

Pensar con libertad de elección y en colaboración: introducción de la escritura en proceso en una escuela estonia

Eve Kikas y Fran Hagstrom



Frente al modelo predominante en buena parte de la didáctica occidental de la escritura, basado en tareas y habilidades aisladas y en la realización individualizada, se expone aquí una experiencia de didáctica de "la escritura en proceso" que invierte los términos hacia el proceso global y la realización en colaboración.

INTRODUCCION

El sistema educativo predominante en Estonia ha sido considerado tradicional en vez de progresivo¹. Ha recalcado la enseñanza de técnicas básicas, como leer, escribir y aritmética, como conocimientos científicos. Cuando se utiliza en este sentido, el término 'científico' se refiere a un género educativo que valora ciertas prácticas de discurso como comunicar datos y realizar afirmaciones en base a material impreso como fuente de comprensión (Wertsch, Hagstrom y Kikas, en prensa). Las actividades de clase están centradas en el enseñante y son iniciadas por él. Los niños solo tienen iniciativa para alzar la mano en respuesta a preguntas del enseñante. Los niños tienen poca libertad de elección para decidir qué temas se seleccionan como importantes para la discusión o las maneras de interactuar con el enseñante o con los compañeros durante las situaciones de aprendizaje. La colaboración entre los niños para generar conocimientos en el contexto escolar está prohibida. El trabajo individual se tiene en gran estima.



Desde finales de los años 80 ha ido en aumento un intenso debate sobre la educación en Estonia y las maneras de mejorarla. La dirección del cambio se ha dado hacia la variación del modelo tradicional. Se han introducido varios programas nuevos en las escuelas públicas y se han puesto en marcha escuelas progresivas alternativas, como las escuelas Steiner, en comunidades urbanas. Estos cambios en la educación nos brindaron la oportunidad de estudiar la introducción de la escritura en proceso en el currículo de una escuela estonia.

La escritura en proceso es un método educativo alternativo que se utiliza en muchos países (Goodman, Goodman y Hood, 1989; Goodman, 1989; Newman, 1990; Daly, 1991). En él se destaca la escritura como un proceso que necesita tiempo y que incluye pensamientos, sentimientos, habla, lectura y generación de material escrito. Este método recalca el proceso como eje central de la tarea de escribir. Define ocho pasos que se deben dominar para construir esta capacidad:

1. Elegir un tema
2. *Brainstorming*
3. Borrador inicial: Los estudiantes escriben la primera versión
4. Compañero de escritura: Los estudiantes son evaluados por compañeros
5. Corrección: Modificar los escritos de acuerdo con los comentarios de los compañeros
6. Conferencia: Los estudiantes discuten su trabajo con el enseñante
7. Copia final
8. Publicación (los estudiantes ilustran y encuadernan el trabajo)

La escritura en proceso recalca la importancia de utilizar experiencias personales y conocimientos adquiridos en el hogar como base sobre la que construir nuevos conocimientos (científicos) escolares. La escritura en proceso se considera el vehículo que aún e integra estos elementos. En este método, los conocimientos escolares y del hogar no se valoran de manera distinta como ocurre en la generación de material escrito en las clases tradicionales².

En resumen, la escritura en proceso nos atraía como método educativo porque ofrece a los estudiantes la posibilidad de integrar varias fuentes de conocimiento además de material de libros de texto, legitima la libertad de elección, y valora la colaboración. El objetivo de nuestra investigación era estudiar cómo se enfrentarían los niños de una clase de tercer curso y un enseñante experimentado y tradicional a la nueva situación y las nuevas demandas inherentes a esta tarea. Nos interesaba especialmente documentar los cambios de pensamiento con libertad de elección y en colaboración, pero también buscábamos describir maneras de aunar los conocimientos de la escuela y del hogar en una experiencia educativa estonia.



INTRODUCCION DE LA ESCRITURA EN PROCESO

Se seleccionó la escritura en proceso para ser introducida en el currículo de una escuela pública elemental porque complementaba varias estructuras de valores de nuestro sistema educativo. Esto permitía la incorporación de elementos nuevos y progresistas a la antigua estructura. Por ejemplo, escribir es una parte esencial de las lecciones de lenguaje en los cursos elementales de las escuelas estonias. Aunque se recalca la enseñanza de aptitudes como la caligrafía y la ortografía, los niños también reescriben relatos que han sido compuestos en casa. Los niños de esta clase particular habían escrito e ilustrado dos libros en cursos anteriores y con el mismo enseñante. En este sentido, las tareas de escribir relatos y corregirlos no era nueva. El empleo de una secuencia formal de pasos centrados en el proceso que se iba a llevar a cabo en la clase era el nuevo elemento que infundimos a la tarea familiar.

