

El lenguaje, un camino hacia una cultura para el aprendizaje

Modalidad

Experiencia de colaboración con colegas, documentada en un texto escrito.

Tipo de Trabajo

Planeación y ejecución de un proyecto en conjunto

IV Concurso de Profesores UCB

2018

Tabla de contenido

El lenguaje, un camino hacia una cultura para el aprendizaje	4
Resumen	4
Pregunta de Investigación	5
Contexto	5
Objetivo	6
Descripción del proceso	7
Planeación del proyecto: un inicio con gran impacto en los profesores involucrados. ...	7
Implementación del proyecto con los estudiantes: el impacto en los profesores continúa mientras lo observamos también en los niños.	9
Reflexión y conclusiones sobre la experiencia	15
Referencias.....	17
Anexos	18

Lista de Anexos

Anexo A. “Establecer una cultura para el aprendizaje”	18
Anexo B. Cuadro de Planeación del Proyecto Colaborativo.....	20
Anexo C. Textos descriptivos iniciales ¿Quién soy yo?	24
Anexo D. “La mariposa de Austin. Una lección de excelencia educativa”	25
Anexo E. Cierre de clase. Preguntas y respuestas sobre el video “La mariposa de Austin”.....	27
Anexo F. Fotografía Contrato sobre roles en el proceso colaborativo de escritura	29
Anexo G. Organizador gráfico para planear el autorretrato escrito	30
Anexo H. Dibujo para hallar y señalar características físicas	31
Anexo I. Respuestas a la pregunta ¿Cómo se sintieron en su rol de escritores?	32

El lenguaje, un camino hacia una cultura para el aprendizaje

Resumen

El *establecimiento de una cultura para el aprendizaje* es uno de los retos a los que se enfrentan los profesores al desarrollar su labor docente. Fomentar un ambiente de aula, caracterizado por un alto nivel de exigencia y un trabajo activo y colaborativo por parte de los estudiantes resulta ser un desafío. El proyecto que se desarrolló tuvo como finalidad propiciar “una cultura para el aprendizaje” en el aula, dentro del contexto de la producción y socialización de textos escritos en el grado primero. El estudio de los “movimientos del lenguaje” propuestos por Ron Ritchhart, y su implementación en una secuencia didáctica planeada para tal fin, así como el trabajo colaborativo entre colegas fueron las estrategias empleadas para alcanzar el objetivo deseado tanto en profesores como estudiantes.

Finalizado el proyecto se observó un impacto favorable del lenguaje en el ambiente del aula pues generó una cultura para el aprendizaje que movilizó los procesos de producción y socialización de los textos escritos de manera más tranquila, efectiva y con niveles más altos de calidad, enmarcados dentro de un trabajo colaborativo en el que los estudiantes fueron protagonistas.

Pregunta de Investigación

¿Qué impacto tienen el manejo del lenguaje y las acciones de los profesores, en el desarrollo de “una cultura para el aprendizaje” en grado primero, dentro del contexto de la producción y socialización de textos escritos?

Contexto

Iniciando el año escolar 2017-2018, dentro del trabajo propuesto por el área de desarrollo profesional, los profesores realizamos un ejercicio de retrospección sobre nuestras prácticas pedagógicas para identificar fortalezas y áreas de mejora y así encaminar el trabajo del año a cualificar las experiencias de enseñanza. Tomando como base *El Marco de Referencia para la Enseñanza (Edición Revisada 2011) de Charlotte Danielson*, hicimos una autoevaluación de nuestras prácticas de enseñanza. Atendiendo la solicitud de identificar los criterios (dominios, según Danielson) a los que les pondríamos mayor atención en mejorar nos dimos cuenta de que como profesoras, teníamos uno en común: Establecimiento de una cultura para el aprendizaje (el cual se describe en detalle en el Anexo A).

Decidimos que ese sería el criterio sobre el cual trabajaríamos sistemáticamente para conseguir un ambiente en el aula que potencie las capacidades de los estudiantes, desarrolle su independencia, aumente y mantenga la motivación, el interés genuino por el aprendizaje y el esfuerzo por dar lo mejor de sí mismos evidenciado en la calidad de sus producciones.

A partir de nuestras experiencias nos surgieron preguntas relacionadas con el proceso de producción textual que orientamos en los estudiantes de primero de primaria: ¿De qué manera podremos empoderar a los estudiantes para que puedan producir, releer, y reescribir sus textos de manera más consciente e independiente?, ¿Cómo lograr elevar los niveles de calidad de los

textos escritos de los niños?, ¿De qué forma podremos lograr la participación activa y colaborativa en el aula entre estudiantes y profesores, para producir, releer, reescribir y publicar textos escritos?

Vimos entonces en el trabajo colaborativo planteado por el área de desarrollo profesional del colegio, como una de las modalidades de trabajo para el año 2017-2018, una herramienta valiosa para dar respuesta a estos y otros interrogantes, para indagar, estudiar y mejorar no sólo nuestras propias prácticas, sino las de otros y de esta manera convertirnos en agentes de una cultura para el aprendizaje.

Objetivo

A través del manejo del lenguaje y las acciones de los profesores propiciar “una cultura para el aprendizaje” dentro del contexto de la producción y socialización de textos escritos, caracterizada por un lugar en donde el maestro y los estudiantes valoran el trabajo y todo lo que allí ocurre, e interactúan generando un ambiente de aprendizaje en el que todos trabajan para alcanzar altos niveles de calidad, mediante el trabajo duro y la perseverancia.

Como lo expusimos anteriormente en el contexto, este trabajo tendrá un impacto muy importante para los estudiantes ya que potencia sus capacidades, desarrolla su independencia, aumenta y mantiene la motivación, el interés genuino por el aprendizaje y el esfuerzo por dar lo mejor de sí mismo. Impactará nuestras prácticas pedagógicas haciendo uso consciente del lenguaje tanto en la instrucción, como en las interacciones con los niños generando ambientes para el aprendizaje en donde la planeación y la reflexión guiarán las experiencias, convirtiéndonos en agentes de cambio.

Descripción del proceso

Planeación del proyecto: un inicio con gran impacto en los profesores involucrados.

