

Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual

YOLANDA ROJAS PULIDO*

Presentación

Muchas veces los maestros creen de forma ingenua que organizar los cursos en grupos para trabajar es una garantía para favorecer el aprendizaje, construir conocimiento en conjunto, lograr una relación más efectiva y mejorar los desempeños de los estudiantes.

Pero a partir de la observación y el análisis que se hace de algunos testimonios recogidos de los estudiantes, se puede decir que las formas de interacción que se adoptan al interior de los grupos aún son incipientes, ya que algunos estudiantes se preocupan por un resultado individual para alcanzar los objetivos propuestos en una tarea determinada, independientemente de que la hagan sus compañeros y de que éstos alcancen o no sus propios objetivos, reciban o no reconocimiento por su trabajo. El resultado es que no se comparte el conocimiento, es decir, que no haya una construcción conjunta.

En esta perspectiva, cobran relevancia algunos enfoques teóricos que ponen de manifiesto la importancia del trabajo en, como estrategia particularmente propicia para la generación de determinados aprendizajes, entre ellos el de la composición

* Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional, especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital y magister en Educación de la Universidad Nacional. Docente en el Colegio Arborizadora Alta IED, localidad Ciudad Bolívar, donde desarrolló el proyecto *Conversación, construcción colectiva de conocimientos y proyección textual*, que refiere este artículo.

textual. En este sentido, los postulados piagetianos, el enfoque cooperativo (Johnson y Johnson, 1987) y los planteamientos de Vygotski (1988) tienen su parentesco en la medida en que proponen una enseñanza basada en la interacción con otros.

La actividad conjunta brinda la posibilidad de participar, practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje.

Es importante decir que no basta con organizar a los estudiantes en grupos de trabajo para considerar que se logra una interacción efectiva que conlleve a la colaboración y a la construcción conjunta de algunos conocimientos, en relación con la realización de una tarea específica.

Proponer esta forma de trabajo en el aula implica para los maestros involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, tener en cuenta sus intereses en el momento de diseñar las actividades para lograr que éstas sean más contextualizadas. De esta manera se puede iniciar un trabajo investigativo que permita ir más allá del trabajo pedagógico y analizar

¿De qué manera inciden las conversaciones entre ellos mismos, cuando se enfrentan a una tarea escritural en conjunto?

¿Cómo se configuran esas interacciones?

¿Cómo a partir de esas intervenciones se favorece o se obstaculiza la construcción conjunta del conocimiento? y

¿Cómo esas construcciones se materializan en una producción textual?

En este sentido, la hipótesis de trabajo se dirige a mostrar cómo la calidad o la efectividad de las interacciones entre estudiantes en la realización de una tarea en conjunto, está determinada por la incidencia de la misma interacción y la manera como ellos usan el lenguaje para interactuar de forma positiva, para compartir y construir conocimiento, para luego recrearlo.

Por esta razón, para que la interacción sea efectiva desde el punto de vista del aprendizaje, es necesario diseñar e implementar algunas acciones intencionadas que promuevan el apoyo mutuo, las cuales se fundamentan en establecer una relación de interdependencia entre los miembros del grupo, para lograr una meta donde el éxito de cada integrante contribuya al éxito de manera cooperativa. Por tanto, se planteó el siguiente interrogante alrededor del cual giró la investigación:

¿De qué modo la conversación entre estudiantes, incide en la construcción conjunta de conocimientos relacionados con la producción textual en el marco de la pedagogía por proyectos?

Lo que nos convoca

El reto que plantea el sistema educativo para mejorar la calidad de la educación, presupone la formación de personas versátiles, con habilidades diversas. Por

tanto, es necesario que tanto docentes como estudiantes inicien una transformación de las prácticas escolares, que conduzcan a mejorar la calidad con resultados representados en aprendizajes significativos.

Para iniciar un cambio que permita mejorar la calidad es importante reflexionar sobre el papel que debe cumplir la escuela como principal agente generador de cultura; se requiere una mirada retrospectiva y evaluativa sobre los procesos que se han desarrollado en nuestras instituciones y, específicamente, en el aula y, por último, cuestionar la función que han desempeñado tanto los maestros como los estudiantes para buscar conjuntamente alternativas acordes con las exigencias del mundo actual. Son precisamente estas reflexiones las que deben conducir a entablar una estrecha relación entre la investigación y la enseñanza, que permitan establecer los criterios para el cambio.

En esta perspectiva, el trabajo investigativo cobra importancia en la medida en que, en el contexto educativo nacional, y en el de las relaciones entre los sujetos, uno de los aspectos importantes es la interacción verbal y en especial la conversación en un contexto determinado. Sin embargo, es necesario observar y establecer cómo inciden dichas interacciones en la construcción conjunta de conocimientos, para de esta forma generar estrategias didácticas que permitan el mejoramiento en el desempeño y las competencias de cada uno de los estudiantes.

Por otra parte, se pretende –a partir de las indagaciones sobre la incidencia de la conversación entre estudiantes en procesos de construcción de texto– brindar algunos elementos de análisis, fundamentados en referentes teóricos, para realizar diferentes miradas frente al trabajo que se desarrolla en el aula en el marco contextual de la básica secundaria, ya que muchos de los trabajos de indagación en relación con el tópico de la interacción se han desarrollado en el nivel del preescolar o el universitario.

De igual forma, se espera que se susciten más interrogantes y se fomente una reflexión crítica y propositiva con la implementación del trabajo cooperativo en el aula; asimismo determinar las categorías de análisis y de evaluación que se deben tener en cuenta en relación con las conversaciones entre los estudiantes y, finalmente, las estrategias discursivas para posibilitar interacciones más efectivas que conlleven a la construcción conjunta de conocimiento.

En consecuencia, se trata de analizar la incidencia de la conversación entre estudiantes en la construcción colectiva de conocimientos relacionados con la producción textual, en el marco de la pedagogía por proyectos. Esto implica caracterizar la conversación de los estudiantes en el espacio del aula durante el proceso de producción escrita, así como identificar en la conversación de los estudiantes las estrategias

discursivas a las que ellos recurren en el proceso de su producción textual. Se trata entonces de analizar en la conversación entre estudiantes, el proceso meta-cognitivo que da lugar a la construcción de conocimientos en torno a la escritura y así analizar la calidad de los textos para determinar el grado de incidencia de la conversación.

Recorrido de la investigación

La estrategia de trabajar en grupos para posibilitar que los niños interactúen mientras trabajan, se aplica a partir de los años 1960 en colegios ingleses de educación primaria, aunque proyectos de investigación realizados posteriormente (Proyecto ORACLE, 1980, citado en Mercer, 1997: 129), demostraron que esa actividad no tenía impacto en cuanto a lograr que los niños colaboraran en tareas relacionadas con el aprendizaje, ya que las tareas que se les proponían no los incitaba a ello.

A finales de la década de 1980, investigaciones como el Proyecto Nacional ORACY (citado en Mercer, 1997:103) mostró el interés y se dio la toma de conciencia por parte de algunos maestros sobre el papel de la interacción y en especial la conversación en el aprendizaje. En Estados Unidos y Europa algunos estudios relacionados con la interacción entre estudiantes, en grupos o parejas, han estado más enfocados a realizar comparaciones y, por consiguiente, a analizar los resultados. El aporte de estos trabajos ha sido establecer que las interacciones son más efectivas cuando los niños tienen que colaborar para resolver algún tipo de problema.

