



El diseño del audiolibro para promover la escritura colaborativa: una experiencia educativa

Fecha de recepción:
19/01/2022
Fecha de aceptación:
26/06/2022

Design of an audiobook to promote collaborative writing: an educational experience

Palabras clave:
tecnología educativa, prácticas de escritura, método de enseñanza y aprendizaje, audiolibro, escritura colaborativa

Keywords:
educational technology, writing practices, teaching and learning methods, audiobook, collaborative writing

María Cecilia Romero

Universidad de Buenos Aires, Argentina
romeromace@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar en términos etnográficos (Rockwell 2008, 2013; Woods, 1987) ciertos aspectos de una experiencia escolar llevada a cabo desde el espacio curricular de Prácticas del Lenguaje y Literatura en un segundo año de la escuela secundaria en Argentina.

El propósito fundamental de esta experiencia fue mejorar paulatinamente las prácticas de escritura en los estudiantes. Se trató de un proyecto en el que los estudiantes debieron diseñar un audiolibro. Dicho proyecto presentó momentos distintivos: lectura del género, escritura y producción.

Si bien mencionaremos cada una de estas etapas, en este trabajo en particular, haremos foco en el momento de escritura con el fin de corroborar la efectividad de un método (de invención propia) llamado “consignas fragmentadas” y una forma de trabajo particular denominada “escritura colaborativa” (EC) (Álvarez y Bassa, 2013).

Para dar cuenta del método y de la forma de trabajo propuestos, analizaremos tanto las estrategias de



enseñanza como de aprendizaje y; destacaremos ciertos roles establecidos por los protagonistas de tal experiencia (estudiantes y docentes).

The aim of this paper is to analyze in ethnographic terms (Rockwell 2008, 2013; Woods, 1987) certain aspects of a school experience carried out from the subject Language and Literature Practices in a second year of high school in Argentina.

The main purpose of this experience was to gradually improve students' writing practices. It was a project in which students had to design an audiobook. This project presented distinctive moments: reading the genre, writing and production.

Although we will mention each of these moments, in this paper, we will focus on the writing moment to corroborate the effectiveness of a method (of our own invention) called *fragmented slogans* and a particular way of working called *collaborative writing* (CD) (Álvarez & Bassa, 2013). In order to account for the proposed method and way of working, we will analyze the teaching and learning strategies and highlight certain roles established by the students and the teacher during the activity.

Sobre el proyecto escolar

En el presente trabajo pretendemos describir una experiencia de clase mediada por el uso de tecnología. Dicha experiencia se realizó en un segundo año de la escuela secundaria¹ y se enmarca en un proyecto permanente y de índole institucional cuyo objetivo general es fomentar la lectura y la escritura en los adolescentes a partir de propuestas pedagógicas novedosas.

El proyecto del año 2020 se tituló “Cuentos breves y microrrelatos: el

camino de los nuevos lectores y escritores”.

La propuesta fue trabajar la lectura y escritura de microrrelatos y cuentos breves del género fantástico. Este tipo de género fue incorporado en la enseñanza en las últimas décadas y permite trabajar desde distintos ejes como, por ejemplo, el desarrollo en las habilidades de lectura y escritura; así como la posibilidad de trabajar en diversas situaciones de enseñanza.

Los objetivos específicos de este proyecto fueron varios y atañen a las diferentes áreas de conocimiento que abarca esta experiencia. Ellos fueron:

- a) Implementar el uso de nuevas tecnologías en las clases de Literatura.
- b) Incorporar el microrrelato como un género literario particular y distintivo entre los otros géneros existentes.
- c) Incorporar el uso de saberes gramaticales tales como el uso de adjetivos en la construcción nominal.
- c) Conocer nuevos formatos tecnológicos específicos provistos por los recursos de la institución.
- d) Compartir trabajos grupales para generar intercambio de opiniones, debates y establecer acuerdos con los pares.
- e) Participar en la realización de un evento escolar: el festival de literatura.

Para lograr estos objetivos, el proyecto presentó tres momentos (lectura, escritura y grabación- revisión) que se desglosan a continuación.

Primera etapa: Establecimiento de una comunidad de lectores

Lerner sostiene que “el desafío que enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (2001, p. 25).

