

Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ* | JORGE ENRIQUE VACA URIBE**
ALEJANDRO BARRERA RETANA***

La investigación que se reporta analiza los procesos de producción textual de estudiantes de primaria y secundaria para comprender las dificultades que implica la construcción de un texto. La perspectiva teórico-metodológica que orienta el trabajo es la microgénesis situada; a partir de ésta, se diseña una tarea de escritura cuyo propósito comunicativo se prueba durante la misma producción. Los resultados muestran que para comprender los procesos de escritura es imprescindible analizar las condiciones de producción que los originan; también evidencian que los alumnos no se asumen naturalmente como revisores de sus propios textos. La revisión es una práctica disociada de la escritura; para que surja, se necesita la figura del revisor con una función de lector auténtico. El análisis sugiere que las tareas con una situación de comunicación no simulada y a prueba durante el mismo proceso de elaboración, ayudan a los alumnos a regular sus propios procesos de escritura.

This research analyzes the textual production processes of elementary and high school students in order to understand the difficulties involved in the construction of a text. The theoretical and methodological perspective orienting the paper is situated microgenesis; on this basis, a writing task is designed the communicative purpose of which is tested during production. The results show that in order to understand writing processes it is essential to analyze the conditions of production that underlie them. They also reveal that students do not naturally review their own texts. Revision is a practice disassociated from writing; in order for it to occur, the figure of the reviewer is necessary, holding a function as an authentic reader. Analysis suggests that tasks with a situation of non-simulated communication and that are tested while being carried out help students to regulate their own writing processes.

Palabras clave

Escritura
Producción de textos
Revisión textual
Interacción
Lengua escrita

Keywords

Writing
Textual production
Textual review
Interaction
Written language

Recepción: 20 de enero de 2016 | Aceptación: 21 de abril de 2016

* Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: análisis de la producción de textos escritos y enseñanza de la lengua escrita en educación básica. CE: barodriguezh@gmail.com

** Miembro del Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas (CILEM, México). Doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad Lumière-Lyon 2 (Francia). Líneas de investigación: adquisiciones, prácticas y usos de la lengua escrita y la matemática básica. CE: jvaca@eninfinitum.com

*** Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: lectura y escritura académicas. CE: barreriny@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El texto, en tanto producto de escritura, es en cierto modo opaco (Miras, 2000). Al estar frente a un escrito para evaluarlo, corregirlo o consultarlo se accede únicamente al producto finito de un proceso que pudo ser largo, difícil, lleno de vericuetos, o estresante. El lector puede identificar las decisiones lingüísticas del escritor, su dominio del tema y del género textual; sin embargo, desconoce cuál fue la primera organización, el número de borradores previos, el tipo de revisiones que contienen, si fue una escritura solitaria o hubo algún acompañamiento, incluso ignora si el escritor modificó o no sus conocimientos sobre el tema al escribir. En otras palabras, sólo conoce parcialmente el proceso de producción.

Los lectores y escritores están acostumbrados a vincularse con textos opacos, lo cual es comprensible dada la dificultad que implica leer un escrito no terminado, en calidad de borrador: esto sería poco práctico porque muy probablemente el texto no estaría en condiciones de cumplir su propósito comunicativo. Pero para la didáctica, esta situación cambia. Enseñar y aprender a escribir exige transparentar los textos. Los didactas, diseñadores de currículo, profesores, y los mismos escritores necesitan conocer (cada uno en diferente medida y profundidad) las decisiones que se toman y las dificultades que se enfrentan durante los procesos de construcción para incidir en la calidad de los productos finales.

Este artículo muestra los resultados de una investigación cualitativa que utiliza la microgénesis situada como herramienta para analizar los procesos de producción escrita de estudiantes de primaria y telesecundaria. La intención es contribuir a la comprensión de los problemas que representa la construcción de textos para usuarios que, aunque “no

escriban bien”, realizan importantes esfuerzos al redactar. Para lograrlo, se planteó la siguiente pregunta: ¿qué problemas enfrentan los alumnos de educación básica que inician su trayectoria como usuarios de la lengua escrita cuando resuelven una tarea de producción textual?