En relación con lo anterior, se reseña en el transcurso de la indagación algunas de las investigaciones que sirven como punto de apoyo para sustentar la importancia y la relevancia de este trabajo. Destaca la investigación realizada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Se trata de investigación desarrollada con niños de preescolar, las autoras muestran cómo –incluso antes de saber leer y escribir convencionalmente– los niños pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones acerca del sistema, mediante la interacción con el objeto y entre los sujetos.

Entre las investigaciones más recientes se encuentra la de Neil Mercer (1997), quien centra su estudio en el proceso de comunicación en el contexto educativo y en el aula de clase, para lo cual analiza las conversaciones entre profesores y estudiantes o entre estudiantes que trabajan juntos.

En esta misma línea de investigación vale destacar algunos trabajos realizados en Argentina, adscritos a la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se resaltan dos trabajos: el de María Cristina Rinaudo y Gisela Vélez de Olmos (1997) y el realizado por Adriana Vizzio y María Cristina Rinaudo (1997). Estos dos trabajos

se relacionan en tanto toman como punto de partida el análisis comparativo de las interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante, en el marco contextual universitario.

Ahora bien, en nuestro país hay investigaciones que retoman el tópico de la interacción verbal como lo muestran los trabajos de María Elvira Rodríguez Luna (2002). El eje de este trabajo está en la interacción educativa en el grado de preescolar tomando como perspectiva integral el desarrollo de las habilidades de los docentes y de los niños. En el trabajo de Blanca Bojacá y Rosa Morales (2002) la mirada se centra en la labor educativa del maestro en relación con su decir y su hacer en el aula.

Finalmente, el aporte de estos dos ensayos se fundamenta en la construcción teórica y la propuesta de implementación de programas de formación para docentes en ejercicio que contribuyan a la cualificación de su práctica docente.

Ruta teórica: el conocimiento compartido

El conocimiento es un producto de la actividad social; se produce, se mantiene y circula en la interacción con los otros. Un individuo aislado no puede desarrollarse como ser humano. Los conocimientos son producidos por los individuos, en una permanente interacción y se afianzan en el intercambio, en el que los sujetos producen conocimientos nuevos a través de la actividad social y del acceso a fuentes propiciadoras de conocimientos.

El enfoque socio-cultural, liderado por Vygotsky primero, y por Bruner y Gardner, después, constituye otro referente sobre el aprendizaje. Continuadores de Vygotsky, como Edwards y Mercer (1988), adoptan en sus trabajos esta aproximación socio-cultural y estudian el discurso producido en el aula desde la perspectiva del instrumento que permite la construcción del conocimiento compartido, pero también se cuestionan sobre la esencia del acto de compartir conocimiento.

Mediante el discurso y la *acción conjunta*, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en “[...] base contextual para la comunicación posterior”. El contexto es el conocimiento común de los hablantes, invocado por el discurso.

El lenguaje como proceso mediador

El entorno escolar es un espacio discursivo en el que cada individuo está en permanente interacción, por lo cual en los procesos educativos está inmersa una estructura comunicativa que es preciso describir. Cómo es esta estructura

discursiva y cómo funciona es un dilema que aquí se afronta. El lenguaje rodea la vida del ser humano desde el mismo momento en que nace y su desarrollo está ligado al del hombre mismo como producto de la praxis y de la actividad de configuración de sentido, para significar la realidad objetiva, natural y social. Según Halliday (1994), a través de la actividad discursiva se le da sentido a la realidad, se construye una representación del entorno, a la vez que se adquieren las estructuras lingüísticas. Esta actividad no se da de manera directa y a través de encuentros privados con el mundo, sino por la intermediación de sistemas semióticos que se construyen en la experiencia social.

De esta manera, se concibe al lenguaje como una capacidad propia del hombre que —a través de una actividad consciente— integra ciertas prácticas resultantes de la interacción y la negociación entre los sujetos que lo utilizan; en esta medida, el lenguaje deja de ser visto como un objeto en sí, independiente de la realidad social, para ser visto como el medio. Mercer, retomando los planteamientos de Vygotsky, dice:

[...] el lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y en comprensión culturales. [...] El lenguaje es, por tanto, no sólo un medio por el cual los individuos pueden formular las ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente (Mercer, 1997: 14).

Ahora bien, la significación posibilita la razón de ser y hacer del hombre que se comunica e interactúa permanentemente con los demás; la construcción de significado en torno a la realidad representada por el lenguaje, permite observar que éste cumple en su uso unas funciones específicas.

Baena (1989: 24) define *función* como la utilización consciente del lenguaje, en la medida en que exige estructuración y transmisión de las ideas, con propósitos sociales específicos. En este sentido, habla de tres funciones: función cognitiva, función comunicativa y función estética; lo cual presupone asumir el lenguaje como un proceso de desarrollo humano, social y cultural, como lo plantea Halliday (1994): el lenguaje es sensibilidad, experiencia y búsqueda. Cuando los maestros ignoran o desconocen las funciones del lenguaje, ignoran o desconocen el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, así como el sentido en que requieren ser apoyados para poder alcanzar el pleno desarrollo de sus habilidades discursivas; esta falta de apoyo puede privarles de avanzar en formas más complejas y de mayor implicación intelectual, como son los procesos de comprensión —lectura— y producción —escritura—.

La interacción como motor de procesos cognitivos

La interacción ha sido un tópico generador de muchas reflexiones teóricas, por su importancia y naturaleza como medio que posibilita acceder a la negociación de significación, a través de acciones tanto de intercambio como de negociación del sentido. La interacción es el escenario de la comunicación y a la inversa: no existe la una sin la otra y es en el proceso de comunicación que los seres humanos proyectan sus subjetividades y los modelos de sociedad.

En consideración de lo anterior, el aula se asume como un escenario al cual los estudiantes acuden para representar un papel principal, a través del uso de la palabra. Vygotsky (citado en Wertsch, 1988: 44) argumenta que no es la naturaleza, sino la sociedad la que –por encima de todo– debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano; está interesado en cómo la interacción social en pequeños grupos conduce a un funcionamiento psicológico superior del individuo. Para él, la transición de una influencia social externa, a una interna, está en el centro de su investigación.

La experiencia social se interioriza y el lenguaje social se transforma en lenguaje individual. Las interacciones de los estudiantes son un proceso de mediación en sus actividades cognitivas, en la medida en que va transformando el lenguaje oral en lenguaje interior –pensamiento–. Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo depende de la experiencia social en el contexto que sea relevante para el dominio del conocimiento; por consiguiente, la interacción social facilita el desarrollo de la cognición, en la medida en que cada sujeto –a partir de sus relaciones con los demás– se va apropiando de los elementos culturales y va significando el mundo; además, está regido por la necesidad social de comprender a los otros y ser comprendido por ellos. Así, se parte de la mediación social y del contacto del sujeto con los demás para posibilitar la construcción individual.