Desde que planteamos la pregunta para el proyecto de Desarrollo Profesional significó un reto inmenso, cargado de emoción por el hacer.

Visualizar la posibilidad de impactar positivamente el ambiente del aula con experiencias de aprendizaje significativas y procesos de producción de textos, tranquilos, pero de alta calidad y exitosos para los niños, nos recargó la pasión de ser maestras de lengua.

Entonces el director de desarrollo profesional del colegio nos recomendó el libro “*Creating Cultures of Thinking*” de Ron Ritchhart con la seguridad de que iba a darnos grandes aportes. Buscamos el texto en español, pero por ser reciente su publicación, aún no está traducido. Entonces buscamos ayuda para traducir el capítulo III sabiendo que encontraríamos una investigación profunda acerca del valor del lenguaje. En la medida en que avanzábamos en la lectura comprendimos la expresión acerca del lenguaje: “Appreciating Its Subtle Yet Profound Power” (Ritchhart, 2015, p. 61).

Encontramos allí una amplia categoría de “language moves that can facilitate the creation of a culture of thinking in schools, classrooms, and organizations” (Ritchhart, 2015, p. 67 y 68), que nos hizo sentir certezas de que lo que queríamos lo podríamos lograr. ¡La idea nos encantó!

Nunca pensamos en que además nos íbamos a encontrar ante algo que, más allá de ampliar nuestros conocimientos iba a movilizar el deseo de ir y venir sobre cada palabra para comprender profundamente cada idea, para leer y aprender más sobre el tema y para enriquecer nuestra práctica pedagógica en el aula teniendo aprendizajes de mayor riqueza junto con nuestros aprendices.

Fue la manera de empezar por el verdadero principio sin estarlo buscando, ya que tuvimos la oportunidad de vivenciar una experiencia pedagógica que nos puso en perspectiva; es decir, logró en nosotras lo mismo que queríamos lograr en los niños. Trabajar colaborativamente, disfrutar el aprendizaje, querer ir más allá, precisar estrategias y planear nuestro trabajo paso a paso. Todo fue llenando cada espacio de una fuerza transformadora y en ese momento el proyecto cobró vida.

Terminada la traducción y la lectura minuciosa del capítulo III, compartimos aprendizajes significativos: los que nos llevaron a pensar y los que nos dejaron preguntas, e iniciamos un plan de trabajo para realizar con nuestros estudiantes. Sentimos necesario mantener reuniones frecuentes para planear (Anexo B) y para recoger de viva voz ideas, aciertos, desaciertos y por supuesto las sensaciones cuando salíamos del salón de clase. Y en este proceso empezaron a hacerse visibles avances y movilizaciones importantes en nosotras como: compartir el propósito de la clase con nuestros estudiantes, registrar sistemáticamente las experiencias, asegurar cierres de clase con los niños, ampliar espacios de escucha con los estudiantes y por supuesto hacer uso consistente y adecuado del lenguaje en todo momento.

Todo esto a su vez reorientaba nuestras prácticas y nuestras interacciones y aunque la experiencia y la intuición nunca dejaron de ser importantes si sentimos un aire nuevo que repercutió inmediatamente en el gusto y la motivación por la experiencia.

Haber comprendido desde el Lenguaje de la Nivelación referenciado por Ron Ritchhart (2015) que los diferentes movimientos para el lenguaje funcionan para apoyar el aprendizaje y para construir una cultura de pensamiento y que utilizarlos es útil para los maestros en el aula, nos llevó a identificar aquellos que priorizaríamos en las clases y en las interacciones con los niños en las diferentes tareas y momentos del proyecto. Pusimos especial atención en prácticas,

posturas, gestos y palabras que no queríamos seguir usando. Elaboramos entonces en contraposición una lista de palabras y de actitudes que queríamos empezar a usar de manera consciente y consistente. Planeamos cada paso, sin descuidar la mirada en el uso del Lenguaje, primero para lograr la movilización que queríamos conseguir en los estudiantes y segundo para enriquecer el trabajo dentro del aula generando una cultura para el aprendizaje y proyectándola al desarrollo exitoso de los procesos de lengua escrita de los que somos responsables.

Implementación del proyecto con los estudiantes: el impacto en los profesores continúa mientras lo observamos también en los niños.

Atendiendo el proceso de producción escrita en el que se encontraban los niños en este momento del año escolar decidimos trabajar el texto descriptivo. En las primeras clases les pedimos que hicieran un escrito que respondiera a la pregunta ¿Quién soy yo?, de modo que pudiéramos conocerlos un poco y tuviéramos evidencias de cómo estaban escribiendo al inicio del curso.

Escribieron espontáneamente sobre ellos, pero con obstáculos que nos dejaron ver en algunos estudiantes inseguridad, falta de entusiasmo, dependencia hacia nosotras y textos con poca profundidad (Anexo C). Una vez terminaron esta tarea leímos sus descripciones y dimos paso para que unos a otros se hicieran comentarios sobre los textos y pudieran así revisarlos y mejorarlos. Fue en esta situación y con expresiones como -En esta parte de tu escrito no te entiendo nada, - Está muy bien lo que hiciste, - ¡Qué linda descripción!, que nos dimos cuenta de que los niños no tenían las herramientas para trabajar de manera colaborativa en la revisión de textos, con la precisión y la asertividad que necesitaban para contribuir a mejorarlos.

Con esta claridad empezamos a planear deliberadamente nuevas experiencias buscando que los estudiantes pudieran enriquecer su expresión escrita y tener más ideas y recursos para mejorar su nivel de escritura.

Vimos el video “La mariposa de Austin” (Anexo D) para evidenciar el uso del lenguaje y el efecto que este tiene para sacar lo mejor de nosotros mismos, para lograr llevar a cabo tareas con éxito enmarcadas en pasos y tiempos y para validar un lenguaje más proactivo, específico y preciso cuando damos y recibimos una retroalimentación. Al final de la clase tuvieron un espacio para hablar y compartir sus pensamientos, preguntas y aprendizajes acerca de lo que acababan de ver. En este instante sabiendo que estábamos entrando con ellos de manera consciente en un momento en el que el lenguaje se haría evidente, empezamos a ver cambios en la manera como comunicaron sus impresiones. (Anexo E)

Los niños lo tomaron muy en serio y lo disfrutaron. Nos sorprendió cómo, sin que nadie les dijera, incorporaron en sus palabras y en sus gestos un lenguaje más preciso pudiendo hacer reflexiones puntuales del video con absoluta pertinencia. Pensamos que esa fue otra evidencia de la movilización de los niños que esperamos trasladen a sus propias experiencias dentro y fuera del aula.

