

LOS PROYECTOS DE AULA EN LENGUA CASTELLANA, ESPACIO PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LECTURA Y ESCRITURA ¹

Innumerables son los escritos que sobre proyectos de aula se han producido. Se trata de una concepción entendida por todos los docentes, manejada por muchos y de éxitos incontables en las aulas del país y toda Latinoamérica. Sin embargo, por lo general se habla de proyectos de aula en ciencias naturales o ciencias sociales; muy poco, en lengua castellana. Existen grandes adelantos en proyectos de área, exitosas experiencias para desarrollar la competencia comunicativa; experiencias aisladas, esporádicas durante el año escolar, sin permanencia en el tiempo y en el espacio. El proyecto de aula en lengua castellana no se ha constituido aún en una metodología permanente de clase, aún priman los contenidos sobre los procesos, aún se piensa en un programa conceptual por llenar donde los demás contenidos procedimentales y actitudinales son de relleno o bienvenidos a la clase sin planeación.

Cambiar las concepciones de los maestros para llevarlas al aula ha sido tarea ingente. Ni los lineamientos ni los estándares han logrado persuadir a todos los maestros de no trabajar con contenidos aislados, segmentados y sin propósito o sentido práctico para los estudiantes. Y no es que los contenidos estén mal tratados; no. Se trata de una búsqueda de sentido práctico y didáctico que no ha cundido en el ámbito escolar y con precisión en lengua castellana.

Pero antes de pensar en didáctica, el ámbito de desempeño debe ser claro y concreto. Un enfoque pedagógico dará origen a una metodología y esta, a la didáctica. A partir de estos criterios definidos y enlazados, la Universidad Autónoma de Bucaramanga, forma a las futuras docentes de lengua castellana en un *saber disciplinar*, un *saber hacer con sus competencias comunicativas* y un *saber ser maestro de lengua castellana*. El saber disciplinar tiene que ver con la formación en pedagogía y las ciencias del lenguaje; el saber hacer con las competencias comunicativas enfatiza en el desempeño comunicativo eficaz y efectivo en lectura y escritura de las docentes en formación; y el saber ser maestro de lengua castellana fundamenta su quehacer en la pedagogía del discurso, el enfoque semiótico comunicativo, la metodología por proyectos de aula; y la investigación acción en el aula. La visión es totalizadora, se pretende formar maestras que logren cambios en las prácticas de los maestros de las instituciones donde laboran a partir de la puesta en escena de los proyectos; la sistematización de estos que quedan a disposición de los maestros para su consulta, lectura y análisis, y seminarios de formación a los docentes del área. (Parece ser que la didáctica subyace aun enfoque pedagógico a una metodología y a unas estrategias)

Características de los proyectos de aula en lengua castellana

La base de todo proyecto en lengua castellana es el discurso. Este, entonces justifica la situación significativa de desarrollo del proyecto, el detonante de producción oral o escrita y el producto final; igualmente, el plan de acción, la secuencia de actividades en el aula y

¹ Ponencia presentada en el primer coloquio sobre didáctica de la lengua materna, en la Universidad del Valle, Cali, noviembre 25 de 2004.

los procesos de mediación fundados en estrategias didácticas de aproximación a los diferentes géneros discursivos. Con base en lo anterior se definen las fases del proyecto.

FASE I – DIAGNÓSTICO

Antes de pensar en partir de unos contenidos establecidos por la tradición, los libros de texto o las creencias populares; el proyecto de aula surge de un diagnóstico. Es esencial para cualquier proceso de mediación el conocimiento de los estudiantes en todos sus ámbitos, una aproximación regular y lo más cercana posible; a la vez que un conocimiento de las posibilidades del entorno educativo. La comunidad educativa, como todos lo sabemos, está conformada por el estudiante, la institución, la comunidad circundante y los padres de familia. Por eso, se hace necesario conocer a los niños y niñas para poder formular un problema y la forma de solucionarlo por las vías de la comunicación o la expresión de textos lingüísticos o no; o bien para construir una situación real de aprendizaje.