En este sentido, las interacciones producidas en el aula –ante todo la conversación– se fundamentan en un principio dialógico, a partir del cual se adoptan posturas, se ratifican, enriquecen o cambian los argumentos; es un proceso de cooperación que permite a los estudiantes apropiarse de las formas lingüísticas adecuadas para actuar discursivamente según sus necesidades e intereses. A través de la conversación los estudiantes exteriorizan lo que saben, lo que consideran relevante o apropiado de acuerdo con la situación, para luego llevar a cabo lo que pueden o pretenden, como lo afirman Calsamiglia y Tusón (1999: 32):

[...] entendemos la conversación [...] como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales. [...] La conversación funciona, además, como marco

para otras actividades discursivas. En una conversación se argumenta y se polemiza, se cuenta y se relata, se explica o se expone y se describe.

Si bien la conversación entre los alumnos puede ayudar al desarrollo de la comprensión, también hay que decir con Mercer (1997: 109) que no todos los tipos de conversación y de colaboración tienen el mismo valor educativo. Este autor identifica tres tipos de conversación: de discusión, acumulativa y exploratoria. Tal clasificación es uno de los fundamentos en el desarrollo de esta investigación.

La escritura como proceso de construcción de sentido

En el nuevo paradigma que enfoca la escritura como proceso, se contempla la intervención de otros –pares– en el proceso de construcción. En esta medida se conciben las actividades de trabajo en grupos como espacios en particular propicios para la generación de interacciones entre estudiantes, ya que posibilitan la construcción de conocimientos o producción textual. El papel fundamental del lenguaje como hecho significativo, social y cultural ha llevado al hombre a sentir la necesidad de crear o inventar el lenguaje escrito, como otra forma de usar el lenguaje diferente al oral, lo que no implica que uno cobre más importancia que el otro.

Desde que la persona nace está inmersa en un mundo hablado, en el cual aprende a entender y a intercambiar significados con quienes le rodean; pero se presentan situaciones en las que la expresión oral no es suficiente y se requiere de otras representaciones; el lenguaje escrito permite que las palabras perduren y trasciendan en el tiempo y en el espacio. De igual forma, la escritura permite la conservación del conocimiento, en la medida en que a través de ella se traspasan fronteras para conectarse con otras sociedades, posibilitando el intercambio de saberes de manera flexible y permanente.

El lenguaje escrito como forma de expresión del pensamiento requiere de una serie de operaciones o procesos cognitivos, lingüísticos, discursivos y socio-culturales. Los primeros implican el análisis, la interpretación, la comparación, la predicción, la anticipación, la asociación, el razonamiento lógico y la memoria. El lenguaje escrito no puede ser reducido única y exclusivamente al acto mecánico-motriz, ya que estos procesos se estimulan con la interacción socio-cultural y se regulan a través del lenguaje y más concretamente en la conversación.

Jurado & Bustamante (1996) afirman que la escritura como proceso implica una serie de operaciones mentales que ocurren al escribir de una manera competente, puesto que impone al escritor una serie de demandas o exigencias

simultáneas. Cuando el escritor atiende a estas demandas es porque ha alcanzado un grado de conciencia y control sobre sus procesos cognitivos: es lo que se denomina *meta-cognición*.

Ahora bien, llevar a cabo ese proceso meta-cognitivo requiere aplicar tres tipos de conocimiento: el declarativo –saber qué–, el procedimental –saber cómo– y el condicional –saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento–. Esos tres tipos de conocimiento son necesarios para que un sujeto actúe en forma consciente y reflexiva durante el proceso de escritura.

El proceso de la indagación

El trabajo se apoyó en el enfoque cualitativo, el cual hizo posible una orientación holística, puesto que se parte de la realidad del aula que se toma como un todo integral. Se trata de una investigación de corte analítico-interpretativo, cuyo objeto de estudio es la interacción dada entre estudiantes en el contexto particular del aula, como resultado de una propuesta de producción textual colectiva, generada desde un proyecto de aula, siendo la pedagogía por proyectos su marco pedagógico referencial.

La investigación abarcó dos años, tiempo en el que se desarrolló el trabajo exploratorio, analítico e interpretativo, enmarcado en cinco fases como se presenta a continuación:

Fase 1. Fundamentación teórico-metodológica

Al inicio se procedió a realizar una revisión bibliográfica en relación con los ejes fundamentales que orientan este trabajo: la construcción del conocimiento, el lenguaje, la interacción social y la escritura. Las consideraciones metodológicas comprometidas para el trabajo se fundamentaron en los aportes del análisis del discurso, tomados éstos como una alternativa para analizar las conversaciones entre los estudiantes. De esta manera, se asume *la secuencia* como unidad de análisis y *los tres componentes* o *niveles* en los que se estructura el discurso *contextual, referencial y representativo*, como *categorías macro* entre las cuales se ubicaron tres subcategorías –estrategias discursivas, tipos de conversación y proceso de la meta-cognición–, sobre las cuales se basó el análisis de los registros y sus situaciones.

Fase 2. Caracterización escolar

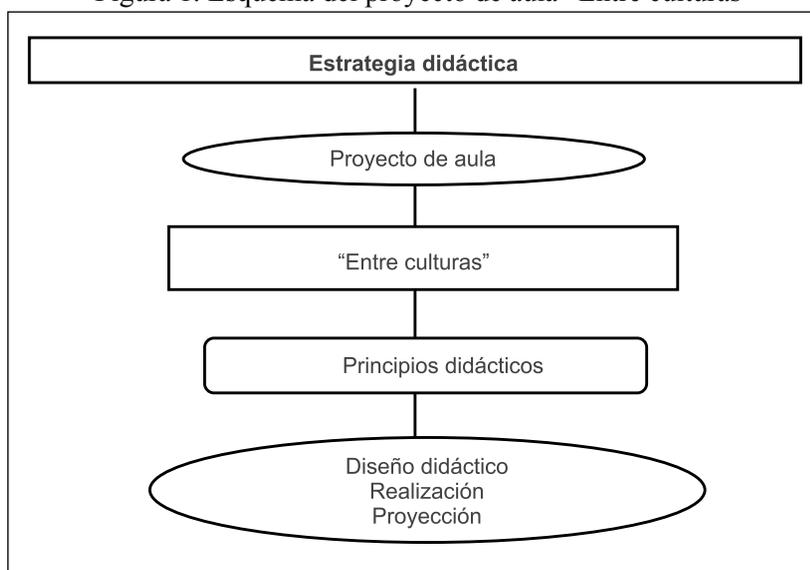
Consistió en la descripción física, social y académica apoyada en la micro-etnografía de la institución educativa, del entorno y de la población objeto de estudio. El trabajo realizado en esta fase culmina con la contextualización de la población.

Fase 3. Implementación del proyecto de aula

En esta fase se concertó, planeó e implementó una estrategia didáctica encaminada hacia la producción textual, la cual se fundamenta en el trabajo cooperativo en el marco de la pedagogía por proyectos.

