

Producciones gráficas autogeneradas por estudiantes de nivel medio en una escuela de Bariloche. *Un estudio desde la sociolingüística de la escritura y los Nuevos estudios de literacidad.*

Paula Adamo

pauadamo@gmail.com

Licenciatura en Letras y Pofesorado el Lengua y Literatura UNRN

Becas EVC-CIN 2018

Los contenidos de esta ponencia se enmarcan en la existencia de, por un lado una Beca EVC-CIN 2018 que tiene como objetivo explorar escritos realizados por y para los estudiantes, desde un marco de los Nuevos Estudios de Literacidad y la sociolingüística de la escritura, que tiene como directora a la Dr. Laura Eisner y co-directora a la Dra. María Sol Iparraguirre, con una duración de 12 meses, con fecha de inicio el 01/06/2019 ; por otro lado, forma parte de un proyecto de Investigación dirigido por la Dra. Ana Cristina Atorresi (PI UNRN 40 B 632) titulado *“Prácticas, sentidos y concepciones de la escritura en el nivel secundario y en la universidad: estudios situados desde abordajes multidisciplinarios”*

La presente ponencia tiene como objetivo compartir la experiencia de la inserción en el campo de investigación, explicitando las dificultades, las resoluciones, las sorpresas que implica toda investigación. Siendo un trabajo aún en desarrollo, se trata de la instancia planteada como la socialización de experiencia/conocimiento, entendiendo que dentro de las comunidades académicas el saber se construye, justamente, en comunidad. Sin duda los aportes que surjan de la discusión de este trabajo serán beneficiosos para la continuación del mismo. De la misma forma, se espera que las experiencias propias aporten a otros investigadores/estudiantes a la hora de poner en práctica herramientas metodológicas similares.

Ahora bien, es necesario situar esta experiencia en el marco del proyecto que mencionaba más arriba. El objetivo general del trabajo de beca titulado *“Producciones gráficas autogeneradas por estudiantes de nivel medio en una escuela de Bariloche. Un estudio desde la sociolingüística de la escritura y los Nuevos Estudios de Literacidad”*, podría resumirse de la siguiente manera; se trata de explorar el evento de literacidad en torno a las producciones gráficas autogeneradas, analizar las valoraciones y sentidos que los propios participantes les atribuyen, entendiendo que los estudiantes de nivel secundario ponen en juego recursos semiotizantes de características multimodalidades al escribir, entendiendo por “escribir”, el acto de inscribir en una superficie. El plan de trabajo se organiza en tres

fases: trabajo de campo y relevamiento de datos; análisis, interpretación y discusión de datos; y comunicación de resultados.

El contenido de esta ponencia se enfoca en la primer fase y se ubica en la segunda, es decir, narra la experiencia de poner en práctica el aparato teórico, pero se encuadra en la necesidad de interpretar y poner en discusión estos datos. Se trata entonces de compartir mi proceso subjetivo al sumergirme en el trabajo de campo y utilizar herramientas de investigación sobre las cuales sólo había leído o imaginado y comentar el resultado de la puesta en práctica de las mismas y el proceso de adaptación que sufrieron al pasar de la teoría a la praxis, de los conflictos y necesidades que surgen pero que eran impensadas en la instancia de planificación.

Entrada a campo

Describir los repertorios de recursos semióticos que los estudiantes ponen en juego en producciones gráficas autogeneradas en el entorno escolar requiere un aparato teórico y metodológico que contemple la complejidad sociocultural de las trayectorias de socialización lingüística y que adopte un acercamiento descriptivo -y no prescriptivo- a los datos de campo. Los nuevos estudios de literacidad y la sociolingüística adoptan un abordaje metodológico que propone como unidad de análisis el evento de literacidad (Heath, 1983) para observar el modo en que los sujetos participan junto con otros de actividades que involucran textos escritos. En ese sentido, se busca construir un análisis mediante un abordaje situado y micro analítico de las prácticas de producción gráfica en el marco de los procesos de escolarización, para dar cuenta de las formas en que se van moldeando y guiando los modos de participación de los estudiantes en la comunidad escolar que, de acuerdo con Rockwell (2000), se vinculan estrechamente -aunque de forma implícita- con la estructura social que impera en la institución y con las prácticas delineadas por el curriculum escolar. Se buscó adoptar una metodología etnográfica, que se articula con la perspectiva emic, para abordar las categorizaciones y sistemas de jerarquías desde las identidades de los propios participantes sobre las prácticas de literacidad. En este marco, se entiende el objeto de estudio no como un producto acabado, sino más bien como un proceso dinámico en el que la diversidad se concibe como un poderoso recurso de producción de sentido y (re)construcción de identidades.