Las diferencias entre la escritura en proceso y las anteriores tareas de escritura son las siguientes:

<i>Escritura en proceso</i>	<i>Escritura tradicional</i>
1. Énfasis en el proceso	Énfasis en el producto final
2. Múltiples fuentes de conocimiento: libros, enseñante, compañeros, hogar.	Un libro de texto como fuente de datos que el enseñante sigue al pie de la letra.
3. La libertad de elección es muy valorada: los estudiantes pueden elegir qué quieren escribir y cuándo, dónde buscar información y con quién quieren trabajar.	Los niños no tienen libertad de elección: hacen lo que el enseñante les dice que hagan
4. Actividades centradas en el estudiante	Actividades centradas en el enseñante
5. Colaboración (trabajar con otros como compañeros de pensamiento o como revisores críticos).	Sólo se permiten trabajos individuales

Todas estas cualidades de la escritura en proceso son importantes en nuestra cambiante sociedad. La libertad de elección y la colaboración nos parecen especialmente importantes. La libertad de elección se considera un pilar fundamental de las maneras libres y responsables de pensar en las sociedades. Suele asociarse a ideales democráticos. La libertad de elección es cada vez más importante en Estonia pero los estudiantes tienen pocas posibilidades de elegir en el formato actual de las lecciones. La colaboración fue valorada en nuestra sociedad, al menos de palabra, durante los últimos años, pero en general no ha sido apreciada en las escuelas. Aunque se dieron algunos intentos con éxito de introducirla también en la escuela (Liimets, 1976), estos intentos no duraron mucho. En una clase tradicional, los niños trabajan solos, la colaboración se da en forma de 'soplos' y se considera mala conducta durante las lecciones. La colaboración se está convirtiendo en un foco de interacción en las



sociedades democráticas. Prepara a los estudiantes para percibir a los demás, especialmente a sus compañeros, como instrumentos de pensamiento y fuentes de conocimiento. Por tanto, los nuevos elementos que introdujimos parecían orientados expresamente a las necesidades de nuestra cambiante sociedad. La importancia de utilizar materiales diversos, distintos libros y no un solo libro de texto, y la utilización del conocimiento familiar de los estudiantes son aspectos importantes que se están recalando en los nuevos programas de enseñanza elemental de Estonia (Hiie *et al.*, 1990).

ESQUEMA DEL PROYECTO

Introducimos la escritura en proceso en una clase de tercer curso (34 alumnos) durante el tiempo asignado a las lecciones de lengua estonia. El proyecto incluía una lección por semana durante un período de cinco meses.

Antes de empezar las lecciones del proyecto en Estonia, el enseñante visionó una cinta de vídeo de instrucción sobre escritura en proceso y grabaciones en vídeo de dos clases estadounidenses que utilizaban este método. Además de visionar las cintas, el enseñante leyó algunos artículos sobre escritura en proceso y se entrevistó con los enseñantes que empleaban este método en sus lecciones. Nosotros discutimos el proyecto conjuntamente con el enseñante. Le propusimos el tema general "Cultura e historia cultural de Estonia" y el enseñante eligió cómo introducir el programa en lecciones. Nosotros nos encargamos de elaborar la "rueda del escritor" (que describe las ocho etapas de la escritura en proceso) que el enseñante podía mostrar en las lecciones. Esto ayudó a estructurar las lecciones como en una clase tradicional. El enseñante llevaba a cabo el proyecto en el aula y E. Kikas le prestaba ayuda en algunas etapas, especialmente al entrevistarse con los alumnos.

La recolección de datos consistió en grabar en vídeo tres lecciones, grabar en audio algunas partes de lecciones y varias entrevistas, observar, entrevistar a los estudiantes y al enseñante, y recopilar los escritos finales de los niños.

RESULTADOS

Tenemos dos conjuntos de datos: Las pautas de discurso de las cintas de audio y vídeo y los textos escritos por los niños. Como mostramos anteriormente, la posibilidad de elegir se da en varios puntos del proceso de escribir. Examinaremos aquí cómo se reflejan en nuestros datos el desarrollo del pensamiento con libertad de elección y la colaboración.

1. Elección del tema

Los niños eran libres de elegir el tema. Sin embargo, el enseñante hacía una *propuesta*: Es mejor escribir sobre algo que los niños conocen bien, preferiblemente sobre (o en conexión con) Estonia. Los niños escogieron los siguientes temas: "Flores" (8), "Animales" (6), "Setas" (4), "Naturaleza" (4), "Sellos" (3), "La naturaleza y yo" (3), "Hojas de colores" (2), "Lagos de Estonia" (2) y "Aviones" (2).



