

Relato y análisis del proyecto “Revista del Liceo”

Rodrigo Gómez Farías

Universidad de la República

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría Lenguaje, Cultura y Sociedad

Montevideo

2018

Relato y análisis del proyecto “Revista del Liceo”

“...las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador, con anterioridad a cualquier maestro explicador. (...) lo que todo los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna. Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar...”

(Jacques Rancière, 2002, 14)

El proyecto “Revista Zona Libre” se realiza en el Liceo N° 3 de la ciudad de Rivera y se desarrolla a lo largo de aproximadamente tres meses de clase.

Se comienza el proyecto con la identificación de un problema, la propuesta del profesor y la explicación de las razones que llevan a realizarlo (limitaciones en la super, macro y microestructura de los textos escritos). A estas razones hay que añadir los factores emocionales que entran en juego a la hora de producir textos escritos y que llevan a muchos estudiantes a creer que no pueden escribir algo de calidad que se lea fuera del ámbito de la escuela, que salga de la relación profesor-alumno.

Además, se trata de que las actividades incluidas en el proyecto sean relevantes y lo suficientemente complejas para desarrollar distintas competencias relacionadas a la literacidad. Según Hernández (2004) “os projetos de trabalho não são um método, uma pedagogia ou uma formula didática baseada numa série de passos...” (p. 3).

El profesor informa al grupo de forma oral y escrita sobre el desarrollo del proyecto. Se comenta con los alumnos las razones que llevaron a proponer el proyecto y la importancia que tiene dado su relación con aspectos lingüísticos y socio-culturales. Esto va en consonancia con lo que afirma Barbosa (2004): “Os projetos pedagógicos tem como base partir, na pratica escolar, de uma situação problema e global dos fenômenos, da realidade do grupo e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas”. (p. 10)

El objetivo central del proyecto es indagar (y poner en práctica) cómo producir textos de distintos géneros textuales con eficacia y corrección adecuados a la situación comunicativa.

Se presenta una infografía donde se encuentran aspectos relevantes que el estudiante debe tener en cuenta para investigar y producir su texto. Esos aspectos son:

- Producto
- Lectores
- Secciones de la revista
- Formación de los grupos
- Los roles

- Etapas y evaluación

Luego los estudiantes forman subgrupos y comienzan a pensar el tema que han elegido. Los temas deben tener relación con alguna de las secciones de la revista. Cabe destacar que esta etapa cuesta bastante culminar y que en algunos casos los temas elegidos inicialmente son descartados para desarrollar otros de mayor interés para los estudiantes y/o público de la revista. Es muy importante resaltar que los alumnos no escriben solo para sí mismos o para el profesor sino que su público es mucho más amplio y trasciende los ámbitos del liceo.

La conformación de grupos para realizar el trabajo para la revista es muy pertinente ya que los productos parciales y finales son optimizados por la construcción colectiva. Stahl (2009) cree que el discurso grupal es resultado de las interacciones:

“the meaning constructed in a group discourse is often the result of the subtle ways in which utterances of different speakers or writers interact, rather than through a simple addition of ideas expressed or represented in the individual utterances. In this view, the solutions, decisions or ideas are seen as emerging from the semantics of the chat as it unfolds, rather than taking them as expressions of thoughts that exist in the minds of the individual students independently of their interactions.” (p. 8)

Luego de elegido el tema los estudiantes comienzan una planificación mínima (subtemas de interés, subtítulos, etc.) de su escrito y de la investigación que tendrán que realizar para escribirlo. Se alienta a que los trabajos incluyan entrevistas porque estas enriquecen la información y permite a los estudiantes poner en práctica y desarrollar sus habilidades sociales y lingüísticas en contextos reales. Parece ser que Barboza (2004) y Hernández (2004) coinciden en que el trabajo mediante proyectos requiere de situaciones reales para que se dé de manera situada y que el aprendizaje se origina en situaciones que son concretas y donde hay interacción entre los alumnos y su contexto social.

Hay que resaltar que los procesos de planificación, textualización y revisión no se dan de manera lineal sino que suceden de forma simultánea y/o retroactiva. En este sentido, Barbosa (2004) afirma: “a aprendizagem (...) se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando novas dúvidas, comportando a curiosidade, a criatividade que perturba, que levanta conflitos” (p. 11).