La primera fase del trabajo de campo estuvo concentrada en la entrada a campo y la selección y digitalización de la información empírica, es decir la inserción a campo para una observación participante con estadía prolongada y la construcción de un corpus de producciones gráficas autogeneradas, para describir eventos de literacidad verbales y multimodales e interacciones en torno a ellos, en el continuum conformado por el aula de clase y otros espacios, físicos o virtuales,

En tanto estudio exploratorio, el trabajo de campo está circunscripto a un curso en una escuela secundaria urbana de la ciudad de Bariloche, por entender que el estudio de caso permite una aproximación en profundidad a comunidades y prácticas poco conocidas en la zona. La selección de la escuela para realizar el estudio se basó en criterios de accesibilidad. Dentro del abanico de posibilidades buscamos una escuela donde no conociéramos al docente del área, para asegurar una inserción efectiva de los investigadores en el campo, sin que esta esté mediada por prejuicios previos o por un vínculo personal docente-investigadores. Además, durante la entrevista que realizamos con los directivos, la escuela seleccionada tiene una política de apertura a los proyectos surgidos en el marco de la universidad, lo que aseguraba una buena predisposición del equipo docente para realizar la observación participante con estadía prolongada.

Se nos pidió que presentásemos un proyecto a la escuela, explicitando los alcances de la investigación, y además se realizó una nota pidiendo autorización para realizar los registros audiovisuales y comentando someramente a los padres de los estudiantes sobre el proyecto. (Anexo 1)

Observaciones:

Para la entrada a campo, realicé un “protocolo de observación” (Anexo 2), tomando como referente el Protocolo para las observaciones WiSP de Lillis (2013) y el protocolo del Proyecto de Investigación PICT 2016-1774. Esta guía de observaciones fue pensada en términos de un diseño flexible, con el objetivo de orientar las observaciones y aprovecharlas al máximo.

La entrada a campo comenzó el día 26 de Abril del 2019, y realizamos 12 observaciones hasta el día 4 de Julio. Las observaciones se hicieron en el marco de las clases

a cargo de la misma docente, los días jueves en el marco del taller de Comunicación junto a la docente de Historia y los días viernes en dos módulos, el primero dedicado al taller de ESI (educación sexual integral) junto a la docente Natalia, y el segundo dedicado a la materia Lengua, dictado únicamente por la docente de Lengua, con quien establecimos el lazo más fuerte.

El registro audiovisual de las observaciones presentó algunas dificultades, como por ejemplo, la no disponibilidad de tarjetas de memoria que soportasen casi tres horas de grabación, el lente de la cámara que no captaba la totalidad del aula, dónde colocar el dispositivo de manera segura y que no quedase en el foco de la atención. Una vez resuelto esto, también quedaba pendiente el lugar donde almacenar la información para que estuviese disponible y duplicada, asegurando su permanencia frente a alguna eventualidad. Por último, la necesidad de un software para poder realizar las marcas necesarias que facilitasen el procesamiento de las observaciones. Además se realizó un registro fotográfico del entorno escolar en cada visita, conformando el corpus fotográfico de las producciones autogeneradas.

La primera vez nos presentamos y no colocamos la cámara, únicamente grabamos en audio. El resto de las veces fuimos intercambiando las cámaras que teníamos a nuestra disposición. La GoPro parecía ser mejor recibida, hasta se presentó como un objeto deseable por los alumnos, sin embargo, dos veces se mostraron reticentes al hecho de que los estuviéramos filmando (algunos pidieron no salir en cámara) otras veces solo preguntando qué haríamos con ese material. Todas las veces respetamos el pedido y respondimos todas las preguntas sobre nuestra práctica, asegurando el anonimato y recordando la autorización que habíamos enviado. En dos ocasiones, cuando María Soledad Iparraguirre fue en lugar de Laura Eisner, el grupo se mostró curioso ante su presencia e incluso algo incómodos. La sensación es que esta “ruptura” de la rutina generó una desnaturalización de nuestra presencia y una aparente alarma al recordar que estábamos ahí para observarlos.

