo del proyecto surgieron dos inconvenientes, que una carta de los alumnos mexicanos no fue respondida y que los alumnos México-americanos no hacían preguntas a sus destinatarios. Este tipo de situaciones puede ocurrir aunque se lleve a cabo una buena planeación, ya que pueden surgir imprevistos que requieran modificar las actividades prioritarias de cada lugar o el tiempo que se le dedica al proyecto.

Con relación al proyecto *Amigos por correo electrónico* como contexto de investigación, se encontró que las tríadas filmadas utilizaban la cámara de video y

el micrófono de diversas formas. Los niños de *La Liga de la Justicia* la ocupaban antes de empezar a trabajar para simular que estaban a punto de salir al aire en un programa de radio o televisión. En ambos casos esta preparación les ayudaba a involucrarse en la tarea. Por su parte, en una de las primeras sesiones, *The Rabbits* utilizó la cámara como testigo de lo que hacía cada miembro, es decir, le dieron una autoridad y recurrieron al micrófono para mediar su disputa. Estos son dos ejemplos de que incluso los materiales para filmar pueden funcionar como herramientas culturales, sin que el investigador se lo proponga.

A continuación se presentan dos tablas comparativas. La primera resume los aspectos más relevantes de la escritura colaborativa de *The Rabbits* y *La Liga de la Justicia* durante la elaboración de cartas amistosas. La segunda sintetiza los aspectos más sobresalientes de la escritura colaborativa de ambas tríadas al elaborar la reseña de una película para ser publicada en los boletines escolares.

	<b>Tríada 1</b> <i>La Liga de la Justicia</i>	<b>Tríada 2</b> <i>The Rabbits</i>
<b>Forma de trabajar en conjunto</b>	Recíproca y división del trabajo en partes.	Recíproca, división del trabajo en partes y secuencial (dos integrantes elaboraban el texto y el tercero lo revisaba).
<b>Tipo de interacciones dialógicas al elaborar el texto</b>	Co-construcción. Habla exploratoria.	Co-construcción. Habla disputacional. Habla exploratoria. Participación guiada.
<b>Dimensiones que tomaron en cuenta al escribir</b>		
<b>Estructura del proceso de escribir</b>	Hay planeación local, textualización y revisión local y global.	Hay planeación local, textualización y revisión local y global.
<b>Estructura de la carta informal (género epistolar)</b>	Los niños conocían los elementos de la carta (encabezamiento, cuerpo y despedida). Esta estructura les sirvió como base para generar el texto.	Los niños conocían los elementos de la carta. Esta estructura les sirvió como base para generar el texto y para conciliar los intereses de los miembros del equipo.
<b>Aspectos comunicativos de la escritura</b>	Las cartas tenían dos funciones comunicativas predominantes: informativa y expresiva (con muchos matices afectivos). Con respecto al destinatario, los niños lo consideraban y esperaban reciprocidad de su parte. Cuando no la obtuvieron, manifestaron su desacuerdo. Los niños manifestaron su interés en que cada carta fuera diferente a la anterior (búsqueda de originalidad).	Las cartas tenían dos funciones comunicativas predominantes: informativa y expresiva. Los niños tenían una representación de su destinataria que tomaban en cuenta al escribir. También esperaban reciprocidad por parte de ella, y expresaron su inconformidad con respecto a que ella no les hacía preguntas.

<p><b>Dimensión de contenido</b></p>	<p>Los niños abordaron los siguientes temas: edad, lugar de residencia, gustos en cuanto a comida, películas, música, el proyecto <i>Amigos por correo electrónico</i> y el noviazgo. Las fuentes en las que se basaron para escribir fueron: 1) sus conocimientos previos, en los cuales se reflejaban algunas voces escuchadas en su vida cotidiana (polifonía), y 2) las cartas enviadas por su destinataria, de las cuales hacían referencias intertextuales.</p> <p>Hubo un desarrollo en el contenido de las cartas, ya que éstas se volvieron más complejas, sin embargo, este desarrollo decrementó cuando una de las cartas no recibió respuesta.</p>	<p>Los niños abordaron los siguientes temas: edad; lugar de residencia; gustos en cuanto a comida, animales, películas, música; y la composición de sus familias.</p> <p>Las fuentes en las que se basaron para escribir fueron las mismas que en la tríada 1.</p> <p>El desarrollo del contenido de las cartas fue aumentando ligeramente su complejidad y se abordaban distintos temas en cada carta. Sin embargo, el desarrollo de los temas no tuvo continuidad debido a que el destinatario sólo contestaba las preguntas que le hacían. Se encontró un aumento significativo en la calidad de su última carta.</p>
<p><b>Multimodalidad</b></p>	<p>El equipo mostró entusiasmo ante la opción de incluir emoticones, imágenes prediseñadas y fotografías digitales en sus mensajes de correo, y utilizaron estos recursos para expresar sentimientos.</p>	<p>Dos integrantes del equipo se mostraron entusiastas ante la posibilidad de incluir emoticones y fotografías digitales, en cambio, el tercer integrante expresó que no le gustaba poner este tipo de recursos en los mensajes de correo.</p>
<p><b>Conflictos a los que se enfrentó la tríada</b></p>	<p>Se observó una disonancia en cuanto al nivel de privacidad con que cada miembro del equipo quería abordar los temas.</p>	<p>Esta tríada fue más conflictiva. Los dos conflictos que se presentaron con frecuencia fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que un compañero hiciera comentarios negativos sobre las habilidades de otro.</li> <li>• Que un compañero se asumiera como la autoridad dentro del equipo, enfatizando los errores superficiales de los demás.</li> </ul>

		Por lo regular la disputa se daba entre dos compañeros y el tercero fungía como mediador y recordaba el uso del habla exploratoria. Esto coadyuvó a que la mayoría los conflictos fueran productivos, lo que favoreció que el equipo reflexionara sobre el trabajo en equipo (p.ej. las reglas del habla exploratoria) y la escritura (p. ej. sentido de propiedad del escrito y cómo referirse a sí mismos).
<b>Relación con las habilidades promovidas por el Programa <i>Aprendiendo Juntos</i>.</b>	Hay evidencia de que la tríada aplicaba: <ul style="list-style-type: none"> <li>• las reglas del habla exploratoria para trabajar en equipo, y</li> <li>• la estructura de la carta informal.</li> </ul>	Hay evidencia de que la tríada aplicaba: <ul style="list-style-type: none"> <li>• las reglas del habla exploratoria para trabajar en equipo,</li> <li>• dos estrategias de resumen: la supresión y la generalización, y</li> <li>• la estructura de la carta informal.</li> </ul>

Tabla 6.5. Comparación de la escritura colaborativa de cartas amistosas entre *The Rabbits* y *La Liga de la Justicia*.

	<b>Tríada 1</b> <i>La Liga de la Justicia</i>	<b>Tríada 2</b> <i>The Rabbits</i>
<b>Forma de trabajar en conjunto</b>	Recíproca.	Recíproca.
<b>Tipo de interacciones dialógicas al elaborar el texto</b>	Co-construcción (basada en la intersubjetividad). Uso del habla exploratoria al justificar el porqué de sus propuestas.	Co-construcción. Uso del habla exploratoria al tomar turnos.

<b>Dimensiones que tomaron en cuenta al escribir</b>		
<b>Estructura del proceso de escribir</b>	Hay planeación local, textualización y revisión local.	Hay planeación tanto local como global y textualización.
<b>Estructura de la reseña de películas</b>	Los niños conocían este género discursivo, que consta de panorámica, síntesis, opinión y recomendación. Utilizaron esta estructura de manera flexible y la ajustaron a las condiciones particulares de la situación.	Los niños conocían los elementos de la reseña de películas, lo cual les sirvió como base para planear su texto de manera local y delimitar lo que iban a escribir.
<b>Aspectos comunicativos de la escritura</b>	Las funciones comunicativas de la reseña fueron expresar el mensaje de la película y narrar lo más sobresaliente de la trama. Durante su conversación, los niños no hicieron ninguna referencia explícita hacia algún destinatario.	Las funciones comunicativas de la reseña fueron: narrar brevemente de qué trató la película, opinar sobre ella y recomendarla a un público específico.
<b>Dimensión de contenido</b>	El equipo hizo la reseña de la película “Carreras de cebras”. Como ambos habían visto la película, este conocimiento compartido les sirvió de base para elaborar el texto.	La tríada reseñó la película “Niñera a prueba de balas”. Se eligió esta película debido a que dos integrantes la habían visto y le contaron una síntesis al tercero para que tuviera conocimiento de ella. Las frases del texto son un parafraseo de las ideas expresadas al contarle la película a éste.
<b>Conflictos a los que se enfrentó la tríada</b>	El equipo no terminó de escribir la reseña en el tiempo asignado a esta tarea, por lo que algunas ideas planteadas en la conversación no llegaron a plasmarse por escrito.	Al inicio de la escritura de la reseña dos miembros del equipo se disputaron el uso del mouse.
<b>Relación con las habilidades promovidas por el Programa <i>Aprendiendo Juntos</i>.</b>	Las referencias intertextuales a lo dicho por los facilitadores al inicio de la sesión, evidencian que el equipo aprendió cómo se escriben la panorámica y la síntesis de una reseña de películas, esto es, narrando lo más sobresaliente y omitiendo los detalles.	Hay evidencia de que la tríada se apropió de lo dicho por los facilitadores al inicio de la sesión con respecto a la reseña de películas, y aprendió a escribir tres de sus elementos: la síntesis, la opinión y la recomendación.

Tabla 6.6. Comparación de la escritura colaborativa de la reseña de una película entre *The Rabbits* y *La Liga de la Justicia*.



