

## MAESTROS Y ESTUDIANTES COMO APRENDICES DE NUEVOS DISCURSOS ACADÉMICOS

CECILIA M. ESPINOSA Y SARAH HUDELSON

### Resumen:

El lingüista James Gee ha desarrollado una teoría sobre el Discurso (con mayúscula) que diferencia entre el Discurso primario –adquirido dentro de las comunidades de habla en el hogar– y los secundarios –desarrollados cuando los individuos participan en instituciones secundarias, por ejemplo la escuela–, donde niños y adolescentes deberían tener muchas oportunidades de adquirir varios Discursos secundarios/académicos. Esta investigación cualitativa se enfoca en un análisis de las oportunidades presentadas a sus estudiantes por tres maestras bilingües para aprender el Discurso de ornitólogos y el de escritores de memorias. Analizamos la manera en que las docentes crearon estas oportunidades que permitieron a los estudiantes participar como miembros de estas nuevas comunidades de Discursos académicos tanto en su idioma materno como en su segundo idioma.

### Abstract:

The linguist, James Gee, has developed a theory on Discourse (with a capital letter) that differentiates between primary Discourse acquired within the speaking communities of the home, and secondary Discourse developed when individuals participate in secondary institutions—like school, where children and adolescents should have many opportunities to acquire various secondary/academic Discourses. This qualitative study focuses on an analysis of the opportunities presented to students by three bilingual teachers to learn the Discourse of ornithologists and writers of journals. We analyze the way the teachers created opportunities to allow students to participate as members of these new communities of academic Discourse, in their native language as well as a second language.

**Palabras clave:** educación bilingüe, migración, educación básica, escritura, enseñanza de las ciencias, Estados Unidos.

**Key words:** bilingual education, migration, elementary education, writing, science teaching, United States.

---

Cecilia M. Espinosa es profesora en el Departamento de Educación de la Universidad Lehman/CUNY, Bronx, Nueva York. Lehman College/CUNY, 250 Bedford Park Boulevard West, Bronx, Nueva York 10468, EUA. CE: cecilia.espinosa@lehman.cuny.edu

Sarah Hudelson es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Arizona. CE: sarahh@asu.edu

## Introducción

**E**n este trabajo analizamos —a través del marco de la estructura de la teoría del Discurso de Gee— las prácticas de tres maestras bilingües. Empezamos con una breve descripción de la teoría del Discurso para, a continuación, utilizarla para examinar los datos recogidos en un proyecto cualitativo sobre algunos aspectos de la pedagogía de dichas maestras bilingües, dos de quinto y una de sexto grados. El proyecto se inició con la pregunta: ¿De qué manera crearon las maestras invitaciones que permitieron a los estudiantes participar como aprendices de una nueva comunidad de Discurso académico tanto en su idioma materno como en su segundo idioma?

## La teoría de Gee: Discurso/discurso

Gee (1989a, 1989b, 1992) es una autoridad en los campos de la lingüística, la lecto-escritura como un acto sociocultural y las investigaciones cualitativas. En sus trabajos Gee (2004) analiza el rol que tiene el lenguaje en el aprendizaje y sus tratados sobre el análisis del Discurso se enfocan en el estudio del lenguaje en uso (Gee, 1999). Sus estudios se orientan hacia las dimensiones socioculturales y políticas del lenguaje, este enfoque permite al investigador estudiar aspectos de identidad, poder y relaciones humanas. Para Gee (1988) aprender un idioma implica aprender las perspectivas e identidades que se presentan en una cultura y la forma en que ésta permite y valora las maneras en que son expuestas dentro del marco de dicha cultura. Gee y colaboradores (Lanksheare, Gee, Knobel y Searle, 1997) han teorizado sobre las conexiones entre el lenguaje, la lecto-escritura y la práctica social en una época de grandes cambios.

Para Gee (1996:96) el término Discurso significa maneras de relacionarse con otros, de pensar, de valorar, de hablar, de leer y escribir que son aceptadas y practicadas por un grupo específico: “Un Discurso es una caja de identidad que contiene el traje apropiado e instrucciones de cómo comportarse, hablar y a veces escribir, para poder tomar o asumir un papel social reconocido por otras personas” [traducción de Hudelson]. En el mundo hay muchos Discursos y no existen dos idénticos, por ejemplo, el de los maestros es diferente del de los abogados o de los directores de escuelas. El Discurso de los científicos es diferente del de los matemáticos y éste, a su vez, de los críticos literarios o autores.

Gee también distingue entre el Discurso primario y los secundarios; sostiene que todos adquirimos uno primario dentro de nuestras comuni-

dades y los secundarios se desarrollan cuando participamos en instituciones secundarias (escuela, iglesia, supermercado, etcétera). Durante la vida, un individuo participa en muchas instituciones secundarias y por lo tanto puede adquirir varios Discursos. Tanto para los niños como para los adolescentes, la escuela es una de las principales instituciones secundarias. Gee (2004) argumenta que las materias que se enseñan no deberían ser consideradas como “cuerpos de información” sino, más bien, como herramientas con las cuales la gente trabaja. Un biólogo, por ejemplo, escribe Gee, sabe hacer ciertas cosas con parte de la información que conoce y las herramientas que tiene a su disposición. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje no debería basarse en la memorización de datos fuera de contexto, al contrario, el aprendizaje debería estar basado en aprender a utilizar las herramientas apropiadas mientras se participa en hacer algo con éstas. Como educadores debemos preguntarnos entonces, ¿qué experiencias queremos que los aprendices tengan en la escuela? y ¿qué información, tecnología y herramientas necesitan los estudiantes para tener éxito en aprender? Según Gee (2004), los estudiantes necesitan experiencias que sean significativas, útiles y poderosas.

Los educadores que han aplicado la teoría de Gee sobre los Discursos (Edelsky, 1996; Edelsky y Smith, 2004; Faltis y Hudelson, 1998) afirman que las prácticas de lecto-escritura en la escuela deben enfatizar la adquisición de varios Discursos académicos, por ejemplo, los de los científicos, historiadores, matemáticos, entre otros. Esta adquisición ocurre cuando los maestros proponen a sus estudiantes convertirse en aprendices de un Discurso específico, brindándoles oportunidades para un sistema nuevo de aprendizaje (Faltis, 2001) que pueden generarse a través de invitaciones a involucrarse en prácticas específicas del Discurso en cuestión, y al crear puntos de apoyo que estén de acuerdo con el desarrollo de sus habilidades.

El principio fundamental de esta perspectiva es crear oportunidades para que los estudiantes puedan participar como miembros de la comunidad de Discurso, con el fin de investigar las prácticas de las maestras.

### **El contexto de las dos investigaciones**

Se llevaron a cabo dos investigaciones en la escuela Martínez, una primaria pública en la ciudad de Phoenix, Arizona, Estados Unidos. Aquí la mayoría de los estudiantes son de familias hispanohablantes; más de 65%

prefieren el español al inglés en su ingreso a la escuela y, a menudo, continúan utilizando el español en casa especialmente con sus padres, quienes en su mayoría son inmigrantes mexicanos. El inglés lo aprenden al comenzar la escuela o de sus hermanos o primos mayores. A pesar de que el inglés es el idioma de referencia en la sociedad, en su vecindario hablan español: los nombres de muchos almacenes, los menús en algunos restaurantes y las cajeras en los supermercados, inclusive en las grandes cadenas es común encontrar empleados que hablan español. Además de los niños de origen latino, en la escuela Martínez hay estudiantes afro-americanos, anglosajones, algunos de herencia asiática e indios-americanos. Si bien estos niños viven en un vecindario donde el español es muy visible, la mayoría tienen una familiaridad más bien superficial con el idioma. Cuando llegan a la escuela conocen algunas palabras en español que escuchan a su alrededor, en su vida diaria, saben cómo utilizarlas: gracias, hola, ¿dónde está...? pero no pueden sostener una conversación en español. Muchos de ellos llegan a la escuela concientes de que existen a su alrededor muchas personas con diferentes niveles de bilingüismo. La meta del programa bilingüe en la escuela Martínez es que todos los alumnos puedan hablar, escuchar, leer y escribir tanto en inglés como en español.