Concretamente, durante las observaciones el protocolo fue mostrando la necesidad de re-ajustarse a medida que se formaba el vínculo con los estudiantes y la docente; la distancia establecida en un primer momento para asegurar una observación no permeada por juicios de valor (o al menos estar alerta cuando aparecieran para identificarlos y aislarlos) se mostró artificial y forzada luego de la sexta o séptima jornada compartida con el curso.

En paralelo a las observaciones el equipo realizaba reuniones una vez cada quince días, donde se intercambiábamos pareceres, se resolvían las eventualidades que iban surgiendo y se coordinaban las observaciones. Estos encuentros no sólo fueron de gran utilidad operativa, sino que sirvieron como un espacio de contención para socializar mis inquietudes con personas que ya habían sufrido a su vez emociones como las que yo estaba transitando con respecto a la práctica etnográfica.

Entrevistas:

Para orientar el armado de categorías interpretativas y acceder a valoraciones y sentidos que los participantes atribuyen a sus prácticas, se pretendía utilizar la metodología de entrevistas grupales mediante un *focus group*, pero luego de una conversación personal con Soledad Analía Pérez, Doctora en Ciencias Sociales del CONICET, nos aconsejó utilizar la entrevista grupal, al modo de Lavob en *La lógica del inglés no estándar* de 1970. Decidimos realizarlas a todos los estudiantes, en grupo de cinco chicos aproximadamente.

Antes que nada, recuperé las entrevistas que había realizado en el marco del proyecto de investigación anterior (PI UNRN B40-366, dirigido por Marisa Malvestitti) junto con escritos, lluvias de ideas, comentarios, fichajes que no había retomado desde que comencé a trabajar en el proyecto actual. El proceso tomó forma de un texto de reflexión, fue clave para orientar los objetivos de las entrevistas y en relación con ello diseñar las preguntas.

Pero antes, me enfrenté con la forma en que efectivamente las llevaríamos a cabo. Es importante tener en cuenta que, así como las observaciones, las entrevistas están en el marco de un proyecto mayor, que responde a hipótesis y objetivos vinculados pero distintos de los de este proyecto. Es por eso que la planificación y desarrollo de ambos espacios siempre se construyen y se dan en diálogo con Laura Eisner. En la misma línea de lo propuesto por Clearence, el entrevistador del artículo de Labov (1970), comenzamos a pensar de qué manera podía ser más agradable el evento “entrevista”, para así poder aprovechar al máximo esta instancia, sin que los estudiantes se sientan inhibidos.

Lo primero que surgió fue cómo lograr que las preguntas no se sucedieran unas a otras de forma lineal, a modo de cuestionario, sino que se estableciera una lógica de conversación. En ese sentido, escuchar las entrevistas anteriores y reconocer en ellas cuestiones a mejorar en

mi rol de entrevistadora fue muy importante. Reconocí la necesidad del silencio para que el entrevistado se *explaye*, el retomar temas que sean de su interés para que se sienta cómodo, no comparar experiencias del entrevistado con propias (del estilo “yo una vez”, o “tengo un amigo que...”), no completar las respuestas, la importancia de que otro entrevistador dé un aire a una conversación que a veces llega a callejones sin salida, reconocer cuando aparece el monosílabo al responder para re-orientar las preguntas, etc. Esto fue sólo posible al escuchar las entrevistas anteriores y reconocer en ellas mi propia idiosincrasia, para tener muy presente las formas más efectivas de preguntar. Durante las entrevistas realizadas en el PI anterior, en los momentos que se habló de “materiales” que se utilizan en estas inscripciones, fue donde más surgieron categorías nativas al respecto. En las entrevistas pretendí homologar ese proceso. Otra cosa interesante que sucedió en esta instancia, es que aparecían discursos cercanos a la norma, y un distanciamiento frente a esas prácticas, que luego al pensarlas en “primera persona”, recibían apreciaciones completamente diferentes.