Se optó por la *pedagogía por proyectos* para la implementación del trabajo de campo, ya que se constituye en una estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela en la realidad socio-cultural de los estudiantes y permite su desarrollo personal, la construcción de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos. Para la puesta en marcha de la estrategia didáctica se propuso a los estudiantes organizar grupos de tres personas. Para efectos del seguimiento y del registro desde el trabajo investigativo se seleccionaron tres grupos de forma aleatoria. A continuación se presenta de manera muy sucinta el proyecto de aula:

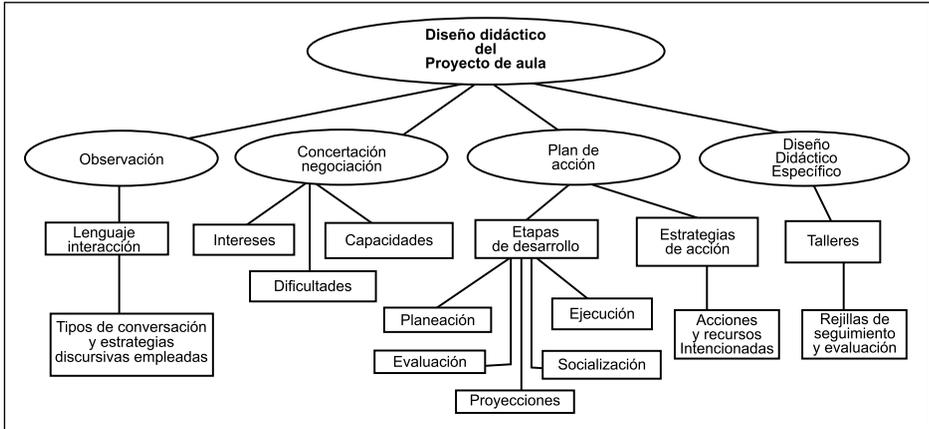
Figura 1. Esquema del proyecto de aula “Entre culturas”



Fuente: Rojas, 2009.

El diseño didáctico se configuró a partir de las siguientes fases y acciones intrínsecas como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Fases del proyecto de aula



Fuente: Rojas, 2009.

A partir del plan de acción el proyecto de aula “Entre culturas” se estructuró en siete etapas, diferenciadas como aparecen en la tabla 1.

Tabla 1. Etapas del proyecto de aula

ETAPA
1. Etapa inicial de concertación
2. Etapa de documentación y análisis documental
3. Etapa contrastación y profundización
4. Etapa confrontando saberes “Hablando con Expertos”
5. Etapa de producción
6. Etapa de evaluación final
7. Etapa de socialización

Fuente: Rojas, 2009.

Cabe decir que en cada una de esas etapas se realizaron diferentes actividades.

Fase 4. Organización, transcripción, sistematización, análisis e interpretación

Para la recolección de datos en el seguimiento de las conversaciones de los estudiantes, se recurrió a la grabación en audio y algunas veces en video de todo el proyecto. En relación con la organización y selección, se estipularon dos grandes etapas: la pre-escritural y la escritural. De estas etapas, se tomaron o seleccionaron las conversaciones para el análisis.

Para realizar el proceso de transcripción, se requirió establecer algunas convenciones que permitieran comprender la dinámica en las intervenciones de los participantes, en este caso los estudiantes, durante la conversación. En cuanto a la categorización y el análisis de las conversaciones, es de advertir que el tratamiento de la información de las conversaciones seleccionadas requirió un proceso de codificación para transformar los datos empíricos en unidades destinadas a la sistematización y descripción organizada del contenido. Para ello, se elaboró un par de rejillas “organizativas” que permitieran registrar los datos recolectados de forma sistemática e igualmente visualizarlos con facilidad y de manera condensada.

Posteriormente, se diseñó otra rejilla que se denominó de “Análisis”, para agrupar las categorías y sub-categorías y organizarlas de manera gráfica, lo cual posibilitó optimizar su manejo. El diseño de la rejilla que se elaboró para categorizar el *corpus* permitió hacer un análisis ordenado y descriptivo, como se presenta a continuación:

Tabla 2. Análisis de las intervenciones

Etapa	Momento	Componente contextual	Componente referencial	Componente representativo
Fecha:	Conversación grupo N°	Estrategias discursivas	Tipos de conversación	Proceso metacognitivo
Hora:				
Secuencia N° SC				

Fuente: Rojas, 2009.

Finalmente, el análisis de las conversaciones se complementó con el análisis de los textos escritos de los estudiantes, en tres diferentes versiones para exponer su proceso de la cualificación, como producto de la incidencia de la conversación. Para ello, se utilizó una rejilla cuyos criterios permiten la evaluación de este tipo de textos, como se puede observar:

Tabla 3. Análisis de los textos

Competencia textual					Competencia pragmática / Argumentativa			
Categoría	Coherencia y cohesión				Intencionalidad / Superestructura			
Sub categoría	1. Local	2. Global / lineal	3. Global / lineal		4. Posición	5. Exposición de argumentos	6. Consistencia argumentativa	7. Superestructura e intertextualidad
	Concordancia	Progresión temática	Conectores	Signos de puntuación	Segmentación	Tesis	Clases	Plan

Fuente: Rojas, 2009.

Fase 5. Se presentan las conclusiones

A las que se llega después del proceso investigativo y que se espera se conviertan en un aporte o, mejor aún, en un insumo para otros maestros que se inquietan

por escudriñar qué pasa cuando se organizan los estudiantes para trabajar en grupo, de qué conversan y si lo que conversan contribuye para la realización de la tarea.

El contexto institucional

El trabajo de investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta, jornada de la mañana, ubicada en Ciudad Bolívar, localidad 19 del Distrito Capital. En la observación sobre la realidad de esta institución se identificaron referentes propios de comunidades ubicadas en localidades periféricas: constituidas por grupos humanos heterogéneos que poseen diferentes expectativas, visiones de mundo y múltiples conflictos propios del desempleo, la violencia, el desplazamiento forzoso, el hacinamiento y la desintegración familiar.

La población escolar con la cual se implementó la propuesta estuvo constituida por estudiantes del grado 9º, cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años. Una característica común a los tres cursos es la integración de estudiantes desplazados, repitentes –y algunos de extra edad– quienes mostraban apatía por el trabajo académico. La mayoría de los estudiantes vive en los barrios Potosí, Los Grupos, Arborizadora Alta, Manuela Beltrán, Jerusalén y Tanque Laguna.

Lo esperado y sus desarrollos posibles

En relación con las formas de conversar en el aula de clase

Las conversaciones suscitadas al interior de cada grupo han permitido captar algunas modalidades de interacción que se fueron configurando en el trabajo cotidiano y que cada equipo mantuvo durante el desarrollo del proyecto de aula y en especial en la propuesta de escritura.

Desde este punto de vista, resulta interesante introducir algunas observaciones para reflexionar y poner en discusión cuestiones vinculadas en especial con la dinámica de trabajo de los grupos en relación con la construcción de conocimientos y apropiación de habilidades ligadas, en este caso, a la producción textual.

El análisis de las conversaciones que se suscitan al interior de cada grupo puede también orientarnos respecto a los tipos de relación que se entablan entre los estudiantes. Ninguno de los grupos focalizados tomó decisiones individuales; de igual forma, ninguno de éstos estableció relaciones de competencia ni se puso a la defensiva; es decir, en ninguno de los grupos observados se configuró la *conversación desde la discusión*, como la define Mercer.