Es importante aclarar que las dos investigadoras hemos mantenido una relación de muchos años con las/os maestros, la administración y la comunidad de la escuela Martínez. Como profesoras de la universidad hemos sido investigadoras y formadoras de futuros maestros para la escuela, Sarah en nivel maestría y Cecilia fue maestra bilingüe por ocho años y directora del programa por tres. Este vínculo entre investigadoras y maestras es importante ya que nos permite negociar con más facilidad nuestra entrada a las clases para este trabajo cualitativo. Este vínculo es de especial importancia cuando el estudio es una investigación colaborativa (Hudelson y Lindfors, 1993), pues uno de los trabajos analizados es de este tipo.

Es importante también anotar que en la escuela Martínez los maestros tienen más libertad no sólo de escoger los temas de sus clases sino también de decidir cómo llevarlos a cabo. Esta autonomía ayuda a crear posibilidades para un currículo donde hay espacio para que los maestros traigan a la clase sus intereses y su creatividad. En los últimos años ésta ha sido afectada terriblemente por la ley que el Congreso de Estados Unidos y el presidente Bush firmaron en 2002 llamada “No Child Left Behind” (Ningún Niño Queda Atrás), la misma que demanda la estandarización

del currículo a través de la utilización de exámenes estandarizados. A pesar de estos nuevos retos, ésta es una escuela donde los maestros son considerados profesionales, pues tienen oportunidad de ser creadores de su enseñanza curricular, en lugar de ser meramente técnicos que llevan a cabo las instrucciones de otros. Por estos motivos la escogimos para realizar nuestra investigación.

Como investigadoras recogimos los datos a través de observaciones escritas durante las horas de clase; entrevistamos a las maestras y algunos alumnos al final de los estudios, grabamos las conversaciones de las reuniones que tuvimos con ellas. También recogimos y examinamos algunos escritos de alumnos de quinto y sexto grados para discutir las características de ciertos discursos académicos observados. La investigación duró entre los meses de octubre y marzo, asistimos a los salones de clase entre una y tres veces por semana.

La magnitud del corpus documental consiste en la transcripción de 45 horas de audio-grabaciones, cuadernos de notas de campo y artefactos relacionados con cada estudio (trabajos de los estudiantes, lecciones o materiales creados por las maestras). Las transcripciones fueron realizadas por una de las investigadoras quien, en ese momento, estudiaba y trabajaba en el posgrado. Se decidió transcribir todo el material recogido en audio-grabación con el fin de tener acceso al corpus completo. Para el análisis del corpus de datos se utilizaron las técnicas de metodología interpretativa –y de la realidad como una construcción social– desarrolladas por Erickson (1986). Al inicio del análisis las investigadoras leyeron todo el material con el fin de obtener una visión de datos completa. Su pregunta fue ¿qué fenómeno sucede aquí? y ¿qué relación tienen estos datos con nuestras preguntas? En las siguientes lecturas se codificaron los datos según los temas que surgieron y éstos se utilizaron para establecer el análisis de las descripciones de las prácticas de las maestras. Su análisis propone que las prácticas que estas maestras emplean promueven la adquisición de varios Discursos académicos.

### **Las prácticas de la maestra Reneé Bachman.**

#### **Una invitación al aprendizaje del Discurso de los ornitólogos**

En esta sección analizamos las prácticas de la maestra del sexto grado durante un estudio extensivo sobre la vida de los pájaros, en un vecindario urbano que rodea la escuela. Reneé enseña ciencias y matemáticas y tiene una compañera que da las clases de sociales y lecto-escritura. Las dos maestras

tienen 64 estudiantes; 32 en cada grupo. A pesar de estar en sexto grado, los estudiantes tienen diferentes niveles de bilingüismo, más de la mitad han asistido a las clases bilingües desde el kinder o primer grado y, por lo tanto, su nivel es bastante alto. Una tercera parte de la clase acaba de llegar de México hace uno o dos años y están apenas aprendiendo el inglés; y un pequeño porcentaje viene de otras escuelas en el área de Phoenix donde hay clases bilingües. En la clase donde llevamos a cabo el estudio no hay estudiantes que sólo hablen inglés como primera lengua.

En esta sección explicamos cómo los estudiantes comenzaron a adquirir el Discurso de los ornitólogos. Seleccionamos este trabajo debido a las oportunidades que ofrece a los estudiantes de analizar su propio medio ambiente.

Comenzamos con una descripción corta de la maestra Reneé, con más de 20 años de servicio; su lengua materna es el inglés, aprendió español hace 23 años cuando vivió en Guatemala; durante un año ella fue voluntaria en una escuela pública. Desde entonces Reneé ha continuado aprendiendo el español a través de cursos sobre literatura infantil y de viajes a Latinoamérica.

Desde hace muchos años, en su vida cotidiana fuera de la escuela, Reneé ha mantenido un profundo interés por el mundo de los animales, en particular los pájaros. Tanto en su casa como en el salón de clase tiene pericos, loros y otras aves. Desde el primer día de clases les enseña a cuidarlos: cómo alimentarlos, cambiar el agua o limpiar la jaula. Sus alumnos saben que si encuentran un pájaro lastimado en la calle, se lo pueden traer y ella tratará de curarlo. Cuando están en el patio, durante el recreo, Reneé platica con ellos sobre los pájaros que ven; a ella le encanta caminar los fines de semana en las montañas al sur de Phoenix, lleva binoculares y mientras camina busca e identifica a los diferentes pájaros que encuentra. Ha asistido a talleres organizados por el Departamento de Aves de Caza y Peces del estado de Arizona sobre búhos y murciélagos, también ha participado en investigaciones científicas de pájaros urbanos. Al acudir a estos cursos Reneé ha comenzado a adquirir o a apropiarse del Discurso de los científicos ornitólogos. Podemos decir que ella es una aprendiz de ornitóloga. El término aprendiz significa que aprende constantemente al seguir participando continuamente en actividades e investigaciones ornitológicas y que para Reneé no hay necesariamente un final en su aprendizaje sobre los pájaros. El Discurso de los ornitólogos es secundario para Reneé.

Como miembro aprendiz del Discurso de los ornitólogos Reneé se ha comprometido a invitar a los niños a trabajar como aprendices. Como maestra, desde hace algunos años, comenzó a trabajar con una red nacional de ornitólogos involucrados en una serie de investigaciones extensivas de pájaros urbanos ([www.birds.Cornell.edu/labPrograms/Citsci/](http://www.birds.Cornell.edu/labPrograms/Citsci/)). Estos ornitólogos urbanos intentan identificar y estudiar las especies que viven en ciudades alrededor de Estados Unidos; están tratando de aprender cómo es que algunas especies viven y sobreviven en varias ciudades. Estas investigaciones son muy interesantes y a la vez poco comunes, porque muchos científicos estudian animales en la selva o en el bosque, en un lugar extraño o exótico. En contraste los ornitólogos urbanos estudian pájaros en sus propios patios o vecindarios. Algunos ejemplos de las preguntas que éstos se han hecho son: ¿cuántos pájaros hay en la ciudad?; ¿qué especies pueden sobrevivir?; ¿en qué parte de la ciudad viven?; ¿hay más en ciertas vecindades?; ¿qué hacen los pájaros para sobrevivir en la ciudad? o ¿es distinto de lo que hacen en áreas rurales?

Como maestra bilingüe el interés de Reneé es que sus estudiantes desarrollen habilidades en lecto-escritura tanto en español como en inglés; a menudo traduce el material, ya que hay veces que sólo consigue la información en un idioma. En ciertas ocasiones les presenta la información en ambos idiomas, pues tiene alumnos que acaban de llegar de México y no saben inglés todavía. Por ejemplo, esta lista de preguntas fue presentada en los dos idiomas, de esta manera se aseguró que todos tuvieran acceso a esta información clave. Ella forma equipos de trabajo a fin de que los monolingües tengan la oportunidad de trabajar con quienes tienen más dominio del inglés. Los datos que Reneé y los estudiantes entregan a los ornitólogos de las universidades están en inglés.