Finalmente armé un cuestionario (Anexo 3) y diseñé una especie de “mapa” que me permitiera recorrerlo de manera no lineal, separando las preguntas por temáticas no cerradas, sino en contacto (Anexo 4). Este diseño me permitió ubicarme en un golpe de vista sobre qué temas ya habíamos hablado, cuáles no, y cuáles podía vincular entre sí, llevando la conversación de modo fluido, casi naturalmente. Resultaba mucho más “amable” que estar leyendo preguntas en una hoja.

A partir de esta idea que significaba también un acceso visual del entrevistado a las preguntas, sentí la necesidad de que los estudiantes también pudiesen “tomar nota” dentro de la entrevista. Así como Clearence se sentó en el piso para entrevistar a León (Labov 1970), se trataba de habilitar el espacio “escritura” para todos los involucrados en ese evento comunicativo. Realice dos entrevistas piloto, a una chica y un chico de mi edad aproximadamente (31 y 33 años respectivamente). Mi amigo, cuando le hice la entrevista, requirió un papel y una lapicera para mostrarme su firma y los dibujos que hacía. Esto confirmó mi intuición de la necesidad de materiales aptos para la escritura en la entrevista.

Una vez hecho el cuestionario, puesto a prueba, hecho el mapa de temas y decidido colocar a disposición elementos de escritura durante la entrevista, coordinamos con la docente a cargo para realizar las entrevistas durante un día viernes. Para ello armamos cuatro

grupos, divididos por lo que nosotras considerábamos afinidades, y que coincidía con la distribución de los estudiantes en el aula. Le pedimos a la docente que ella llamara a los grupos para desvincularnos de ese recorte. Planificamos treinta minutos por entrevista aproximadamente y decidimos únicamente grabarlas, ya que la cámara había demostrado generar resistencia y queríamos generar un clima lo más distendido posible. Decidimos agregar un soporte visual llevando cuarenta y dos fotos de diferentes tipos de grafitis (ninguno de la escuela en la que estábamos realizando las observaciones, ya que no queríamos hacerlos sentir expuestos o que las valoraciones respecto a estas inscripciones se mezclaran con anécdotas personales).¹ Tanto los marcadores como las fotos les permitieron a los estudiantes tener “algo que hacer con las manos” y recogimos muchas producciones autogeneradas en el momento de la entrevista.

Pedimos un aula vacía, nos presentamos al grupo, les comentamos cuál sería la forma de proceder y preparamos el espacio. Juntamos cuatro bancos con seis sillas alrededor, dispusimos sobre las mesas hojas tamaño A6 con marcadores de varios colores y formas. Esperamos que ellos se sentaran para luego nosotras ocupar los lugares vacíos. Llevamos mate pero nunca lo preparamos, en la última entrevista ellos estaban tomando tereré (un mate pero con jugo frío).

El primer día realizamos 2 entrevistas de casi una hora cada una. El primer grupo pidió ser entrevistado. Este grupo, identificado en las observaciones como “las chicas de la derecha”, se mostró muy emocionado al ver los marcadores y las hojas; en general, miraron las fotos, leyeron las preguntas, y la primera reacción fue “esperar la consigna”, hasta que explicitamos que no había tal, sino que era un “espacio libre de consignas”, que los elementos estaban a su disposición. El viernes siguiente hubo un alto nivel de ausentismo, así que armamos un grupo únicamente de varones con los presentes, la entrevista duró más de una hora. En la tercer y cuarta entrevista dejamos a la vista las hojas que habían realizado en las

¹ Detrás de las fotos escribí posibles preguntas sobre las mismas, pero sin consultarlo antes con las directoras, sino más bien en un impulso por plantear una forma distinta y lúdica. Se me había ocurrido poner las fotos cara arriba y que eligiesen una. Luego contestarían las preguntas. Esto daría pistas sobre qué les había llamado la atención en esa foto. Esto fue, insisto, un impulso de último momento. No tiene base teórica y no fue discutido con mis directoras.

primeras entrevistas. La última entrevista la realizamos al viernes siguiente, tanto Laura como yo estábamos particularmente cansadas ese día y se notó en la fluidez de las preguntas.

Ahora de aquí en adelante queda analizar las entrevistas y observaciones; estamos a la búsqueda de un software que nos facilite esa tarea y que sea de uso libre. Durante este proceso fuimos generando un corpus fotográfico de las mesas, sillas, paredes y afiches, que debe ser ahora revisado.