Las diferencias se observaron en los modos en que circuló el conocimiento en cada uno de los grupos. En la mayoría de los grupos, dicho conocimiento no fue impuesto acríticamente sino que se fue construyendo paulatinamente. En algunos casos y en algunos grupos, uno de los estudiantes propone comenzar con las sugerencias o recomendaciones hechas por la docente a la hora de escribir el texto, el resto de compañeros se adhiere, lo que muestra una *conversación acumulativa*, según Mercer.

En los grupos, la tendencia es tratar de modo constructivo las ideas de los participantes. Asimismo, se observó en los grupos la predominancia de un estudiante que hacía las veces de líder, sin explicitarlo o haberlo acordarlo previamente, situación que no influyó de forma negativa; por el contrario, este hecho propició que se avanzara en el proceso, ya que los otros compañeros se sintieron reconocidos en sus saberes y participaron en la toma de decisiones, situación propia de la *conversación exploratoria*, según Mercer.

Si desde un enfoque comunicativo se sostiene que el modo en que se utilice el habla supone formas de pensar, es preciso decir que durante los momentos de la planeación, la producción y la revisión textual, las conversaciones más fecundas y productivas fueron aquellas que contribuyeron a explicar los planteamientos que aparecen durante la construcción de los textos, en los intercambios con los compañeros, así como los manifiestos en la calidad de los textos que se construyeron.

En relación con los conocimientos construidos sobre la escritura, a partir del proceso meta-cognitivo

La estrategia básica de planificar supone poder formarse una representación mental abstracta de las informaciones que contendrá el texto que se va a escribir. Implica generar ideas y organizarlas, es decir, ordenarlas y completarlas o ampliarlas cuando éstas han emergido de forma espontánea como tal –lo cual conlleva a que el escritor inicie un proceso de reestructuración en función de los objetivos propuestos–.

Si bien es sabido que la representación de la tarea a realizar se va conformando a medida que se avanza en el proceso de producción y no sólo al inicio, tener una idea mínima al principio de qué escribir, cómo, para qué y para quiénes, ayuda a iniciar una tarea y generar no sólo ideas sino de alguna manera organizarlas como se pudo mostrar en el análisis.

Los estudiantes elaboraron un esquema orientador del contenido correspondiente al desarrollo de su artículo de opinión, pero al escuchar las grabaciones y transcribirlas, se advierte que los tópicos propuestos en esta planeación en el grupo C –para ser desarrollados por lo menos en los primeros párrafos– no fue

tenida en cuenta tanto en la primera como en la segunda versión de los textos. Estos tópicos vienen a aparecer hasta el momento de la versión final y, de hecho, la inclusión del tópico sobre qué es una *cultura urbana* y la diferenciación con el concepto de *pandilla* se da más por los aportes dados en el grupo. Pero vale la pena decir que esta sugerencia hace que los estudiantes recuerden que lo habían presupuestado en el momento de la planeación.

En esta parte, lo que se quiere resaltar es la importancia de volver sobre el texto que se ha escrito, a partir de los comentarios o sugerencias hechas, ya sea con las marcas en los textos o a través de las rejillas de evaluación diseñadas para tal propósito, por parte de los estudiantes que desempeñaron el papel de lectores y quienes fueron considerados interlocutores válidos.

Ahora bien, hay que decir que los grupos A y B son los que más tuvieron en cuenta el plan escritural o el esquema previo elaborado en el momento de planeación; también hay que decir que las ideas son trucas en el primer borrador; es decir, que éstas no se desarrollan de forma completa o se presentan de manera sintética y falta el desarrollo de temas en relación con el esquema orientador; pero lo encontrado en este momento escritural se considera como natural en un proceso de escritura.

En la segunda versión ya aparecen cambios sustanciales en el desarrollo, puesto que se agrega información en párrafos inexistentes en la primera versión. De igual forma, en los tres textos aparece un párrafo final con características de conclusión.

Durante las instancias de revisión y corrección se detectó en los grupos ciertas limitaciones para escribirle al grupo evaluado las inconsistencias del texto, lo que condujo a que los estudiantes se limitaran básicamente a marcar en la rejilla los ítems señalados. Lo anterior se puede considerar obvio en cierta medida, si se tiene en cuenta que muchos de estos estudiantes no habían participado antes en la tarea de leerse y evaluarse —excepto aquellos estudiantes que ya habían tenido la experiencia de participar en proyectos de aula en años anteriores—.

Pese a lo mencionado, es posible hallar algunos comentarios que muestran alusiones y señalamientos específicos en el texto. Lo más relevante que se destaca aquí es la importancia de la conversación, puesto que sin ella los grupos quizás no se hubieran detenido en el texto y las modificaciones textuales no hubieran sido tan significativas desde el punto de vista de la cualificación textual.

Se afirma esto último, puesto que si se leen con detenimiento las versiones finales aún persisten inconsistencias —tanto a nivel léxico, sintáctico, discursivo como semántico— sobre las que es pertinente seguir trabajando, si lo que se pretende es formar escritores competentes en toda la extensión de la palabra;

pero —como se ha mencionado en la fundamentación teórica y se ha sustentado a través del análisis de este trabajo— la escritura es un proceso que requiere de tiempo y de un trabajo meta-cognitivo.

En este sentido, es importante destacar el procesamiento e incorporación de información de las fuentes que proveen datos respecto a los tópicos de los textos. Este punto se ha considerado como el más valioso en el momento de la re-escritura, ya que es en este momento cuando se desencadenan las conversaciones más productivas que redundaron en una significativa progresión temática.

De hecho, el texto caracterizado como *artículo de opinión* supone en cierta forma un trabajo dialógico; es decir, la incorporación de otros textos en el tejido del texto que se escribe, ya sea de material bibliográfico o bien de la palabra de expertos sobre el tema o de testimonios de quienes son protagonistas de los hechos. Tanto en la segunda versión, como en el texto final de los estudiantes —y en esta última con más profundidad— se puede apreciar el rescate de esas fuentes de información y la incorporación de las mismas de manera pertinente en sus textos, lo que se considera valioso debido a que le imprimió cierto nivel de calidad a los textos y, de otra parte, mostró el avance en el dominio intelectual de los estudiantes.

En la versión final de los textos se observa que la progresión temática es considerable, la información que se agrega es pertinente con el tipo de texto y con la intención comunicativa de los estudiantes; en esta medida, se completan párrafos y se agregan otros. Para lograr este avance en los textos fue relevante la consulta y la revisión que los estudiantes hicieron a la información registrada y sistematizada en sus portafolios durante el momento de la documentación, al igual que tener en cuenta las entrevistas que ellos realizaron y que luego transcribieron para adquirir información de tipo testimonial.

En este proceso de re-escritura, también hay que destacar el uso de material fotográfico tomado por ellos, así como el de imágenes de Internet, con el fin de incluirse en la producción textual. Así pues —en términos generales— se puede decir que los textos finales de los estudiantes seleccionados e inclusive los de otros que no hicieron parte del análisis, manifiestan el uso de discurso directo e indirecto. La sintaxis mejoró en relación con la inicial, también la puntuación es más pertinente y variada y hubo menos errores de ortografía.