Los ornitólogos en varias universidades tanto en Canadá como en Estados Unidos se han comprometido a involucrar a voluntarios y ciudadanos científicos en estas investigaciones. Algunos voluntarios participan solamente a través de internet, mientras que otros establecen colaboraciones cara a cara. Por los últimos tres años Reneé ha trabajado tanto a través de la red como personalmente con una ornitóloga de la Universidad Estatal del Estado de Arizona, una universidad pública cerca de la escuela.

La pregunta que ha guiado la investigación por parte de los científicos de la Universidad Estatal de Arizona es la siguiente: ¿qué especies de pájaros viven en vecindarios urbanos de la ciudad de Phoenix?

La pregunta de los estudiantes y de Reneé era: ¿qué especies de pájaros y cuántos de cada especie frecuentan áreas alrededor de nuestra escuela?

Esta pregunta la desarrolló Reneé con ayuda de la científica universitaria durante las reuniones iniciales. Cuando el estudio comenzó presentó esta pregunta a sus estudiantes a fin de ayudarlos a enfocarse en el tema y, para cumplir esta tarea, trabajaron como ornitólogos durante los siguientes meses. Específicamente ellos tuvieron que:

- 1) Dividir la clase en grupos pequeños (8 grupos) así como el terreno de la escuela y algunos lotes contiguos en ocho secciones (nombrados M1-M8).
- 2) En estos grupos dibujar un mapa de cada solar, cada mapa debía incluir las especies de plantas que existían.
- 3) En parejas, dos o tres veces por semana, a la misma hora, los estudiantes debían ir a cada sección por un periodo de 10 minutos a fin de observar, tomar notas, identificar, contar y apuntar las especies de pájaros, la ubicación (en la tierra, en un árbol, o arbusto) y la cantidad observados.
- 4) Regresar al salón y, en la computadora, llenar una hoja de cálculo con los resultados de cada observación a fin de mantener actualizados los datos.
- 5) Enviar los datos a la investigadora de la universidad por computadora.

Para apuntar con precisión las especies, los alumnos aprendieron a identificarlos por las características físicas (colores de las plumas, forma del pico, forma de la cola), por el tamaño, por la llamada (el reclamo), por el vuelo, etcétera. Reneé escribió (en inglés) la siguiente reflexión sobre su trabajo con los niños durante el estudio de ornitología mientras trabajaba con su clase en el patio de la escuela:

Una mañana soleada en Phoenix, Arizona cuando los estudiantes y yo (Reneé) estábamos en el patio de la escuela llevando a cabo un conteo para el Proyecto CAP LTER, tuvimos una experiencia espectacular... Acabábamos de pasar 20 minutos contando los pájaros en la sección M, la que incluye el jardín, cuando Eric miró un pájaro que no le era familiar. Parecía un halcón. Estaba sentando en la rama de un árbol detrás de la pared del jardín. Nadie pudo contener su dicha al verlo a través de los binoculares.



De pronto lo vimos levantarse en vuelo y pasar por arriba de nuestras cabezas. Como un imán nos llevó consigo hasta un poste de luz justo detrás nuestro. El pájaro estaba observando el área, mientras los estudiantes buscaban frenéticamente en sus tarjetas de identificación una imagen similar a la que habían visto. También buscaban su nombre. En unos pocos segundos después de empezar a tratar de identificar el pájaro uno de los estudiantes dijo: “creo que es el pájaro Americano Kestrel, aunque los colores no me parecen exactos”. El pájaro tenía marcas similares en su cara. Otro estudiante notó que tenía dos líneas negras bajo sus ojos. El niño consultó el libro *Peterson Field Guide*, que tiene ilustraciones más claras. En pocos segundos tres de los estudiantes dijeron que estábamos mirando a un adulto macho Americano Kestrel [traducción de Espinosa].

En muchas ocasiones similares ellos utilizaron guías como *A Field Guide to Western Birds*, escrita por Roger Tory Peterson (1990), un naturalista, ornitólogo, artista y educador muy reconocido. Peterson trabajó muchos años en estos libros de varias regiones del mundo, combinan descripciones detalladas con ilustraciones de muchos colores. Los observadores de pájaros [*birdwatchers*] alrededor del mundo utilizan las guías de Peterson para identificar las diferentes especies. A pesar de que René sólo tenía acceso a este libro en inglés, ayudó a los niños a leer el texto traduciéndoselo o pidiendo a un alumno que lo hiciera. Cabe anotar que las ilustraciones también ayudaron a los estudiantes a inferir información. El siguiente es ejemplo de una descripción del pájaro estornino (Great Tailed Grackle) del libro de Peterson:

Great Tailed Grackle –estornino– macho: 18” (45cm); hembra, 14”(35cm.). El macho es un pájaro negro, muy brillante, mucho más grande que el estornino común y con un pico más grande y amplio. La hembra es mucho más pequeña que el macho, color oscuro, con un pecho pálido. Los adultos tienen los ojos amarillos.

Llamada: un chillón chic, chic, chic; también un ki-ki, ki-ki alto y agudo. Tonos agudos, silbidos, y cloqueos.

Alcance: sudoeste de los EU a Perú.

Habitación: arboledas, boscajes, pueblos, granjas, parques en la ciudad (p. 307) (esta descripción fue escrita en español).

Mientras realizaban el estudio de los pájaros los estudiantes hicieron dibujos detallados y escribieron sus observaciones. El siguiente ejemplo es una

descripción de un estornino escrita por una alumna, quien estaba observando el patio de una casa vecina desde la valla del patio de recreo de la escuela.

Observación de un pájaro:

Yo veo muchos pichones tratando de comer. Y vi un pájaro negro o morado con un pico delgado y largo.

Un pájaro moreno y negro por el lomo pero blanco en el pecho, con un pico delgado y largo. Los otros pájaros parecidos están atrás.

Creo que están tratando de comer la comida de los perros pero los pichones no los dejen comer. No hay pájaros en el árbol.

Se puede ver algunas semejanzas entre el texto escrito originalmente en español por la alumna y el texto de Peterson, ambos son expositivos; ambos escritores utilizan algunas características físicas (color, tamaño del pico, forma de la cola) para describirlos; ambos hacen referencia al hábitat. Por supuesto también existen diferencias: Peterson ofrece más detalles y distingue entre el macho, la hembra y el joven, pero el texto de la alumna demuestra que está aprendiendo o apropiándose del Discurso de los ornitólogos, su trabajo es el de una principiante; ha comenzado a apropiarse del Discurso de ornitóloga al participar con Reneé y sus compañeros de clase en la investigación.

Por lo general, los científicos que trabajan con el método experimental y deductivo, incluyendo los ornitólogos, utilizan versiones de lo que llamamos “el método científico”, esto quiere decir que usan una secuencia de pasos para resolver problemas. En la investigación en la que participaron los alumnos y Reneé podemos ver que siguieron la mayoría de los pasos del método científico. Es decir, los niños trabajaron como los científicos ornitólogos aprendices. Por ejemplo:

**1. Establecieron una pregunta e iniciaron observaciones:**

La investigación comenzó con la pregunta: ¿Qué especies de pájaros y cuántos de cada especie frecuentan áreas alrededor de la escuela?

**2. Buscaron información sobre la pregunta: ¿Qué sabemos en este momento?**

Los alumnos sabían que había pájaros en el vecindario, en los alrededores de la escuela.

**3. Crearon una hipótesis-una predicción**

Establecieron una hipótesis basada en lo que conocían al momento.

**4. Planearon un experimento para examinar la hipótesis**

Siguieron el protocolo creado por otros investigadores

**5. Llevaron a cabo el experimento y apuntaron los datos**

Los alumnos formaron 8 grupos pequeños y pares; dividieron el terreno asignado en 8 solares; crearon mapas de los mismos, incluyendo la ubicación de plantas; en pares, siguiendo un horario fijo, hicieron observaciones en los lugares asignados; tomaron notas, identificaron y apuntaron las especies y la cantidad de pájaros que vieron; a veces escribieron descripciones y dibujaron; apuntaron los datos en hojas de cálculo.