Con respecto a la Tabla 6.5, cabe destacar que ambas tríadas manifestaron habilidades similares al escribir cartas amistosas de manera colaborativa, tales como usar el habla exploratoria para llegar a acuerdos, planear el texto, apoyarse en la estructura del género discursivo, co-construir frases a través de la conversación y plasmarlas por escrito, tomar en cuenta al destinatario y revisar el texto. Aunado a lo anterior, en la Tabla 6.6 es importante resaltar que las habilidades mostradas por los niños durante la escritura colaborativa de cartas amistosas también se manifestaron al escribir otro tipo de texto como lo es la reseña de películas. Esto implica que el intercambio de cartas entre alumnos de dos sitios a través del correo electrónico es una actividad funcional y significativa que puede servir como base para el desarrollo de habilidades de composición escrita que posteriormente se extiendan a otro tipo de textos de mayor complejidad, ya sean de tipo narrativo, argumentativo o expositivo. En el siguiente capítulo se discuten de manera más amplia los resultados obtenidos.





## Capítulo VII

### Discusión y Conclusiones

El presente estudio formó parte del programa de innovación educativa *Aprendiendo Juntos*, el cual busca promover habilidades de comunicación oral, alfabetización funcional y tecnológica en alumnos de los tres últimos grados de nivel primaria. Este contexto sirvió de marco para la implantación del proyecto *Amigos por correo electrónico*, en el que participaron 20 alumnos de 5º de primaria, agrupados en 8 equipos, que tuvieron correspondencia por correo electrónico con niños México-americanos y facilitadores del programa *Aprendiendo Juntos*. De todos los equipos se seleccionaron dos tríadas al azar para realizar un análisis más fino, que tuvo como finalidad explorar la escritura colaborativa de cartas amistosas en alumnos que mantuvieron correspondencia vía correo electrónico con alumnos México-americanos. Los datos se analizaron con base en conceptos de la perspectiva sociocultural (e.g., Rogoff, 1993; Vigotsky, 1934/1995, 1996; Wertsch, 1988;) y el análisis de la conversación propuesto por Mercer (2001).

A través de dicho análisis, se encontró que el intercambio de cartas mediante el correo electrónico fue un proyecto de escritura que entusiasmó a los alumnos, así como una excelente vía para que se dieran cuenta de que escribir es un medio útil para expresar sus ideas, dárselas a conocer a otros y construir un espacio de comunicación compartido. A lo largo de las sesiones del programa fue evidente la motivación de los alumnos por recibir y leer las cartas que les enviaban, así como el esfuerzo que realizaron al elaborar sus propias cartas. Esta orientación a la tarea es muy importante, ya que los alumnos se apropiaron de una meta (escribir a sus destinatarias) y se involucraron en la actividad de tal modo que no fue necesaria la intervención del docente ni de los facilitadores para que realizaran la actividad. Esto difiere de las tareas de escritura que se realizan comúnmente en el salón de clases, tales como copiar fragmentos de un libro de texto o hacer ejercicios que no son muy significativos para los alumnos porque no tienen una función más allá de cumplir con una tarea que va a calificarse (Alonso, 2000; Kaufman y Rodríguez, 2001).

Este estudio presenta evidencias a favor de desarrollar proyectos que fortalezcan habilidades de escritura en alumnos de primaria, los cuales tengan una función comunicativa auténtica y destinatarios reales, como es el caso del proyecto *Amigos por correo electrónico*. Aunque no se evaluó la composición escrita en sí, a través de este proyecto los alumnos se involucraron en una situación comunicativa que les demandó considerar diversos elementos de la composición escrita, como el espacio de contenido, el espacio retórico, el género discursivo que debía ser empleado y el proceso de construcción del texto (planeación, escritura, revisión y corrección). Desarrollar proyectos de escritura en las aulas de nivel primaria, en combinación con otras estrategias docentes, puede contribuir a aumentar los niveles de logro educativo en el aprendizaje de la expresión escrita de los estudiantes mexicanos de educación básica, quienes han manifestado una “capacidad menor a lo mínimo aceptable” según el estudio más reciente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] sobre el aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México (Backhof, Peón, Andrade y Rivera, 2006), lo cual coincide con los resultados obtenidos en otros estudios nacionales e internacionales (INEE, 2003; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2001, 2003; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001a).

De hecho, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la SEP considera dentro de sus objetivos: 1) que los alumnos desarrollen las habilidades intelectuales de escritura y expresión oral, y 2) que las escuelas normales se revitalicen a partir de proyectos académicos innovadores (SEP, 2001b). Incluso en el libro de texto de Español de 5º grado (SEP, 2002) existe una lección titulada *Las cartas*, que incluye un apartado de investigación en el que se sugiere a los alumnos iniciar su correspondencia personal. Sin duda, esta actividad puede motivar a los alumnos y favorecer el desarrollo de sus habilidades de escritura, pero constituye sólo una actividad sugerida al final de la lección. Considero que este tipo de actividades deberían ser parte fundamental de los programas y no estar al margen de los mismos. Además, los docentes no necesariamente realizan este tipo de actividades para fortalecer la alfabetización de manera funcional (Mercado, Rojas-Drummond, Weber, Mercer y Huerta, 1998; Rojas-Drummond, 2000).



La presente investigación muestra que sí es factible llevar a cabo proyectos de correspondencia amistosa en contextos escolares. Para ello, es necesaria una estrecha colaboración entre los docentes que planeen el proyecto, así como una organización adecuada del mismo. Si se cuenta con computadoras e internet, se pueden consultar páginas confiables para ponerse en contacto con alumnos y profesores de otras escuelas y países, como <http://www.epals.com>, <http://www.kidlink.org/spanish> y <http://www.think.com>. Si no se cuenta con estos recursos, es posible organizar la correspondencia entre dos grupos de la misma escuela, entre escuelas cercanas a través de un docente que funja como mensajero, o entre escuelas lejanas a través del correo postal. Al respecto, un año después del proyecto *Amigos por correo electrónico* (durante el ciclo escolar 2005-2006) se realizó un intercambio de cartas entre los alumnos de la escuela donde se llevó a cabo esta investigación y los alumnos de una escuela en La Habana, Cuba.

Otro factor importante para llevar a cabo un intercambio de correspondencia amistosa dentro de la escuela es que no esté desvinculado del resto de las actividades de aprendizaje. Lo más adecuado es que alrededor del proyecto se genere un contexto para enseñar a escribir, de tal forma que los alumnos se involucren en una actividad real de composición y, al mismo tiempo, aprendan diversas habilidades de escritura, como conocer las características del tipo de texto, planearlo, revisarlo y corregirlo. En la presente investigación, el proyecto *Amigos por correo electrónico* formó parte de un contexto de enseñanza más amplio, el proyecto *Aprendiendo Juntos*, el cual, como se hizo evidente en los resultados, contribuyó a que los alumnos desarrollaran habilidades de colaboración y estrategias de síntesis que fueron de gran utilidad al elaborar sus cartas. De esta manera, ambos proyectos formaron un sólido contexto de comunicación a través de la lengua oral y escrita.

La investigación también demostró que al mantener correspondencia amistosa con niños México-americanos, los alumnos atendieron los siguientes aspectos de la composición:

1) *Aspectos lingüísticos*, como la ortografía y la gramática. Al respecto, se observó el gran interés de los niños en escribir adecuadamente las palabras, así como en poner signos de puntuación que hicieran más entendibles sus ideas. Esto puede deberse a que tomaban en cuenta que sus cartas serían leídas por destinatarios reales.

2) *Aspectos estructurales del proceso de escribir*. En este punto, se encontró que los equipos planeaban de manera local lo que iban a escribir, posteriormente proponían ideas que se convertían en fragmentos de texto, conforme iban escribiendo revisaban localmente el texto y al terminarlo hacían una revisión global. A su vez, la revisión global les permitía reflexionar sobre el texto y como resultado hacían correcciones, lo cual denota que el proceso de planeación-textualización-revisión es recursivo, no secuencial. Además, los datos sugieren que los participantes del estudio, al producir la escritura de manera funcional, usaron un modelo de transformar el conocimiento. Scardamalia y Bereiter (1992) han mostrado que este modelo está presente en escritores expertos, sobre todo adultos, por ello es importante resaltar que este modelo también puede ser utilizado por niños de 5º de primaria.

3) *Género discursivo*, que en este caso era el texto epistolar. En este aspecto se observó que los alumnos utilizaron su conocimiento de la estructura de la carta para generar diversas frases, para guiar la escritura del texto y para monitorear la tarea. Cabe destacar que si bien los niños se basaban en una estructura para escribir, su uso era funcional, no riguroso. Como ejemplo de ello tenemos que en ocasiones omitían ciertos elementos, como desarrollar el cuerpo de la carta, porque consideraban que ya habían dicho lo que tenían que decir; en cambio, otras ocasiones utilizaban elementos que no eran fundamentales en la carta, como la posdata, la cual fue una vía para que una tríada le expresara a su destinataria su deseo de reciprocidad. En otra tríada, la posdata sirvió para conciliar los intereses encontrados de dos miembros.

4) *Aspectos comunicativos*. Al respecto, se observó que los alumnos desarrollaron tres funciones comunicativas en las cartas: informar sobre aspectos personales, solicitar información y expresar sentimientos. Sin embargo, de acuerdo

con Kaufman y Rodríguez (2001), no desarrollaron en sus cartas la función apelativa, que tiene por objetivo convencer a sus destinatarios de modificar un comportamiento por medio de argumentos. Por otro lado, en coincidencia con diversos autores (Bajtín, cit. en Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Camps y Ribas, 2000) se encontró que el destinatario influye de manera muy importante en el proceso de creación del texto. Más específicamente, cada tríada se formó una representación de su destinataria con base en su lugar de residencia, su edad y sus cartas, la cual determinó el tono afectivo de los saludos y las despedidas, qué temas abordar y qué preguntas hacer. No obstante, en una ocasión la percepción subjetiva del destinatario no fue compartida por dos integrantes de una tríada, ya que cada una quería abordar los temas con diferentes niveles de privacidad. Esta discrepancia es una de las características de la escritura colaborativa; como señaló Sharples (1999), cuando se escribe de esta manera las dificultades se multiplican. Pero al mismo tiempo, cuando los integrantes de un equipo plantean diversos puntos de vista y sobre todo, hablan sobre sus discrepancias, es posible construir algo que ningún miembro hubiera podido hacer individualmente. Estos datos también muestran cómo las tríadas iban logrando niveles de intersubjetividad creciente a lo largo de las sesiones que abarcó el estudio.