Un test de gustos y disgustos. El profesor Pablo Romero en su libro “Pensamiento hábil y creativo”² propone unas tablas de diagnóstico que adaptamos según la situación:

Los estudiantes

NUESTRA REALIDAD	EL ENTORNO	NUESTRA INSTITUCIÓN	LAS CLASES	LOS MAESTROS
¿Quiénes somos?	¿Qué nos gusta del barrio que rodea nuestra institución?	¿Qué nos gusta?	¿Qué nos gusta?	De ellos (as) nos gusta:
¿Qué nos gusta?	¿Qué nos disgusta?	¿Qué nos disgusta?	¿Qué nos disgusta?	Nos disgusta:
¿Qué queremos hacer?	¿Qué cambiaríamos?	¿Qué proponemos para mejorar?	¿Cómo podemos mejorar?	Les sugerimos:
¿Qué nos preocupa?	¿Cómo lo haríamos?	La palabra que sintetiza nuestra institución es:		La palabra que los describe:

¿Qué leemos? ¿Cuándo escribimos? ¿Qué nos disgusta leer? ¿Qué hacemos en nuestros ratos libres? ¿Cuáles son nuestros programas de televisión preferidos? – hábitos de estudio –

² ROMERO Ibáñez, Pablo y otros. Pensamiento Hábil y Creativo. Bogotá: Redipace. P. 349. 2003

LOS COMPAÑEROS ¿Cómo nos llevamos con nuestros compañeros? ¿Qué es lo que más nos gusta del grupo de compañeros? ¿Qué nos disgusta? ¿Cómo lo podemos mejorar?

Los padres de familia

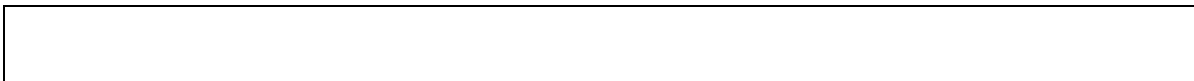
NUESTRA REALIDAD	EL ENTORNO	LA INSTITUCIÓN	LOS MAESTROS
¿Quiénes somos?	¿Qué nos gusta del barrio donde vivimos?	¿Qué nos gusta?	¿Qué sabemos de ellos?
¿Qué significan nuestros hijos para nosotros?	¿Qué nos disgusta?	¿Qué nos disgusta?	¿Cómo ven nuestros hijos (as) a los maestros?
¿Qué queremos para ellos (as)?	¿Qué cambiaríamos?	Para que mejore proponemos:	La palabra que los describe:
		Nos comprometemos a:	

Estrato- ubicación de la vivienda- número de hijos – estado civil – situación académica – tipo de actividad económica
Biblioteca – hábitos de lectura en el hogar

El docente titular del área

MI REALIDAD	MI COMPETENCIA ENCICLOPÉDICA	MI COMPROMISO
¿Quién soy yo?	Dos libros que hayan influido en mis prácticas educativas:	Así me gusta enseñar:
Mi fortaleza?	Mi ideología pedagógica:	El modelo o enfoque pedagógico con el que me identifico es:
Mi proyecto de vida:	Mi sueño pedagógico:	La palabra que describe mi vida es:

Experiencia laboral – títulos académicos – edad -



Para el anterior diagnóstico se emplean los test, las entrevistas, la observación directa, entre otras posibilidades.

Evaluación de competencias. Se aplica, después de lo anterior, una prueba de lectura y otra de escritura para diagnosticar niveles de lectura personales y colectivos, a la vez que niveles de escritura desde las competencias textual (coherencia local, lineal y global) y pragmática (intencionalidad y superestructura textual).

FASE II – FORMULACIÓN DE LOS PROBLEMAS MACRO Y MICRO

Una vez obtenidos los datos de la observación sigue el proceso de análisis de datos. Los resultados se presentan a partir de análisis simples estadísticos. Estos resultados se dan a conocer a los niños y niñas y a la comunidad educativa en general.

Los datos nos arrojan, pues, un problema macro y otro micro. El problema macro corresponderá al problema observado en cuanto a desarrollo de competencias comunicativas y que tenderemos a resolver a largo plazo (un semestre o un año escolar). Este se convierte en el propósito del maestro como experto en la materia, como docente investigador, como guía del proceso de aprendizaje, como mediador entre la realidad y el conocimiento. Aquí el maestro actúa de manera autónoma y completamente responsable, ética y profesionalmente; de manera seria ya tiene un objetivo de desempeño que va a cristalizar en dos o tres o más proyectos de aula a partir del test de gustos y disgustos.