**6. Analizaron los datos y escribieron un resumen de lo que ocurrió**

Siguiendo un horario fijo los alumnos enviaron los datos en forma electrónica a la investigadora en la universidad.

**7. Llegaron a una conclusión**

La meta de René es que los alumnos, después de haber participado en una investigación, sigan investigando sus propias preguntas. Así las primeras conclusiones resultan en otras preguntas y en otras investigaciones.

**8. Compartieron las conclusiones con otras personas**

Dentro de su comunidad los alumnos compartieron el proceso de encontrar información. Crearon carteles para compartir el proceso que habían utilizado. También entre René y otra maestra organizaron una noche de familia. Las familias vinieron a la escuela y los alumnos presentaron sus investigaciones.

Mientras coleccionaban los datos para su investigación y para la de los profesores de la Universidad Estatal de Arizona, los alumnos dialogaron sobre sus observaciones. Gradualmente, con el apoyo de la maestra, comenzaron a hacer sus propias preguntas, y a contestarlas usando los datos ya coleccionados y otros que recopilaban luego. Utilizaron los pasos del método científico y se apropiaron de este Discurso; prepararon relatos científicos en carteles para compartir. Para nosotros esto significa que los alumnos participaron en estas actividades de aprendizaje como científicos ornitólogos aprendices. El siguiente es un cartel realizado por un grupo de estudiantes:

**Los alumnos preguntaron:**

¿Hay más pájaros en el solar M7 o en el solar M8?

**Los miembros del grupo formularon una hipótesis:**

Pensamos que hay más pájaros en M7 porque hay más árboles. También el estacionamiento de la escuela es M8 y los pájaros se asustan con el movimiento del estacionamiento y vuelan.

**Luego decidieron lo que tenían que hacer para examinar la hipótesis:**

Miramos el número de pájaros en solares M7 y M8 y comparamos las cantidades.

**Cuando analizaron los datos, llegaron a estas conclusiones:**

Nuestra respuesta es que sí, hay más pájaros en M7 que en M8. Había 258 pájaros en M7 y 198 pájaros en M8. El hábitat se relaciona con la población de pájaros. Hay un porcentaje más grande de árboles y tierra en M7 que en M8. Nuestros datos enseñaron que el porcentaje de árboles y tierra están correlacionados positivamente con la población de pájaros. Cemento y pasto están correlacionados negativamente.

El Consejo Nacional de la Investigación Científica (The National Science Research Council) ha publicado una lista de disposiciones o maneras de pensar compartidas por la comunidad de científicos: “observar, medir, identificar propiedades, buscar evidencia, reconocer patrones y ciclos, identificar causa y efecto, extender o ampliar los sentidos, planear/diseñar y llevar a cabo experimentos”.

Esta lista de disposiciones representa los valores de los científicos, los modos de pensar y trabajar que estiman o valoran. Esta manera de pensar forma parte del Discurso de los científicos; en los carteles los alumnos dieron ejemplos de estos modos de pensar en acción. A partir de una pregunta planearon y llevaron a cabo un experimento para buscar la evidencia que necesitaban para aceptar o rechazar una hipótesis, para ello observaron, midieron, identificaron patrones y propusieron causa y efecto. Así mostraron la habilidad de participar como miembros de la comunidad de Discursos de ornitólogos.

**Las prácticas de Ernestina Aragón y Rebecca Osorio**

A continuación describiremos el segundo estudio que se llevó a cabo en las aulas de las maestras Ernestina Aragón y Rebecca Osorio: dos profesoras del quinto grado, la asistente de la directora y dos docentes de la universidad. Luego analizamos las maneras en las que las dos maestras invitaron a sus estudiantes a participar en el aprendizaje del Discurso de escritores de

memorias o de memorias autobiográficas. En contraste con el primer estudio en la clase de la maestra Reneé donde recogimos los datos a través de observaciones, entrevistas y colecta de artefactos, éste tuvo un carácter colaborativo. Es decir, las docentes universitarias participaron en las clases con las maestras durante el grupo de estudio de adultos y durante el plan de trabajo con los niños del quinto grado. En la clase de Reneé el rol de la investigadora fue de no participante, mientras que con Ernestina y Rebecca el rol de las investigadoras fue de observadoras participantes.

### **Una invitación a participar en el aprendizaje del Discurso de escritores de memorias**

El enfoque de esta sección consiste en analizar las prácticas de las maestras e investigadoras/docentes del quinto grado durante un estudio sobre el género en la escritura de las memorias. En particular, se describe primero cómo las maestras e investigadoras aprendieron a través de un estudio colaborativo sobre el Discurso de las memorias y luego cómo crearon oportunidades para que los estudiantes adquirieran el Discurso de aprendices de escritores de memorias. Comenzamos con una descripción de Ernestina y Rebecca. Rebecca ha sido maestra bilingüe por 7 años y Ernestina por 5 años.

Ernestina nació en Phoenix, Arizona en una familia donde se habla y se escribe en los dos idiomas, asistió a escuela bilingüe hasta el tercer grado y tomó clases de español en la secundaria y en la universidad. Sus abuelos emigraron de México, su abuela todavía tiene su casa en México a pesar de que la mayor parte del tiempo lo pasa en Phoenix. Rebecca también nació en Phoenix en una familia hispana donde domina el inglés; estudió español en la universidad y su trabajo como maestra bilingüe le ayuda a mejorarlo. Creció en Phoenix en una familia donde hablan los dos idiomas; en la universidad perfeccionó su español escrito, fue maestra del programa de ambos idiomas de la escuela Martínez por 4 años. Durante el curso de esta investigación, dejó de ser maestra para trabajar como asistente de la directora. Karen, una de las investigadoras universitarias, habla inglés y comprende mucho español. Antes de sacar su doctorado, fue maestra, por 20 años, de niños que hablan inglés como segundo idioma. A pesar de no dominar el español, ha apoyado el desarrollo bilingüe de sus estudiantes al crear proyectos en su clase donde es necesario utilizar los dos idiomas. Cecilia, la otra investigadora, nació en Ecuador, vino a Estados Unidos cuando tenía 18 años para asistir a la universidad, en su país tomó clases

de inglés tanto en primaria como secundaria. Antes de sacar su título de doctorado, trabajó muchos años como maestra bilingüe en la escuela Martínez.

Desde el principio de su carrera Ernestina y Rebecca, han tenido mucho interés por la enseñanza de la lecto-escritura desde una perspectiva integral. En sus salones de clase hay una extensa colección de literatura infantil en ambos idiomas, y se lee en voz alta. En sus clases los estudiantes escriben sus propias historias, poemas, cartas y así aprenden a llevar un cuaderno de notas de escritores. Tanto Rebecca como Ernestina consideran que la lectura y la escritura están íntimamente relacionadas, Las dos creen firmemente que se aprende leyendo y escribiendo en lugar de con ejercicios aislados. Su filosofía pedagógica está alineada con los trabajos de los investigadores del Consejo Nacional de Maestros de Inglés (NCTE) y del Proyecto Nacional de Escritura (National Writing Project).

En cada salón de clase hay 32 niños. El 75% habla español como primer idioma; el 10% de los alumnos son nativos bilingües, es decir provienen de familias donde se utilizan los dos idiomas. El resto habla inglés como primer idioma. En este vecindario viven muchas familias que han emigrado recientemente de México, y cerca de 80% de los estudiantes han permanecido en el programa de dos idiomas desde el kinder o el primer grado. Debido a que las dos maestras son bilingües, utilizan 50% del tiempo en cada idioma.

Tanto Rebecca como Ernestina reconocen que como maestras tienen la capacidad de hacer sus propias preguntas sobre sus prácticas pedagógicas. Para ellas el arte de investigar es más satisfactorio en compañía. A menudo se presentan en la universidad en conferencias sobre el tema de la lecto-escritura, estuvieron en las conferencias nacional y local de los maestros de lecto-escritura en Arizona. Podemos decir que ambas tienen un profundo conocimiento sobre las técnicas de cómo enseñar a los niños bilingües. A través de su participación en estudios colaborativos, asistencia a clases de la universidad sobre lecto-escritura y conferencias profesionales sobre este tema aprenden constantemente nuevas maneras sobre la lecto-escritura; en otras palabras, aprenden a partir de la reflexión sobre su propia práctica y a partir de la operación de sus propias ideas y no solamente de su formación universitaria. Su participación en estos eventos tiene como fin invitar a los niños a participar en una variedad de estudios sobre temas de la lecto-escritura. En este caso en particular, su interés era invitar a los niños a ser aprendices del género de las memorias de una forma más au-

téntica. Es importante clarificar que el Discurso de los escritores de memorias es secundario para ambas maestras.