Algunas consideraciones

La experiencia etnográfica abrió la posibilidad de preguntarme cuestiones que no hubiesen aparecido en el plano meramente teórico. Si bien el trabajo de investigación se encuentra aún en curso, poner en funcionamiento el aparato metodológico ya ha arrojado, más que luz, matices, a cuestiones que desarrollaremos en este apartado.

Durante las observaciones hubo una situación en particular que generó en mi subjetividad personal una gran incomodidad:

Una vez que nos incorporamos como parte del cotidiano, gracias en parte en ir dos días seguidos por semana y siempre en las clases con la docente de Lengua (se establecido una especie de relación de contigüidad entre su presencia y la nuestra), se nos incorporó a las rondas de mates y, un día en particular, dos estudiantes se quedaron hablando con Laura y conmigo durante el recreo. Al ver mi interés por las producciones autogeneradas en torno al género grafiti, uno de los estudiantes se agenció la autoría de algunos, le pedí si podía escribirlos en mi cuaderno. Cuando miré lo que había escrito, me dí cuenta que me había mentido y que no tenía conocimiento alguno de la escritura de TAGs. Había copiado en mi cuaderno varias de estas producciones, sin pericia estilística y sin conocimiento del significado de aquellos que estaban en inglés. Este estudiante en particular, no se integraba a la clase, permanecía en los márgenes, con una actitud que iba de la apatía a mostrarse interesado en reincorporarse a la idiosincrasia del curso, con un alto ausentismo y pretensiones de dejar la escuela. Finalmente adoptó el TAG de *Ghost* (que tenía una gran preminencia en la escuela, para quien esté atento) aprendió a escribirlo “correctamente”, aprendió su significado en inglés (fantasma) y comenzó a escribirlo en todo afiche, hoja, banco que se le pasaba por delante. Saber que mi interés había modificado una conducta de

un estudiante generó en mí un gran shock. De pronto algo que no había sido más que poner en funcionamiento una herramienta metodológica, pasó a ser un hecho que me hizo preguntarme por bases fundamentales de la construcción de conocimiento en el área, y el impacto en el cotidiano de la comunidad en la cual me incorporaba como investigadora. Este hecho resultó para mí fundamental en la experiencia etnográfica y me generó dudas y debates internos sobre las bases epistemológicas de la investigación.

A este hecho se suma un segundo, relacionado ahora con el espacio de las entrevistas: fue curioso cómo durante la “puesta a prueba” de las entrevistas desperté una reflexión que no quedó circunscripta a esa conversación, esta afirmación de mi amigo me llamó poderosamente la atención: “No les hubiese prestado atención si no fuese por la entrevista, es un mundo nuevo! Hasta me dan ganas de ir con un marcador por la vida.” No pude evitar realizar una conexión inmediata con lo que había sucedido con el estudiante que tanto me había movilizado durante las observaciones y el comentario de mi amigo, en el cuál explicitaba cómo, mi atención en algo que antes había pasado desapercibido, ahora no sólo llamaba su atención, sino que además había nacido un impulso de acción.

A lo largo de este proceso de investigación enmarcado en dos PI diferentes, la mirada sobre el objeto de estudio se ha modificado sustancialmente, del mismo modo que las preguntas en torno a él.

La perspectiva etnográfica permitió abrir el juego a pensar una dinámica dialógica del evento en particular ubicado en un evento mayor (“clase”) que no hubiese sido posible entender sólo observando las producciones aisladas. Por ejemplo, pensando las lógicas de distribución en relación con los eventos de literacidad propios del ámbito escolar, durante las observaciones de clase han aparecido, no en la periferia o en paralelo a la clase, como se hipotetizó en un principio, sino en diálogo con la misma y asociados a un espacio de “lo rético”, el *embodiment*.

Tanto en las entrevistas como en las observaciones, surgieron situaciones inesperadas, que pusieron en el foco no sólo decisiones metodológicas sino también supuestos epistemológicos. Esta cuota de imprevistos es justamente la que hace a la riqueza de la experiencia en campo, a través de ellos la construcción del conocimiento adquiere la

complejidad necesaria entender un objeto también complejo. El involucrarse abre perspectivas impensadas en el desarrollo meramente teórico de ciertas cuestiones.