Aprovechando la riqueza conceptual que estábamos viviendo en ese momento y con la intención de que los estudiantes se apropiaran de todo lo que habían visto en el video, les lanzamos la siguiente pregunta, integrando así la unidad de indagación acerca de roles que podemos desempeñar dentro de una comunidad: ¿Cuáles roles pudimos observar en el video? Algunas de las respuestas fueron: -estudiante-, -aprendiz-, -dibujante-, -comentadores-, -ayudantes-, críticos-, -correctores-.

Entonces formulamos otra pregunta: -Y si estamos en el proceso de escribir descripciones, ¿Cuáles serían nuestros roles? - Y en una construcción colectiva, identificaron el rol de escritor, lector, crítico, corrector o consejero. Propusimos elaborar entre todos, un contrato en el que dejáramos consignadas las responsabilidades que asumiríamos al desempeñar dichos roles. Con las ideas del grupo y siendo nosotras las escribanas, decidimos dejar visible el contrato con las firmas de todos como evidencia del compromiso (Anexo F).

Aumentar en los estudiantes la conciencia acerca de los roles que pueden desempeñar al participar en un proceso de escritura fue una manera de emplear con intencionalidad el lenguaje de la identidad como “one tool for avoiding aboutitis and helping students come to see themselves as members of a field” (Ritchhart, 2015, p. 74).

Manteniéndonos en la línea de los textos descriptivos compartimos con ellos la idea de hacer un proyecto que nos involucrara a todos: un álbum de retratos escritos con los textos de todos los estudiantes de Primero A y B, para socializarlos con personas del colegio. Encontramos en este álbum la forma de que los niños se sintieran parte de una comunidad, estableciendo una relación con quienes serían los posibles lectores de sus textos (padres de familia, profesores, directivos, entre otros), y reconociéndose a sí mismos como escritores dentro de ella, pues como dice Ron Ritchhart (2015): “Without giving students a reference for who the people are to whom we are referring, there is no possibility for connection” (p. 73).

El álbum titulado Retratos, entusiasmó a los niños, más aun sabiendo que enfrentaban un gran reto. ¡Los retos les encantan!

Les propusimos entonces un plan de trabajo para la planeación del autorretrato escrito (descripción de características físicas, manera de ser, gustos y/o preferencias) y les entregamos un organizador gráfico (Anexo G) siendo precisas en la instrucción:

-Para planear la descripción sobre quiénes son ustedes, identificarán los roles que desempeñan en las comunidades a las que pertenecen, explorarán lo que los caracteriza en cada rol usando un adjetivo y construirán una explicación acerca de ello. Registrarán en el organizador siguiendo este orden: el rol, el adjetivo (categoría gramatical que se trabajó mucho en el trimestre) y la explicación-.

En ese momento no fuimos conscientes, pero más adelante nos dimos cuenta de que con esta instrucción, puntualmente con las palabras que aparecen subrayadas, estábamos siendo específicas en el uso del lenguaje y con ello, dirigiendo a los estudiantes a actos cognitivos específicos (Ritchhart, 2015).

Esta tarea fue muy retadora para los estudiantes, y algunos requirieron de explicaciones adicionales y de ejemplos, sin embargo, estábamos seguras de evidenciar, con ello, un alto nivel de exigencia: uno de los indicadores de una cultura para el aprendizaje.

Sumado a este organizador emplearon también un dibujo (Anexo H) de ellos mismos en el que hallaron y señalaron detalles (otra acción del pensamiento) de sus características físicas y gustos, teniendo así el insumo necesario para elaborar el borrador de su retrato escrito.

Terminada la tarea hicimos un cierre y les preguntamos: ¿Cómo se sintieron en su rol de escritores? y las respuestas nos dejaron ver estudiantes conscientes, comprometidos y felices.

(Anexo I)

Con los borradores terminados (Anexo I) realizamos un trabajo colaborativo de revisión de textos (coevaluación), recordamos las responsabilidades de los roles de crítico o consejero, y escritor/reescritor consignadas en el contrato. Es importante mencionar que previamente a este momento habíamos compartido con los estudiantes las marcas de corrección (símbolos elegidos por el colegio para señalar aspectos por mejorar en la escritura) que emplearíamos para corregir los textos cuando desempeñáramos el rol de críticos o consejeros, y que habíamos utilizado en diferentes escenarios de clase para familiarizarlos con ellas. También usamos recurrentemente términos específicos para referirnos a la escritura y al nivel de desempeño: letra legible, ajustada al renglón, uso de mayúsculas en nombres propios e inicio de las partes de un texto, hilo temático sostenido, orden de las ideas, entre otros.

Con la utilización de términos específicos adoptamos dos de las prácticas acerca del lenguaje de las que se habla en el capítulo III, la que Paula Denton (como se citó en Ritchhart, 2015) llamó <<“reinforcing language” to draw students’ attention to that which we want to highlight and acknowledge>>(p. 70), y la de hacer buenas retroalimentaciones a los estudiantes, “this suggests that our comments should identify what has been done well as much as what still needs improvement and then give guidance in helping the student achieve that improvement” (p. 81).

Continuando con la descripción del proceso colaborativo de revisión, intercambiaron los textos iniciando un trabajo más activo desde la implementación de roles (correctores y consejeros), usando marcas de corrección y muy puntualmente el diálogo entre ellos. Nos sorprendió que tomaron muy en serio su tarea de revisarlos. Fueron respetuosos y delicados al señalar los errores y al hablar utilizaron de manera consciente un lenguaje cuidadoso y preciso

frente a lo que el escritor había hecho bien y lo que estaba por mejorar. Estos son algunos de los comentarios que lo evidenciaron: - Hiciste una descripción muy detallada de tu aspecto físico-, - Usaste varios adjetivos en la parte de los roles-, - Mira, aquí te faltó colocar mayúscula inicial-, - En esta parte uniste roles con características físicas-.