La escuela, entonces, se convierte en un lugar transformador ya que es el espacio en que el alumnado puede construirse como ciudadano

autónomo, con un pensamiento crítico y como un individuo capaz de proponer nuevas miradas en nuestra sociedad.

La primera etapa consistió en el desarrollo de espacios de talleres de lectura en donde el estudiantado leyó cuentos breves y microrrelatos. Los grupos de estudiantes argumentaron, opinaron y formularon distintas hipótesis de lectura. En este período se entrelazaron y construyeron saberes en torno a la literatura (género fantástico) y también se revisaron otros saberes gramaticales (el uso de adjetivos en las construcciones nominales) teniendo en cuenta la lectura como práctica disparadora.

Según Elisa de Armas, el microrrelato “permite trabajar la comprensión lectora, la expresión escrita y también permite desarrollar técnicas de escritura” (2017, p. 2).

En el primer caso, la brevedad del texto permite explorar el lenguaje utilizado además de trabajar con la noción del lector cómplice. Es decir, permite analizar el significado completo del texto en una clase y también incentiva a la formación de un lector original; esto es que logre desarrollar ciertos implícitos en los textos.

En cuanto a sus formas lingüísticas, se observa en este género la construcción de oraciones cargadas de sentido en forma extrema. Es por ello que se puede plantear como tema de enseñanza la construcción sustantiva y el uso de adjetivos como tema gramatical. Por ejemplo, en el cuento “El libro”, aparece la siguiente construcción: “era un libro pequeño y grueso, de tapas duras y hojas de papel de arroz, inexplicablemente pesado”. Este nominal está cargado de sentido ya que se conceptualiza el objeto libro como objeto fantástico y a partir de este punto se construye la trama del relato.

La estrategia de lectura propuesta para este momento del proyecto es la lectura gramatical (Romero, 2015). Es decir, una lectura que dé cuenta de cómo determinados elementos lingüísticos construyen el relato y lo definen como género. En esta estrategia de lectura el rol docente como guía que focaliza en la dialéctica entre los elementos lingüísticos y la construcción del género en cuestión es fundamental. En este caso, la construcción sustantiva y el uso de adjetivos se entrelazan para la construcción de lo fantástico en el cuento.

Además, cabe destacar la importancia de los microrrelatos en el desarrollo de la competencia literaria. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (1998) postulan que existen tres elementos indispensables en el desarrollo de la competencia literaria. El primero de ellos, se refiere al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) y junto a ello el fomento de diversos procesos cognitivos, aplicados a los textos literarios. El segundo se refiere a la parte conceptual, la cual encierra las propiedades textuales o los conocimientos lingüísticos y, por último, el tercer apartado, el actitudinal, que se refiere a todas las cualidades inherentes a un buen usuario de la literatura.

La brevedad de este formato literario hizo que se logre trabajar con estos tres aspectos simultáneamente en una clase.

Segunda etapa: la escritura para llegar al producto audiolibro

En esta etapa tuvimos en cuenta la segunda parte del objetivo general de proyecto: fomentar las prácticas de escritura.

En cuanto a la expresión escrita, el microrrelato permite correcciones rápidas y la posibilidad de crear estrategias que luego sirvan para la confección de relatos más extensos.

En cuanto a las técnicas de escritura, el microrrelato permite abarcar al menos las siguientes técnicas: inversión, literalidad, intertextualidad, metaficción, cambio de contexto y los límites fronterizos entre géneros³.

Durante esta propuesta de escritura (microrrelato) innovamos con un método de consignas fragmentadas con el fin de lograr que los estudiantes aborden la escritura desde diferentes aspectos relacionados entre sí para la producción: género y construcción de formas lingüísticas previamente establecidas. De forma que las consignas fueron desplegadas de a poco teniendo en cuenta el objeto final: la producción escrita.

Tercera etapa: la confección del audiolibro

En relación con la tercera etapa, trabajamos con un formato particular: audiolibro. Tuvimos en cuenta otros objetivos específicos, tales como: conocer nuevos formatos tecnológicos y compartir trabajos grupales. En esta etapa también integramos el área de Informática. Los equipos de estudiantes trabajaron con profesores de ambas áreas y en los dos espacios curriculares.

Objetivos del presente trabajo

Bajo el marco teórico investigación – acción (Bausela, 2004) y la descripción etnográfica de la experiencia realizada en segundo año, este trabajo persigue los siguientes objetivos:

(1) Analizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje durante una experiencia de trabajo: el diseño de un audiolibro.