Conclusiones

Socializar esta experiencia personal de investigación en espacios de intercambio académico apunta a re pensar supuestos o imaginarios en torno a la práctica etnográfica que sólo se ponen en jaque al llevar la teoría a la praxis. Este proceso es necesario y permite pensar el objeto ubicado en un contexto real, ya no una abstracción teórica, y al investigador como una persona real, con su subjetividad atravesada, y no solo como un productor de sentido. Se buscó mostrar cómo las herramientas metodológicas mostraron la posibilidad y necesidad de adaptarse a la situación concreta y particular.

ANEXO I

**Proyecto: “Indagación sobre prácticas de escritura en aulas de la escuela secundaria”
ESRN 132**

Enmarcado en el Proyecto de investigación UNRN 40-B-632: “Prácticas, sentidos y concepciones de la escritura en el nivel secundario y en la universidad: estudios situados desde abordajes multidisciplinares”. Directora: Ana Atorresi. Codirectora: Laura Eisner.

Fundamentación

En este proyecto buscamos investigar prácticas y sentidos de la escritura en la escuela secundaria. En particular, nos proponemos estudiar la diversidad de usos de la escritura en el espacio del aula, teniendo en cuenta que las actividades escolares se encuentran atravesadas por múltiples prácticas de escritura, que incluyen las propuestas curriculares, iniciadas por el/la docente, y también otras prácticas, de las que participan los estudiantes como lectores y productores, y que circulan tanto en soporte papel como en pantallas digitales. Así, buscamos relevar cómo en la cotidianeidad del aula conviven prácticas de orden escolar y extraescolar, para comprender en mayor profundidad la experiencia de literacidad² de estos estudiantes.

En diálogo con este relevamiento y análisis de las prácticas de escritura, nos proponemos estudiar las valoraciones que se les asigna en cada caso, en términos de prácticas legítimas, interesantes, relevantes -o no- para el ámbito escolar. Esto permite reconstruir los sentidos más profundos que se atribuyen a la escritura (en sus distintas formas) dentro del espacio escolar: es decir, si se la concibe como registro de contenidos trabajados, como instrumento de comunicación, como andamiaje al pensamiento o como objeto de evaluación, entre otras. Estos sentidos tienen una fuerte influencia en las habilidades de producción escrita que despliegan los estudiantes en el aula, en función de los recursos de sus repertorios sociolingüísticos puestos en juego en las tareas escolares.

² Entendemos por *literacidad* a los modos en que la lectura y la escritura se desarrollan en contextos auténticos, incluyendo no solo las habilidades cognitivas que estas implican, sino también las funciones y las valoraciones sociales otorgadas a estas actividades, así como los géneros y las maneras de leer y escribir que son priorizados en cada comunidad.

Considerando que las aulas de educación secundaria funcionan hoy como espacios de intercambio y negociación de dichos repertorios sociolingüísticos (en este caso, en relación con la escritura) entre el adentro y el afuera de lo escolar, son objetivos de este proyecto:

- Identificar y analizar los eventos de lectura y escritura que se producen en el espacio escolar, ya sean con o sin intervención del docente (eventos de escritura “autogenerada”).
- Analizar la relación entre intercambios orales y uso de la escritura en el aula.
- Describir y contrastar los espacios donde se realiza cada una de las producciones escritas en el contexto áulico (pizarrón, carpetas, bancos, celulares, etc.).
- Relevar los recursos que forman parte del repertorio sociolingüístico de los estudiantes a partir de su puesta en juego en las distintas producciones escritas.
- Analizar las valoraciones y sentidos que los propios participantes atribuyen a lo escrito y a los recursos involucrados en tales escrituras, en el aula.

Metodología

El estudio de producciones escritas en el entorno escolar requiere un abordaje metodológico de tipo etnográfico, que contemple la complejidad sociocultural de las trayectorias de literacidad de los estudiantes y que adopte un acercamiento descriptivo -y no prescriptivo- a los datos de campo. En este marco, se entiende el objeto de estudio no como un producto acabado, sino más bien como un proceso dinámico en el que la diversidad se concibe como un recurso de producción de sentido y (re)construcción de identidades.