Pudimos evidenciar en los estudiantes acciones concretas que nos gustaron muchísimo, pero más allá de eso eran una evidencia más, de que el proyecto los estaba impactando. Vimos un escenario tranquilo, en donde eran protagonistas de sus propios procesos, habían ganado confianza e independencia y en donde a través de sus conversaciones apreciamos con emoción “Appreciating Its Subtle Yet Profound Power” (Ritchhart, 2015, p. 61).

Por último y siendo el momento más esperado para dar paso al álbum virtual de autorretratos escritos (el cual se puede observar en <https://online.flippingbook.com/view/541608/>), los niños pasaron sus escritos a limpio (Reescritura). Después hicimos un cierre y les preguntamos: ¿Cómo se sienten? y encontramos respuestas como estas: - Orgullosa de mí, nunca había escrito tanto sobre mí-, - Feliz porque otros van a leer lo que escribí-.

Los sentimos seguros, entusiasmados, inmersos en sus roles y trabajando sin parar para sacar adelante la tarea. Se mostraron más independientes y lograron terminar sus escritos subiendo la calidad de la producción. Fue así como evidenciamos un “ambiente de aula en donde todo y todos éramos importantes y sabíamos que lo que estábamos haciendo era fundamental que saliera bien. El mensaje de que, “aun cuando el trabajo puede implicar un reto, pueden hacerlo, si están preparados para trabajar duro” (Danielson, 2011) se cumplió totalmente y nos dejó ver con satisfacción y orgullo la última evidencia de nuestros pequeños y capaces aprendices.

Luego emprendimos la tarea de realizar el presente escrito, lo cual significó un gran reto pues el ejercicio de construir un texto a “dos manos” requirió de nosotras al igual que de los niños: trabajo duro y perseverancia. El trabajo colaborativo fue nuevamente el medio para alcanzar nuestro objetivo: llegar a acuerdos acerca de lo que queríamos expresar en el texto teniendo en cuenta la rúbrica, construir de manera conjunta sus bases, escribir apartados de manera individual, darnos retroalimentación, pero sobre todo poner en común tanto las limitaciones como las fortalezas al momento de redactarlo. El apoyo mutuo, nos llevó finalmente a dar a conocer el proyecto que motivó y generó un nuevo impulso a nuestra labor.

Reflexión y conclusiones sobre la experiencia

Para quienes hemos experimentado la magia de los procesos de construcción de la escritura, sabemos que llevar a los niños a crear sus propios textos, escribirlos, revisarlos, corregirlos y reescribirlos, con el propósito de consolidar el proceso y de hacerlos agentes activos de su aprendizaje, son tareas de alta exigencia cognitiva y que probablemente nos lleva a encontramos con estudiantes que muestran desinterés, bajo rendimiento y mucha dependencia del maestro.

Incorporando entonces los movimientos de lenguaje y usándolos de manera consciente no sólo durante las experiencias de aprendizaje, sino en las constantes interacciones con los niños, empezamos a ver que podemos causar un impacto favorable en el ambiente del aula y generar una cultura para el aprendizaje que moviliza los procesos de producción y socialización de los textos escritos de manera más tranquila y efectiva. Evidenciamos estudiantes más independientes, motivados e interesados por el aprendizaje, que se esforzaron por dar lo mejor de sí mismos, al igual que colegas queriendo impactar sus propias prácticas pedagógicas.

Es indudable que la inyección que recibimos de la experiencia de Lisa Verkerks, una maestra de quinto año que haciendo uso preciso del lenguaje inspiró parte de la investigación de Ron Ritchhart (2015), nos permitió hacer un proceso consciente del uso preciso del lenguaje y reiterar el valor de estar frente a niños que todos los días están listos para sorprendernos con su pensamiento.

Pensamos que al acompañándolos por este camino les permitimos ver que con esfuerzo y perseverancia pueden lograr lo que se propongan y sentirse entonces muy orgullosos de su trabajo ¿No es esto una ganancia para la vida?

Por nuestra parte, vimos que los procesos de lengua escrita se movilizaron tanto a nivel grupal como individual y que la sensación de logro fue evidente para todos los niños.

Incorporar en las experiencias el trabajo colaborativo, permitió asumir roles activos desempeñados por los aprendices, dando respuesta a una de las mayores necesidades del mundo actual.

Siempre estamos corriendo el riesgo de caer en verdades absolutas, que nos llevan a prácticas estáticas. Por eso, habernos dado el tiempo y el permiso para explorar, conocer, desaprender, reaprender y reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas es un gran logro.

Y aunque pudimos incluir momentos de diferenciación en las experiencias (otro aspecto que buscamos mejorar en nuestra práctica) nos surge la pregunta ¿Existe un lenguaje de la diferenciación? Si existe, ¿Cuáles serían las prácticas que nos permitirían evidenciarlo en el aula? Deseamos continuar trabajando colaborativamente para encontrar las posibles respuestas.

Referencias

- Danielson, C. (2011). *El Marco de Referencia para la Enseñanza. Edición Revisada 201*. (Silvia Franco, trad.) Recuperado de <https://ccbmy1617.wikispaces.com/file/view/Danielson+traducci%C3%B3n+PDF.pdf>
- Juegos de Mate (26 jul. 2015) *La Mariposa de Austin*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/134557996>
- Moll, S. (20 de enero de 2014). *La mariposa de Austin. Una lección de excelencia educativa*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://justificaturespuesta.com/la-mariposa-de-austin-una-leccion-de-excelencia-educativa>
- Retratos (2017-2018). [Álbum virtual]. Recuperado de <https://online.flippingbook.com/view/541608/>
- Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking*. San Francisco, United States of America: Jossey- Bass.

Anexos

Anexo A. “Establecer una cultura para el aprendizaje” (Danielson, 2011, p. 21)

“Establecer una cultura para el aprendizaje” es el componente 2b del Dominio 2: Ambiente del Salón de Clase de *El Marco de Referencia para la Enseñanza (Edición Revisada 2011)* de Charlotte Danielson. Se refiere a la atmósfera en el salón de clase que refleja la importancia educativa que tiene el trabajo realizado tanto por los estudiantes como por el maestro. Describe las normas que rigen las interacciones entre los individuos y las actividades y tareas, el valor del arduo trabajo y la perseverancia y en general el tono de la clase. El salón de clase se caracteriza por un tono de energía altamente cognitiva, por la sensación de que lo que ocurre allí es muy importante, y que es fundamental que todo salga bien. Las expectativas sobre todos los estudiantes, son altas. El salón de clase es un lugar donde el maestro y los estudiantes valoran el aprendizaje y el trabajo duro.