Si bien focalizaremos en el trabajo del alumnado en torno a un momento particular del trabajo llamada “escritura colaborativa”, también tendremos en cuenta su relación con los otros momentos del proyecto.

(2) Destacar ciertos roles establecidos por los alumnos y por el docente durante la actividad.

(3) Analizar la efectividad del método de consignas fragmentadas como anclaje entre los saberes gramaticales impartidos previamente y la incorporación de los mismos en la producción escrita.

Conceptos teóricos

La lectura de los objetivos impone definir previamente al análisis de la experiencia los siguientes conceptos: audiolibro y escritura colaborativa.

Sobre el concepto de audiolibro

Los productos digitales de las últimas décadas comúnmente presentan definiciones híbridas. Esto es, definiciones que se fueron ajustando a las demandas de los usuarios.

En este sentido, el concepto de audiolibro ha sufrido una serie de modificaciones hasta la fecha. En principio, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define al audiolibro como “grabación sonora del texto de un libro” (<http://dle.rae.es/?id=4N85wG> 8/06/18). Sin embargo, actualmente existen numerosos formatos en la web que van desde la grabación exclusivamente sonora hasta la grabación sonora que incluye imágenes. Vallorani sostiene que:

El audiolibro consta de una grabación audio en casetes, CD, CD-MP3, incluso es descargable por Internet, e incluye la versión integral o reducida en voz alta de libros leídos por narradores profesionales, actores, escritores y poetas, a veces acompañados de música u otros efectos sonoros (2011, p. 46).

Muñoz Coronado (2012) destaca los diferentes cambios de formato que ha tenido este objeto a lo largo del siglo XX y XXI. La autora cuenta que los audiolibros existen en Estados Unidos desde 1930 y su uso se aceleró en los años 80. Luego se conocieron como podcast. Es decir, como archivos sonoros que se pueden descargar desde Internet en formato mp3 u oír en la propia página web donde se alojan.

En síntesis, el audiolibro presenta distintos formatos y emprende diferentes fines. Por un lado, puede entenderse como un producto editorial que es utilizado para satisfacer un deseo natural de leer algo por placer. Por otro lado, el audiolibro ha sido utilizado con fines didácticos, especialmente en la enseñanza del español como lengua extranjera.

En la experiencia realizada el audiolibro se comprende como una grabación sonora que incluye imágenes y sonidos.

Por otra parte, en términos de Magadán podemos definir el audiolibro

“como un objeto de escritura digital mediático” (2013, p. 5). En este sentido, el objeto audiolibro impone un modo de significar y desde la teoría de la multimodalidad, se suponen los siguientes modos para este producto: audio, visual y escrito. Pretendemos observar cómo el diseño de estos productos puede influir o no en los pasos de escritura.

Sobre el concepto de escritura colaborativa (EC)

Para la realización del audiolibro hubo un momento previo en el que el alumnado debió escribir un microrrelato en las máquinas provistas por la escuela. Este momento de escritura en sí se sostuvo a través de lo que se suele llamar Escritura Colaborativa (EC) y se define como un fenómeno de escritura que se viene gestando con el desarrollo de las nuevas tecnologías. Al respecto, Álvarez y Basa sostienen que la EC se instancia “como una modalidad de aprendizaje que promueve reflexiones y prácticas significativas en torno al proceso de escritura en sí y también a los temas y contenidos (en algunos casos, relativos a disciplinas específicas) que son objeto de la redacción” (2016, p. 246).

A partir del relato de una experiencia, las autoras dan cuenta de que durante el proceso de escritura los equipos de estudiantes asumen diferentes roles, así como también asumen diferentes estrategias de escritura.

En cuanto los diferentes roles (escritor, consultor, editor, revisor, escriba), las autoras observan que se definen en función del tipo de participación en el proceso.

En cuanto a las estrategias, las autoras observan que se definen por la dinámica que establece el grupo para el proceso de producción textual.

A modo de resumen, para diseñar el audiolibro, los alumnos debieron crear una historia (microrrelato) bajo el formato de EC por ser una actividad grupal. Ambos conceptos, EC y audiolibro, se convierten en géneros atravesados por las nuevas tecnologías.