El grupo colaborativo comenzó a introducir a los estudiantes en el estudio de las memorias con la siguiente definición: las memorias son un pedazo pequeño sobre la vida del narrador escrito en un tono de conversación. Las características fundamentales de este género son su contenido, su forma y cómo el escritor recuerda su existencia en el evento sobre el cual escribe. Cuando las memorias son cronológicas puede utilizarse el formato de diario; si son fotográficas sobre gente, lugares o eventos, puede funcionar el formato de un poema o una escena corta.

El estudio sobre cómo crear oportunidades para que los niños desarrollen con mayor profundidad sus habilidades como escritores de memorias autobiográficas se originó con una pregunta que Ernestina y Rebecca hicieron a Karen, profesora de la Universidad Estatal de Arizona, durante una reunión. Las maestras estaban preocupadas porque en sus clases si bien los estudiantes escribían a diario, ellas habían notado que la calidad de su escritura no mejoraba. No conocían las técnicas con las que podían lograr que sus trabajos involucren al lector de tal manera que desde el primer instante leer la pieza fuera un placer, pues el escritor ha trabajado artísticamente integrando diferentes técnicas de escritura. Al escuchar esta preocupación, Karen las invitó a participar en un grupo de estudio colaborativo que estaba formado por las dos maestras bilingües, la asistente de la directora y las dos docentes universitarias. El enfoque del grupo fue preguntarse cómo apoyar a los estudiantes a crecer como escritores. Decidieron que se iban a reunir cada lunes por una hora por 4-5 meses; bajo la guía de Karen lograrían las siguientes metas (formuladas en inglés):

- 1) Estudiar cuáles son los objetivos de escritura que se han fijado a nivel estatal y a nivel de la escuela para el 5to año escolar. Por ejemplo en Arizona, en 5to grado deben estudiar ficción, hechos reales, narrativa personal, poesía, etc. El grupo de estudios decidió estudiar como parte de esta investigación colaborativa la narrativa personal -memorias autobiográficas.
- 2) Llevar a cabo un estudio de adultos para mejorar nuestros conocimientos sobre el discurso que los autores usan para redactar sus memorias. Leer artículos sobre cómo enseñar memorias, memorias de adultos, libros sobre cómo los autores escriben memorias.

- 3) Llevar a cabo conversaciones sobre cómo planear este estudio para realizarlo en la clase.
- 4) Dialogar sobre el proceso de llevar a cabo este estudio en la clase.
- 5) Hacer presentaciones sobre su trabajo de colaboración entre maestras de la universidad y de la escuela y escribir para audiencias profesionales sobre este tema.

### **Los adultos como aprendices del Discurso de escritores de memorias**

A fin de profundizar sus conocimientos del género de la memoria el grupo de estudio colaborativo decidió que primero era importante leer intensamente sobre este Discurso y reunirse semanalmente para preparar el estudio que se iba a llevar en las clases de Rebecca y Ernestina. Con este fin seleccionaron artículos y libros profesionales sobre cómo ayudar a los niños a mejorar como escritores, para familiarizarse más con el Discurso de los escritores de memorias autobiográficas se revisó a Judith Barrington (1996), *Writing the Memoir: From Truth to Art* y dos memorias escritas para adultos *Cuando era puertorriqueña* por Esmeralda Santiago (1993) y *El color del agua* por James McBride (1997). Este trabajo intenso de diálogo y preparación entre adultos las ayudó a profundizar sus conocimientos sobre este género y su Discurso. Las participantes escribieron semillas de memorias pero no se publicaron.

La idea de la importancia de ayudar a los estudiantes a mejorar en el arte de escribir se solidificó aún más cuando el grupo de estudio de adultos leyó un párrafo del libro de Judith Barrington en el que explica que no sólo es importante que los miembros de grupos minoritarios cuenten su propia historia sino que lo aprendan a hacer de una manera artística:

Pienso que es un trabajo muy importante. El que los miembros de grupos marginados hablen en persona y con la verdad sobre sus vidas juega un papel importante en borrar años de invisibilidad e interpretación hecha por otros.

El escribir honestamente sobre nuestras vidas requiere que trabajemos en refinar nuestras destrezas artísticas a fin de que nuestras memorias puedan comunicar efectivamente aquellas verdades profundas que raras veces son parte del discurso convencional (Barrington, 1996:14. Traducción de Espinosa).

Cuando el grupo de estudio leyó las dos memorias para adultos (Santiago, 1993; McBride, 1997) se dio cuenta de la importancia de estudiar el texto tanto en el rol de lectores como en el de escritores. Es decir, los adultos



estudiaron cuidadosamente las técnicas artísticas que los escritores habían usado en sus memorias. Mientras platicaban sobre ellas el grupo colaborativo se preguntaba cuáles serían las características específicas que hacían de estos escritos una memoria y concluyeron que es esencial el uso del diálogo como técnica de escritura así como los sentimientos del autor. La lectura de la memoria de Esmeralda Santiago también les recordó la importancia de libros donde sus experiencias están representadas. Así lo demostró Nora cuando escribió este correo:

Yo adoré *Cuando era puertorriqueña*. Lo que me gustó es el sentimiento de que tengo riquezas por las mismas razones que me hicieron sentir siempre tan desfavorecida. Todas esas cosas extrañas que me pasaron cuando era niña, todos los obstáculos y los sufrimientos son un tesoro y un recurso en ayudarme a darme cuenta quién soy y especialmente a sacar ideas sobre las que puedo escribir... Estoy sintiendo que si tomo unas memorias y las escribo en un cuaderno y las uso para compartir mi vida con los estudiantes, quizá ellos se sientan más dispuestos a compartir sus propias experiencias como base para su escritura. Quizá debemos empezar nuestras propias colecciones de memorias [traducción de Espinosa].

Para Nora encontrar una historia en la que se veía reflejada su vida fue un punto crítico. Esta revelación impulsó a las maestras a buscar memorias en las que los estudiantes también pudieran sentirse conectados y decidieron localizar las que reflejaran diferentes realidades de sus estudiantes, ya que la mayoría de ellos o sus padres son inmigrantes, hablan en Estados Unidos un idioma que no es el suyo, que está fuera de la ley en las escuelas y, además, son niños y niñas que tienen 10-11 años, es decir, están creciendo en una época en particular, con ciertos programas de televisión, ciertos juegos electrónicos, eventos mundiales, nacionales, locales y como niños tienen intereses y viven momentos particulares que cruzan las fronteras culturales.

La importancia de que los estudiantes vean una parte de sí mismos en el currículo de la escuela lo dice muy claramente la poeta Adrienne Rich (2004:1) “Cuando alguien, con la autoridad de un maestro, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en el espejo y no vieras nada”.

Cuando los adultos culminaron la primera parte de su grupo de estudio habían adquirido conocimiento sobre el género de las memorias y de

las prácticas del Discurso de sus escritores, que son lectores de memorias que escogen mentores con cuidado, toma mucho tiempo y práctica volverse escritor, por lo tanto primero se es un aprendiz del Discurso de las memorias. Este escritor lleva un cuaderno de notas donde recoge semillas para sus historias y busca temas que le apasionan; interpreta su vida como la recuerda; sabe que la voz del autor es esencial ya que el lector debe sentir que alguien le habla. Éste puede escribir muchas memorias, pero sólo una autobiografía pues ésta contiene datos de toda la vida de la persona, mientras que las memorias pueden tratar, una tarde, un día o un año de la vida.