Otro aspecto comunicativo es la reciprocidad que esperaban los corresponsales de ambos sitios. En general hubo un compromiso mutuo entre los participantes del proyecto, con excepción de dos situaciones: que las alumnas México-americanas no hacían preguntas a los alumnos mexicanos, y que una de ellas no respondió una carta. La reacción de los alumnos fue significativa: En el primer caso, los niños se esforzaron menos en desarrollar el cuerpo de la carta, en tanto que en el segundo, experimentaron un sentimiento de molestia.

Esto se puede considerar una desventaja de los proyectos de correspondencia interescolar, ya que en la literatura se reportan algunos intercambios en los cuales los mensajes enviados se quedan sin respuesta porque los niños no se responsabilizan de mantener la correspondencia (Martínez, 1997; McFarlane, 2001). Sin embargo, también es cierto que se han reportado proyectos de correspondencia exitosos en los que los alumnos han generado un diálogo productivo (de Vries y van der Meij, 2003; Dunn, 2000; Rodríguez, 1999; Wegerif

y Dawes, 2004). Después de revisar los trabajos citados e implantar de un proyecto de correspondencia interescolar, considero que hay tres factores que hacen la diferencia entre un proyecto desafortunado y uno exitoso: a) Una planeación cuidadosa entre los docentes, en la que se fije el propósito de la correspondencia, los temas que van a discutirse y el inicio, duración y conclusión de la actividad; b) Llevar a cabo el plan y que los organizadores estén en comunicación constante para informar sobre los imprevistos que puedan ocurrir y hagan las modificaciones necesarias; y c) Que antes de iniciar el proyecto, los docentes y los alumnos de ambos sitios acuerden reglas básicas compartidas para comunicarse usando el correo electrónico (Wegerif y Dawes, 2004), como utilizar un lenguaje apropiado para una audiencia en general y aplicar sanciones si las reglas son rotas.

5) *Aspectos de contenido*. En este punto, los alumnos abordaron temas como su edad, lugar de residencia, gustos en cuanto a comida, música, animales, películas, el proyecto *Amigos por correo electrónico*, el noviazgo y la composición de sus familias. Cabe destacar que entre las fuentes en las que se basaron para escribir destacan: 1) los conocimientos que tenían a partir de voces que habían escuchado en su vida cotidiana, 2) sus experiencias, historias personales y sentimientos, y 3) las cartas enviadas por sus destinatarias. Esto es una muestra de que la escritura es una actividad social y cultural: el lenguaje escrito es dialógico porque en el texto se entrelazan los enunciados de los escritores con los enunciados de los destinatarios; es intertextual porque al escribir se hace referencia a lo que alguien ha dicho o a textos anteriores que se han leído; y es polifónico porque refleja la pluralidad de voces que se producen en las situaciones de comunicación (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999; Maybin, 2003; Wertsch, 1993).

A lo largo de las sesiones fueron evidentes las referencias polifónicas e intertextuales a los programas de televisión, las películas y la música de moda. Estos conocimientos constituyen una parte importante de la vida extraescolar de los niños, así como un marco de referencia compartido entre los compañeros. Por ello es importante aprovechar dichos conocimientos y favorecer que los alumnos escriban sobre ellos. Escribir sobre su realidad cotidiana puede ser la base para



que posteriormente desarrollen textos de mayor complejidad, por ejemplo, un texto expositivo sobre un tema científico, entre otros (véase Mazón, 2006; Rojas-Drummond y Anzures, 2006; Vega, en proceso).

Con respecto al contenido también se observó que a lo largo de la correspondencia los temas que abordaron y la forma de hacerlo aumentaron su complejidad. Los alumnos pasaron de abordar temas que requerían respuestas breves a abordar temas que demandaban una opinión. Sin embargo, este desarrollo se vio limitado porque las destinatarias no dieron continuidad a los temas. Una explicación de por qué las tríadas se limitaron es que, como indicó Bajtín, el discurso del otro juega un papel primordial al orientar nuestro propio discurso. De esta manera, si un corresponsal propone un intercambio de ideas y no recibe respuesta por parte de su destinatario, limita su discurso posterior.

Esto me llevó a plantearme ¿es pertinente involucrar a los alumnos en un proyecto de correspondencia cuando es posible que no obtengan la respuesta que esperan? Considero que este riesgo se puede minimizar si se toman en cuenta los factores que mencioné anteriormente para que un proyecto de este tipo sea exitoso, y también considero que aún con este riesgo, es viable involucrar a los alumnos en una situación comunicativa real que no está totalmente controlada por el docente. Las interacciones sociales a veces no tienen el resultado que esperamos, pero no por eso vamos a dejar de comunicarnos. Además, la investigación reflejó que los alumnos de la tríada *La Liga de la Justicia*, si bien en un inicio expresaron su enfado ante la falta de reciprocidad, posteriormente demostraron que tenían herramientas para afrontar ese obstáculo, y como equipo hallaron una vía para expresar, claramente y sin enfado, su deseo de reciprocidad. Esta vía consistió en una frase que está plasmada en la posdata de la carta 4 de este equipo (véase Fig. 6.6).

Por otro lado, asumir ese riesgo depende del propósito de la correspondencia. Si la finalidad es desarrollar estrategias específicas de composición escrita o ampliar el conocimiento de los alumnos sobre una temática en particular, sería más conveniente garantizar la reciprocidad. Para este tipo de proyectos no es necesario que los corresponsales sean niños de la misma edad,

pueden ser adultos que formen parte de la comunidad escolar, como voluntarios, estudiantes que estén realizando su servicio social o los mismos profesores. Si esto se lleva a cabo, se pierde la riqueza de la interacción entre pares, pero se gana en que la meta se lleve a cabo, además de que la interacción adulto-niño también puede ser motivante y significativa para los niños (véase Giordan, 2003). Al respecto, cabe señalar que el intercambio de correspondencia vía correo electrónico entre el resto de los equipos conformados por los alumnos de 5º y los facilitadores del programa *Aprendiendo Juntos* fue más recíproco, en el sentido de que los facilitadores también proponían temas de discusión, lo cual generó una dinámica distinta en la que los equipos escribían más y se esforzaban por abordar distintos temas de manera más profunda; dicho proyecto se analizará en una futura investigación. En síntesis, dado que el destinatario ejerce una influencia importante en la correspondencia, se puede fomentar al máximo este potencial formando destinatarios que tengan claro un objetivo educativo y que a través de su discurso escrito fortalezcan ciertas habilidades de escritura en los alumnos, como la narración o la argumentación, por citar algunas.

6) *Uso de TIC.* Con respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, se encontró que la computadora era muy valorada por los alumnos. Más específicamente, el procesador de textos ayudó a que la revisión y corrección de las cartas fuera más accesible, en tanto que el correo electrónico generó el entusiasmo de la mayoría de los alumnos por la posibilidad de darle formato al texto y enriquecerlo con imágenes, emoticones y fotografías digitales, con los cuales añadieron expresividad a sus mensajes. Estos elementos enriquecen la comunicación convirtiéndola en multimodal (Jewitt, 2005). No obstante, dos alumnos opinaron que no les gustaban estos elementos (a uno las fotografías digitales y a otro los emoticones) porque no se sentían identificados con ellos. Considerando esto, creo que es necesario poner al alcance de los alumnos diversos materiales y herramientas para que puedan expresarse, pero no debe imponerse el uso obligado de ninguno de ellos.

En conclusión, la escritura de las cartas por parte ambas tríadas cubrió tres funciones fundamentales del lenguaje (Miras, 2000): la función comunicativa, porque permitió interactuar con otras personas; la función ideacional, porque

permitió expresar ideas, sentimientos y creencias; y la función epistémica, ya que el escribir cartas sirvió como un instrumento para que los alumnos reflexionaran sobre la escritura, sobre sí mismos y sobre su realidad. Aunado a lo anterior, es importante resaltar que las habilidades mostradas por ambas tríadas durante la escritura colaborativa de cartas amistosas, también se manifestaron al escribir su reseña de películas, por ejemplo: planear el texto, basarse en la estructura del género discursivo como guía, utilizar sus conocimientos cotidianos como una fuente para generar ideas, usar el habla exploratoria para llegar a acuerdos y usar la co-construcción al elaborar el texto. Esto implica que el intercambio de cartas entre alumnos de dos sitios a través del correo electrónico es una actividad que puede servir como base para el desarrollo de habilidades de composición escrita que posteriormente se extiendan a textos de mayor complejidad, como los argumentativos, que requieren de un pensamiento crítico (Peón, 2004; Rojas-Drummond y Peón, 2004).

Como se ha visto, en los resultados de la investigación se manifestó la importancia de la interacción social en el desarrollo de la composición escrita, y no sólo por el intercambio con otros destinatarios, sino también durante el proceso mismo de creación de las cartas, ya que se escribieron de manera colaborativa. Escribir en colaboración multiplica los puntos de vista, lo cual puede generar confrontación, pero a su vez, esa multiplicidad es una fuente de riqueza porque se ponen en juego las distintas habilidades, conocimientos y puntos de vista de cada miembro del equipo. Si éstos convergen en una meta común se puede lograr algo muy productivo; como lo expresó Sharples (1999), “es placentero descubrir que alguien más ha tomado tus ideas a medio hornear y las ha convertido en prosa gourmet” (p. 182).