A partir de los resultados se explicitan las complejidades que conlleva realizar tareas de escritura para estos alumnos, específicamente en el momento de la revisión. A la par, se profundiza en el análisis del proceso de elaboración que comienza con las condiciones de producción, continúa en los momentos de interacción y termina con la última versión del escrito.

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO Y REFERENTES TEÓRICOS

El estudio de la producción escrita no es un tema nuevo en la investigación educativa. Diversos autores lo abordan desde perspectivas teóricas diferentes y con objetivos particulares. Algunos analizan el producto final; otros priorizan el proceso en que se construye dicho producto (los borradores que anteceden al texto terminado); unos más delimitan las operaciones mentales que realiza el escritor y otros estudian la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. No obstante estas diferencias, hay un interés compartido: conocer cómo los escritores construyen sus textos.

A continuación se describen cuatro acercamientos teóricos a los procesos de escritura. Los dos primeros están orientados por la psicología cognitiva y los dos últimos por una perspectiva didáctica. El estado del arte sobre el tema es muy amplio; aquí se presentan únicamente los trabajos más relevantes en función de los intereses de la investigación.¹

¹ Para un panorama más amplio sobre las investigaciones que abordan los procesos de escritura puede consultarse la tesis doctoral *Estudio microgenético de la redacción de textos en pantalla que realizan estudiantes de primaria y secundaria* (Rodríguez, 2015); en el capítulo II se exponen los trabajos según el enfoque en que se inscriben: cognitivo (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992); sociocognitivo y situado (Camps, 1990, 1995 y 2003; Camps y Zayas, 2006; Castelló, 2002; Fontich, 2006; etcétera); de base psicogenética (Tolchinsky y Sandback, 1990

Acercamientos teóricos a los procesos de escritura

Los trabajos pioneros comenzaron en los años setenta orientados por la psicología cognitiva anglosajona. Flower y Hayes (1980)² construyeron un modelo de procesamiento mental que muestra las operaciones intelectuales que conducen la composición (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etcétera) y expone las estrategias que se utilizan al redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.).

Flower y Hayes aportan una innovación metodológica y una definición de escritura. Como parte de la primera, solicitaron a los sujetos (estudiantes y profesores universitarios) verbalizar sus pensamientos y acciones mientras escribían; grabaron y transcribieron esta oralidad y la denominaron *protocolos de pensamiento en voz alta*. Esta es una forma de acceder a las operaciones cognitivas que se ponen en marcha al escribir. En la segunda, definieron la tarea de escritura como una situación problema planteada al escritor para que la resuelva.

Una crítica al trabajo de Flower y Hayes es la aplicabilidad del modelo. Esto es, no todos los escritores emplean las estrategias que señalan los autores (planeación, traducción y revisión), o al menos no de forma autónoma. Incluso, no en todos los textos son igualmente necesarias. Por ejemplo, para enviar un mensaje de WhatsApp no se planea por escrito el contenido y en ocasiones tampoco se revisa antes de enviarlo. El propio devenir de la conversación, muy cercana al discurso oral, permite obviar esos momentos del proceso.

Otras investigaciones de índole cognitiva son las encabezadas por Bereiter y Scardamalia

(1992). Estos autores construyen una propuesta explicativa del proceso de redacción a través de dos modelos: *decir y transformar el conocimiento*. En el primero, la composición comienza con una representación mental de la tarea de escritura. Posteriormente se localizan los identificadores del tema y del género textual, que funcionan como palabras clave para ubicar en la memoria conceptos asociados y escribirlos. A partir de ahí, el escritor va recuperando el contenido de su memoria hasta finalizar el texto.