Conviene aclarar que como profesional, la propuesta del maestro corresponderá a una justificación desde la experiencia misma de la observación y desde una fundamentación teórica de base; en este caso la pedagogía del discurso, la lingüística del texto, el desarrollo de competencias comunicativas, la semiótica de Umberto Eco...

Acto seguido, el docente encuentra o formula un problema micro a partir del test de gustos y disgustos. Los problemas aquí formulados corresponden a cualquier temática que corresponden al tipo de proyectos según la clasificación de Jossette Jolibert: proyectos de la vida cotidiana (problemas en el aula de clase de convivencia, tolerancia, organización, inconformidad, etc.), proyecto empresa (celebración del día del idioma, el día de la madre, el cumpleaños del colegio, una campaña ecológica, un bazar para recolectar fondos), proyecto de conocimientos (basado en el aprendizaje de un tópico particular del área). Se requiere que las soluciones a estos problemas estén mediadas por el uso de un texto verbal o no verbal. Por ejemplo: los estudiantes hombres del curso 6-03 de X colegio en Bucaramanga expresaron inconformidad porque su batería de baños estaba en condiciones lamentables a diferencia del de las niñas que había sido remodelado hace poco. Aquí se tenía un problema por resolver por vías reales de comunicación; los niños querían decirlo pero no sabían cómo. En otro colegio, los niños de quinto grado manifestaron inconformidad por los altos costos de los productos de su cafetería; a esto se le sumaba el descuido en cuanto a buenos hábitos alimenticios por parte de las directivas de la institución quienes promovían la venta de solo comida “chatarra”, perjudicial por su alto

contenido en colesterol, azúcar y preservativos. En *la venta del proyecto* (explicado más adelante), para el primer caso se decide enviar *un comunicado* a las directivas y demás entes pertenecientes a la comunidad educativa; para el segundo, se acuerda un día de microbazar para vender bebidas nutritivas en competencia con las industrializadas como las gaseosas y los jugos empacados. Para lograr los efectos, los estudiantes deben diseñar *afiches* que logren persuadir a sus lectores para que compren las bebidas nutritivas en lugar de las gaseosas.

La justificación del proyecto micro igualmente debe estar sustentada con un soporte teórico desde donde se piensa trabajar las competencias comunicativas y los logros esperados en cuanto a comprensión y expresión textual. Hasta aquí todo está dado por el docente. Ahora el debe presentar el proyecto a los estudiantes y conciliar con ellos su desarrollo. Se necesita aquí altas dosis de convencimiento, de entusiasmo, de trabajo colaborativo. Para ello acudimos a la *venta del proyecto* o conversación para llegar a acuerdos. A los chicos y chicas hay que involucrarlos según sus intereses, habrá que despertarles el sentido crítico, ponerlos en situación problemática para que busquen soluciones viables. A esta capacidad del maestro para poner en escena el proyecto, Carlos Negret la denomina el ser artífice de situaciones significativas de aprendizaje. El maestro idea, crea el ambiente de aprendizaje. Primero sitúa el problema, lo socializa y después discute con los estudiantes su posible solución. En el caso del comunicado, los estudiantes, una vez expuesto el problema, dan una lista de posibles soluciones. Con la ayuda del docente mediador, la discusión de aspectos a favor o en contra de las opciones dadas se acuerda el tipo de escrito que más se acomode a sus intencionalidades comunicativas y prácticas. Un docente mediador, ha pensado en todo, arma creativamente el momento, orienta hasta tal punto en que estudiante se inmiscuye en el asunto sin darse cuenta, pero atento, dispuesto, armado con razones para continuar. A veces, muchas veces, los problemas son fácilmente observables; otros, hay que crear la situación problema. La venta del proyecto es una invitación, una provocación detenidamente calculada por el maestro o maestra.

Ya está entonces *el detonante*. Los estudiantes deciden qué escribir, a quién, por qué, cómo, cuándo; sin necesidad de acudir a situaciones ficticias, sin sentido, traída de los cabellos. Este detonante es una expresión de Gianni Rodari. Es la fuente de inspiración para escribir o expresar algo; es lo que en otros tiempos se llamaba la “musa inspiradora”. Solo que en este caso son situaciones cercanas a la realidad del niño fuera del aula, en la vida cotidiana. Es una forma de enseñarle al niño que los problemas se resuelven por la vía legal, que existen medios escritos para resolver conflictos; es una forma de enseñar desde lengua castellana las tan necesarias competencias ciudadanas.