Para colaborar no es suficiente con agrupar a los alumnos en equipos y pedirles que trabajen. Como lo demostró Mercer en un estudio sobre el trabajo en equipo en escuelas de Inglaterra (1997), la colaboración no es algo que se dé automáticamente. En este punto, el lenguaje juega un papel fundamental, porque es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente (Mercer, 2001). Por ello, en los salones de clases es necesario plantear actividades que favorezcan que los alumnos reflexionen sobre la importancia de colaborar para que

posteriormente puedan plantear sus propias reglas- o consejos- para trabajar en equipo, como se llevó a cabo en el módulo de Colaboración y Solución de Problemas del programa *Aprendiendo Juntos*, al inicio del ciclo escolar. También es importante que estas reglas no sólo se planteen en el lenguaje oral y escrito, sino que también se practiquen. Al respecto, Dale (1994) ha sugerido que los docentes ejemplifiquen cómo aplicar las reglas en situaciones de trabajo en equipo. Esta estrategia de modelaje ha demostrado ser muy útil en la enseñanza de contenidos procedimentales y actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En el estudio se observaron dos formas en que las tríadas utilizaban las reglas para trabajar en equipo. El equipo *La Liga de la Justicia*, desde las primeras sesiones, practicaba las reglas de manera implícita, sin hablar sobre ellas; en cambio, la tríada *The Rabbits* en un inicio casi no aplicaba las reglas, lo cual llevó al equipo a plantear explícitamente varias reglas (como tomar turnos al usar la computadora) y posteriormente, a practicarlas. Esto demuestra el poder del lenguaje oral para reflexionar y resolver problemas de manera conjunta, así como las distintas maneras en que los equipos se fueron apropiando de las reglas para trabajar en equipo a lo largo de su participación en el programa *Aprendiendo Juntos*.

La investigación también dio cuenta de que los alumnos utilizaron frecuentemente diversas reglas de colaboración al escribir sus cartas, como “tomar turnos”, “dar ideas”, “pedir la opinión de los compañeros”, “tratar de llegar a un acuerdo”, y utilizaron con menor frecuencia reglas como “dar opiniones con justificaciones”, que es fundamental en el habla exploratoria. Una posible explicación es que el habla exploratoria es muy útil en tareas que requieren el uso de la argumentación. Sin embargo, estudios recientes han encontrado que en tareas creativas más abiertas como la construcción de páginas de internet (Fernández, 2004), la creación de conferencias (Mazón, 2006; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández y Wegerif, 2006) y la creación de cuentos multimedia (Albarrán, 2006) es más frecuente el habla co-constructiva.

Este tipo de interacción estuvo presente en ambas tríadas, y se caracterizó porque las ideas fluían y se iban entretejiendo sin necesidad de dar una



explicación detallada. En lugar de construirse con base en argumentos, las ideas se construían por medio de propuestas literales de texto, elaboraciones, clarificaciones y alternativas. Los integrantes de los equipos no justificaban sus ideas porque existía entre ellos una intersubjetividad, un conocimiento compartido que no necesitaba ser explícito (Rogoff, 1993).

Si bien la co-construcción y el habla exploratoria fueron utilizadas frecuentemente, también se observaron episodios de hostilidad dentro de una tríada. Éstos se caracterizaban porque los integrantes no sólo no aplicaban los consejos para trabajar en equipo, sino que infringían reglas conversacionales básicas (Mercer, 2001), como hacer comentarios negativos sobre las habilidades de un compañero y asumirse como una autoridad dentro del equipo, enfatizando los errores superficiales de los demás. Estos resultados coinciden con otro estudio sobre escritura colaborativa (Dale, 1994). Al respecto, la autora explica que desafortunadamente, en su contexto social, los estudiantes tienen pocos modelos de interacción que sean realmente colaborativos. Si tomamos en cuenta que el lenguaje de los alumnos está basado en la pluralidad de voces que han escuchado en su vida cotidiana- es decir, su lenguaje es el reflejo de un lenguaje social- es posible identificar el lenguaje de una sociedad que en diversas esferas institucionales aprueba el diálogo y los acuerdos, mas no los practica. Como señaló Robin Alexander (2004), más y más personas están invocando al diálogo como una panacea, pero no todos lo definen con precisión, y quienes lo hacen no necesariamente están de acuerdo. Futuras investigaciones podrían profundizar sobre este aspecto, mientras tanto, puede considerarse la sugerencia de Dale (1994):

Una forma para trabajar en contra de las jerarquías autoritarias es discutir la idea de las habilidades múltiples... si los alumnos entienden que ninguno es el mejor en todo y que las habilidades de cada uno son necesarias, se puede crear entre ellos una interdependencia positiva. (p. 342).

En conclusión, la interacción de las tríadas al escribir cartas de manera conjunta fue compleja porque cubrió toda una gama de categorías teóricas. En ocasiones los alumnos trabajaban de manera recíproca, después se dividían el trabajo en partes y posteriormente trabajaban de forma secuencial; esto dependía

de las demandas de la tarea, ya que no todas las actividades tenían que hacerse en colaboración. En otras ocasiones, a un episodio de participación guiada le seguía un episodio de habla disputacional, luego uno de habla exploratoria y finalmente uno de co-construcción. Estas fluctuaciones pueden explicarse al tomar en cuenta a autores como Mercer (2001) y Sharples (1999), quienes han señalado que la variedad natural de las situaciones comunicativas no puede encasillarse en categorías, porque éstas últimas se combinan y cambian de un momento a otro. Dichas categorías permiten explicar procesos complejos como la conversación o el trabajo en equipo, pero no deben considerarse como un reflejo idéntico y completo de la realidad. Considerar esto puede ser de mucha utilidad al observar situaciones reales de escritura colaborativa, ya que, como argumentan Lave y Wenger (1991), la cognición y la comunicación son siempre situadas.

## Aportaciones

A continuación se presentan algunas de las aportaciones de esta investigación en los planos teórico, metodológico y aplicado. En el plano teórico, una primera aportación es que se caracterizaron diversos procesos que tienen lugar durante la escritura colaborativa desde una perspectiva sociocultural, un campo que ha sido poco estudiado, sobre todo en México. Además, el estudio abordó este tema desde una perspectiva integradora. Por un lado, se concibió a la escritura como una actividad social y cultural, como una actividad cognitiva y como una actividad comunicativa. Por otro lado, se concibió a la colaboración dentro de dos ámbitos, las formas generales de trabajo en equipo y las formas particulares de interacción dialógica en pequeños grupos. Esta perspectiva se sustentó en diversos autores (v.g., Alonso, Bajtín, Bereiter y Scardamalia, Camps y Ribas, Kaufman y Rodríguez, Mercer, Rogoff, Sharples, Vigotsky) y permitió una visión de conjunto de la escritura en colaboración.

En segundo lugar, en este trabajo se encontró que la co-construcción es un término útil para describir el tipo de habla en la que los miembros de un equipo construyen el texto a través de un esfuerzo coordinado por proponer y elaborar ideas, pero sin dar argumentos. Por sus características, esta forma de conversación no es disputacional, ni exploratoria ni acumulativa. Este hallazgo se



suma a investigaciones recientes (e.g., Albarrán, 2006; Fernández, 2004; Mazón, 2006; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández & Wegerif, 2006), que han identificado a la co-construcción como una forma de conversar utilizada en tareas divergentes que es distinta a los tres tipos de conversación propuestos originalmente por Mercer (1997).

Una tercera aportación teórica de la investigación es que, al igual que en el estudio sobre escritura colaborativa de Dale (1994), también se observaron dos factores sociales que generaron un clima de hostilidad al interior el equipo: hacer comentarios negativos sobre las habilidades de un compañero y asumir un rol autoritario dentro del equipo, haciendo énfasis en los errores superficiales de los demás. Estos factores sociales pueden ser un foco de atención en estudios posteriores sobre la escritura en colaboración.

En cuanto a las aportaciones en el plano metodológico, el estudio es un esfuerzo por poner en práctica el interés mostrado por Vigotsky en que la investigación educativa no sólo se centrara en evaluar los productos del aprendizaje (a través de las pruebas), sino también en conocer el proceso de evolución de las habilidades (a través del análisis microgenético). Esta sugerencia influyó la recolección y el análisis de los datos. De esta forma, con base en la identificación de eventos comunicativos (Hymes, 1972; Saville-Troike, 2003) y en el análisis conversacional de Mercer (2001), se ilustró cómo se fue desarrollando la interacción que dio como resultado la creación conjunta de cartas. Este análisis sociocultural del discurso es muy útil cuando se tiene el propósito de relacionar los procesos de comunicación con los resultados de la actividad conjunta.

Como segunda aportación metodológica, el estudio presentó una propuesta para analizar la escritura colaborativa en diversas dimensiones que se agrupan en tres grandes rubros: la colaboración, la escritura y el contexto (véase Fig. 6.20). Por último, otra aportación metodológica es que se diseñó una pauta para guiar el análisis de la escritura colaborativa en los videos y sus respectivas transcripciones (véase Anexo 2).

En el plano aplicado, una aportación del presente estudio es que presenta evidencia a favor de las propuestas de autores como Camps y Ribas (2000), Díaz-Barriga y Hernández (2002) y Kaufman y Rodríguez (2001) en el campo de la enseñanza de la composición escrita, en el sentido de que es útil: a) proponer actividades de escritura que tengan una función comunicativa y destinatarios auténticos, b) atender a la diversidad de los géneros discursivos, y c) promover la interacción verbal entre aprendices durante el proceso de composición. Además, la investigación se suma a otros estudios que han manifestado la viabilidad de fomentar el aprendizaje colaborativo en general, y la escritura colaborativa en particular, a través de la comunicación mediada por computadoras (Hakkinen, 2003; Li, 2002; Nokelainen, Miettinen, Kurhila, Florén y Tirry, 2005). Todas estas sugerencias se cristalizaron en el proyecto *Amigos por correo electrónico*, que demostró ser viable para desarrollar habilidades de escritura en alumnos de 5º de primaria.