El modelo *transformar el conocimiento* supone la existencia de dos espacios problema que permiten el movimiento de un estado de conocimiento a otro: espacio de contenido (qué decir) y espacio retórico (cómo y para quién decirlo). A través de la interacción entre las operaciones de uno y otro, cada escritor delimita el problema retórico que orienta la construcción del escrito. Según Bereiter y Scardamalia, no todos llevan a cabo el segundo modelo; su uso está en función de la destreza del autor para delimitar el problema retórico de la situación y resolver los retos que plantea el qué decir y el cómo decirlo.

Los trabajos del GREAL³ en España estudian la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las aulas para orientar la transformación de las prácticas docentes. A diferencia de las investigaciones de corte cognitivo, el centro de las reflexiones no es el sujeto ni sus operaciones mentales, sino las relaciones que establece con el profesor y con los contenidos; es decir, hay un interés didáctico centrado en la enseñanza.

Para esta perspectiva, el docente participa en dos sentidos: contribuye al aprendizaje de las habilidades específicas que posibilitan la escritura, y analiza sus prácticas para

y Tolchinsky, 1993; Castedo, 1995 y 2003; Lerner, 2002; Castedo *et al.*, 2005; Teberosky, 1982 y 1990; Kaufman, 1993, 1994 y 2013); y del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004 y 2007; Schnewly, s/f; Dolz y Schnewly, 1997; y Riestra, 2003 y 2006). Además, se hace referencia al movimiento *writing across the curriculum* (Carlino, 2004 y 2005; Barzerman *et al.*, 2005; entre otros) y sus relaciones con el enfoque sociocognitivo y situado.

² El grupo Didactext, de la Universidad Complutense de Madrid, retoma el trabajo de estos autores para elaborar un modelo propio (Didactext, 2003). La diferencia con el trabajo de Flower y Hayes radica en la variedad de dimensiones que lo integran.

³ Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües.

construir conocimientos que le permitan intervenir en ellas fundamentadamente. Las secuencias didácticas basadas en proyectos de lengua son una muestra de estas intervenciones; a través de éstas, los alumnos producen textos con sentido y desarrollan habilidades escriturales específicas en el marco de una misma producción.

Otros trabajos que abordan la didáctica de la lengua son los encabezados por Lerner *et al.*, 1995; Lerner *et al.*, 1996; Kaufman, 1994; y Castedo, 1995 y 2003 en Argentina. Estos autores retoman aportes de la investigación psicogenética básica para comprender las conceptualizaciones de los niños sobre la escritura y entender cómo se apropian de ella en tanto objeto de conocimiento. A partir de ahí, diseñan estrategias que facilitan el aprendizaje. Según estos estudios, el docente necesita intervenir didácticamente para crear ambientes áulicos en donde leer y escribir responden a dos demandas: mantener su sentido social (prácticas sociales de lenguaje con propósitos comunicativos particulares) y cumplir con las intenciones curriculares que establece la escuela (propósitos didácticos).

Este trabajo no es una investigación didáctica de corte naturalista y tampoco es un estudio cognitivo clásico. El diseño metodológico propuesto permite, por un lado, enfrentar a los alumnos con una tarea que exige comunicar el contenido de un video a través de un texto escrito; y por otro lado, ayuda a estudiar de cerca (más exactamente, desde dentro) la trayectoria de los procesos de escritura derivados de dicha tarea. El propósito es conocer las dificultades que enfrentan los alumnos para contribuir en el diseño de situaciones de escritura en la escuela. Para lograrlo, se articula una base teórica alrededor de la microgénesis situada (Saada-Robert y Balslev, 2015), que ayuda a analizar el escribir como actividad, cuyo aprendizaje conlleva un difícil proceso recursivo.