Este tipo de escritor utiliza una variedad de técnicas de la escritura que se aplican al género como: buenos comienzos, mostrar no decir (cinco sentidos), diálogo, encoger un siglo y explotar un momento, entre otras. Busca la forma perfecta para su memoria (diario, poesía, escena corta), también participa de un grupo de escritores. Recuerda que las palabras dan forma al mundo y que contar historias viene con responsabilidades, pues su vida está entrelazada con la de otros.

### **Invitaciones para que los estudiantes participen como aprendices**

Una vez que los adultos tuvieron la oportunidad de profundizar en sus conocimientos sobre el Discurso del género de los escritores de memoria y planearon el estudio, Ernestina y Rebecca iniciaron así el trabajo con los estudiantes (ver anexo):

Cada día, durante dos semanas, leían a los estudiantes en voz alta una serie de memorias que seleccionaron con las siguientes metas:

- Promover la reflexión y discusión sobre las historias. Conocer los libros primero como lectores.
- Crear una definición local del género de memoria, en lugar de imponerles la definición existente, ya que preferimos que salga de sus propias experiencias.
- Generar temas para su escritura (semillas de historias).
- Demostrar técnicas de escritura: mostrar y no decir, “buenos comienzos, diálogo, explotar un momento”.

De la misma manera que los escritores profesionales llevan un cuaderno de notas, cada estudiante recibió el suyo. Luego de que las maestras leyeron cada una de las memorias de autores profesionales, les pidieron a los

estudiantes que crearan, en grupo, una definición del género de la memoria y que respondieran con una historia de su propia vida.

*Definición de memoria:* Tú sientes algo, se trata de algo de la vida, de historias de su vida, se trata de niñas/niños, algunos tenían sueños, está escrito en primera o tercera persona, yo/él/ella/usted, es una memoria de su vida, puede durar un día, un año, una hora.

Para recoger historias personales pidieron a los estudiantes una historia de su propia vida; primero que la contaran oralmente a un compañero de clase y luego que la escribieran en su cuaderno de notas. A estas anotaciones las llamaron “semillas de historia”. El siguiente es un ejemplo de semilla de historia de Jesús después que escuchó *Mi nombre es Jorge* por J. Medina (1999): “Una vez cuando ami me iban a dar mi pasaporte me dijeron hola cual es tu nombre pero me lo dijeron en ingles i yo me quede callado y el señor que me pregunto se estaba riendo y me dijo no te preocupes. Yo Hablo ingles y español”. Es importante anotar que las producciones de los estudiantes las hemos copiado como fueron escritas. En muchos casos responden a variedades del español que se habla y escribe en comunidades de lecto-escritura y habla específicas, son distintas del español estándar.

Una vez que los estudiantes tenían ya algunas semillas de historias en sus cuadernos de notas, Rebecca y Ernestina les pidieron que hicieran una lista de las memorias que habían escrito. Esta es una práctica que los escritores profesionales utilizan a menudo, estudian sus cuadernos de notas. Muchas de las historias de escritores profesionales que Ernestina y Rebecca compartieron con los niños durante la lectura en voz alta fueron alguna vez tan sólo semillas de historia. De su cuaderno de notas Jesús hizo una lista con los siguientes temas: Mi hermano el diablito, una historia de navidad, yo tenía mi propio cuartito hasta que nació mi hermano, cuando yo era chiquito, un día desesperado, con mi abuelo, Yo no hablo inglés, los domingos con mi mamá, a mi papá se le olvidó llevarme al doctor, cuando llegamos a Phoenix, el gran día, sorpresa.

Ernestina y Rebecca les enseñaron cómo escoger tres historias de su lista; los estudiantes las utilizaron para aprender y practicar diferentes técnicas de escritura. Las maestras les presentaron estas técnicas como mini lecciones al principio de cada sesión del taller de escritura. Los adultos del grupo de estudio decidieron que sería importante enseñar a los estudiantes a utilizar las técnicas de buenos comienzos, mostrar y no decir, explorar un momento y encoger un siglo, crear una escena con diálogo.

El siguiente es un ejemplo de cómo Jesús practicó en una de sus semillitas de historia el uso de dos diferentes técnicas de escritura. Estas son diálogo y mostrar y no decir: “Un día mi abuelo me despertó y me dijo, ‘Jesús despiértate vamos a ir al cine’ Yo me sentí divertido. La sonrisa se me puso como un tomate partido en la mitad”. Originalmente Jesús había escrito en su cuaderno de notas: *Cuando estoy con mi abuelo es especial*. Tanto Jesús como los otros pronto se dieron cuenta cómo estas técnicas le daban más poder y claridad a su escritura.

Mientras los estudiantes aprendían sobre estas técnicas, los adultos les platicaban sobre la importancia de desarrollar su identidad como escritores; para ello, las maestras siguieron la sugerencia de Katie Wood Ray (2001) y decidieron tener una reunión con los estudiantes donde les pidieron que pensarán en qué son buenos para la escritura de memorias y cómo pueden ayudar a los demás. El propósito era que el conocimiento sobre quienes eran los expertos se hiciera público, además de ayudar a los niños a empezar a nombrar el Discurso del género de autores de memoria y darles la oportunidad de definir sus destrezas dentro de este Discurso. Por ejemplo, había quien dijo que era bueno para encontrar buenos comienzos, otros que decían que sabían cómo explotar un momento. Lo importante era ayudarlos a encontrar una destreza en cada estudiante y a apoyarlos a trabajar en comunidad.

La otra manera en la que les ayudaron a desarrollar el Discurso de escritores de memoria fue cuando hicieron un plan sobre su historia; en él debían explicar por qué valía la pena contarla. También debían aclarar otros aspectos como si la contarían en primera o tercera persona o donde sucedió. El siguiente ejemplo contiene las preguntas que las maestras pidieron a cada niño que respondiera.

Plan para tu memoria

¿Cuál es tu propósito al publicar esta memoria? ¿Por qué quieres que otros la lean? ¿Qué quieres que otros aprendan cuando la lean? ¿Cómo quieres que el lector se sienta cuando la lea?

¿Cuentas tu historia en primera o en tercera persona?

¿Quiénes son los personajes importantes en tu historia?

Una descripción detallada del lugar donde sucede tu historia.

Después de escoger su memoria y con su plan inicial desarrollado los estudiantes empezaron el primer borrador. Mientras lo escribían en una hoja

de papel suelta, las maestras empezaron a tener conferencias individuales con cada uno. Durante este tiempo enfatizaron las posibilidades de escribir que ellos tenían. Es decir, no querían que pensarán que habían terminado su trabajo, por el contrario, querían que vieran que el proceso de escritura es recursivo y que, a menudo, los escritores tienen algunas piezas en las que trabajan simultáneamente. Con la historia que los estudiantes seleccionaron de su lista de memorias iban a escribir el borrador, revisarla, editarla, revisarla, escribir otro borrador. Este proceso es similar al que los escritores profesionales tienen en sus grupos. De esta manera podían continuar desarrollando su identidad como escritores. El siguiente borrador pertenece a Jesús:

Cuando binimos a Phoenix

Una vez cuando estábamos en Mexico mi mamá se quería venir aqua y le decia yo no voy a vernir porque si me bengo boy a bejar a mis animales. y todas mis cosas. A la mañana siguiente mi mama ya abia alistado la ropa sin que yo me diera cuenta y fuimos a Az co mi tia mi mama subio la ropa al carro de mi tio sin que mediera cuenta mi mama me llevo a las tiendas de AZ y se llevo la noche y me dijo Jesús tu tio nos va a llevar a Yuma y ya eran las 12:00 de la noche y yo me dormi en el camino a Yuma y cuando me levante ya estabamos aquí en Finix.

Una vez terminado el borrador, las maestras les enseñaron cómo continuar trabajando y apoyándose unos a otros en el taller. Rebecca y Ernestina observaron que algunos estudiantes, a pesar de haber “terminado” su borrador, todavía tenían parte de su historia en su mente. Esto es algo muy común para los escritores que, a menudo, están tan cerca de la historia que no hay distancia entre el papel y su mente. El escritor piensa que ya lo ha escrito, a pesar de que no está en la página. Para asegurarse que ellos habían escrito la historia completa las maestras introdujeron la actividad “Recibir una historia”, en esta actividad el escritor y la persona con quien va a tener una conferencia sobre su escritura se sientan cara a cara a fin de poner total atención al escritor, éste lee su historia en voz alta, quien escucha recibe la pieza y se la repite, es importante que el escritor escuche sus propias palabras de regreso. Una vez repetida, quien escucha le hace preguntas al escritor sobre partes que no estuvieron claras, él responde oralmente y enseguida regresa a escribir estos detalles en su borrador. Luego cambian de rol.