Aunado a lo anterior, el estudio presenta sugerencias para la organización y la implantación de proyectos de correspondencia amistosa en contextos escolares. Finalmente, una tercera aportación en el ámbito aplicado es que se enriqueció el módulo *Comunicativo-Argumentativo* del programa *Aprendiendo Juntos*. De hecho, el proyecto *Amigos por correo electrónico* sirvió como base para el desarrollo de una nueva propuesta en el ciclo escolar 2005-2006, que consistió en el intercambio de mensajes entre alumnos mexicanos y estadounidenses a través de páginas web.

## Limitaciones

Una limitación del presente estudio fue que los organizadores del proyecto de correspondencia no acordaron entre sí y con sus respectivos alumnos una serie de reglas básicas compartidas para comunicarse a través del correo electrónico. Esto contribuyó a una menor reciprocidad por parte de las alumnas México-americanas, la cual limitó que se abordaran a profundidad ciertas temáticas a lo largo de la correspondencia. Al respecto, se sugiere que la correspondencia se lleve a cabo en sitios que los organizadores puedan visitar, o si esto no es posible, se sugiere que utilicen otros recursos para comunicarse además del correo



electrónico, como las videoconferencias o el teléfono. Lo anterior puede generar una colaboración más estrecha entre ellos.

Una segunda limitación es que, si bien se analizó en conjunto el proceso de elaboración de las cartas con el producto final, no se desarrolló un instrumento para evaluar las cartas en sí mismas. La creación de un instrumento de este tipo sería de utilidad para que los docentes puedan realizar una evaluación situada de las actividades reales de escritura. En tercer lugar, en el proyecto de correspondencia no se desarrolló la función apelativa de las cartas. Por ello, se sugiere que durante la implantación de estos proyectos se planteen a los alumnos diversos temas que se presten a la discusión.

En cuarto lugar, si bien en el programa *Aprendiendo Juntos* se promovieron habilidades para trabajar en equipo a través del descubrimiento y aplicación de reglas básicas, en el proyecto *Amigos por correo electrónico* no se discutió sobre el uso de dichas reglas al escribir en colaboración. La reflexión y el establecimiento de estas reglas es importante, ya que la escritura colaborativa tiene particularidades que necesitan promoverse explícitamente. Otra limitación radica en que, como el estudio se centró en dos tríadas focales, no es posible generalizar los resultados a una población más amplia. Al respecto, se sugiere hacer estudios futuros que abarquen, entre otros aspectos, un número mayor de alumnos.

## Sugerencias

A continuación se señalan algunas sugerencias para futuras investigaciones derivadas de la presente:

- Además de estudiar la escritura como actividad social y cultural, cognitiva y comunicativa, sería conveniente estudiarla más a fondo como actividad afectiva.
- Estudiar la interacción de los equipos con los facilitadores y los docentes.

- Aplicar cuestionarios y/o entrevistas a los alumnos para conocer su opinión sobre la escritura colaborativa antes, durante y después de una intervención.
- Llevar a cabo un estudio sobre la correspondencia vía correo electrónico con dos grupos, cada uno con diferente destinatario: niños con niños y niños con adultos, y comparar las semejanzas y diferencias entre la escritura colaborativa de ambos grupos.
- Explorar qué sucede si el proyecto *Amigos por correo electrónico* se aplica en un contexto educativo diferente al programa *Aprendiendo Juntos*.
- Evaluar en qué medida las habilidades de escritura que los alumnos han desarrollado durante la elaboración de cartas, se manifiestan en la creación de otro tipo de textos periodísticos, como las noticias, los artículos de opinión y las cartas de queja, entre otros géneros.

Por último, quisiera señalar algunas otras formas en que puede abordarse el estudio de la escritura colaborativa apoyada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para ello, presento sugerencias en cuanto a tópicos sobre los cuales indagar y propuestas para la recolección y el análisis de datos, sustentadas en estudios recientes que pueden inspirar nuevas investigaciones.

### *Sugerencias en el ámbito teórico*

- Examinar la influencia del género en la escritura de equipos mixtos de estudiantes. Al respecto, Wolfe y Alexander (2005) encontraron que los hombres del equipo emergen como los expertos en el uso de la computadora, y algunos de ellos utilizan sus conocimientos sobre computación para evitar escribir, lo cual trae como consecuencia que las alumnas desarrollen las ideas del texto y los alumnos se dediquen a los aspectos técnicos de la escritura.
- Explorar más a fondo las relaciones entre la escritura colaborativa y los dos tipos de comunicación mediada por computadora: sincrónica y asincrónica. Al respecto, Mabrito (2006) comparó las actitudes de los



estudiantes ante el uso de los dos tipos de comunicación en tareas de discusión, encontrando que los patrones de interacción de los estudiantes difieren significativamente en cada uno de ellos.

- Estudiar el potencial de diversas herramientas tecnológicas como mediadores para promover la escritura colaborativa. En este sentido, Lowry y Nunamaker (2003) compararon *Microsoft Word™* con la herramienta *Collaboratus* en términos del soporte a las actividades de escritura colaborativa. Los resultados mostraron que los grupos que usaron *Collaboratus* tuvieron una mejor comunicación entre ellos, además de una mayor productividad y documentos de mejor calidad.

### ***Sugerencias en el ámbito metodológico***

- Recolectar datos acerca de las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de escritura colaborativa a través de cuestionarios y/o entrevistas (véase Nelson, 2003).
- Analizar los gestos y otros elementos no verbales que tienen lugar durante la conversación. El análisis de los gestos, además de la conversación, puede ofrecernos un panorama más integrado de la interacción entre estudiantes que escriben en conjunto. Un ejemplo de ello es la perspectiva de análisis multimodal (Jewitt, 2005). En este sentido, se ha señalado que algunos gestos y movimientos ayudan a los individuos a controlar el espacio conversacional y a llamar la atención hacia ellos mismos como escritores (Wolfe, 2005).
- Analizar la escritura en colaboración a través de la *Taxonomía y nomenclatura de la escritura colaborativa* desarrollada por Lowry, Curtis y Lowry (2004), que tiene el propósito de fomentar la investigación interdisciplinaria en este campo.

En conclusión, con este estudio se comprobó que a través de su participación en proyectos como *Amigos por correo electrónico* en particular, y *Aprendiendo Juntos* en general, los alumnos de 5º de primaria desarrollaron diversas habilidades para escribir que cubrieron las tres funciones fundamentales

del lenguaje: expresar ideas, sentimientos y creencias, comunicárselas a otros y reflexionar sobre la escritura, sobre sí mismos y sobre su realidad. Además, como el proyecto de escritura se organizó en equipos, los alumnos aprendieron diversas maneras para interactuar en una forma realmente colaborativa. De este modo, la investigación cumple con dos finalidades, una teórica y una social. La primera es contribuir al conocimiento de los procesos que conforman la escritura colaborativa; al entender dichos procesos, los profesionales de la educación pueden desarrollar su potencial para enseñar a escribir. La finalidad social radica en que este conocimiento puede aprovecharse para que los alumnos, como señalaron Kaufman y Rodríguez (2001), se conviertan en *personas que escriben*, lo cual les ayudará a ser más competentes en esta sociedad, donde la escritura es una actividad muy valorada, y como consecuencia, incrementar los índices de alfabetización funcional en nuestra población.



## Referencias

- Abbagnano, N.** y **Visalberghi, A.** (1996). La pedagogía social de Freinet. *Educación 2001, 11*, 31-32.
- Albarrán, D.** (2006). *El uso de tecnología informática para la creación de cuentos en alumnos de 4º grado de primaria*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Alexander, R.J.** (2004). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. York, Inglaterra: Dialogos.
- Alonso, J.** (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, España: Santillana Aula XXI.
- Area, M.** (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro-EUB.
- Backhof, E., Peón, M., Andrade, E. y Rivera, S.** (2006). *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. Recuperado el 4 de diciembre de 2006, de <http://www.inee.edu.mx/BibliotecaVirtual/Sitio/html/Informes/ApreExpresion.html>.
- Baquero, R.** (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bartolomé, A.** (2004). Aprendizaje potenciado por la tecnología, razones y diseño pedagógico. **En F. Martínez y M.P. Prendes (Eds.),** *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M.** (1993). Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura. **En J.A. Beltrán, V. Bermejo, M. Prieto y D. Vence (Eds.),** *Intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Pirámide.
- Camps, A. y Castelló, M.** (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. **En C. Monereo e I. Solé (Eds.),** *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, España: Alianza.
- Camps, A. y Ribas, T.** (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. También disponible en: <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubinvcoll#141-160> (Recuperado el 26 de noviembre de 2006).

- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Chaffee-Sorace, D. (1999). A touch of...class! *Canadian Modern Language Review*, 56(2).
- Cheang Chao, P. y Méndez, J. (2006, febrero). *La transición de comunidades presenciales a comunidades virtuales de universidades públicas vía las tecnologías de la comunicación y la información*. Ponencia presentada en el 5º Congreso Internacional de Educación Superior, La Habana, Cuba.
- Clyde, A. (1993). Happy anniversary, computer pals. *Emergency Librarian*, 21(1).
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C. y Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (Eds.), *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, España: Santillana.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Morata.
- Daiute, C. (1986). Do 1 and 1 make 1?: Patterns of influence by collaborative authors. *Written Communication*, 3(3), 382-408.
- Daiute, C. y Dalton, B. (1988). Let's brighten it up a bite: Collaboration and cognition in writing. En B.A. Rafeoth & D.L. Rubin (Eds.), *The social construction of written communication*. (249-269). Norwood, NJ: Ablex.
- Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *Journal of Educational Research*, 87(6), 334-344.
- Denis, J., Blanco, J., Milicia, V., Vivancos, J., Castelao, A. y cols. (1998). *Tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid, España: Anaya Multimedia.
- De Pablos, J., Rebollo, M.A. y Lebres, M.L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, 320, 223-253.
- de Vries, B. & van der Meij, H. (2003). Using e-mail to support reflective narration. *International Journal of Educational Research*, 39(8), 829-838.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw Hill.