Los elementos del componente 2b son:

- **Importancia del contenido y del aprendizaje:** En un salón de clase con una fuerte cultura de aprendizaje, el maestro transmite el valor educativo de lo que los estudiantes están aprendiendo.
- **Expectativas de aprendizaje y de logro:** En los salones de clase, con culturas fuertes de aprendizaje, todos los estudiantes reciben el mensaje de que, aun cuando el trabajo puede implicar un reto, ellos pueden hacerlo, si están preparados para trabajar duro.
- **Orgullo del estudiante en el trabajo:** Cuando los estudiantes están convencidos de sus capacidades, ellos están dispuestos a dedicar su energía a la tarea que se requiere, y se

sienten orgullosos de los que logran. Este orgullo se refleja en sus interacciones con sus compañeros de clase y con el maestro.

Los indicadores incluyen:

- Creer en el valor del trabajo.
- Altas expectativas, que son apoyadas a través de conductas verbales y no verbales.
- Se espera y se ofrece reconocimiento por la calidad.
- Se espera y se ofrece reconocimiento por el esfuerzo y la persistencia.
- La confianza en la habilidad, es evidente en el lenguaje y conducta del maestro y de los estudiantes.
- Se espera que todos los estudiantes participen.

Anexo B. Cuadro de Planeación del Proyecto Colaborativo

Departamento de Desarrollo Profesional

Formato de seguimiento al trabajo cooperativo y a la mentoría

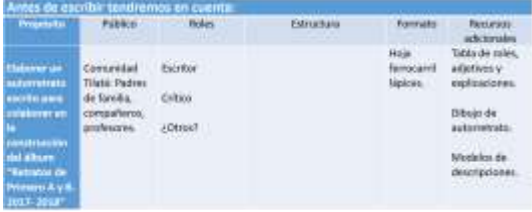
Modalidad: Trabajo cooperativo X Mentoría ___

Pregunta que quieren responder con el trabajo cooperativo o mentoría: **¿Qué impacto tienen el manejo del lenguaje y las acciones de los profesores, en el desarrollo de “una cultura para el aprendizaje” en grado primero, dentro del contexto de la producción y socialización de textos escritos?**

Por favor diligenciar este formato después de cada reunión de desarrollo profesional

Fecha	Trabajo realizado durante la reunión	Plan de trabajo hasta la siguiente reunión
Agosto	Reunión con Ignacio para revisar la pregunta inicial y hacerle ajustes de manera que sea precisa y clara. Se nos recomienda el libro “Creando culturas de Pensamiento” de Ron Ritchhart que con seguridad va a darnos grandes aportes a nuestro proyecto.	Traducción del texto. Capítulo 3 Lenguaje
septiembre	Después de haber hecho la traducción y la lectura del capítulo 3 del libro Creando culturas de Pensamiento de Ron Ritchhart compartimos nuestros aprendizajes más significativos nos planteamos preguntas e iniciamos un plan de trabajo (actividades de andamiaje) para llevar a cabo con los estudiantes de primero, este consiste en: 1° Desarrollo de un taller de planeación y escritura de un texto descriptivo sobre un amigo. 2° Observación de modelos de textos descriptivos para precisar sus partes y su contenido, y poderlo comparar con el texto descriptivo ya realizado. 3° Conocimiento de las marcas de corrección de escritura usadas en el colegio. 2° A partir de la observación del video “La Mariposa de Austin” los estudiantes responden la pregunta: ¿qué vieron? y ¿Qué piensan acerca de eso que vieron? 3° Los estudiantes establecen conexiones entre lo que vieron	Preparar las actividades de andamiaje y realizarlas.

	<p>en el video, los textos descriptivos observados y elaborados hasta el momento y las marcas de corrección.</p> <p>4° A partir de las conexiones hechas, se identificaron los roles y las responsabilidades que tendríamos durante el trabajo de producción de textos. Esto dio pie a hacer y firmar un contrato colectivo que busca el reconocimiento y cumplimiento de esas responsabilidades de manera independiente.</p>	
24 de octubre	<p>Retomamos la pregunta del trabajo colaborativo para enfocarnos.</p> <p>Identificamos varias necesidades:</p> <p>1° A partir de la lectura del capítulo 3 del libro Creando culturas de Pensamiento de Ron Ritchhart, identificar los tipos de lenguaje que priorizaríamos en el trabajo con los estudiantes y aquellas prácticas que debíamos dejar de realizar. Elaboramos lista de vocabulario preciso que íbamos a tener en cuenta en las interacciones con los estudiantes</p> <p>2° Crear un contexto significativo en el que los estudiantes puedan desempeñar los roles acordados en el grupo, dentro de un proceso de producción textual. Pensamos en la elaboración de un álbum virtual de retratos escritos Titulado: “Retratos” de Primero 2017-2018. Hablamos con Viviana para que nos sugiriera un programa en línea para compartir con la comunidad las producciones escritas. Ella propuso Flipbook.</p> <p>3° Propiciar un ambiente de aula que permita evidenciar una cultura para el aprendizaje, teniendo en cuenta los siguientes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Creer en el valor del trabajo. ❖ Altas expectativas, que son apoyadas a través de conductas verbales y no verbales. ❖ Se espera y se ofrece reconocimiento por la calidad. ❖ Se espera y se ofrece reconocimiento por el esfuerzo y la persistencia. ❖ La confianza en la habilidad, es evidente en el lenguaje y conducta del maestro y de los estudiantes. ❖ Se espera que todos los estudiantes participen. <p>Hicimos una planeación detallada para que los niños escribieran.</p>	Planeación y desarrollo del primer borrador.