Desde el punto de vista pragmático, las producciones muestran una intencionalidad comprensible, la exposición de diferentes argumentos, lo que le imprime una consistencia argumentativa a todo el texto. Así también los textos muestran el control de la superestructura y el manejo adecuado y pertinente de los textos. Todo lo anterior confluye en la construcción de textos con cierto nivel

de calidad, máxime si se tiene en cuenta el nivel educativo en que se encuentran los estudiantes.

Finalmente, se puede decir que el análisis de las conversaciones y producciones escritas de los estudiantes a través de este trabajo, permite demostrar cómo de manera procesual los estudiantes desarrollan competencias y habilidades vinculadas al dominio de la lengua escrita, en el que la conversación juega un papel preponderante. Cuando se le posibilita a los estudiantes los espacios para conversar con otros compañeros, acerca de lo que quieren escribir, a quiénes van a dirigir su producción textual y cómo lo van a realizar, permite que los estudiantes interioricen esquemas y modelos cognitivos que fortalecerán su competencia comunicativa como producto del proceso de construcción colectiva de conocimientos, dado que cada situación conduce a ampliar el universo de experiencias; esto redundará en escritores cada vez más competentes, que asumen la escritura como un proceso de forma agradable.

A manera de ilustración, se presentan algunos de los registros de las conversaciones de los estudiantes, que hacen parte del análisis del proceso metacognitivo.

Tabla 4. Registro de intervenciones en los diálogos

Momento	Registro conversacional	Análisis (reflexiones)
Planeación	<p>E1A:–Bueno, ¿cómo vamos a hacer el texto, muchachos?</p> <p>E2A:–Pues empecemos a redactar de una.</p> <p>E3A:–Pero ¿qué es lo que vamos a decir? Porque vamos a empezar a redactar pero ni sabemos qué es lo que vamos a redactar.</p> <p>E1A:–Si, sí, sí, claro, claro primero pongamos de acuerdo qué es lo que vamos a escribir, pues los tres tenemos ideas y tenemos muchas cosas y materiales diferentes sobre las culturas y los rasfaris.</p>	<p>Las intervenciones del grupo A permiten decir que el conocimiento de la situación de comunicación involucrada es clara, entendida y está internalizada por los estudiantes E1A y E3A quienes muestran en su discurso la interiorización de la escritura como una práctica que debe ser pensada reflexionada con un propósito particular que la oriente. Asimismo, se evidencia que se tiene claro que deben organizar sus ideas, es decir, su pensamiento, ya que, como ellos lo dicen tienen ideas diferentes. Se infiere que deben hacer una selección y una organización previa de las mismas. En resumen los estudiantes en su planeación evidencian que tienen claro tanto el qué como el cómo lo van a hacer.</p>
1 ^{er} Borrador	<p>E3A:–Bueno, yo escribí como un párrafo para avanzar, se los voy a leer para ver cómo les parece, pues si no les gusta lo cambiamos o le agregamos más cosas ¿Les parece?</p>	<p>En la intervención de la estudiante vemos que hay una concientización frente a que la producción escrita es grupal y que por tanto se debe tener en cuenta las opiniones</p>

Tabla 4. Continuación

Momento	Registro conversacional	Análisis (reflexiones)
<p>1^{er} Borrador</p>	<p><i>pues si no les gusta lo cambiamos o le agregamos más cosas ¿Les parece?</i> E2A: <i>—A mi me parece que está bien porque está diciendo el origen y la discriminación por su forma de pensar y de ver las cosas como lo de la ganja</i> E1A: <i>—A mí también, me parece que quedó bien Katherine pues, pues así habíamos dicho que íbamos a empezar, por mi parte queda aprobado.</i> E2A: <i>—Podríamos seguir con lo de los símbolos y los colores lo que significan.</i> E1A: <i>—Siiii, así vamos bien, hagámosle, que después le metemos lo de la biblia</i></p>	<p>de los otros escritores, aunque se evidencia que es la que toma la iniciativa y puede inferirse que es la líder del grupo. De igual forma, se puede apreciar en la transcripción de su discurso como esta estudiante tiene claro que lo que se escribe puede estar sujeto a cambios o a reformulaciones para la cualificación. En las siguientes intervenciones, vemos que sus compañeros validan lo escrito por E3A, no porque sea ella como líder que tomó la iniciativa, sino más porque el texto recoge lo acordado por ellos en el momento de planeación como se puede apreciar en las intervenciones de E2A y E1A. Aquí se puede inferir que los estudiantes de este grupo tienen claro que si se hace un plan escritural previo es para tenerlo en cuenta y desarrollarlo en el momento propio de la escritura. Se destaca este hecho porque cuando se analizan las versiones del 1er borrador en relación con las conversaciones sostenidas en el momento de planeación, se encontró que el grupo A y el grupo B tuvieron en cuenta el plan escritural previo, a diferencia del grupo C.</p>
<p>Revisión</p>	<p>E1B: <i>—Bueno, si quieren yo voy leyendo y ustedes van escribiendo en la rejilla que nos dio la profe para evaluar el texto. ¿Les parece? Con eso así nos va rindiendo</i> E.2B: <i>—Nooo, pienso que sería mejor que lo leamos todo primero y mejor después si leemos la rejilla y vamos evaluando entre los tres.</i> E.3B: <i>—Listo Felipe, arranque a leer o si no, no alcanzamos</i> E.2B: <i>—Eso está como muyyy / uummm, enredado y no se entiende de a mucho</i></p>	<p>Se puede observar el grado de importancia que los estudiantes le dan a la lectura en el momento de hacer la revisión. La manera en que lo hacen revela en cierta forma cómo ellos tienen ya internalizado que no se puede emitir un juicio de valor como en este caso acerca del texto (el cual se está evaluando) sin haberlo leído con detenimiento. La importancia de que los estudiantes se lean entre sí es que se toman muy en serio la tarea y revisan con mayor detenimiento el texto de los compañeros que el texto propio, detectando así problemas relevantes en los primeros.</p>

Tabla 4. Continuación

Momento	Registro conversacional	Análisis (reflexiones)
Revisión	<p>E.3B: <i>–Si a mí, también me parece, además sólo dan información y no se supone que hay que dar opiniones en el texto. Eso lo podríamos marcar con no, aquí donde dice que si se hace una afirmación que muestre una intención que se quiera defender.</i></p> <p>E.1B: <i>–Pero nosotros como que también hacemos lo mismo en el texto.</i></p> <p>E.3B: <i>–No señor, me da pena con usted pero nosotros sí empezamos afirmando que el hip-hop es un género musical que se ha transformado en una cultura que protesta contra las violaciones que hacen los gobiernos y además que resalta las manifestaciones callejeras. ¡Si ve, esto es muy diferente!</i></p> <p>E.1B: <i>–No pues sí, el texto de nosotros si es más claro. Esperemos a ver que nos escriben a nosotros</i></p>	<p>Como lo evidencia el enunciado de E.2B que detecta problemas de coherencia. De igual forma, cuando E.3B, interviene se puede apreciar que el estudiante ha detectado un problema de formato textual en relación con la intención comunicativa que en este caso es informativa pero que lo acordado era un artículo de opinión. En los siguientes enunciados de E1B y E3B se puede apreciar cómo el leer y corregir el texto de otros compañeros les ayuda, a quienes están valorando en ese momento el texto, a tomar conciencia de sus propias falencias y por el contrario, a establecer diferencias en relación con las fortalezas de sus escritos.</p>
Versión final	<p>E.1C: <i>–¿Miramos lo del título?</i></p> <p>E.2C: <i>–¡Uuuyyy! ya sé, ya sé, le podríamos poner “los góticos no son como se pintan”</i></p> <p>E.1C: <i>–Esta chévere, pero es como muy largo y además no están original porque queda igual a lo del “El tigre no es como lo pintan”.</i></p> <p>E.1C: <i>–Pues, podríamos colocar, eso “La realidad gótica” tiene relación con lo que escribimos en el texto y además no es tan largo ¿pues qué dicen? ()</i></p> <p>E.1C: <i>–Pues, podríamos colocar, eso “La realidad gótica” tiene relación con lo que escribimos en el texto y además no es tan largo ¿pues qué dicen?</i></p>	<p>La discusión del grupo también deja ver las distintas representaciones acerca de la función del título. Lo anterior se refleja cuando E1C propone pensar también en el título.</p>