2. Elección del contenido

Al hablar sobre lo que se iba a escribir y cómo hacerlo, el enseñante hizo una *propuesta*: La mejor manera de obtener información sobre el tema elegido es leer otros libros (enciclopedias, libros de divulgación científica). La mayoría de los niños aceptaron la propuesta. Para sus escritos utilizaron material mayoritariamente procedente de otros libros, con frecuencia hasta el extremo de llegar a copiar el material. Por ejemplo, el tema "Aciano" (una planta silvestre con flores típica del país) empieza de la manera siguiente: "El aciano es una flor del país. Suele crecer en campos de maíz. Normalmente es azul. Ahora hay menos acianos porque el control de las malas hierbas de los campos también mata los acianos". Se puede considerar que esto se encuentra dentro del género de "conocimiento escolar" en tanto que lo bueno y correcto es la información de los libros. Pero también hubo excepciones. Además de escritos científicos (más o menos copiados), también hubo historias personales y combinadas. Un ejemplo de historia personal es: "Las rosas rojas son muy bonitas. Aunque se marchitan enseguida. Cuando cumplí cuatro años, mi padre me dio cuatro rosas y me puse muy contenta". En los escritos combinados, los niños tratan de conectar conocimientos personales y de libros, bien en historias separadas dentro de una misma obra, bien dentro del mismo relato. Por ejemplo, en un escrito sobre "Setas", se encuentran descripciones exactas de setas especiales (copiadas de un libro) junto con relatos personales sobre la búsqueda de setas en el bosque.

3. Elección del formato

En el ámbito del formato se dieron varias opciones. Los niños usaban dibujos propios sobre todo con relatos personales, y usaban más recortes, sellos y dibujos copiados con escritos científicos. Por tanto, el género del escrito solía determinar el formato. Un ejemplo inesperado de elección fue el empleo de colores distintos en la redacción de escritos científicos.

4. Retos de la escritura en proceso

Al principio, los niños no se basaban en otros niños como fuente de conocimiento. Las partes más difíciles para ellos eran el *brainstorming* (los niños no podían discutir un tema entre ellos y esperaban la evaluación del enseñante) y la escritura en colaboración (los niños no podían decir nada sobre el trabajo de los demás, excepto para corregir errores gramaticales en casos muy raros). Con el tiempo, los niños empezaron a valorar a sus compañeros como fuentes de conocimiento. Esto aumentó las opciones de los niños: Tenían que decidir qué propuestas debían tener en cuenta y cuáles no. Esto diversificó las fuentes de conocimiento: Basándose al principio en libros y en el enseñante, después los niños empezaron a pedir ideas a los demás. Con el tiempo, las decisiones de los niños se hicieron más independientes. Sus preguntas al enseñante cambiaron: Las preguntas del tipo "¿Qué debo hacer?" pasaron a ser del



tipo "¿Qué te parece si hago esto y lo otro?". Los estudiantes fueron capaces de mostrar su iniciativa y empezaron a buscar soluciones por su cuenta.

Se dieron cambios en el comportamiento del enseñante. Desde el mismo principio, el enseñante tuvo que elegir cuánta información debía dar a los niños y de qué tipo, y en qué medida debía tener en cuenta las ideas de los niños. Mientras que en las lecciones normales el enseñante era el único que dirigía y evaluaba, ahora tenía que ceder alguna responsabilidad (aunque no toda) a los niños. Los cambios en sus comentarios se ven tanto en las lecciones como en las entrevistas. Estas últimas cambiaron tanto en el contenido (centrándose más en los contenidos y no solo en la gramática) como en la forma (al ser más largas, se daban propuestas en vez de directrices).

5. Colaboración

Los niños podían optar por escribir solos, por su cuenta, o junto con otros niños. También podían pedir ayuda a los demás. Al principio, los niños no podían comprender la idea de colaboración. La colaboración no es valorada en las lecciones tradicionales. En nuestro programa, la colaboración no se enseñaba pero era necesaria para la tarea. Por tanto, al ser incapaces de trabajar en colaboración al principio (escribir juntos significaba sentarse juntos pero escribiendo cada uno por su lado), el trabajo en colaboración empezó a darse más y más con el tiempo. Por ejemplo, algunos niños escribieron sus trabajos solos pero después optaron por hacer una obra junto con un compañero. En general, siete obras fueron escritas en grupo. Los niños también pedían ayuda para las ilustraciones o para obtener ideas.

PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

En este artículo hemos descrito un proyecto de introducción de escritura en proceso en lecciones de lengua estonia de tercer curso. Se trataba de un estudio piloto con un programa de cinco meses de duración y una lección por semana.

Hemos descrito el método de la escritura en proceso, recalcando las diferencias existentes entre este método y las tareas normales de escritura en las aulas tradicionales. Hemos justificado las razones por las que introdujimos, precisamente, la escritura en proceso. Hemos demostrado que la escritura en proceso se podía introducir en el seno de una estructura antigua. Ha ofrecido tanto al enseñante como a los alumnos la posibilidad de integrar sus conocimientos previos y su comportamiento normal en clase. Por ejemplo, este método no exigía explícitamente que se trabajara en colaboración. Por tanto, al principio del programa, los estudiantes querían (y podían) trabajar solos (que es como escribían normalmente). Pero con el tiempo pudieron adoptar la postura de obtener ideas de los demás, discutir su trabajo, etc. De esta manera, el trabajo en colaboración solo apareció en las últimas lecciones.