Con el detonante y la venta del proyecto se define el *producto* que utiliza cualquier sistema de significación oral o escrita enmarcado en una situación significativa de aprendizaje. Desde la pedagogía discursiva-textual se busca entonces generar textos de diversos tipos y géneros. Según María Cristina Martínez, la textualidad es una dimensión de carácter semántico-sintáctico a través de la cual se construyen las relaciones de significado en el texto como un todo, está ligada a la noción de cohesión. La discursividad es una dimensión de carácter semántico-enunciativo que permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso y el valor que toman las expresiones en términos de

actos y voces enunciativas.³ Con base en esta razón, nuestros proyectos de aula *siempre están encaminados a la elaboración de un producto que tendrá lectores reales en situaciones reales de comunicación.*

FASE III – PRONÓSTICO – PLAN DE ACCIÓN

El plan de acción corresponde a una secuencia de actividades que tienen como fin el procesamiento del producto final. Se trata de una red de acciones planeadas cuyo propósito para la maestra o maestro de lengua castellana es formular un esquema de estrategias didácticas para enseñar a “hacer” con las palabras. Es la descripción del paso a paso. Es la manera de pensar el producto. (La didáctica en los proyectos de aula aparece en las fases de desarrollo del proyecto y particularmente en el plan de acción).

El plan de acción promueve el desarrollo con habilidades críticas y creativas como estrategia para transformar los productos en algo abierto a nuevos conocimientos; es decir, recrear la teoría y no sólo repetir mecánicamente lo que dice un profesor. En este momento el alumno se enfrenta con las situaciones y experiencias que le enseñen a construir su pensamiento, con lecturas y vivencias que desarrollen y develen lógicas a través del contacto vivo y directo con ellas, que posibiliten los descubrimientos.

El plan de acción (distinto a activismo) se convierte después en planes de clase. Estos planes utilizan como recurso principal la consulta, la lectura, el resumen, los mapas conceptuales, los mapas de ideas, los cuadros sinópticos, las exposiciones, los debates, las mesas redondas y todas las demás estrategias de lectura antes, durante y después recomendadas por infinidad de expertos en didáctica de la lengua. Nada de lo que se hace en clase está fuera de lugar o no tiene relación directa con el producto en elaboración.

Un plan de clase debe ser ante todo mediado. Partimos de los conocimientos previos o de la activación de esquemas. Es decir, jugamos con el error, aprendemos a partir del error; pero también del mismo caudal de conocimientos que el estudiante lleva al aula de clase. David Cooper habla de “modelado”: “...el maestro exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender, les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido y les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras está aprendiendo.”⁴ Un buen plan de acción permite la mediación del maestro o maestra para enseñar a leer y escribir porque en últimas el producto en elaboración se fundamenta en estos dos actos. Por tanto, el acto de enseñanza es el mismo que hacemos cuando preparamos nuestra receta favorita. Por ejemplo, para hacer un delicioso salpicón primero hay que haber degustado el mismo muchas veces, haberlo probado, degustado, encontrado todos los sabores que lo conforman. De ahí puedo quedar provocado por su sabor, por las propiedades de sus componentes, su color... una vez probado y provocado, me puedo lanzar a preparar la receta recomendada; pero esta receta merece unos pasos para su elaboración. Antes de preparar el salpicón elaboro la lista de ingredientes, pienso en el presupuesto, obtengo el dinero presupuestado, voy al supermercado, compro la fruta y demás

³ MARTÍNEZ, María Cristina. Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Cali: Universidad del Valle. 2001. p. 24.

⁴ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje Visor. 1998.

ingredientes, me dispongo a su preparación. Una vez listo todo, inicio el proceso por partes, dejo la fruta que se oxida de último o la preparo con limón, pico, revuelvo, disuelvo, etc. hasta lograr el producto. Entre más salpicón prepare, muy probablemente lo irá recreando poco a poco con nuevos ingredientes, con nuevas posibilidades para disfrutarlo. Exactamente lo mismo pasa con un plan de acción. El producto del proyecto se elabora desde el inicio del proyecto, cada acción es necesaria y se requiere para el éxito del proyecto, todo debe estar *fríamente calculado* por el docente quien en últimas es quien tiene la experticia.