- Dunn, D.S. (2000). Letter exchanges on statistics and research methods: Writing, responding, and learning. *Teaching of Psychology*, 27, 128-130.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona, España: Crítica.
- Emerson, R.M., Fretz, R. I. y Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Fernández, J.M. (2004). *The appropriation and mastery of cultural tools in computer mediated collaborative literacy practices*. Tesis doctoral no publicada, The Open University, Milton Keynes, Inglaterra.
- Fernández, P. (2005). *La velocidad de las bicicletas y otros ensayos de la cultura cotidiana*. México: Vila Editores.
- Ferrater, J. (1981). *Diccionario de filosofía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Avance y perspectiva*, 15, 260-267.
- Freinet, C. (2002). *El texto libre*. Barcelona, España: Fontamara.
- Galegher, J. y Kraut, R.E. (1994). Computer-mediated communication for intellectual teamwork: An experiment in group writing. *Information systems research*, 5(2), 110-139.
- Gall, M.D., Gall, J., Jacobsen, D.R. y Bullock, T.L. (1994). *Herramientas para el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Giordan, M. (2003). The role of IRF exchanges in the discursive dynamics of e-mail tutored interactions. *International Journal of Educational Research*, 39(8), 817-827.
- González, G. y Kriscautzky, M. (2005). Por qué usar las tecnologías informáticas en la enseñanza básica. *Gaceta UNAM. Internet, cómputo y telecomunicaciones*, 4(39), 13-15.
- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 328, 225-247.
- Hakkinen, P. (2003). Collaborative learning in networked environments: Interaction through shared workspaces and communication tools. *Journal of education for teaching*, 29(3), 279.
- Haythornthwaite, C. y Wellman, B. (1998). Work, friendship, and media use for information exchange in a networked organization. *Journal of the American society for information science*, 49(12), 1101-1114.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. **En** J.J. Gumperz & D. Hymes, *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). Oxford: Basil Blackwell.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2003). *Informe de resultados de las pruebas nacionales*. México.
- Jewitt, C. (2005). *Technology, literacy, learning. A multimodal approach*. Londres: Routledge.
- Joiner, R., Littleton, K., Faulkner, D. y Miell, D. (Eds.). (2000). *Rethinking collaborative learning*. Londres: Free Association Books.
- Jonassen, D.H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology Research & Development*, 34-37.
- Jones, A. & Issroff, K. (2005). Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 44 (4), 395-408.
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.A. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana Aula XXI.
- Koschmann, T. (1996). *CSCL: Theory and Practice of an emerging paradigm*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krothe, J.S. y Pappas, V.C. (1998). Using technology for collaborative research and writing. *Qualitative health research*, 8(4), 563-569.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, Q. (2002). Exploration of collaborative learning and communication in an educational environment using computer-mediated communication. *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (4), 503-516.
- Littleton, K., Miell, D. y Faulkner, D. (Eds.). (2004). *Learning to collaborate, collaborating to learn*. Nueva York: Nova Press.
- Lowry, P.B., Curtis, A. y Lowry, M.R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *The Journal of Business Communication*, 41, (1), 66.
- Lowry, P.B. y Nunamaker, J. (2003). Using internet-based, distributed collaborative writing tools to improve coordination and group awareness in writing teams. *IEEE transactions on professional communication*, 46, 277-297.
- Mabrito, M. (2006). A study of synchronous versus asynchronous collaboration in an online business writing class. *The American Journal of Distance Education*, 20(2), 93.



- Martínez, P.** (1997). Kidlink. El desarrollo de proyectos colaborativos. *Básica*, 4 (20), 54-62.
- Martínez, F.** (2004). Alicia en el país de las tecnologías. En **F. Martínez y M.P. Prendes (Eds.)**, *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.
- 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). Inglaterra: Trentham Books.
- Mazón, N.** (2006). *Fortalecimiento del uso del habla exploratoria y la producción de macroestructuras de textos expositivos a través de una innovación educativa*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- McFarlane, A.** (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*. Madrid, España: Santillana Aula XXI.
- Mercado, R.,** Rojas-Drummond, S.M., Weber, E., Mercer, N., y Huerta, A. (1998). La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. *Morphé*, 8-9, 15-16.
- Mercer, N.** (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. México: Paidós.
- Mercer, N.** (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. México: Paidós.
- Miras, M.** (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.
- Nelson, S.** (2003). Engineering and technology student perceptions of collaborative writing practices. *IEEE transactions on professional communication*, 46, 265-276.
- Nokelainen, P.,** Miettinen, M., Kurhila, J., Floréen, P. y Tirry, H. (2005). A shared document-based annotation tool to support learner-centered collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, 36 (5), 757.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]** (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Recuperado el 10 de agosto de 2006, de <http://www.oecd.org/document/46>.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]** (2003). *PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Recuperado el 10 de agosto de 2006, de <http://www.oecd.org/document/29>.
- Peón, M.** (1992). *Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso de lenguaje en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Peón, M.** (2004). *Habilidades argumentativas en alumnos de primaria y su fortalecimiento*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Prendes, M.P.** (2004). 2001: Una odisea en el ciberespacio. **En F. Martínez y M.P. Prendes (Eds.),** *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.
- Quintana, H.** (2001). ¿Redacción? Enseñar con imaginación. *Educación (Cuba)*, 104, 13-19.
- Ramírez, J.L.** (2001). Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(11), 119-137.
- Reil, M.** (1996). Cross-Classroom Collaboration: Communication and Education. **En T. Koschmann (Ed.),** *CSCL: Theory and Practice of an emerging paradigm*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rheingold, H.** (1996). *La comunidad virtual, una sociedad sin fronteras*. Barcelona, España: Gedisa.
- Rodríguez, L.** (1999). Cuando las cartas irrumpen en el aula. *Nodos y nudos*, 1 (6), 16-21.
- Rogoff, B.** (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- Rogoff, B.** (2005, octubre). *El desarrollo de repertorios culturales a través de la participación en prácticas y rutinas cotidianas*. Conferencia presentada en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Ciudad de México, México.
- Rojas-Drummond, S.** (1998). *Comunidades de aprendizaje para la construcción social del conocimiento. Propuesta escolarizada basada en el proyecto educativo "La Quinta Dimensión"*. Manuscrito no publicado.
- Rojas-Drummond, S.** (1999). Creando comunidades de aprendizaje en escuelas primarias en México: Una perspectiva sociocultural. *Educación*, 9, 29-39.



- Rojas-Drummond, S.** (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classrooms. En **H. Cowie and G. van der Aalsvoort (Eds.)**, *Social Interaction in Learning and Instruction*. Oxford: Pergamon.
- Rojas-Drummond, S., Albarrán, D., Vega, G., Zúñiga, M. y Vélez, M.** (2005, agosto). The co-construction of oral and written texts in children's collaborative learning using ICT. En S. Rojas-Drummond (Chair), *Quality and characteristics of peer collaboration*. Simposio efectuado en la 11<sup>th</sup> Biennial Conference of Earli, Nicosia, Chipre.
- Rojas-Drummond, S., Albarrán, D., Vega, G., Zúñiga, M. y Vélez, M.** (2006). Learning Together. The creation of communities of inquiry supported by ICT [Versión electrónica], *MirandaNet Braided Learning E-Journal*. Recuperado el 8 de diciembre de 2006, de <http://www.mirandanet.ac.uk/internat/mexico.html>
- Rojas-Drummond, S. y Anzures, A.** (2006). Oracy, literacy and concept maps as mediators of the social construction of knowledge among peers [Versión electrónica]. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Second International Conference on Concept Mapping*. Recuperado el 12 de septiembre de 2006, de <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p66>.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández, M. y Wegerif, R.** (2006). Exploratory talk and co-construction in primary school children's collaborative activities. *International Journal of Thinking Skills and Creativity, 1* (2).
- Rojas-Drummond, S. y Peón, M.** (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican primary school children. *Language and Education, 18* (6), 539-557.
- Roquet, G.** (2005). *El correo electrónico en la educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.
- Salomon, G.** (2002, marzo-abril). Technology and pedagogy: Why don't we see the promised revolution? *Educational technology, 71-75*.
- Sánchez, E.** (1993). *Los textos expositivos*. Madrid, España: Santillana Aula XXI.
- Saville-Troike, M.** (2003). *The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C.** (1985). Development of dialectical processes in composition. En **D. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (Eds.)**, *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C.** (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]** (2001a). *Principales características del sistema educativo nacional por tipo y nivel*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]** (2001b). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]** (2002). *Español. Quinto grado*. México: SEP.
- Sharples, M.** (1999). *How We Write: Writing As Creative Design*. Londres: Routledge.
- Silvestri, A.** (1993). Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia. En **A. Silvestri y G. Blanck (Comps.)**, *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Smolka, A.L.** (2005, noviembre). *Aportes de Bakhtin a la investigación educativa*. Conferencia presentada en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Ciudad de México, México.
- Snyder, I.** (1993). Writing with word processors: a research overview. *Educational Research*, 35 (1), 49-68.
- Tirado, R.** (2002). *Los entornos virtuales de aprendizaje. Bases para una didáctica del conocimiento*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Turkle, S.** (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona, España: Paidós.
- van Dijk, T.A. y Kintsch, W.** (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vass, E.** (2002). Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 102-110.
- Vega, M.G.** (en proceso). *Procesos cognitivos asociados al uso de la información*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Vigotsky, L.S.** (1934/1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Vigostky, L.S.** (trad. en 1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.



- Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 219-229.
- Vizcarro, C. y León, J.A. (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid, España: Pirámide.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The modern language journal*, 81 (4), 470-482.
- Wegerif, R. y Dawes, L. (2004). *Thinking and Learning with ICT. Raising achievement in primary classrooms*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygostky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Wolfe, J. (2005). Gesture and collaborative planning: a case study of a student writing group. *Written Communication*, 22 (3), 298.
- Wolfe, J. y Alexander, K. P. (2005). The computer expert in mixed-gendered collaborative writing groups. *Journal of business and technical communication*, 19, 135-170.