Hay varias cuestiones que quedan pendientes y que necesitan clarificación en futuras investigaciones. Por ejemplo, las cuestiones sobre el trabajo en colaboración. No tenemos una idea clara de cómo funcionaba en nuestra clase. Las descripciones del tipo "los niños trabajaban más en colaboración, se ayudaban más unos a otros, etc." son muy vagas. Otra cuestión se refiere a cómo influye el enseñante en el trabajo de los niños. Aunque no se hace de una manera tan directa como en las clases tradicionales, existen maneras en que la voz del enseñante se refleja en el trabajo de los niños. Parece que vale la pena grabar en cinta de audio el trabajo en grupo de los niños y sus entrevistas con el enseñante.

Además, se deberían aplicar análisis de género en profundidad a los escritos de los niños. Nuestro interés inicial era observar cómo se podían aunar los conocimientos escolares y los personales en un contexto que apoyara la libertad de elección y el trabajo en colaboración entre los niños. Los resultados de este estudio piloto demuestran que, en la escuela, se destaca el conocimiento de los libros como información correcta y adecuada. El estilo personal apareció de otras maneras (en las ilustraciones, en el empleo de distintos lápices de colores). Los análisis de los escritos pueden arrojar alguna luz sobre la cuestión de qué es escribir correctamente en la escuela y documentar los cambios relacionados con ello en nuestra escuela cambiante.

Notas

¹ Para detalles sobre la comparación entre educación tradicional y educación progresiva, Yussen y Santrock, 1982.

² Para más información sobre la educación tradicional, véase Vygotsky, 1

Referencias

- DALY, E. (Ed.) (1991). *Monitoring children's language development. Holistic assessment in the classroom*. Portsmouth, NH: Heineman.
- FOUNTAS, I. Y HANNIGAN, I. (1989). Making sense of whole language: The pursuit of informed teaching. *Childhood Education* 65, 133-137.
- GOODMAN, Y. (1989). Roots of the whole language movement. *Elementary School Journal* 90, 113-127.
- GOODMAN, K., GOODMAN, Y. Y HOOD, W. (Eds.) (1989). *The whole language evaluation book*. Portsmouth, NH: Heineman Educational Books.
- HIIE, E., KRAAV, M. H., KOVE, I. Y RAAGMETS, S. (Eds.) (1990). *Algópetuse uuendatud programm* (Un nuevo programa en enseñanza elemental). Tallinn: Valgus.
- LIIMETS, (1976). *Rübmatoö tunnits* (Trabajar lecciones en grupo). Tallinn: Valgus.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. Y COLE, M. (1989). *The construction zone. Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEWMAN, J. M. (Ed.) (1990). *Finding our own way. Teachers exploring their assumptions*. Portsmouth, NH: Heineman.
- ROGOFF, B. Y LAVE, J. (Eds.) (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- THARP, R. G. Y GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.



- TULVISTE, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Commack, Nueva York: Nova Science.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- YUSSEN, S. R. Y SANTROCK, J. W. (1982). *Child development: An introduction*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Co.
- WERTSCH, J. V., HAGSTROM, F. Y KIKAS, E. (en prensa). Modes of speaking and modes of thinking. En L. Martin, K. Nelson y E. Tonach, (Eds.), *Cultural psychology and activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pensar con libertad de elección y en
colaboración: Introducción de la
escritura en proceso en una escuela estonia

Eve Kikas y Fran Hagstrom
CL&E, 1993, 19-20, 149-156

Datos sobre el autor: El autor trabaja en la Universidad de Tartu, en Estonia y Fran Hagstrom en la Universidad de Clark, USA

Artículo original: Thinking in choice and collaboration: introducing process writing in an estonian school. Ponencia presentada en la I Conferencia Sobre Investigación Socio-cultural celebrada en Madrid del 15 al 18 de septiembre de 1992.

Dirección: Eve Kikas: EE2400 Tartu, Tartu University. Department of Psychology. Tiigi, 78

Agradecimientos: Esta investigación ha sido posible gracias a una beca especial de la Frances L. Hiatt School of Psychology otorgada al primer autor y a una beca de National Medical Enterprises, Inc. otorgada al segundo autor. Deseamos agradecer a James V. Wertsch y a Peeter Tulviste sus comentarios sobre una versión anterior de este manuscrito. Los autores se hacen responsables de todos los comentarios y opiniones contenidos en este artículo.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.