Experiencia escolar

Los grupos de estudiantes que llevaron a cabo esta experiencia pertenecen a la Escuela Secundaria Tato. Escuela ubicada en la localidad de San Miguel, Gran Buenos Aires.

La actividad se llevó a cabo en 2° año de la Secundaria Básica. El curso presenta un total de 35 alumnos.

Para realizar la experiencia, se agruparon en forma espontánea. Cada grupo constó de 5 integrantes. Es decir, hubo un total de 7 grupos para la realización de la actividad.

La experiencia se realizó en el espacio curricular de Prácticas del Lenguaje y hubo una colaboración del espacio de Informática para el diseño del audiolibro. Luego de finalizar la lectura de una selección de textos y de sistematizar durante el momento de lectura algunas cuestiones teóricas sobre el género realismo fantástico y sobre la construcción sustantiva, así como también el concepto de microrrelato, propusimos una actividad de escritura mediada por nuevas tecnologías.

La consigna

Este apartado describe la consigna que les fue impartida al alumnado de segundo año y que es importante para poder abordar el análisis de la experiencia. En este sentido, la consigna es un elemento no sólo de descripción sino también un elemento de análisis posterior. Según la definición de Riestra, la consigna es “un instrumento de planificación y evaluación de la enseñanza al que metafóricamente, podríamos atribuirle la condición de calidoscopio, en la medida en que deja ver y abre espacios a muchas posibles articulaciones” (2008, p. 323). La autora comprende la consigna no solo como la actividad que un docente establece para que sus alumnos realicen, sino que entiende la consigna desde el momento en que el docente establece una serie de dispositivos discursivos hacia los alumnos para que realicen la actividad. Es decir que la consigna se torna una estrategia de partida que marca la orientación que se pretende

para esa clase.

La consigna de escritura que propusimos a segundo año fue la siguiente:

Si bien nuestro proyecto escolar tiene como producto final el diseño del audiolibro, antes de diseñar tu audiolibro deberán escribir su relato en un documento de Word. Este momento es sumamente importante ya que todo producto multimodal se basa sobre una idea. Les propongo desarrollar esta idea en forma escrita. Para ello, les aconsejo los siguientes pasos:

- (a) Piensen en un objeto o un lugar cuyas características desencadenen en una situación fuera de lo normal.
- (b) Luego piensen en determinadas construcciones sustantivas para nombrar a dicho objeto.
- (c) Vuelquen en un mapa conceptual sus ideas en relación con los hechos extraños y los personajes que se vinculan con dicho objeto. Les dejo algunas preguntas orientadoras: ¿qué sucede con el objeto o lugar elegido?, ¿qué sentimientos despiertan en cada personaje dicho objeto o lugar y cómo lo resuelven?
- (d) Escriban en el Word.

Si bien la consigna general es la escritura de un relato breve o micro-relato, les propusimos a los estudiantes determinadas micro- consignas para ayudarlos no solo en el proceso de escritura sino también en que tomen conciencia de cómo determinados saberes gramaticales pueden ayudarlos en el formato de escritura. Llamamos a esta forma de trabajo “consignas fragmentadas”.

A continuación, disponemos de un cuadro que relaciona cada paso propuesto con una expectativa particular.

Tabla 1: La funcionalidad de las consignas fragmentadas.

Pasos	Consignas	Se espera que el alumno reconozca:
(a)	Piensen en un objeto o un lugar cuyas características desencadenen en una situación fuera de lo normal.	- un objeto fantástico para su texto ficcional.
(b)	Piensen en determinadas construcciones sustantivas para nombrar a dicho objeto.	- la construcción sustantiva como elemento conceptualizador no solo del objeto sino también cómo se conceptualiza en texto a construir.
(c)	Vuelquen en un mapa conceptual sus ideas en relación con los hechos extraños y los personajes que se vinculan con dicho objeto. Les dejo algunas preguntas orientadoras: ¿qué sucede con el objeto o lugar elegido?, ¿qué sentimientos despiertan en cada personaje dicho objeto o lugar y cómo lo resuelven?	- la estructura narrativa del relato a construir: inicio, desarrollo, cierre.
(d)	Escribir en un documento en Word.	- textualice lo pensado y hablado.