El aprendizaje mediado piensa en todas las posibilidades por venir, piensa en el niño y en cómo aprende éste. Veamos un ejemplo que sintetiza todo lo dicho hasta el momento:

TÍTULO DEL PROYECTO	ARGUMENTOS PARA UN CAMPAMENTO Tiempo previsto: 50 horas clase	
SITUACIÓN SIGNIFICATIVA	En anteriores proyectos los niños han celebrado el día de los niños con una fiesta de brujas y espantos o han vendido chokolatinas para poder ir a cine; se aproxima la despedida de las docentes practicantes quienes por dos años los han acompañado en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas en la jornada contraria. Se trata de niños y niñas de octavo grado. El diagnóstico nos señala que se trata de niños entre los 11 y 14 años, adolescentes con todas las prohibiciones del mundo por parte de sus padres. Niños que tienen que pedir permiso, que se escapan, que dicen mentiras, que lo que más desean es compartir con sus amigos y amigas y no con sus padres. Son además niños de muy bajos recursos económicos. Estrato 2 de Bucaramanga.	
VENTA DEL PROYECTO	¿Qué les gustaría hacer como despedida de nuestro proyecto de competencias comunicativas? Ante estas inquietudes se sacan los pros y contras de la miniteka y del paseo. ¿qué resulta más económico? Se decide por el paseo. Describamos cómo queremos el paseo ¿Cómo se imaginan el paseo? Puede ser; pero, concertemos el tiempo. ¿Sus padres les darán permiso para tanto tiempo? ¿Por qué no pensamos en una sola noche? ¿Qué pasa con los que están dudando? ¿Por qué no conversan con sus padres?	• Una miniteka con luces, espuma... • Un paseo con piscina • Saquemos costos. Hagamos una relación de gastos, sumemos... • No queremos un paseo tradicional, lo mismo de siempre, un día, piscina, almuerzo y ya!! • Largo, quizás con dos noches incluidas, un fin de semana • Bien. Entonces ¡organicemos un campamento! • Aprobado por casi todos • Los padres muy seguramente no nos van a dejar dormir una noche fuera de la casa. Eso suena a imposible. • Todos opinan lo mismo; los más entusiastas y los más escépticos. • Ellos de una dicen que no. No nos escuchan. Nos regañan, nos amenazan, por eso tenemos que inventar mentiras para salir... • ¿Cómo? Nos da miedo, nos van a

DETONANTE	Podríamos convencerlos... Pensemos en posibilidades para convencerlos que no sea pidiendo permiso de frente (cara a cara) y mucho menos sin decir mentiras... Acordada la carta, se procede a escribirla. Análisis de las cartas, señalamiento de dificultades encontradas, conclusiones... formulación del plan de acción para escribir una carta lo suficientemente convincente, con propiedad, con el fin de lograr un propósito: El permiso para salir de campamento.			gritar... Concluyen que la mejor opción para todos es una carta
PRODUCTO ACORDADO	UNA CARTA ARGUMENTATIVA para los padres de familia con el fin de lograr el permiso para ir un fin de semana a campamento			
PLAN DE ACCIÓN	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	CONTENIDOS	

	- Organización del campamento - Sensibilización sobre el tema de la adolescencia. Discusión grupal. Organización de un Debate: <i>¿Qué tan conveniente es que los padres vigilen con constancia a sus hijos adolescentes?</i> Lista de conclusiones y posibles argumentos para convencer a los padres. - Visita de una psicóloga. Conferencia: “Principales temores de los padres ante la adolescencia de sus hijos” - Visita de un experto: Un boy scout - Redacción de un segundo borrador de la carta con los elementos recolectados para poder convencer - Documentación teórica - Tercer borrador - Correcciones de los párrafos (superestructura textual y pragmática) - Proyección de un video sobre primeros auxilios	- Tiempo, horas de salida, transporte, responsabilidades, compromisos, actividades, cronograma. - Lectura de un cuento. Actividades pre, durante, después. Conclusiones - Lectura de textos sobre los problemas de los adolescentes. Actividades pre, durante y después. Conclusiones - Preparación para recibir la conferencia. Documentación, mapa conceptual, resumen sobre la teoría recolectada. Acuerdos. - La toma de notas. Estrategias. - Preparación de la entrevista al experto - Acuerdos - Redacción, lectura colectiva, análisis, críticas en cuanto al logro de la intención - Elaboración de un esquema de ideas con la tesis y los argumentos - Redacción de párrafos - Corrección con rejillas de evaluación. Autoevaluación y coevaluación - Lectura del video: actividades pre, durante, después - Elaboración de textos de secuencia. Manual para casos de emergencia. - Redacción de juegos de salón para compartir durante la fogata.	Actitudinales: capacidad de escucha, asumir posiciones, expresar pensamientos... Estrategias de lectura Mapa conceptual, resumen, toma de apuntes, la conferencia La entrevista. Características, pasos... - El esquema de ideas - El texto argumentativo - Qué es una tesis - Cómo se puede argumentar - Qué es el párrafo - Párrafo de introducción - Párrafos de desarrollo - Párrafos de conclusión - La exposición oral. Técnicas - El texto de secuencia o de instrucciones
--	---	---	--