De acuerdo con este abordaje, las actividades a realizar apuntan a la observación, descripción y análisis cualitativo de las prácticas de literacidad que se desarrollan en el aula; así, se busca producir un análisis complementario de las producciones escritas (los textos) de los estudiantes y las instancias de su producción (los intercambios orales, las negociaciones, las distribuciones de roles de los participantes, etc.), dando cuenta de los

sentidos que los participantes atribuyen a sus propias producciones.

Participantes

- Grupo responsable: Laura Eisner, Paula Adamo, Ma. Sol Iparraguirre (UNRN).
- Docentes: Miski Pagnucco y otrxs docentes que trabajen en el área en pareja o equipo pedagógico.
- Estudiantes de 3er año de la ESRN 132.

Actividades previstas

- Observaciones semanales en las clases de *Taller de Comunicación y Lengua y Literatura* (viernes de 16:30 a 18:30)³.
- Registro fotográfico de carpetas, materiales escolares y entorno áulico.
- Entrevistas en profundidad a grupos de estudiantes y a las docentes participantes.

Aportes esperados

A partir del trabajo realizado, se espera obtener una caracterización más precisa de las complejas dinámicas que atraviesan la enseñanza, el aprendizaje y el uso de la escritura en escuelas rionegrinas en la actualidad. En función de los datos obtenidos, se prevé, en una segunda etapa de trabajo, diseñar e implementar en forma colaborativa entre docentes e investigadores una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula que permita articular las distintas prácticas de literacidad que confluyen en el espacio escolar y potenciar así el proceso de aprendizaje de la escritura.

³ Por requerimientos metodológicos para el posterior análisis de los datos relevados, se realizará un registro escrito y en audio o video de las observaciones. Para ello, se planifica enviar, en acuerdo con las autoridades de la escuela, una nota informativa con solicitud de autorización a las familias. En todos los casos, los registros serán confidenciales y se garantizará el resguardo de la identidad de los participantes.

ANEXO II

Guía para observar clases

Antes de la observación

Primer acercamiento:

Explicar junto al docente qué es lo que estamos haciendo en el aula, en qué consiste la investigación.

Materiales:

Cuaderno: orden del espacio en la toma de notas (descripción general en la página, para pensamientos, preguntas, etc., utilizar recuadros.) Sobre pegado al cuaderno para guardar posibles materiales de observación

Tener en cuenta en la toma de nota: Ser claro sobre lo que observamos vs. interpretaciones

Grabador: el celular puede resultar menos invasivo

Videocámara: Solamente luego de al menos 3 observaciones

Definir Metadata, formatos de grabación y programas para reproducir, tiempo de grabación de cada elemento

Durante la observación:

Antes y después de la clase. Observar cómo es la entrada al aula, los materiales que los alumnos trasladan consigo y los que dejan dentro del aula

Descripción del humor del grupo en general y las circunstancias que influyan, a criterio del investigador, en el mismo (día, horario, clima, evento institucional extraordinario, etc.)

A tener en cuenta: permanecer callado y tener una explicación clara y sintética de la investigación, transmitir transparencia. Evitar realizar juicios de valor, aun cuando a veces

estos sean suscitados por alguno de los otros actores en el aula; cuidar los gestos y expresiones faciales.

I. Distribución espacial en el aula

Disposición de los bancos/mesas de trabajo

Disposición de los espacios y roles en torno a esos espacios (el fondo, la estufa, etc.)

Tipos de herramientas/materiales que se observan, que se usan (celulares, netbooks, cuadernos, cuadernillo, etc.)

Entorno lingüístico (carteles, afiches, murales.)

Estado y disposición de los materiales escolares (en qué condiciones se encuentran, están al alcance de los alumnos, etc.)

Distribución de los pizarrones

II. Organización de la clase y las prácticas de literacidad

Organización de la clase y pautas del docente (inicio, desarrollo, cierre) cuánta libertad o dirección les da el docente a los alumnos.

Rutinas en torno a la escritura (consignas en el pizarrón, fecha, día, dictado, entrega de materiales al profesor al finalizar la clase, etc.) ¿Cuál es la reacción de los alumnos si se rompe la rutina?

Organización del trabajo de los alumnos (individual, en pequeños grupos, entre todos, etc)

Distribución de roles en torno a la escritura ¿Esa distribución es pautada o autogestionada?

III. Descripción de la **circulación de textos escritos** en el aula (consignas, materiales de lectura, producciones multimodales, etc.).