En resumen, el cuadro describe la funcionalidad del sistema de consignas fragmentadas. Esto es, en cada micro consigna pretendemos que los estudiantes concienticen saberes (gramaticales o literarios) en forma integrada.

Metodología

El presente trabajo se configura como un estudio del tipo cualitativo en el que analizaremos las estrategias de aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza del docente (quien narra esta experiencia) durante el momento de escritura sin dejar de tener en cuenta los momentos de grabación y revisión. Esto es, tendremos en cuenta las formas de trabajo adoptadas por los grupos y ciertas acciones del docente desde una perspectiva etnográfica.

Esta metodología de análisis permite al investigador observar cómo ocurren las cosas en su estado natural, con su propia participación en la acción en calidad de miembro. En términos de Woods (1987), la etnografía contribuye a zanjar el hiato entre investigadores y maestros. En este sentido, recuperamos también los aportes de Rockwell (2008), quien define la figura del etnógrafo como aquel que documenta lo no-documentado. Según la autora, la etnografía constituye una práctica autónoma que permite estudiar procesos educativos a los que no se podría acceder por otras vías. “En las sociedades modernas, lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos” (2008, p. 21). La etnografía, en este sentido, nos permite analizar cómo se construye el conocimiento en la práctica cotidiana que tiene lugar en las aulas, en el intercambio que se da entre los participantes del evento y que, registrado y convertido en objeto de análisis, podría constituir un aporte para la construcción de alternativas educativas.

Como ya hemos dicho, la experiencia duró dos trimestres en su totalidad. Para poder sostener este estudio etnográfico tuvimos en cuenta nuestros registros docentes bajo el formato de cuaderno de bitácora⁴. La decisión de recurrir a este soporte para el presente análisis tuvo una motivación: el doble rol que desempeñó como docente y como narradora. La lectura de las bitácoras permitió tomar cierta distancia de la experiencia vivenciada con el alumnado, recuperar cierta información, en especial la transcripción de algunos intercambios entre estudiantes y docentes y; finalmente, posibilitó la configuración de los objetivos de análisis para

los tres momentos de la actividad, que serán desarrollados en el apartado siguiente.

Análisis

En este apartado analizaremos especialmente el momento de la escritura focalizando en las estrategias utilizadas por estudiantes y docentes. Tendremos en cuenta, además, algunas transcripciones de fragmentos dialógicos con el fin de contribuir al análisis los objetivos pautados para el análisis.

Momento de escritura

Definida como un proceso, Álvarez y Basa, presentan la EC bajo tres fases delimitadas: “preescritura, escritura en sí y posescritura, cada una de las cuales involucra, a su vez, diferentes tareas que van desde las primeras reuniones para la organización del grupo hasta la entrega de la versión final del escrito” (2016, p. 243).

En este sentido, antes de comenzar con la escritura en sí del microrelato, les presentamos a los alumnos las microconsignas (a), (b) y (c): pensar en el objeto fantástico, construirlo y realizar el mapa conceptual.

En relación con la preescritura

Pensar en un objeto y lugar y construir nominales fue un disparador muy enriquecedor ya que los grupos de estudiantes entablaron una conversación directa sobre cómo concebían determinados objetos para el fin comunicativo (género fantástico) y el efecto que querían lograr en el lector. Intercambiaron conversaciones no sólo sobre el objeto o lugar sino también sobre la forma de presentarlo en la historia. Estas conversaciones derivaron en la decisión respecto del uso de determinadas formas,

como por ejemplo la decisión sobre qué tipo de adjetivos debían utilizar en los nominales o la cantidad de información que debía contener la construcción sustantiva.

La confección del mapa conceptual fue una estrategia de enseñanza para incentivar el intercambio grupal y el planteo de lo que iban a escribir. Buscábamos que los equipos de estudiantes se posicionen como posibles escritores. Esta actividad logró ser provechosa ya que los equipos realizaron intercambios en los que se evidenciaba la puesta en juego de saberes obtenidos durante los talleres de lectura.

Durante estos intercambios fue evidente los roles que iban asumiendo las personas que integraban cada grupo. Algunos se convertían en creadores de personajes e historias (escritores), otros opinaban sobre esas historias y personajes creados (escribas), otros diseñaban el mapa conceptual y lo corregían a medida que el grupo iba cambiando y/o agregando sobre la historia que se estaba escribiendo.