	 <p>Antes de escribir tendremos en cuenta:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Proyecto</th> <th>Público</th> <th>Roles</th> <th>Estructura</th> <th>Formato</th> <th>Revisión</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Elaborar un autorretrato escrito para circulación en la comunidad del álbum "Historias de Primeros A y B, 2017-2018"</td> <td>Comunidad: Tía, Padres de familia, compañeros, profesora.</td> <td>Escritor Célico ¿Otros?</td> <td></td> <td>Hoja tamaño A4 líneas.</td> <td>Revisión: adecuación Toda de roles, añadidos y explicaciones. Diseño de autorretrato. Modelos de descripciones.</td> </tr> </tbody> </table>	Proyecto	Público	Roles	Estructura	Formato	Revisión	Elaborar un autorretrato escrito para circulación en la comunidad del álbum "Historias de Primeros A y B, 2017-2018"	Comunidad: Tía, Padres de familia, compañeros, profesora.	Escritor Célico ¿Otros?		Hoja tamaño A4 líneas.	Revisión: adecuación Toda de roles, añadidos y explicaciones. Diseño de autorretrato. Modelos de descripciones.	
Proyecto	Público	Roles	Estructura	Formato	Revisión									
Elaborar un autorretrato escrito para circulación en la comunidad del álbum "Historias de Primeros A y B, 2017-2018"	Comunidad: Tía, Padres de familia, compañeros, profesora.	Escritor Célico ¿Otros?		Hoja tamaño A4 líneas.	Revisión: adecuación Toda de roles, añadidos y explicaciones. Diseño de autorretrato. Modelos de descripciones.									
27 de octubre	<p>Acordamos los siguientes puntos:</p> <p>Proceso de autoevaluación y retroalimentación entre pares (rol de lectores, críticos o consejeros) a partir del borrador de texto descriptivo realizados, teniendo en cuenta las marcas de corrección.</p> <p>Estrategias de registro y recolección de evidencias de proyecto: videos, transcripción de diálogos de los estudiantes, observación de clases mutua para tomar nota de los que sucede en las interacciones.</p>													
1 de noviembre	<p>Diligenciar formato de los pasos desarrollados del proyecto hasta el momento.</p> <p>Nuestro plan de acción será:</p> <p>Planeación de tiempos del cierre de la producción textual actual y el desarrollo de la próxima.</p> <p>Tomar nota de las evidencias que durante las clases suceden en las interacciones, reflexiones y preguntas de los niños y de nosotras como profesoras</p> <p>Observación de clases de la compañera.</p> <p>Planear el siguiente momento de producción textual de los estudiantes.</p>	Implementación del plan de acción.												
1 a 8 de diciembre	Organización de álbum de autorretratos escritos de los estudiantes de 1°	Organizar el material desarrollado por los niños para tenerlos como evidencia para el trabajo escrito y hacer el álbum de												

		autorretratos y los portafolios de los niños.
13 de diciembre	Planeación del texto escrito para el IV Concurso de Profesores UCB	Trabajo individual de escritura del borrador del trabajo escrito (por partes asignadas).
Enero 3 – 15	Reuniones presenciales y virtuales para redactar, revisar, reescribir el texto escrito.	
Enero 16	Envío del trabajo	

Anexo C. Textos descriptivos iniciales ¿Quién soy yo?



Imágenes (escaneadas) de los escritos iniciales sobre ¿Quién soy yo? de tres estudiantes de primero. 2017

Anexo D. “La mariposa de Austin. Una lección de excelencia educativa” (Moll, 2014)

El vídeo trata sobre una mariposa que debe dibujar Austin. Un maestro cuenta y enseña a unos alumnos de segundo grado -siete años- el proyecto de una mariposa que los alumnos de primer grado, entre ellos Austin, realizaron en clase.

Austin es un chico norteamericano que cursa primer grado -seis años- de un pueblo llamado Boise perteneciente al estado de Idaho. En su clase él y sus compañeros estudian las mariposas y es por ello que deben realizar un proyecto sobre ellas. El proyecto consiste en dibujar una mariposa a partir del modelo de una fotografía y desde una perspectiva científica. Concretamente, la mariposa que debe dibujar Austin responde al nombre de ‘tiger swallowtail’.



Imagen bajo licencia [Creative Commons](#)

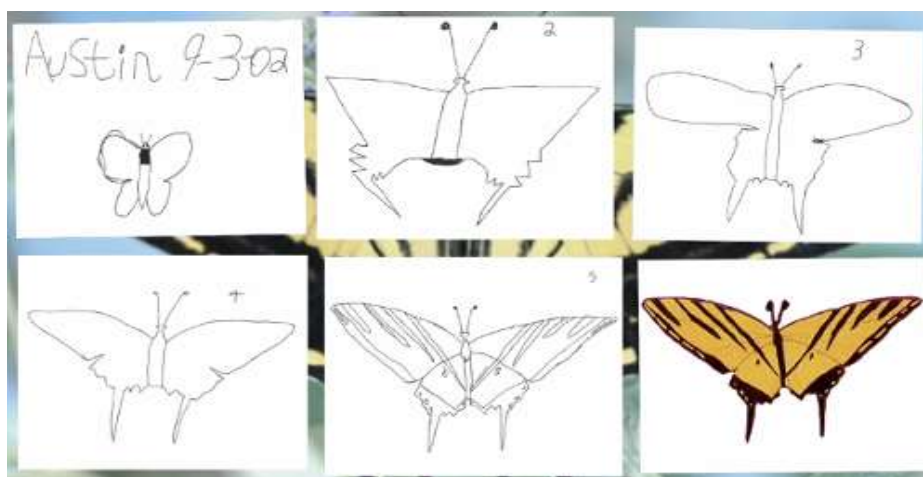
En su primer intento, Austin no acierta del todo con su dibujo y está lejos de aproximarse a la fotografía. Su maestro reconoce que no está mal, pero todavía no se acerca a la mariposa de la fotografía. Aun así la respuesta es: ‘Austin, buen comienzo’. Para poder mejorarla, Austin se servirá de las críticas y aportaciones de sus compañeros de clase. Son sus compañeros los que le dicen lo que deberá mejorar de cara a su segundo modelo de mariposa.