Imprevistos: surge la necesidad de redactar una carta argumentativa similar a la de los padres de familia para la directora del colegio quien se negaba a dar el permiso respectivo.		
Paso a paso – Competencia lingüística	Correcciones desde la coherencia y la cohesión - Uso de algunos conectores - Oraciones simples y oraciones compuestas - Signos de puntuación - Marcadores textuales - El uso de las mayúsculas - Fórmulas de cortesía	
REESCRITURA DEL TEXTO		
Texto final	Presentación del texto	Algunas normas de ortografía
- Entrega de la carta a los padres de familia. - Reunión con los padres de familia para acordar detalles finales y resolver inquietudes		
DÍA DEL CAMPAMENTO		

FASE IV – PUESTA EN ESCENA DEL PROYECTO – PLANES DE CLASE

Los planes de clase corresponden al cómo se desarrolla cada una de las estrategias propuestas en el plan de acción. Tiene que ver con la didáctica que propicia las condiciones del aprendizaje y los recursos distintos a la palabra solamente del maestro, al discurso monopolizado de quien sabe. Todos los recursos de la clase se diseñan para que el estudiante analice, interprete, objete, compare, extraiga conclusiones. A partir de la resolución de problemas el estudiante investiga, consulta, experimenta, manipula, clasifica...

Un plan de clase mediado permite procesos de metacognición permanentes teniendo en cuenta cuatro principios: la coherencia psicológica, coherencia de contenidos, la afectividad y la aplicación. La primera corresponde a una estructura lógica de la clase que genera en sí misma una secuencia de acciones que se adaptan al estudiante y sus posibilidades; la segunda, tiene que ver con la primera parte de la clase, es decir, con la activación de esquemas o conocimientos previos que siempre deja por unos instantes la clase *en vilo*, en suspenso ante una pregunta desequilibradora, ante la discusión sin acuerdos, ante un problema sin resolver, una indagación, entre muchas otras formas de enlace entre los temas nuevos, los anteriores y sus puntos de interés; la tercera, se relaciona con la afectividad impregnada a la clase que se logra con tareas atractivas y familiares, pletóricas de estímulos; y la cuarta, todas las actividades tienen una funcionalidad, se pueden aplicar a situaciones nuevas. Todo en un plan de clase tiene que ver con el producto que se esté elaborando; todo lo que se hace en clase tiene como fin el aprendizaje de elementos relacionados con el producto.

FASE V – EVALUACIÓN

Todos los contenidos procedimentales son evaluados con rejillas que en un primer momento se refieren a criterios de superestructura textual.(ver ejemplo anexo) Para los aspectos de coherencia local y lineal empleamos la reescritura grupal y colectiva de textos. El análisis de errores gramaticales y semánticos y su corrección desde las reglas del sistema lingüístico sin dejar atrás el sentido y la intencionalidad comunicativa del escrito. Los niños aprenden de los errores de sus compañeros; son artífices de su propio aprendizaje, responsables ante sus propósitos; ellos son los que permanentemente reescriben su texto con la guía del maestro y sus compañeros. El proceso metacognitivo se logra percibir a

través de la carpeta de borradores que llevan los estudiantes. Aparte de esta carpeta, los estudiantes consignan en un cuaderno la parte conceptual, las consultas, los ejercicios.

Además de los contenidos procedimentales, es necesario evaluar el producto como tal, el desempeño del estudiante durante el desarrollo del proyecto (autoevaluación) e igualmente el proyecto desde su organización, pasando por su desarrollo hasta los resultados.