En estas situaciones, los grupos muchas veces pidieron la presencia de la figura del docente en algún debate con el fin de que el mismo diera cierto veredicto sobre algunos de los temas planteados.

Los mapas conceptuales realizados por los grupos fueron muy diferentes entre sí. Algunos presentaban una palabra clave (sustantivo- objeto) de la que luego se desprendían otras que guiaban a los personajes, a la trama y al final. Mientras que otros presentaban varias palabras claves relacionadas a través de flechas. A su vez, cada palabra clave producía otra serie de relaciones. En estos casos, el mapa conceptual presentaba estructuras más complejas.

También es importante destacar que dos de los grupos realizaron un mapa conceptual en el que incluía no sólo la estructura del relato sino también otros aspectos que daban sentido al texto y que no pertenecían al plano de lo escrito. Es decir, en el mapa incluyeron los sonidos y las posibles imágenes que iban a utilizar.

Durante esta etapa de preescritura mi rol como docente se mantuvo visitando, observando y escuchando las interacciones de los grupos. Dada la imposibilidad de atender por tiempo completo los intercambios de todos los grupos, hubo una puesta en común para explicar el mapa

conceptual realizado por cada grupo.

En relación con la escritura en sí

En la siguiente etapa los equipos debieron escribir el texto en un documento compartido teniendo en cuenta el plan propuesto. Los grupos trabajaron en las máquinas del aula. Durante el proceso de escritura, cada integrante de los grupos consignados tomó un rol distinto, escritor, consultor, editor, revisor, escriba según el caso. Además, el rol que asumió cada integrante no siempre coincidió con el rol en el que se posicionó durante la realización del mapa conceptual. Por ejemplo, el alumno que asumió el rol de escriba durante la confección del mapa conceptual, tomó otro rol durante la escritura.

Esto da cuenta de que los roles no son estáticos. Es decir, los integrantes de los equipos, al menos durante esta experiencia, fueron intercambiando sus roles en relación con la etapa de escritura (preescritura, escritura en sí y posescritura), y al tipo de escritura (mapa conceptual, microrrelato).

Otra de las estrategias utilizadas por los grupos en esta etapa se encontró en estrecha relación con la etapa anterior (preescritura). Como ya fue mencionado en el apartado sobre la fase de preescritura, hubo dos grupos que en el diseño del mapa conceptual incorporaron también qué tipo de sonidos (ruidos de objetos, música, etc.) y qué tipo de imágenes (fotos reales o imágenes extraídas de internet, etc.) iba a usar para el audiolibro.

Cabe destacar que estos dos grupos realizaron intercambios no solo a cerca de la escritura, tales como las fórmulas de comienzo y cierre de un microrrelato y los implícitos que debe tener, sino que también tuvieron en cuenta los cambios de significación que podría llegar a tener el microrrelato en relación con los sonidos e imágenes que les pensaban agregar. Los comentarios transcritos a continuación ayudan a comprender mejor lo dicho.

Estudiante A: (dirigiéndose a otro compañero) pero si decimos que el objeto es siniestro, no podés poner esa canción, no tiene nada que ver.

Estudiante B: bueno, no sé, entonces ponemos sólo música, sin letra y listo.

En este sentido, la alumna apunta a que la escritura del microrrelato debe completar su significación con la música y las imágenes que se pretenden seleccionar. Otro ejemplo de lo expuesto se presenta en el siguiente intercambio:

Estudiante C: pero si pensás poner las fotos de esas modelos como imágenes no tienen nada que ver con la descripción que estamos haciendo. O cambiamos la descripción o cambiamos las imágenes.

Estudiante D: bueno, sino las dibujamos y listo.

Son particularmente esclarecedores los comentarios de Magadán (2013) respecto de los modos de significar en este tipo de objetos multimodales como el audiolibro. La autora sostiene que este tipo de lecturas presenta distintos materiales y por ende distintos modos de significar. Al respecto, afirma que “por su materialidad, cada modo tiene sus potenciales - y también sus limitaciones- para construir sentido y esos potenciales determinan además qué modo resulta conveniente seleccionar según cada situación de comunicación específica” (p. 5).