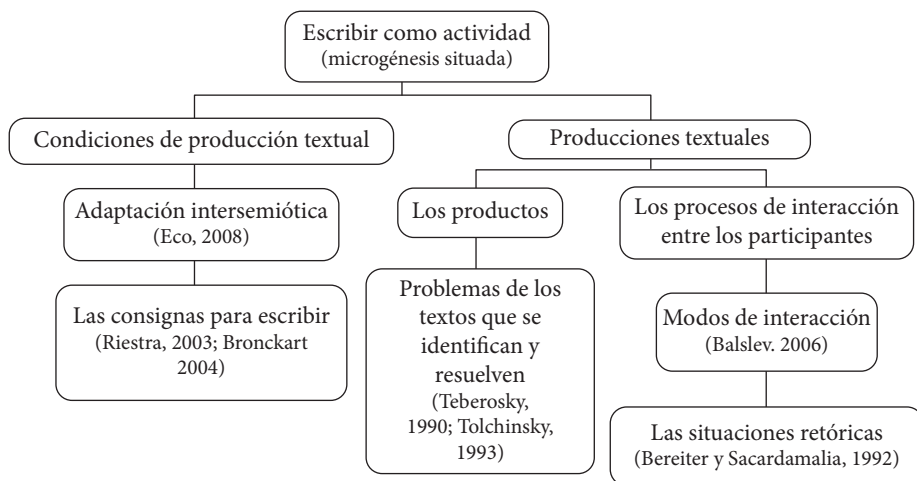
La microgénesis situada

La microgénesis situada es la herramienta teórico-metodológica que sustenta este trabajo. Estudia “los microprocesos de co-construcción de los conocimientos tal como se desenvuelven en una situación, sobre todo a través de las interacciones entre participantes cuando tratan sobre un saber” (Saada-Robert y Balslev, 2015: 412). Sus fundamentos se orientan a partir de dos paradigmas teóricos: el constructivismo y el interaccionismo (Balslev, 2006; Saada-Robert y Balslev, 2015; Saada-Robert y Brun, 1996). Como parte del primero, la microgénesis situada analiza la transformación de los conocimientos, pero prolonga este paradigma hasta los contextos de aprendizaje. “Los estudios muestran que los conocimientos no funcionan únicamente aplicándolos a una situación, sino que se reconstruyen en función de la estructura de esa situación” (Saada-Robert y Brun, 1996: 26). Como parte del interaccionismo, analiza los procesos sociocognitivos que permiten explicar dichas transformaciones en el momento situado de los aprendizajes. En este sentido, prolongan el paradigma haciendo hincapié en la función estructurante de la situación, que debe entenderse tanto en sus aspectos sociales como cognitivos.

Como herramienta teórica, la microgénesis situada permitió construir el entramado conceptual de la Fig. 1. Los conceptos pertenecen a investigaciones distintas que analizan las producciones escritas utilizando enfoques particulares, pero no se contraponen; todos ellos reconocen la importancia de estudiar los procesos de producción textual para incidir en las formas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. En este trabajo se articulan alrededor de la microgénesis situada para analizar los procesos de escritura de seis parejas de alumnos de educación básica.

Como herramienta metodológica, la microgénesis situada permitió: a) diseñar una tarea de escritura para la recolección de datos

Figura 1. Referentes teóricos utilizados



Fuente: elaboración propia.

compuesta por dos modos de revisión (individual y en parejas); b) analizar las interacciones entre el escritor y el revisor, y entre ellos y la entrevistadora; y c) usar El Espía 2.0⁴ como soporte de escritura y como apoyo en el análisis de los procesos de producción.

METODOLOGÍA

Población de estudio

La tarea de escritura se aplicó a 18 parejas de alumnos de cuarto de primaria a tercero de secundaria, pertenecientes a cuatro escuelas públicas; se seleccionaron seis parejas: tres de primaria y tres de telesecundaria (Cuadro 1).

Los criterios de selección fueron: 1) que hubiera interacciones entre escritor y revisor y que éstas giraran en torno a la producción textual; y 2) que las consignas de escritura fueran similares al menos entre las entrevistas del mismo grado.

Diseño

Para la recolección de datos se diseñó una tarea de escritura en donde intervinieron dos niños del mismo grado. La tarea está formada por dos grandes momentos (Cuadro 2). En el primero, un alumno (escritor) redacta un texto a partir de un video; en el segundo se integra otro alumno (revisor) y juntos revisan el texto.