Austin mejora en su segundo modelo de la mariposa, a partir de las sugerencias de sus compañeros. El maestro comenta y valora positivamente que Austin ha sido capaz de escuchar las aportaciones de sus compañeros de clase. Pero, aunque el dibujo ha mejorado respecto al primero, todavía no es perfecto, no ha conseguido la excelencia.

Austin deberá realizar un tercer modelo de la mariposa. Y su tercer dibujo aún presenta aspectos mejorables, como así le indican sus compañeros. Ellos son los que de la forma más detallada posible intentan que Austin mejore su dibujo de la mariposa.

El cuarto dibujo supone realmente una grata sorpresa para sus compañeros. Ahora que Austin ha realizado un dibujo realmente parecido a la fotografía tras escuchar a sus compañeros, está preparado para dibujarlo.

Su dibujo final es realmente asombroso y su parecido con la mariposa muy acertado. Finalmente, Austin ha conseguido un dibujo extraordinario, un dibujo que raya la excelencia porque, como su maestro bien indica, ha sido capaz de enfocarlo con una perspectiva científica, con la mirada de un científico.



Las mariposas de Austin (captura de pantalla del vídeo)

Anexo E. Cierre de clase. Preguntas y respuestas sobre el video “La mariposa de Austin”

Profesora: ¿Qué conexión podrían encontrar entre el video “La mariposa de Austin” y la escritura de textos descriptivos que estamos haciendo?

Estudiante: - Que uno cuando está escribiendo también puede hacer varias veces la descripción hasta que le quede bien-

Profesora: ¿Cómo eran los comentarios que le hacían a Austin para que pudiera mejorar su trabajo?

Estudiante 1: - Eran comentarios amables-.

Estudiante 2: - Eran comentarios que le decían a Austin todo lo que debía mejorar-.

Estudiante 3: - Esos comentarios le daban esperanza a Austin-.

Estudiante 4: - Eran palabras positivas que le ayudaban a mejorar-.

Estudiante 5: - No se burlaron de él-.

Estudiante 6: - Fueron específicos-, - ¿Qué quieres decir? -, -Que le dijeron cuáles eran las cosas malas-.

Profesora: ¿Qué aprendimos al ver este video?

Estudiante 1: - Perseveró. - ¿Puedes decirlo de otra manera? -, - Austin hizo varios borradores hasta que la mariposa le salió bien-.

Estudiante 2: - Podemos usar las recomendaciones de los amigos-.

Estudiante 3: - Uno no puede esperar que a la primera vez le quede perfecto-.

Estudiante 4: - Los comentarios son importantes, tenemos que confiar-, - ¿En quién? -, - En nuestros amigos-.

Estudiante 5: - Los detalles no solamente son para verse bonitos los dibujos. Austin tenía que apoyarse en sus amigos para hacerlo mejor. Para asombrar-.

Estudiante 6: - No te tienen que decir que todo está mal, sino por ejemplo esa letra tiene bajar-.

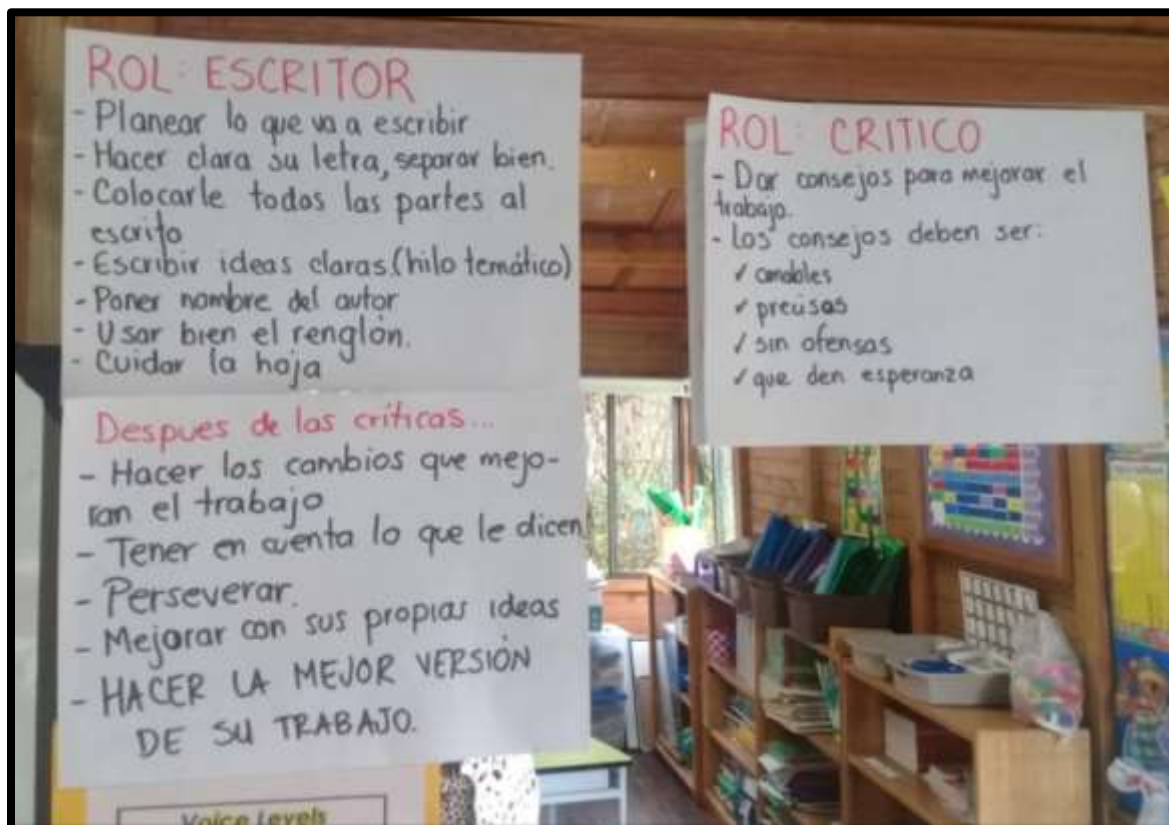
Estudiante 7: - Debemos hacer todo el esfuerzo para hacer lo mejor, hay que intentar, intentar-.

Estudiante 8: - No puedes ver sólo lo primero. Tienes que tener un ojo más agudo-.

Estudiante 9: - Cuando Austin volvió a su silla dijo: voy a hacer otro intento-.