¿Son intervenidos? Cómo y por quiénes? En qué momentos? Qué inscripciones / recursos se ponen en juego? ¿Es pautado con el docente o autogenerado?

Periféricos o autogenerados, ¿están vinculados al propósito de la clase? ¿en qué soporte e espacios de inscripción aparecen? (Pizarrón, Carpetas (centro y márgenes), Bancos, Cartucheras y mochilas, Cuerpos, etc.)

IV. Multimodalidad

Recursos multimodales que ponen en juego los diferentes participantes en las interacciones en el aula y en pantallas:

- instrumentos de inscripción (recursos materiales)
- tipos de letras / emojis / dibujos (recursos semióticos)
- colores

Fenómenos de contacto y préstamos que se establecen entre las interacciones en pantalla y las interacciones presenciales entre los mismos participantes.

V. Sobre la integración de los recursos digitales

Lugar que ocupan los recursos digitales (celulares, computadoras, iPads) en el aula y fuera del aula. Postura del docente al respecto.

Integración de recursos digitales para el desarrollo del contenido/para la comunicación grupal.

Los recursos digitales (si hay) en qué grado facilitan u obstaculizan el desarrollo del tema y de la clase.

VI. Ideas/opiniones/comentarios/valoraciones sobre la escritura, la gramática, que circulan en el aula (por parte del docente, por parte de los estudiantes).

Ideas/opiniones/comentarios/valoraciones sobre las lenguas y sobre las variedades, que circulan en el aula (por parte del docente, por parte de los estudiantes).

Después de la observación

Pasar en limpio las notas y apuntes.

Comentar lo observado

Ordenar y clasificar metadata si hubo grabaciones de audio y/o video

ANEXO III

Hablemos de..

1. Pintadas en los espacios públicos escolares
2. Diferencia de espacio y materiales
3. Cuál es y cómo se construye el entorno semiótico del espacio escolar
4. Qué supuestos gravitan en torno a la idea de “aburrimiento”, lo lúdico de las pintadas.
5. El cuerpo como espacio de inscripción, territorio íntimo y las inscripciones como apropiación de ese espacio
6. El nombre, la firma y la identidad
7. Machetes

1. Le prestas atención a las pintadas en los bancos? Qué soles ver escrito en los bancos? Qué no esperarías ver? Si se te ocurre asocia estas pintadas con una palabra. Podés escribirla en una hoja o decirla. Y en otros lados, como el baño o la parada del colectivo? Qué opinión te merecen? Te gustan? Te acordas de alguno en particular que te haya llamado la atención?

2. Hay diferencia entre hacerlo con lápiz o cutter? Es lo mismo escribir un banco que una pared? Harías eso en tu casa o en algún lugar público? Xq? Xq pensas que lo hacen los que lo hacen?

3. Notas diferencia con respecto a la decoración del aula en primaria que en secundaria? Qué te parece? Los dejan decorar el aula? SI NO por qué? Cómo te gustaría? Has hecho algún mural en la escuela? Y los carteles con frases que tienen arriba del pizarrón, cuéntenme de eso. Te gusta hacer cartulinas? Te sirve? Las cartulinas que arman (por ej para fechas patrias) las lees? Hay alguna que te acuerdes en particular?

4. Qué haces cuando te aburris en clase? Juegan a algo con tus compañeres, tipo ta te ti. Dónde lo hacen? Escribis, dibujas en algún lugar durante las clases?

5. Escribís a veces los bancos? Y el cuerpo? Tuyo o de tus amigos? Cómo reacciona si alguien escribe tu carpeta o tu cartuchera? Y el banco? Es lo mismo? El otro día estaban haciéndose como “stencils” en lapicera o pintándose las uñas con el resaltador. Qué onda eso?

Notamos que suelen mantener lugares en el aula, por qué pensas que es así? Qué sentís cuando cambian de lugar?

6. Hay algo que siempre dibujes o escribas? Tenés diferentes firmas? Cuándo usas una y otra? La fuiste cambiando en los últimos años? Tus cosas? Las tenés “marcadas” con tu nombre?

7. Hablemos de los machetes. Cuál es el más original que viste? Cuál el más típico. Los haces? Cómo? Te sirven?

ANEXO V