FASE VI – SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO Y RESULTADOS (el diario de campo)

El diario de campo es una herramienta muy valiosa para el docente investigador. Su función principal es la de apoyar los procesos de investigación al permitir la consignación diaria, permanente de las reflexiones del maestro a partir de su labor. Se trata entonces de un mecanismo para la autoevaluación continua y sistemática de la experiencia docente propia de la investigación-acción en el aula.

Para el docente de lengua castellana, el diario de campo adquiere sentido en la medida en que deja éste de ser un *reproductor* del libro de texto y emprende la tarea de proponer alternativas de solución a las dificultades en lectura y escritura con las que se tropieza, o afianza los avances y fortalezas de estudiantes y maestros lectores y escritores de textos.

Si el docente de lengua tiene en claro que es maestro de *expresión y comprensión*, podrá diversificar los procesos y mediará entre las competencias y los contenidos del área. Implica, desde esta perspectiva las decisiones y orientaciones con relación a lo que es preciso que aprendan los alumnos y cómo debe guiarse el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Ubicando la didáctica en la enseñanza de la lengua materna, la tensión se da entre los contenidos, los procesos, los proyectos de aula y las competencias)

Por tanto, no debe entenderse la investigación acción en el aula y el registro del diario de campo como un trabajo alterno a su labor educativa. NO. Se trata simplemente del papel del maestro como investigador activo en su propia aula; es decir, que la reflexión profunda y permanente de los procesos de enseñanza aprendizaje en las clases (identificar y escribir problemas, resolver situaciones ambiguas, realizar estudios de caso, etc.) lo lleven a presidir el conjunto de su labor profesional: planificar, dar respuesta y valorar la problemática especial del currículo; en otras palabras, decidir qué enseñar, cómo hacerlo, cómo evaluar, en qué momento hacerlo... en fin que lo lleven a ser profesionalmente competente.⁵

FORMATO

Más que un formato, son algunas pautas para el registro de las acciones en un texto crítico tipo ensayo. Por tanto, se espera la escritura de un texto argumentativo en el sentido de la lingüística del texto de Van Dijk: componentes intratextual, extratextual e intertextual.

⁵ GÓMEZ, Sonia et all. Lenguaje y Mundo. Módulo IV. Investigación en el aula y formación de maestros. UIS, 1997.

Tanto el estudiante observador como el que está a cargo de la clase deben escribir el diario. Se pretende un aprendizaje viendo al otro y viéndose a sí mismo. El diario de procesos es para compartir con los compañeros y con el asesor o asesora de práctica; el diario de campo es para presentar avances de investigación; este pretende mantener actualizado al grupo de investigadores y de ser posible, la publicación de su experiencia y propuesta.

Básicamente, el texto tendría la siguiente estructura:

ENCABEZAMIENTO:

Institución: _____
Docente: _____
Observador: _____
Escenario de la situación: _____
Grado: _____
Fecha: _____
Clase N. _____

REGISTRO – FASE DESCRIPTIVA

- Introducción
- Formulación de una tesis (punto de vista crítico)
- Descripción general de las actividades (Trama académica y trama oculta)
- Observaciones del desempeño: Aspectos relevantes del desempeño actitudinal, cognitivo y/o procedimental del grupo durante el desarrollo de las actividades. Descripción literal y objetiva de la situación vivida.

FASE INTERPRETATIVA Y ARGUMENTATIVA

- Interpretaciones sobre la incidencia de su labor en el desempeño del grupo
- Interpretación de lo sucedido de forma crítica y argumentada (Puesta en escena del saber disciplinar y la enciclopedia del futuro docente)
- Preguntas orientadoras:
 - ¿qué actitudes del maestro estimularon al grupo?
 - ¿Qué actitudes del maestro limitaron al grupo?
 - ¿Qué tan pertinente fue la organización del plan de clase para el desarrollo de la actividad en relación con el logro de los objetivos propuestos
- Argumentación de la tesis formulada en la introducción del texto

FASE PROPOSITIVA (CONCLUSIÓN, CIERRE)

- Alternativas de solución para el problema observado
- ¿Qué cambios aplicaría a la actividad desarrollada para mejorarla?
- Ideas importantes (aportes) sobre la praxis de la propuesta metodológica
- Todo aporte debe reflejar la relación teoría- práctica, por ello exige argumentación
- Mientras en la fase anterior la argumentación está hecha desde los conocimientos pedagógicos, disciplinares y didácticos aprendidos durante la carrera, en la fase propositiva se espera el apoyo con lecturas de actualidad, artículos y avances en los temas tratados durante las reflexiones de aula.