# Anexo 1

Documentos y materiales para  
implantar el proyecto “*Amigos por  
correo electrónico*”

## **Amigos por correo electrónico: Un proyecto para desarrollar la escritura colaborativa en alumnos de 5º de primaria**

---

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, uno de los objetivos principales de la educación primaria es promover en los alumnos habilidades de lengua oral y lengua escrita. En este sentido, diversos profesionales e investigadores de la educación han planteado que una de las formas más útiles de promover la escritura en los alumnos es creando contextos escolares que favorezcan la comunicación por escrito, más específicamente, proyectos significativos para los niños que tengan una función comunicativa y un destinatario real.

Sobre esta base se planeó el proyecto "Amigos por correo electrónico", que formará parte de las sesiones del Programa Aprendiendo Juntos que se lleva a cabo en esta primaria. El proyecto consistirá en el intercambio de cartas a través del e-mail entre un grupo de alumnos de 5º grado de primaria que residen en el D.F., y otro grupo de alumnos residentes en California que son o tienen familiares mexicanos, razón por la cual hablan español. Durante la implantación de dicho proyecto, se hará un seguimiento del proceso de creación de las cartas, con la finalidad de conocer mejor cómo escriben los alumnos cuando trabajan en equipos pequeños.

Los niños se enviarán cartas debido a que este tipo de texto le permite a los autores manifestar una gran diversidad de intenciones comunicativas. Por medio de él puede informar sobre algún suceso, expresar sus estados de ánimo y/o confrontar su punto de vista con el de sus destinatarios.

Las cartas se realizarán de manera cooperativa en un procesador de textos, ya que este tipo de programas tienen dos ventajas primordiales. Por un lado, propician que entre los escritores que trabajan en colaboración se origine un sentido de propiedad común de lo escrito. Por otro lado, facilitan las actividades de planeación, escritura y sobre todo, de corrección del texto.

La correspondencia se enviará a través del correo electrónico porque este servicio de Internet amplía enormemente las posibilidades de comunicación de los niños, ya que les permite intercambiar experiencias con personas de diversos lugares y culturas en un periodo de tiempo muy breve y a un bajo costo. Además el correo electrónico se ha constituido como un medio “amigable” que permite a las personas desarrollar una relación cercana. A continuación describiré de manera general cómo se llevará a cabo la investigación.

## Características del proyecto

- *Idioma.* La correspondencia se llevará a cabo en español.
- *Disposición del grupo.* En equipos de 2 o 3 alumnos (cada equipo contará con una dirección electrónica).
- *Duración:* 5-7 sesiones de semanales de 90 min. (una carta por sesión).
- *Temáticas sugeridas:* diferentes aspectos de su vida personal, familiar, escolar y de su país.
- Envío de imágenes y fotografías.

## Participantes

- 20 alumnos de 5o. grado que asisten a una primaria pública en el D.F., tienen entre 10 y 12 años de edad y participan en el Programa *Aprendiendo Juntos*.
- 6 alumnos de primaria que residen en California, tienen entre 10 y 13 años, hablan tanto inglés como español y participan en el Programa *La Quinta Dimensión*.
- Profesor del grupo de 5º grado
- Equipo de facilitadores

## Escenarios

- Aula del grupo 5º B y aula del Programa *Aprendiendo Juntos*, ambas dentro de la Escuela Primaria Cuicuilco.

## Criterios para la formación de los equipos:

- Que estén conformados por 2-3 niños
- Que sean mixtos
- Que se comprometan a trabajar juntos, debido a que no se van a realizar cambios en el transcurso del proyecto.

## Materiales

**Materiales dentro del aula:** 10 computadoras con procesador de textos y conexión a Internet.

**Material para recolectar datos:** 1) Mensajes de correo electrónico de los alumnos de México, 2) Mensajes de correo electrónico de los alumnos de California, y 3) Filmaciones del proceso de escritura colaborativa de los alumnos mexicanos (2 tríadas).

# Calendario del Proyecto "Amigos por E-mail"

Inicio del Proyecto: Jueves 7 de Abril de 2005

Fin: Jueves 12 de Mayo de 2005

Duración: De 5 a 7 sesiones semanales.

- Los alumnos mexicanos escribirán los jueves en la mañana.
- Los alumnos de California responderán el mismo jueves, o el martes de la siguiente semana, en la tarde.

CALENDARIO TENTATIVO				
	México		California	
<i>Semana 1</i>	Jueves 7 abril	Presentación ⇔	Jueves 7 abril	Respuesta a la primera carta ⇔
<i>Semana 2</i>	Jueves 14 abril	Continuación ⇔	Martes 19 abril	Continuación ⇔
<i>Semana 3</i>	Jueves 21 abril	Continuación ⇔	Martes 26 abril	Continuación ⇔
<i>Semana 4</i>	Jueves 28 abril	Continuación ⇔	Martes 3 mayo	Continuación ⇔
<i>Semana 5</i>	Lunes 9 mayo*	Continuación ⇔	Martes 10 mayo	Continuación ⇔
<i>Semana 6</i>	Jueves 12 mayo AM	Despedida ⇔	Jueves 12 mayo PM	Despedida ⇔

\* dado que los días 5 y 6 de mayo se suspenden las labores en la primaria, pediremos al profesor el día lunes 9 de mayo para que los niños envíen sus cartas.

# Actividades del Proyecto "Amigos por E-mail"

## Actividad 1. Planteamiento del proyecto y Elaboración de cartas de presentación

### Objetivos

- Plantear a los alumnos el proyecto "Amigos por E-mail"
- Que los alumnos, por equipos, elaboren cartas de presentación dirigidas a los alumnos de California.

### Desarrollo de las actividades

#### Apertura

- Planteamiento del Proyecto Amigos por E-mail  
Vamos a iniciar la correspondencia con alumnos que viven en Estados Unidos, California, pero que hablan español.  
Ellos están en un Programa parecido al de la UNAM.  
Ustedes les van a escribir y también van a enviarles fotografías  
Ellos les van a responder la siguiente semana  
Vamos a formar equipos, y cada uno va a tener una cuenta de correo electrónico, para ello necesitamos que cada equipo invente un nombre (o pueden usar el que ya tenían).
- Formación de equipos
- Objetivo de la sesión: Hoy nos vamos a presentar.

#### TEMAS

¿De qué les gustaría hablar con ellos?

¿Qué podríamos decir de nosotros mismos?

- Nuestros datos: nombres, edades, escuela, grado, cumpleaños
- Nuestras características personales: físicas y en la forma de ser
- Nuestros gustos: qué actividades disfrutamos, qué nos gusta jugar, comida, deportes, equipos favoritos, música, películas, libros, programas de TV, animales.
- Familia: ¿Cómo está conformada nuestra familia?
- Nuestra escuela: cómo es, qué clases tenemos, qué maestros tenemos,
- Nuestro país: qué nos gusta de México, que no nos gusta.

¿Cómo se sienten al tener contacto con niños de otro país?

¿Qué nos interesa saber de ellos?

## ELEMENTOS DE LA CARTA

Remitente	Saludo
Destinatario	Desarrollo
Dirección electrónica	Despedida
Asunto	Nombres
Lugar y fecha	Posdata (opcional)

### Trabajo en equipos

Desarrollar las cartas en un documento de Word, dentro de la carpeta “Amigos por email”.

### Cierre

Reflexionar sobre su experiencia en la sesión.

**Actividad 2.**  
**¿Para qué nos sirve escribir cartas? ¿Cómo funciona el correo electrónico?**  
**Responder las primeras cartas recibidas**

### Objetivos

Que los alumnos:

- Reflexionen sobre su experiencia de escribir cartas a niños de Estados Unidos.
- Planteen ¿para qué sirve escribir? ¿para qué sirve escribir cartas?
- Aprendan cómo funciona el correo electrónico\*

Que los equipos que recibieron cartas las respondan.

### Desarrollo de las actividades

#### Apertura

- Recordatorio de la sesión pasada. Esto es, le dieron un nombre a su equipo y escribieron cartas de presentación.
- Reflexión acerca de ¿cómo se sintieron escribiendo cartas a niños que aún no conocen y que están en otro país?
- Explorar cómo los niños conciben la actividad de escribir. Pedirles que digan ¿Por qué es importante escribir? ¿Para qué creen que sirva escribir cartas? ¿Qué elementos (en orden) debe tener una carta?
- Comentarles que el jueves anterior, después de la clase, creamos una cuenta de email para cada equipo y enviamos sus cartas. A continuación, podemos explicar en el pizarrón en qué consiste el correo electrónico. Esto es:
  - es un servicio de Internet
  - sirve para enviar y recibir mensajes e imágenes
  - para usarlo, la persona tiene que crear una dirección electrónica

- podemos entrar a nuestra dirección desde cualquier computadora con Internet, pero necesitamos crear una *contraseña* para que sólo entremos nosotros
  - es rápido
  - si tenemos computadora pero no tenemos Internet, podemos redactar el mensaje en Word y conectarnos a la red sólo para enviarlo.
- Entregar a cada equipo su dirección electrónica y su contraseña en un sobre.
  - Plantearles ¿qué vamos a hacer hoy? Como recordarán, la clase anterior les dijimos que ustedes iban a escribir los jueves y ellos iban a contestar los martes. Los niños de EU ya recibieron sus cartas pero la mayoría no pudo contestarlas porque esta semana tienen vacaciones, sólo los que tienen acceso a Internet las pudieron responder, y la próxima semana van a contestar los demás. Así que los equipos que recibieron carta, la van a contestar, y los que todavía no...

...**Si hay Internet**, entraremos a su dirección electrónica, les mostraremos los elementos básicos y verán el funcionamiento del correo electrónico enviándose mensajes entre ellos.

...**Si no hay Internet**, les pediremos que piensen:

¿Qué más quieren saber de sus amigos?