Estudiante 10: - Hizo otro y otro y otro borrador porque le faltaba perfeccionar un poco-.

Anexo F. Fotografía Contrato sobre roles en el proceso colaborativo de escritura



Contrato de trabajo (foto tomada por la profesora). 2017

Anexo G. Organizador gráfico para planear el autorretrato escrito

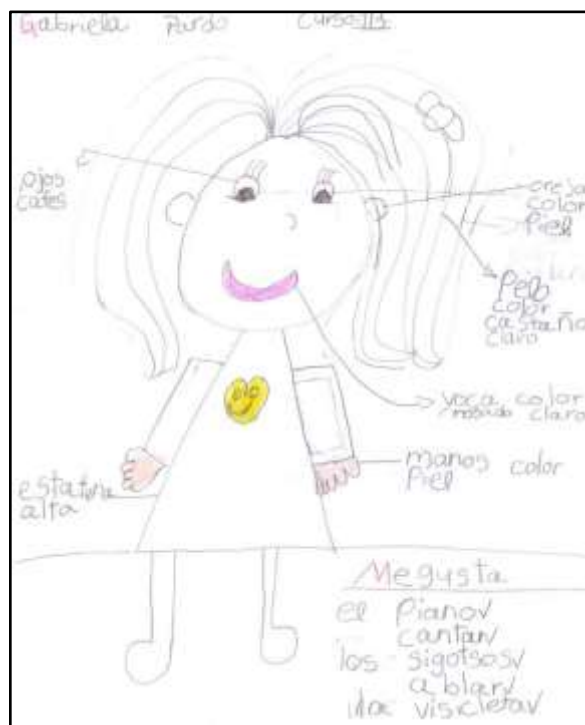
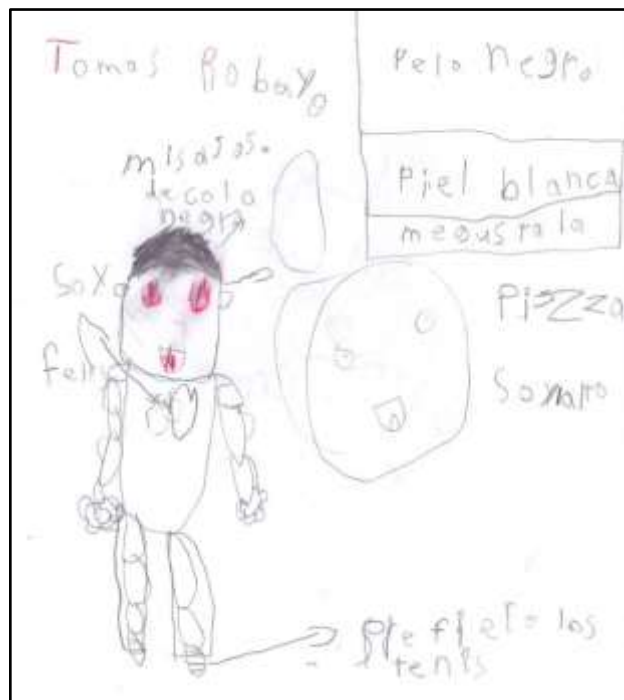
Nombre: Sebastián Leal		
Sustantivo	Adjetivo	Explicación
Estudiante	Ordenado ✓	Porque mantengo mi cuaderno y mi maleta ordenados ✓
Hijo	Deportista ✓	Porque hago mucho deporte ✓
Pintor	Creativo ✓	Porque uso muchas técnicas diferentes ✓
Empleado	Asiduo ✓	Porque quiero mucho a mi trabajo ✓
Conceder	quiere ✓	Porque siempre quiero y soy querido con los clientes ✓
Amigo	amable ✓	Porque soy amable con mis amigos y ayudo a mis amigos ✓

Nombre: Gabriela Pardo		
Sustantivo	Adjetivo	Explicación
estudiante	feliz ✓	Porque me gusta y porque me gusta su forma de ser ✓
prima	divertida ✓	Porque pintamos y hablamos ✓
Amigo	bueno ✓	Porquetrato a viejitos amigos ✓
Mujer de jefe	carinosa ✓	Porque me gusta consentirlos más ✓
estudiante de canto	feliz ✓	Porque me gusta ir allá ✓
estudiante de piano	delicada ✓	Porque me gusta mejorar ✓

Tomas Robayo		
Sustantivo	Adjetivo	Explicación
Hijo	Sociable ✓	Porque ayudo a los demás ✓
estudiante	amable ✓	Ayudo a la profe ✓
amigo	bueno ✓	Porque juego con los demás ✓
de política	disciplinado ✓	Porque me gusta leer ✓
Pintor	alegre ✓	Porque me gusta pintar ✓
Ayudante	solidario ✓	Porque ayudo a todos ✓

Imágenes (escaneadas) de los trabajos elaborados por tres estudiantes de primero. 2017

Anexo H. Dibujo para hallar y señalar características físicas



Imágenes (escaneadas) de los trabajos elaborados por tres estudiantes de primero. 2017

Anexo I. Respuestas a la pregunta ¿Cómo se sintieron en su rol de escritores?

Estudiante 1: - Me sentí muy bien, como si estuviera en una carrera de escritura-

Profesora: - ¿Qué quieres decir? -

Estudiante 1: - Es como una carrera de bici, como unas nacionales de escritura. Me sentí sorprendida conmigo misma-.

Profesora: - ¿Por qué? -

Estudiante 1: - Por mi escritura, porque se ve bonita-.

Profesora: - ¿Qué quieres decir con que se ve bonita? -

Estudiante 1: - Que no tiene errores, ni borrones-.

Estudiante 2: -Me sentí como si estuviera en mi casa, con el sonido de los pájaros. Me inspiró. Me sentí haciendo las cosas despacio y las letras me salían bien-.

Estudiante 3: -Cuando me “jalaste las orejas”, sentí como un aire para concentrarme más. Sentí que estaba aprendiendo, pero voy a seguir más.

Profesora: - ¿Qué quieres decir con “cuando me jalaste las orejas”? -

Estudiante 3: - Que me preguntaste si el trabajo estaba hecho con mi mayor esfuerzo.