LECCIONES APRENDIDAS

¿Qué fue lo más importante que mis estudiantes aprendieron de mí en esta sesión?

¿Qué aprendí de mis estudiantes en esta sesión?

Observaciones del profesor o profesora asesora de práctica

BIBLIOGRAFÍA

Todo lo anteriormente señalado no es *camisa de fuerza*; es tan solo pautas que convergen en el aprendizaje significativo de nuestra lengua castellana. Si logramos en nuestras clases trabajar con textos y lectores reales, con una situación problema también real y con una secuencialidad de acciones propias a la misma solución, los contenidos vendrán por sí mismos, nadie los forzaré. Es la red del pescador que se extiende en el momento preciso. El cálculo, la paciencia y el mismo desborde de creatividad e ingenio para no caer en la rutina son prendas de garantía que llevan al éxito. Porque esperamos maestras y maestros que creen en el aula situaciones de reto, novedad y complejidad; que estimulen la curiosidad intelectual; que alienten la originalidad y la creatividad.

El aprendizaje mediado en proyectos de aula se expresa siempre con el **CÓMO**. Cómo enseñar a analizar para que el niño analice, cómo hacer para enseñar a sacar una idea principal de un texto, cómo enseñar a leer críticamente un programa de televisión, cómo

enseñar a escribir un texto de comparación contraste... cómo puedo modelar para que los niños y niñas aprendan a hacerlo por sí solos. (Desde esta ponencia se infiere que el lugar de la didáctica corresponde a los proyectos pedagógicos de aula como estrategia que permite el desarrollo de unas fases de proyecto respondiendo a acciones y procesos concretos en cada fase)

- Los destacados a color corresponden a las siguientes categorías:

Problemáticas. Rojo

Conceptos: Anaranjado y Azul

Didáctica: Verde

Tensiones: Azul claro

- Los comentarios dejados entre paréntesis, corresponden a la coordinadora de la mesa.

GUÍA DE REVISIÓN DEL COMENTARIO (REJILLA DE EVALUACIÓN)

Anexo 1

NOMBRE:		
TÍTULO DEL COMENTARIO:		
CRITERIOS	HETER OEV.	RAZONES
	SI	N O
A. NIVEL INTRATEXTUAL		
DIMENSIÓN TEXTUAL		
1. COHERENCIA LOCAL		
• Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical, tiempos verbales.		
• Utiliza adecuadamente las formas pronominales		
• El uso del gerundio es adecuado		
• Utiliza la versatilidad de la lengua para evitar el empleo de expresiones inadecuadas: dequeísmo, que galicado, muletillas, comodines...		
2. COHERENCIA LINEAL		
• Mantiene correspondencia entre las ideas y los párrafos		
• Cada párrafo desarrolla un solo tópico		
• Cada párrafo guarda una estructura adecuada		
• Evita la repetición de conectores y conexiones lógicas		
• Los signos de puntuación que utiliza facilitan la comprensión del texto		
• Escribe con una excelente ortografía		
3. COHERENCIA GLOBAL		
• Sigue un núcleo temático a lo largo de la producción		
SUPERESTRUCTURA		
• El texto está estructurado en introducción, desarrollo, conclusión y cierre		
• El texto tiene un título de acuerdo al contenido		
• Separa hechos de opiniones; menciona el hecho que comenta		
• Plantea un juicio crítico mediante el empleo de una tesis		
• Asocia un hecho con un sistema de valores		
• El primer párrafo capta la atención del lector		
• Cierra con una conclusión a manera de propuesta o prevé el futuro		
• Utiliza una persona diferente a la primera persona del sing. o plural		
• Plantea un problema sobre el hecho		
B. NIVEL INTERTEXTUAL		
• El comentario está apoyado en mínimo dos argumentos de razón, ejemplificación, hecho, o de autoridad		
C. NIVEL EXTRATEXTUAL		
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA		
• El texto responde a la intencionalidad de convencer y guarda total objetividad frente a los hechos.		

OBSERVACIONES GENERALES

EVALUADOR: _____

FECHA: _____