Análisis de los textos escritos por los estudiantes

El propósito de analizar los textos de los estudiantes en las tres versiones (dos borradores y el texto final) producidas durante el proceso de escritura conlleva

a demostrar la incidencia de la conversación en la producción de textos de calidad. Por consiguiente, se presenta este análisis a partir de los ítems acordados en la rejilla para revisar los artículos de opinión, de acuerdo con lo planeado en el proyecto de aula. Para efectos de esta publicación, se presenta el primer borrador y el texto final del grupo B con su respectivo análisis.

Figura 4. Primer borrador del grupo B

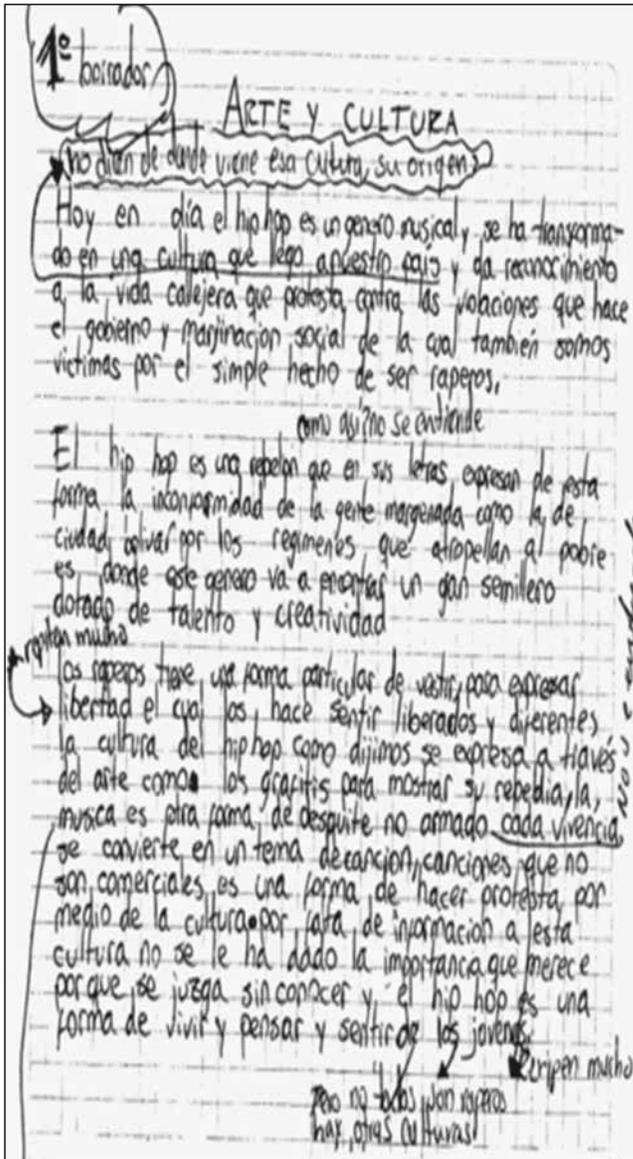


Figura 5. Texto final del grupo B

EL HIP HOP: UNA FORMA DE PENSAR, SENTIR Y VIVIR DE LA JUVENTUD DE CIUDAD BOLIVAR

POR: FELIPE MACEA, SANTIAGO ARIZA Y JAIR LINARES. 901²

El Hip Hop es un género musical expresivo que tiene sus orígenes en Brooklyn, Estados Unidos. Los autores son las comunidades negras que en esos tiempos todavía eran discriminados por su color de piel y no eran vistos como comunidad, la cual posee derechos y deberes. Este movimiento se esparció por Latinoamérica hasta llegar a nuestro país, en donde fue acogido como una forma de protesta por las comunidades marginadas tanto del valle del cauca (Cali, en los años 85, hasta la actualidad) como de Bogotá, inicialmente, pero que hoy por hoy, se ha extendido por todo el país.

Es en las ciudades, en las urbes y especialmente en las localidades como Ciudad Bolívar, zonas atropelladas por la desigualdad social que imponen los gobiernos de turno con su abandono y desinterés y el conflicto armado en el que se encuentra Colombia, en donde este género va encontrar un gran semillero, niños y jóvenes dotados de talento y gran creatividad.

El hip-hop es una rebelión lírica que se opone contra todo régimen que quiera gobernar atropellando al pobre económica e ideológicamente, es una forma de expresar el inconformismo, es una protesta pero sin armas como lo denominan ellos mismos, esta forma de pensar la podemos apreciar en expresiones como: *"el inteligente, que sabe por lo que lucha y lo que quiere, este es 'un rapero señores,' y no somos los mariguанeros que dice la gente"*³, si bien en el testimonio de estos raperos se ve reflejada claramente su ideología, también se ve, el señalamiento del que son víctimas por parte de su propia comunidad, simplemente por su forma de vestir y de hablar (uso de jergas), pero como lo señalaba Raúl Zorzuri¹, este es el imaginario en general de muchas personas, quienes juzgan sin conocer.

1. Estudiantes de grado 9º, curso 901, Jornada Mañana. I.E.D. Arborizadora Alta.
 2. Grupo Mestizaje Urbano (Bogotá - Colombia 2008). Testimonios recogidos en entrevistas aplicadas por estudiantes del grado 9º del colegio Arborizadora Alta, I.M.
 3. Zorzuri, Raúl. Sociólogo con estudios en magister en antropología U. de Chile. Docente e investigador departamento de sociología universidad católica Blas cañas. Docente escuela de sociólogo y maestría en ciencias sociales universidad de artes y ciencias sociales ARCS, Artículo publicado en la revista de trabajo social "perspectivas", año sexto, número 3, diciembre 1999.