En las conversaciones descriptas se pone en evidencia su intento por construir esos modos de significar. El modo escrito que se perfiló en la creación del microrrelato, el modo visual que se manifestó en la selección de imágenes y finalmente el modo sonoro que se estableció en la selección de distintas fuentes de sonido, tales como ruidos producidos por objetos o los fragmentos de música seleccionados. De acuerdo con esto, los dos grupos decidieron pensar y crear en forma simultánea estos modos. Mientras que el resto de los grupos prefirió seguir la consigna tal como estaba establecida y comenzar con la escritura del microrrelato.

Luego, una vez terminada, se dispusieron a trabajar con las imágenes y los sonidos.

Sin embargo, también observamos que entre estos dos grupos (F y G) que tuvieron en cuenta los otros modos de significar para escribir la historia, hubo uno (F) que siguió un modo de trabajo particular. Los integrantes de este grupo no escribieron el texto luego de la confección del mapa conceptual, sino que directamente pasaron a diseñar y/o buscar imágenes y bajar los sonidos para su confección. Recién después de ello, lograron ponerse de acuerdo para escribir.

Es importante destacar que el grupo F le dio otro lugar a la textualización y también que se produjo un quiebre en el orden propuesto por la docente. Frente al orden propuesto en la consigna: producción del texto, búsqueda de imágenes y sonidos, grabación de voz; los grupos proponen un esquema de trabajo diferente: búsqueda de imágenes y sonidos, escritura del texto y grabación de voz.

En síntesis, observamos que de los siete grupos participantes (A, B, C, D, E, F, G) de la experiencia, cinco siguieron el orden propuesto por la consigna (A, B, C, D, E). El grupo F en primer lugar realizó el mapa conceptual, en segundo lugar, seleccionó imágenes, en tercer lugar, escribió el microrrelato, en cuarto lugar, revisó su escritura, en quinto lugar, seleccionó los sonidos, en sexto lugar grabó la lectura en voz alta y finalmente pasó al momento de revisión.

El grupo G, en primer lugar, realizó el mapa conceptual, en segundo lugar, seleccionó las imágenes, en tercer lugar, seleccionó los sonidos, en cuarto lugar, escribió el microrrelato, en quinto lugar, hizo la revisión de su escritura, en sexto lugar grabó la voz y, finalmente en séptimo lugar compartió el momento de revisión.

En síntesis, así como en la etapa de preescritura mi rol como docente consistió en validar comentarios, en esta etapa, hubo una transformación en el rol: el docente negocia con los estudiantes otras formas de trabajo en el aula.

Revisión de la escritura

Cuando los siete equipos lograron obtener la forma escrita completa del microrrelato, tuvieron que revisar la escritura atendiendo a la normativa y a los recursos vistos de este género en particular. Esta fue una estrategia con el fin de lograr la participación activa de todos los integrantes y también con el fin de lograr una reflexión metalingüística de los estudiantes sobre sus propias escrituras.

De tal forma que los grupos se dispusieron a corregir estos aspectos. En la mayoría de los grupos sucedió que uno de los integrantes se dedicó a revisar la ortografía, mientras que otro revisaba si aparecían algunos de los recursos literarios vistos en las clases anteriores.

Durante ese momento fui requerida con bastante frecuencia por los grupos como una figura que valida o no la escritura. En muchas ocasiones el alumnado buscaba la respuesta inmediata, pero les devolvía su pregunta con otra con el fin de que los estudiantes logren la reflexión metalingüística y obtengan la respuesta adecuada. A modo de ejemplo, se presenta la siguiente conversación:

Estudiante H: profe, en esta parte del microrrelato, Lucía dice que hay que describir el objeto así (lee la construcción nominal propuesta), pero para mí no está bien. ¿Qué decís vos?

Profesora: a ver.

Estudiante H: (la alumna lee un fragmento de la producción grupal). Una lapicera de tinta negra, brillante y transformadora.

Estudiante C: para mí poner transformadora no dice nada.

Profesora: ¿qué efecto pretenden realizar frente al uso de este adjetivo?

Alumna C: adelantar algo sin espoilear.

Profesora: claro. ¿Qué quieren decir con transformadora?

Alumna H: que si escribir un objeto con esa lapicera, lo crea automáticamente.

Profesora: ¿piensan que usando dicho adjetivo pueden lograr el efecto creado?