Tanto aprender a responder a otros escritores, como a confiar a otros la pieza fue un paso muy grande que los niños dieron como aprendices del Discurso de escritores. Esta actividad corresponde, en cierta forma, a la manera en la que los escritores profesionales trabajan en grupos. Poco a poco los adultos continuaron enfatizando el uso de las técnicas de escritura y pronto un gran número de los niños empezaron a utilizar estos términos mientras se ayudaban unos a otros. Así lo escribió Cecilia en su cuaderno de notas (8/12) de investigación:

Hoy cuando trabajé en la clase de Ernestina noté que la manera en la que los estudiantes se relacionan unos a otros como escritores ha cambiado mucho desde el principio del estudio. Antes los estudiantes sólo utilizaban comentarios básicos como, por ejemplo, ‘me gustó tu historia’. Ellos no sabían que un escritor necesita comentarios muy específicos para verdaderamente hacer cambios a su historia. Es muy interesante observar cómo utilizan este nuevo lenguaje de escritores con las nuevas técnicas que han aprendido. Hoy, por ejemplo escuché a Berta decirle a Carla: “Yo creo que ese es un buen lugar para explotar un momento. Aquí, cuando la entrenadora te dice que prepares tu caballo”. Carla prestó mucha atención al comentario de Berta e intentó hacer lo que ella le sugirió. Luego de escribir unas líneas, regresó donde Berta para leerle los cambios que había hecho con la técnica de explotar un momento. Berta le escuchó con mucha atención. También escuché a Manuel invitar a Jaime cuando le dijo, “vamos a buscar libros que tengan un buen comienzo”. Definitivamente, han aprendido mucho sobre cómo responder a otros escritores de sus maestras [traducción de Espinosa].

Rebecca y Ernestina siempre les recordaban que los comentarios debían apoyar y no destruir el potencial de los escritores. En el cuaderno de notas uno tiene otras piezas en qué trabajar, así los niños estaban en diferentes etapas en sus trabajos. Por ejemplo, mientras unos ya estaban listos para publicar, otros apenas si comenzaban con su borrador, otros en cambio necesitaban incluir más técnicas de la escritura, como por ejemplo “mostrar y no decir”. A fin de que vieran el proceso de la escritura como recursivo, los adultos decidieron crear una lista de posibilidades, que no sólo los empujó a desarrollar su identidad como escritores, sino que los ayudó a trabajar con quienes necesitaban el apoyo de los adultos.

Cuando Ernestina y Rebecca terminaron las conferencias con cada estudiante y les ayudaron a completar su memoria, se llevó a cabo una cele-

bración de escritores. Duró tres días, pues querían que cada estudiante tuviera un momento especial para leer su pieza y que fuera admirada por sus compañeros. Los escritores también publicaron sus trabajos en un libro que luego incluyeron en la colección de textos de sus clases. La siguiente es la memoria de Jesús quien el día de su presentación decidió no leerla, pues se la sabía memoria:

*El gran día*

—¿Jesús te gustaría ir a vivir a los Estados Unidos?— Me preguntó mi Papá cuando apenas había cumplido los 10 años.

Cuando escuché a mi papá hacerme esta pregunta pensé, —¿Cómo iban a entenderme si yo no hablo inglés? ¿Cuánto tiempo me tomaría hablar inglés?— Y me recordé de mis primos que viven en Yuma y hablan los dos idiomas. Tal vez yo podría llegar a ser bilingüe como ellos —si nos mudábamos a los Estados Unidos.

Después de unos minutos me dijo mi papá con una voz muy seria, —Josué yo me voy a ir primero y sólo cuando tenga trabajo ustedes van a poder venir conmigo—.

De pronto sentí que el corazón se me quebraba en mil pedazos. Sentí un gran vacío dentro de mi cuerpo. Tenía un gran nudo en la garganta. Mi papá me abrazó muy fuerte y me dijo con una voz muy triste, —Cuida a tu mamá y a tus dos hermanos—.

Yo lo abracé sin poder contestarle ni una sola palabra.

Los días pasaron y no veía el gran día en que nos fuéramos. En realidad fueron 3 o 4 semanas, pero a mi me parecieron meses. Todo lo veía triste en la casa, como si estuviera vacía. A las plantas se le habían caído las hojas y su color era amarillo seco. Los animales habían dejado de jugar con mis juguetes y pasaban todo el día recostados al filo de la cama. Todo se veía gris a mi alrededor. Nada era igual desde que mi papá se fue de la casa.

Por fin un día mi papá habló por teléfono muy temprano, —Ya tenía trabajo—.

Mi mamá había pasado estas largas semanas alistando todo para irnos. Esperando la llamada de mi papá.

Viajamos en el carro de mi tío, contando los minutos y las horas, desesperados por llegar con mi papá. Yo sentía como si todo fuera un sueño. Pero era verdad. En pocas horas ya estaríamos con mi papá.

Mientras viajábamos, le platiqué a mi mamá de lo triste que me había sentido desde que mi papá se fue. Por fin ahora ella tenía tiempo de escucharme, pues había tenido mil cosas que hacer para dejar en orden nuestra casa.

Además mi mamá trabajaba en su salón de belleza y pasaba muy ocupada todos los días.

Ella me explicó que quizá yo era el que miraba todo vacío y triste en las plantas y los animales porque yo estaba tan triste y tan vacío sin mi papá.

Bueno, al fin nos reunimos con mi papá! Todos volvimos a ver la luz al estar juntos otra vez. Y somos muy felices, mi mamá y mis hermanos y yo aquí, en la escuela, con todos ustedes y Ms. Aragón. Además estoy aprendiendo inglés cada día.

Esta es mi historia de cuando nos venimos de México a los Estados Unidos. FIN

Jesús hizo muchas revisiones en su trabajo para lograr que su memoria tuviera estas cualidades artísticas al utilizar algunas de las técnicas que le enseñaron en su clase. Trabajó mucho un buen comienzo “-¿Jesús te gustaría ir a vivir a los Estados Unidos?- Me preguntó mi Papá...”. También utilizó la técnica del diálogo cuando su papá le dice, “Cuida a tu mamá y a tus dos hermanos”. Utiliza el mostrar y no decir, al crear una imagen en la mente del lector cuando describe la tristeza en su casa: “A las plantas se les habían caído las hojas y su color era amarillo seco. Los animales habían dejado de jugar...” Jesús también nos deja saber cuáles eran sus pensamientos interiores cuando escribe: “Cuando escuché a mi papá hacerme esta pregunta pensé, -¿Cómo iban a entenderme si yo no hablo inglés? ¿Cuánto tiempo me tomaría hablar inglés? - Y me recordé de mis primos que viven en Yuma y hablan los dos idiomas”. A través de su trabajo, Jesús demuestra su aprendizaje sobre el Discurso de los escritores de memorias autobiográficas. En contraste, en una de sus anotaciones anteriores, Jesús cuenta la misma historia, pero sin poner mayor atención a las técnicas de escritura, pues aún no las conocía.

#### *El gran día*

El gran día esta historia la cuento así. Una vez mi papá se vino para Phoenix y cuando se vino me puse muy triste porque mi papá desde bebe me cuido y dure 3 meses sin verlo y cuando le hablaba por telefono nos decía ya mero se vienen para Phoenix y esta historia me paso cuando yo tenia 10 años.

En resumen, los alumnos de las maestras Rebecca y Ernestina empezaron a apropiarse del Discurso de escritores de memorias. Su identidad, como



dice James Gee, había empezado a cambiar, eran capaces de reconocer en sí mismos el trabajo arduo que toma convertirse en un escritor de memorias. Reconocieron que esto sólo se puede hacer en compañía con otros, sabían que será más trabajo en el futuro seguir aprendiendo este Discurso.