Tabla 5. Rejilla de análisis textual

Competencia Textual		Coherencia y cohesión y cohesión			
Categoría	2. Global / lineal				
	1. Local	Progresión temática	Conectores	Enlaces proposicionales	
Subcategoría	Concordancia	Progresión temática	Conectores	Signos de puntuación	
CONDICIONES	<p>Manifiesta concordancia entre cada una de las proposiciones o frases.</p> <p>El texto es perfectamente legible, aunque aún adolece de algunos errores de ortografía evidenciados en: ausencia de tildes, cambios de grafías.</p> <p>También se observa uso inadecuado de mayúsculas o ausencia de ella por ejemplo en apellido o nombre propio.</p>	<p>En el texto el título que se amplía ubica al lector en un contexto. La progresión temática es fluida y se organiza sobre la base del desarrollo de un eje temático de manera clara.</p>	<p>Se utilizan expresiones conectivas como el reiterado uso de "y" para mostrar relación de adición y ampliación de la información.</p> <p>Se evidencia la ausencia de otros conectores que harían más fluido el texto</p>	<p>El texto evidencia un manejo variado y pertinente de los signos de puntuación como: puntos (seguido, dos puntos y punto y aparte).</p> <p>Se hace uso del paréntesis y las comillas para clarar o ampliar la información, sin embargo hay ausencia de autoridad: <i>(Cali en los años 85 hasta la actualidad)</i></p>	<p>La segmentación de las unidades con el uso de signos de puntuación. Se establece estructuración de tres párrafos.</p> <p>En el texto el autor del texto ubica de manera general al lector; es decir, no hay una contextualización espacial concreta, ya que hay ausencia del referente: "...por Latinoamérica hasta llegar a nuestro país..."</p>

Fuente: Rojas, 2009.

Tabla 6. Análisis textual

Competencia pragmática / Argumentativa				
Intencionalidad / superestructura				
Segmentación	3. Posición intencionalidad	4. Exposición de diferentes clases de argumentos	5. Consistencia de la argumentación	6. Superestructura y 7. Intertextualidad
Para la segmentación de las unidades, se usan los signos de puntuación. Se establece estructuración de tres párrafos. En el texto el autor ubica al lector de manera general, es decir, no hay una contextualización espacial concreta, ya que hay ausencia del referente: "...por Latinoamérica hasta llegar a nuestro país..."	Los autores asumen una posición frente al tema de las culturas urbanas y en especial frente a la cultura hip hop, entrelazan argumentos todo el texto, para justificar la existencia y la expresión cultural que se genera a través de ésta. Sin embargo no se evidencia un párrafo de conclusión que cierre el texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Se hace exposición de las ideas a través de argumentos de tipo personal. • Se manejan argumentos por testimonio que refiere al discurso del otro (párrafo 3). • Así mismo, expone argumentos que se basan en el conocimiento de autoridad "...pero como lo señalaba Raúl Zazuri" 	En el texto se sigue un eje temático. Los argumentos planteados están organizados y apuntan a validar la tesis planteada. El texto presenta una problemática, que es desarrollada a través de diferentes argumentos que reflejan no sólo la opinión personal sino que se evidencia la presencia de otras voces en el texto.	El texto controla la superestructura, es decir, plantean una tesis, se dan argumentos. En los argumentos se utiliza el parafraseo basado en un conocimiento de autoridad para mostrar la posición frente al eje que se está desarrollando, lo cual evidencia el nivel de intertextualidad que manejan el autor del texto. (párrafo 3) Durante el transcurso del texto se plantean argumento de autoridad y por testimonio, utilizando el objeto indirecto para referir el discurso del otro. (párrafo 3)

Fuente: Rojas, 2009.

Lo que se destaca de la investigación

El análisis de las conversaciones y las producciones escritas de los estudiantes en este trabajo permite observar cómo los estudiantes construyen conocimientos de forma colectiva y desarrollan competencias y habilidades vinculadas con la escritura.

Es relevante enfatizar en cómo la conversación –como modalidad representativa de la interacción verbal– jugó un papel preponderante durante todo el proceso de producción textual de los estudiantes. En este sentido y con base en lo anterior, se concluye cómo mediante la conversación, los estudiantes adquieren formas de usar el lenguaje que, a su vez, les permite formar o transformar el pensamiento; dichas formas de uso del lenguaje ofrecen marcos de referencia mediante los cuales es posible interpretar informaciones, observaciones, hechos y re-contextualizar las experiencias.

La conversación entre estudiantes contribuye a que ellos desarrollen los procesos meta-cognitivos relacionados con la escritura. A través de la conversación los estudiantes discuten, se cuestionan o controvierten sobre qué escribir –el tema o el contenido– y cómo hacerlo –la forma discursiva–. La conversación propicia el proceso de reflexión y de análisis que se traduce en la *concientización cognitiva*, que les permite a los estudiantes avanzar en sus procesos intelectuales; es decir, en la construcción de su conocimiento o en la transformación del mismo; el hecho de volver sobre el texto y conversar sobre lo escrito no sólo conduce a cambiar palabras o corregir ortografía sino que va más allá de ese acto mecánico, pues conlleva a transformar las ideas que inicialmente se plasmaron en el papel. En la medida en que las ideas se revisan y se vuelven a pensar se está dando paso a la construcción del conocimiento.

El trabajo cooperativo de forma grupal cobra validez para los estudiantes en la medida en que se concientizan sobre unos conocimientos que poseen, ya sean de orden experiencial o de orden cognitivo; estos conocimientos se hacen visibles cuando se conversa de manera intencionada.

Asimismo, se puede estimar que las diferentes formas de conversar de los estudiantes en sus grupos están determinadas por el tipo de relación comunicativa y las reglas básicas que ellos establecen a la hora de conversar. En este sentido, el análisis realizado en la investigación permitió reconocer que las conversaciones más enriquecedoras entre los estudiantes obedecieron a dos situaciones en particular: la primera es que los estudiantes construyeron una base de conocimiento común que les permitió entenderse. Segundo, el hecho de tener suficientes diferencias o discrepancias en relación con sus puntos de vista y con la información consultada los condujo a confrontar y a enriquecer las ideas de cada uno.

La reflexión verbalizada sobre los escritos, a partir del análisis de los borradores, lleva a los estudiantes a una concientización de su acción, que les permite replantear sus construcciones y apropiarse de la estructura de diferentes tipos de texto, conducente a seguir un principio lógico de organización. De igual forma, el proceso meta-cognitivo conlleva a que los educandos tengan en cuenta características textuales como el seguimiento del eje temático, la concordancia, el uso de enlaces conectivos y finalmente la parte formal.

Implementar propuestas pedagógicas que contemplen el *trabajo cooperativo* de forma grupal o entre pares y además que partan del interés de los estudiantes, contribuye a incentivar la participación en el trabajo académico, así como al desarrollo de habilidades específicas relacionadas con saber dialogar, respetar los turnos de habla, saber explicar, pedir aclaraciones y atender a las demandas de los otros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Baena, L. Á. (1989). El lenguaje y la significación. *Lenguaje* (17).
- Bojacá, B. & Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital, COLCIENCIAS.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Jurado, F. & Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura. Compilación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Morales, R. & Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital, COLCIENCIAS.
- Rinaudo, M. C. & Vélez de Olmos, G. (1997). Participación y aprendizaje. Aportes para el estudio de las interacciones entre pares. *Cronía* (1).
- Rodríguez Luna, M. E. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Universidad Distrital.

Vizzio, A. & Rinaudo, M. C. (1997). Interacciones entre pares. Límites y alcances en los aprendizajes académicos. *Cronía* (1).

Bibliografía de consulta

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Hallyday, M. A. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. (2001). *La formación docente en América Latina*. Bogotá: Colección Redes.

Vygotsky, L. S. (1976). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade

Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.