Esta concepción del aprendizaje se basa en el presente proyecto en el trabajo interdisciplinario. Es importante diferenciar la interdisciplinariedad de la multi, pluri y transdisciplinariedad. Fazenda (2011) distingue de manera muy clara estos conceptos:

“no nível de multi e pluridisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina, atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos. Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, de um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados (...) Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma ‘interação’, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação

de um trabalho interdisciplinar. O nível da transdisciplinaridade, como evoca a própria nomenclatura, seria o nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e inter. (...) Ao enunciar-se a ideia de uma transcendência, pressupõe-se a de uma instancia científica capaz de impor sua autoridade ás demais disciplinas. Esse caráter impositivo de transdisciplinaridade negaria a possibilidade de diálogo, condição sine qua non para exercício efetivo da interdisciplinaridade”. (p. 70)

Varios trabajos realizados para la revista constan de la participación de profesores de asignaturas afines a la temática que los estudiantes eligieron para su escrito. Pueden consultar cuestiones conceptuales, así como solicitar sugerencias para el desarrollo del tema (incluidos los puntos más relevantes) y conseguir referencias de personas idóneas para realizar una entrevista. Es necesario aclarar que se estimula a que los estudiantes incluyan entrevistas para enriquecer su trabajo y para que puedan desarrollar sus habilidades sociales.

Cuando se percibe que es necesario, por ejemplo, abordar cómo se hace una entrevista, qué preguntas son las más oportunas y qué hacer si el entrevistado contesta de forma muy escueta se incluye en los temas (contenido) de la clase la entrevista. Se trata de que los contenidos estén a favor de las competencias y que se traten según las necesidades de los estudiantes. Esto va en consonancia a lo que afirma Kleiman (2007):

“sempre surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino”. (p. 6)

Durante el proceso de escritura y de realización de todo lo que implica escribir se realizan varias devoluciones de los productos parciales y de las reescrituras. Las devoluciones son realizadas por el docente y por los compañeros a través de la heteroevaluación y la coevaluación respectivamente. Esto se debe a que se concibe a la evaluación como una oportunidad de aprendizaje potente ya que, muchas veces, los estudiantes están más predispuestos a aprender.

Se trata a toda costa de evitar utilizar a las evaluaciones como un instrumento de amenaza debido a la falta de estudio y de conductas inadecuadas en el aula (Schlatter y Garcez, 2012). Para los autores anteriormente citados las evaluaciones deberían ser de la siguiente manera:

“faz bom sentido educacional ter na avaliação elementos para verificar que todos e cada um dos participantes envolvidos alcançaram suas próprias metas de aprendizagem tornadas públicas no início do projeto de aprendizagem e tomam conhecimento disso pelo que pode ser inferido dos resultados da avaliação.” (p. 155)

La autoevaluación también tiene un papel central dado que se busca desarrollar la autonomía. Esta práctica evaluativa se da con el apoyo de algunas técnicas de evaluación como rúbricas propuestas por el profesor. La rúbrica que se presenta a los estudiantes trata de evaluar distintas dimensiones de un trabajo escrito, a saber:

- Claridad y coherencia en las ideas del texto
- Organización sintáctica en las oraciones
- Ortografía
- Presentación del trabajo y puesta en página

Por su parte, los niveles utilizados son:

- Deficiente
- Insuficiente
- Aceptable
- Muy bueno
- Excelente

La progresión en la rúbrica debe ser gradual y cada nivel debe estar bien diferenciado de los demás y claro en sí mismo. Se trata con especial atención el cohorte entre los niveles insuficiente y aceptable ya que ahí hay consecuencias fuertes (aprobar o no aprobar) para los estudiantes.

En el presente proyecto se parte del principio que las mejores evaluaciones son aquellas que generan nuevos aprendizajes en el mismo momento de la evaluación. No sirven solo para medir o calificar sino que ayudan al estudiante a progresar en sus aprendizajes.

Bibliografía

BARBOSA, M. C. S. (2004) Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho, v. 3, n.4, p. 8-13.

BRITTO, L. P. L. (2007) Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. Calidoscópico, 5, 24-30

FAZENDA. I. C. A. (2011) Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? 6ª ed. São Paulo: Loyola.

HERNÁNDEZ, F. (2004) Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 2-7.

KLEIMAN, A. (2007) Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo, 32(53): p. 125, 2007.

RANCIÈRE, J. (2002) O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. (2012) Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra.

STAHL, G. (2009) From Individual representations to group cognition. In: G. Stahl (Org.). Studying virtual Math teams. New York: Springer. p. 57-82.