Los grupos de estudiantes buscaron en la voz del docente ayuda para tomar una decisión; mientras que el docente los guiaba en la reflexión de los temas ya vistos para que logran tomar las decisiones que les imponía la construcción de su escritura.

Conclusiones

La confección de un audiolibro como actividad escolar repercute no sólo en los modos de enseñar sino también en los modos de escribir, de narrar, de realizar una actividad bajo la forma de agrupamiento.

En cuanto a los modos de enseñar, sostenemos la importancia que tiene el rol docente como guía y como consultor. El alumnado acude al profesor cuando necesita de su saber para la resolución de conflictos en torno a los saberes.

En cuanto a los modos de escribir, destacamos la incorporación de saberes gramaticales en la producción a través del método de consignas fragmentadas y destacamos las diferentes decisiones tomadas por los grupos durante la textualización y durante la revisión. En especial la decisión de dos grupos de ubicar la textualización en otro lugar durante la producción del audiolibro.

Destacamos la utilidad de trabajar con el método de consignas fragmentadas no sólo para la incorporación de saberes gramaticales sino también para mostrar cómo los estudiantes logran articular estos saberes en sus productos literarios. Además, la fragmentación nos permite el trabajo sostenido en el tiempo (varias clases) en formatos virtuales.

Tampoco olvidamos que se producen diferentes formas de construcción del saber: en el intercambio docente - alumno y en los intercambios grupales. Dichas formas de construcción se entremezclan con los roles cambiantes tanto de alumnos como de los profesores.

Además, cuando hay una propuesta mediada con las TICS, observamos una motivación extra para escribir por parte de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Revista Exlibris*, (5), 242-247.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/287>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). Lengua y Sociedad. En *Enseñar Lengua* (pp. 433-538). GRAO.
- De Armas, E. (2017). El microrrelato en la clase de Lengua y Literatura [ponencia]. I Encuentro de Docentes de Lenguas en Educación Secundaria, Sevilla, España. <https://es.slideshare.net/actimoliner/presentacin-micros-32588898>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Lerner, D. (2001). Capítulo 1. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 25-27). Fondo de Cultura Económica.
- Magadán, C. (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con Tics*. Cengage Learning Argentina.
- Muñoz Coronado, M. (2012). Audiolibros: recursos documentales para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Ó. Abenójar Sanjuán (Ed.), *Actas del III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel* (pp. 83-97). Instituto Cervantes de Argel. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2012/08_munoz.pdf
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). <http://www.rae.es/rae.html> 10/07/2018
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Miño y Dávila.

- Rockwell, E. (2008). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En E. Naccarella y G. Espinoza (Ed.), *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 437-473). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Romero, M. C. (2015). El lugar de la sintaxis de la enseñanza de la lengua: una propuesta pedagógica [ponencia]. *VIII Congreso Internacional de Didáctica de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Tucumán.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, (107), 15-22.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.
- Vallorani, C. M. (2011). *La oralidad tecnológica-digital. Estudio pragmático-comunicativo sobre la oralidad en el audiolibro* [Tesis de maestría, Universidad de Alicante]. Archivo digital.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Notas

- 1 La Escuela Secundaria Tato se encuentra ubicada en el conurbano bonaerense. Presenta gestión privada y subvención estatal.
- 2 Iparraguirre, Sylvia (2016). El libro. En *Del día y la noche*, Editorial Galerna.
- 3 Estas técnicas fueron vistas, a grandes rasgos, durante los talleres de lectura con el fin de que los alumnos las utilicen durante la producción escrita. Se entiende por inversión a la sustitución de un personaje, un escenario o a la inversión temporal en un relato. La literalidad hace referencia a la interpretación literal del lenguaje figurado. La intertextualidad hace referencia al uso de personajes e historias ya creadas dentro de otro texto. La metaficción es el uso de categorías (personajes, acontecimientos, etc.) del mundo real en el mundo fantástico. Finalmente,

los géneros híbridos hacen referencia a que muchas veces las categorías utilizadas para clasificar un género literario se mezclan dando lugar a lo fronterizo.

- 4 En una disciplina como la didáctica se entiende el cuaderno de bitácora como

el cuaderno en el que el docente realiza anotaciones sobre sus experiencias de clase. Estas anotaciones no sólo reflejan el accionar durante determinados momentos de su práctica sino también todas sus impresiones y vivencias personales sobre su propia práctica.