### **Conclusión**

Al ser primero aprendices de los Discursos de ornitólogos y escritores de memorias como adultos, las maestras tuvieron la oportunidad de participar en el aprendizaje de un Discurso nuevo en compañía de otros miembros. Reneé participa constantemente en talleres presentados por ornitólogos; durante su tiempo libre aplica lo que aprende en estos talleres y se dedica a buscar e identificar pájaros en la zona urbana de Phoenix. Como maestra participa en la red nacional de ornitólogos que estudian la vida de los pájaros en áreas urbanas.

Ernestina y Rebecca aprendieron sobre el Discurso de escritores de memorias creando un espacio donde pudieron ser aprendices en compañía de otras maestras y continúan su aprendizaje en conferencias locales y nacionales. Es decir, a través de su participación como pares en estos Discursos pudieron aprender las convenciones y prácticas de cada uno.

Su participación como aprendices fue esencial en lo que se refiere a desarrollar su capacidad para involucrar a los estudiantes con más legitimidad en las prácticas de los mismos. Fue a través de su propia participación en la adquisición de sus respectivos Discursos que pudieron crear puntos de apoyo para que sus estudiantes los desarrollaran. Los jóvenes que participaron en estos proyectos adquirieron los Discursos –de principiantes de ornitólogos y de escritores de memorias– porque las maestras crearon invitaciones para involucrarlos en las prácticas como miembros de la comunidad de los mismos. Es decir, mientras los estudiantes fueron aprendices adquirieron las convenciones y las prácticas de los mismos.

Otra conclusión que queremos resaltar –a pesar de que sólo ocurrió en un caso– es la importancia de llevar a cabo estudios colaborativos entre universitarios y docentes en las escuelas ya que nos permiten tener espacios para crear contextos de estudio donde es posible reflexionar sobre la práctica y la teoría (Short, 1992). Este tipo de colaboración ofrece nuevas oportunidades para traer más fluidez a los roles que tradicionalmente ocupan los investigadores universitarios y los docentes (Evans, 1999). Stephens (2001) nos recuerda que un aspecto importante de nuestro trabajo como

investigadores y educadores es llevar a cabo estudios que verdaderamente ayuden a los maestros a reflexionar sobre sus prácticas. Wollman-Bonilla (2002) insiste que en cada investigación debemos preguntarnos, a quién, cómo y de qué manera afectará nuestro trabajo. En este caso, sus palabras nos recuerdan sobre la importancia de abogar para la creación de más oportunidades; es esencial que los estudiantes tengan acceso a estudios rigurosos y significativos, de tal manera que puedan influir tanto en su vida presente como futura.

## **Anexo**

### **Currículo del estudio de memorias autobiográficas**

Se utilizaron procesos similares a los desarrollados por Nia (1999) y Smith *et al.* (2002). El estudio se llevó a cabo durante la hora de escritura 3 o 4 veces a la semana, duró entre octubre y marzo. El estudio se organizó de la siguiente manera:

Durante las primeras tres semanas (semanas 1-3) del estudio de memorias autobiográficas los alumnos generaron semillas de historias. Las maestras leyeron en voz alta una memoria cada día. Juntos generaron una definición de memorias autobiográficas.

Durante las siguientes tres semanas (semanas 4-6) el estudio consistió en seleccionar semillas de historia y participar en el aprendizaje de técnicas de escritura. Los estudiantes hicieron una lista de todas sus semillas de historia y seleccionaron tres a fin de utilizarlas para aprender las técnicas de escritura. Las maestras introdujeron una técnica de escritura cada día y pidieron que las utilizaran en las semillas de memoria que habían seleccionado. Los estudiantes aprendieron las siguientes técnicas de escritura: cómo explotar un momento, mostrar y no decir, cómo acortar una historia larga, uso de diálogo, buenos comienzos. Durante este tiempo los niños estudiaron cómo los escritores utilizan diferentes técnicas de escritura a fin de no sólo escribir con fluidez sino también hacerlo artísticamente.

Las siguientes tres semanas (semanas 7-9) consistieron en redactar, revisar, tallar una de las piezas de escritura para publicación. Durante este tiempo las maestras y las investigadoras tuvieron conferencias uno a uno con cada estudiante.

Las últimas tres semanas (semanas 9-12) consistieron en editar y publicar los trabajos. Los estudiantes también regresaron a trabajar en otros proyectos en sus cuadernos de notas. Las maestras enfatizaron mucho durante este tiempo la escritura como un proceso recursivo (borrador, revisar, editar, revisar, editar, publicar). Los últimos tres días consistieron en llevar a cabo una celebración de escritura.

## Referencias bibliográficas

- Barrington, J. (1996). *Writing the memoir: From truth to art*, Portland, OR: Eight Mountain Press.
- Edelsky, C. (1996). *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*, Bristol, PA: Taylor and Francis.
- Edelsky, C. y Smith, K. (2003). "Through the looking glass: Understanding academic work", trabajo presentado en 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism, Tempe, Arizona.
- Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in research on teaching", en Witrock (ed.) *Handbook of research on teaching, third edition*, pp. 119-160, Nueva York: Macmillan Publishing Co.
- Evans, K. S. (1999). "Negotiating roles in collaborative literacy research: Re-examining issues of power and equity", *Language Arts*, 77 (2), 128-136.
- Faltis, C. (2001). *Joinfostering: teaching and learning in multilingual classrooms*, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Faltis, C. y Hudelson, S. (1998). *Bilingual education in elementary and secondary school communities: Toward understanding and caring*, Boston: Allyn & Bacon.
- Gee, J. P. (1988). "Dracula, the vampire lestat, and TESOL". *TESOL Quarterly*, (22) 2, pp. 201-225.
- Gee, J. P. (1989a). "Literacy, discourse, and linguistics: Essays by James Paul Gee", special issue of the *Journal of Education*, 171 (ed. by C. Mitchell).
- Gee, J. P. (1989b). "Literacies and traditions", *Journal of Education*, 171, pp. 26-38.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*, Nueva York: Bergin and Garvey.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*, Londres: Routledge Falmer.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and Method*, Londres: Routledge.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*, Londres: Routledge.
- Hudelson, S. J. y Lindfors, J. (1993). *Delicate balances: Collaborative research in language education*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Lankshear, C.; Gee, J.; Knobel M.; Searle C. (1997), *Changing Literacies*, Buckingham: Open University Press.
- Medina, J. (1999). *My name is Jorge on both sides of the river/Mi nombre es Jorge a los dos lados del río*, Honesdale, PA: Wordsong/Boyd's Mills Press.
- McBride, J. (1997). *The color of water: a Black man's tribute to his white mother*, Nueva York: Riverhead Books.
- Nia, I. (1999). "Units of study in the writing workshop", *Primary Voices K-6*, 8, 3-9.
- Peterson, R.T. (1990). *A field guide to Western birds, 3rd ed.* Boston: Houghton Mifflin.
- Ray, K. (2001). *The writing workshop: Working through the hard parts (and they're all hard parts)*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Rich, A. (2004). "De silencios y silenciados", *Revista Imaginaria*, núm. 141, 10/11, pp. 1-8. <http://www.educared.org.ar/imaginaria/14/1/maineron.htm>

- Santiago, E. (1993). *When I was Puerto Rican*, Nueva York: Vintage Books.
- Short, K. (1992). "Living the Process: Creating a learning community among educators", *Teaching Education*, 4 (2), p 34-42.
- Smith, K.; Espinosa, C.; Aragón, E.; Osorio, R. y Ulloa, N. (2002). "Reconceptualizing writing workshop in two dual language classrooms", trabajo presentado en 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism, Tempe, Arizona.
- Stephens, D. (2001). "Of magic doors there is...", *Research in the Teaching of English*, 35, 292-301.
- Wollman-Bonilla, J. (2002). "Does anybody care? Research and its impact on practice", *Research in the Teaching of English*, 36, 311-326.

**Artículo recibido:** 31 de octubre de 2006  
**Dictaminado:** 12 de marzo de 2007  
**Segunda versión:** 2 de abril de 2007  
**Aceptado:** 25 de mayo de 2007