¿De qué temas les gustaría hablar?

¿Qué podríamos decir de nosotros mismos?

Algunas opciones son...

- Nuestras características personales: físicas y en la forma de ser
- Nuestros gustos: qué actividades disfrutamos, qué nos gusta jugar, comida, deportes, equipos favoritos, música, películas, libros, programas de TV, animales.
- Familia: ¿Con quiénes vivimos? ¿Cuántos hermanos tenemos?
- Nuestra escuela: cómo es, qué clases tenemos, qué maestros tenemos,
- Nuestro país: qué nos gusta de México, que no nos gusta.

### Trabajo en equipos

Desarrollar las actividades planteadas anteriormente. Mientras los niños las realizan, la retroalimentación se enfocará en los aspectos que incluye la “Hoja para planear una carta” (anexa).

### Cierre

Reflexionar sobre su experiencia en la sesión.

# Enlaces

## "Amigos por E-mail"

NIÑOS CUICUILCO		NIÑOS 5ª DIMENSION Y FACILITADORES	
EQUIPO	CORREO-E	DESTINATARIO(S)	CORREO-E
King of Fighters 2005	<a href="mailto:kingof_fighters2005@..."><u>kingof_fighters2005@...</u></a>	Luis y Chris	<a href="mailto:hpwwefan@..."><u>hpwwefan@...</u></a> <a href="mailto:luigi_luis_rodriguez@..."><u>luigi_luis_rodriguez@...</u></a>
La Liga de la Justicia	<a href="mailto:laligadelajusticia_2005@..."><u>laligadelajusticia_2005@...</u></a>	Patricia	<a href="mailto:marisol510@..."><u>marisol510@...</u></a>
Las Chicas Escorpión	<a href="mailto:laschicasescorpion@..."><u>laschicasescorpion@...</u></a>	Gabriela y Sheng	<a href="mailto:funny_crazy@..."><u>funny_crazy@...</u></a> <a href="mailto:shng_xi@..."><u>shng_xi@...</u></a>
The Rabbits	<a href="mailto:therabbits3@..."><u>therabbits3@...</u></a>	Rocío	<a href="mailto:iy162@..."><u>iy162@...</u></a>
Galisonic	<a href="mailto:galisonic@..."><u>galisonic@...</u></a>	Pamela y Mariana	<a href="mailto:pameli@..."><u>pameli@...</u></a> <a href="mailto:mariana_zug@..."><u>mariana_zug@...</u></a>
Los Americanistas	<a href="mailto:losamericanistas@y..."><u>losamericanistas@y...</u></a>	Daniel y Mariana	<a href="mailto:cedany@..."><u>cedany@...</u></a> <a href="mailto:mariana_zug..."><u>mariana_zug...</u></a>
Los Tres Delfines	<a href="mailto:los_3delfines@..."><u>los_3delfines@...</u></a>	Daniel y Mariana	<a href="mailto:cedany@..."><u>cedany@...</u></a> <a href="mailto:mariana_zug@..."><u>mariana_zug@...</u></a>
Superman	<a href="mailto:supermans_9@..."><u>supermans_9@...</u></a>	Ana y Mariana	<a href="mailto:anapiza@..."><u>anapiza@...</u></a> <a href="mailto:mariana_zug@..."><u>mariana_zug@...</u></a>

# Registro de las cartas

(Niños de 5º grado)

EQUIPO	ESTADO DE LA CARTA		
	¿TERMINADA? SI/NO	¿ENVIADA? SI/NO	¿IMPRESA? SI/NO
GALISONIC			
KING OF FIGHTERS 2005			
LA LIGA DE LA JUSTICIA			
LAS CHICAS ESCORPION			
LOS AMERICANISTAS			
LOS TRES DELFINES			
SUPERMAN			
THE RABBITS			

Ejemplos de carátulas  
de las carpetas

**Correspondencia  
entre**

The Rabbits

&

Rocío

**Correspondencia  
entre**

La Liga de la Justicia

&

Patty

Carolina, Humberto e Ileana:

¡Hola! Su dirección de correo electrónico es:

**therabbits3@yahoo.com.mx**

Contraseña:

Aline, Brenda y Sergio:

¡Hola! Su dirección de correo electrónico es:

**los 3delfines@yahoo.com.mx**

Contraseña:

César, Ivana y Jessica:

¡Hola! Su dirección de correo electrónico es:

**galisonic@yahoo.com.mx**

Contraseña:

Arturo, David y Luis:

¡Hola! Su dirección de correo electrónico es:

**kingof\_fighters2005@  
yahoo.com.mx**

Contraseña:

Dante y Gabriel:

¡Hola! Su dirección de correo electrónico es:

**supermans\_9@yahoo.com.mx**

Contraseña:

Rebeca y Carla:

¡Hola! Su dirección de correo electrónico es:

**laschicasescorpion@  
yahoo.com.mx**

Contraseña:

Dalia, Felipe y Marisol:

¡Hola! Su dirección de correo electrónico es:

**laligadelajusticia 2005@  
yahoo.com.mx**

Contraseña:

Jesús y Óscar:

¡Hola! Su dirección de correo electrónico es:

**losamericanistas@  
yahoo.com.mx**

Contraseña:

# ¿Sobre qué podemos platicar con nuestros amigos por e-mail?

Podemos escribir sobre...

## **Todo acerca de nosotros**

- Cine, música y televisión
- Nuestras características físicas
- Nuestra forma de ser
- Qué actividades disfrutamos
- Animales preferidos, mascotas
- Nuestros libros favoritos
- Cosas que nos disgustan y por qué

## **Nuestras familias**

- ¿Con quiénes vivimos?
- ¿Cuántos hermanos tenemos?
- ¿Cómo es nuestra casa?

## **Nuestra escuela**

- ¿Cómo es?
- ¿Qué clases tenemos?
- ¿Cuáles materias nos gustan? ¿Cuáles no?
- ¿Qué hacemos cuando se acaban las clases?
- ¿Cómo celebramos el fin de cursos en la escuela?
- ¿Qué hacemos en las vacaciones?

## **Nuestro país**

- Qué nos gusta de México, qué no nos gusta
- Dioses y leyendas de nuestra cultura
- Sucesos recientes de México
  
- Festividades que celebramos
  - Día del niño
  - Día de la madre
  - Día de la independencia
  - Día de muertos
  - Navidad
  
- Lugares de México
  - ¿Qué lugares conocemos de nuestro país?
  - ¿Qué lugares nos gustaría visitar?
  
- ¿Cuánto cuestan diferentes productos en México y en Estados Unidos?

## ANEXO 2

### Protocolo para analizar la conversación de los niños al escribir cartas amistosas en tríadas

#### COLABORACIÓN

Forma de trabajar en conjunto

Categoría	Código
División del trabajo	Div
Paralela	Par
Recíproca	Rec
Secuencial	Sec

Interacciones dialógicas al elaborar el texto

Afirmar algo sobre sí mismo	Au Afir
Afirmar algo sobre un compañero	Afir Comp
Asignar el turno a un compañero	As Tu
Autopreguntarse	Au Preg
Ceder su turno	Ce Tu
Cuestionar las propuestas del otro o de lo escrito	Cuest
Dar una orden a un compañero	Ord
Defenderse	Def
Elaborar sobre las ideas planteadas por otro compañero	/E
Explicar a los demás cuando alguien tiene duda	Ex Du
Expresar acuerdo con las ideas propuestas por otros	/Ac+
Expresar un deseo	Ex De
Expresar una duda	Du
Hacer el recuento de una situación	Re Sit
Ignorar el punto de vista de un compañero	Ig Op
Insistir	Insis
Manifiestar desacuerdo con las ideas planteadas por otros	/De-
Mediar la discusión	Me Disc
Ofrecer opiniones con justificaciones	Op Jus
Pedir ayuda a un compañero	Pe Ay
Pedir clarificación cuando no comprenden la idea de uno de los compañeros	/C
Pedir opinión/ideas a sus compañeros	Pe Op
Pedir su turno	Pe Tu
Proponer ideas alternas u otra forma de decirlas	/A
Proponer una alternativa conciliadora	PAC

Retar	Ret
Retener turno	Re Tu
Señalar errores	Señ Err

## ESCRITURA

### Estructura del proceso de escribir

Corregir el texto	Corr
Delimitar contenido del texto	Del
Hacer propuestas literales de texto (Contenido Textual)	CT
Planear de manera global	PG
Planear de manera local	PL
Proponer ideas sobre las cuales escribir (Contenido)	C
Revisar globalmente el texto	RG
Revisar localmente el texto	RL
Solicitar contenido del texto	SC

### Aspectos comunicativos

Hacer referencia a textos orales y escritos (intertextualidad)	Intx
Incorporar voces de diversas fuentes (polifonía)	Poli
Proponer ideas acerca de cómo escribir (Retórica)	Retor
Realizar suposiciones sobre lo que contestará el destinatario	Sup Dest
Realizar suposiciones sobre lo que contestará un compañero	Sup Comp
Referirse a lo que dijo el profesor	Intx Prof
Referirse a lo que dijo un facilitador	Intx Fac
Tener perspectivas diferentes acerca de cómo tratar los temas	Pers Dif

### Género discursivo (texto epistolar)

Estructura	Encabezamiento	Encab
	Cuerpo	Cue
	Despedida	Desp
	Posdata	Pd
Función comunicativa	Informativa	Infor
	Expresiva	Expres
	Apelativa	Apel
Trama	Narrativa	Narr
	Argumentativa	Arg

**Anexo 3**  
**Esquema: Reseña de Películas**

**1. Panorámica:** *Esta película expresa...*



**2. Resumen del guión:** *En resumen, la película trata de...*



**3. Opiniones:**

*Esta película nos gustó porque los personajes nos hicieron sentir ...  
porque despertó en nosotros el interés de conocer más sobre...*



**4. Recomendación/ No Recomendación:**

*Les recomendamos esta película porque...  
No les recomendamos esta película porque...*