⁴ El Espía 2.0 es una herramienta digital para la exploración de los procesos de producción de textos. Para los escritores, es una plataforma de apariencia y funcionamiento similar al de un procesador de textos. Permite la captura y edición básica de un escrito, y no tiene habilitadas las funciones de revisión y corrección gramatical propias de los procesadores de textos (corrector ortográfico, uso de mayúsculas automático, completamiento de palabras, etcétera). Para el investigador, es un auxiliar en la reconstrucción de los procesos de escritura que genera un reporte automatizado con los datos registrados por el sistema durante cada sesión. El Espía 2.0 es de uso libre y puede consultarse en <http://www.uv.mx/blogs/elespia> (consulta: enero de 2016).

Cuadro 1. Población de estudio

| Grado y nivel educativo | Parejas entrevistadas | | |
|-------------------------|-----------------------|----------|-----------|
| | No. de pareja | Escritor | Revisor |
| 6° primaria | P1* | Eleazar | Josué |
| | P2 | Paul | David |
| | P3 | Nancy | Araceli |
| 3° telesecundaria | P4 | Jonathan | Elizabeth |
| | P5 | Lizabeth | Elizabeth |
| | P6 | Anahí | Beatriz |

* Pareja uno y así sucesivamente.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2. Tarea de producción textual

Parte 1. Escribir a partir del video “La ley del más fuerte”.

1. Mostrar el video al escritor.
2. Pedir que cuente de forma oral qué sucedió.
3. Consigna de escritura: “escribe un texto para contarle a tu compañero lo que acabas de ver en el video”.
4. Al terminar, preguntar si el texto está terminado o si necesita hacer algún cambio. Si realiza alguno, preguntar sus razones.

Parte 2. Revisión del texto en parejas.

5. Incluir a otro niño y comentarle que su compañero vio un video sobre una cacería y después escribió un texto para contarle lo que sucedió.
6. Pedir que lea el texto en voz alta y que comente qué pasó.
7. Consigna de revisión: “juntos realicen las modificaciones que consideren necesarias para que el texto sea claro y se entienda mejor”.

Fuente: elaboración propia.

El referente para escribir es un video que dura 3’32”⁵ y que muestra una cacería de animales reales (un oseño, un puma y un oso adulto) en una pradera cerca de un río. No tiene voces de los personajes ni narrador; el audio son los sonidos producidos por los mismos animales, rugidos y gruñidos, y en algunas escenas, fragmentos de música de fondo. Los textos se escribieron en computadora y las entrevistas se grabaron en audio y video para luego transcribirlas.

Proceso de análisis de datos

En el comienzo del análisis se contaba con los siguientes datos:

- Las tres versiones textuales de cada pareja entrevistada (Tx_1, Tx_2 y Tx_3).⁶ En total 18 textos.
- El reporte detallado de cada producción textual (insumo que aporta El Espía 2.0 de forma automática).
- Las entrevistas transcritas (a partir de las grabaciones) y marcadas con una primera codificación (señalamientos de fragmentos de lectura, de referencia a lo escrito, aclaración de deícticos, etc.).

Para analizar los productos se dividió cada versión textual en enunciados. Para ello, se

⁵ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NbP-IOXVNEo> (consulta: enero de 2016).

⁶ Usaremos las siguientes abreviaciones: Tx_1, primera versión del texto producida por el revisor. Tx_2, segunda versión después de la revisión individual. Tx_3, tercera versión producto de la revisión en parejas.

ubicaron los verbos rectores (Teberosky, 1990) y se construyeron cuadros con los textos segmentados. Éstos permitieron una doble mirada a los datos. Las columnas contenían cada versión textual completa (Tx_1, Tx_2 y Tx_3) y las filas los enunciados que formaban las versiones.

Lo anterior ayudó a identificar los cambios de una versión a otra y ubicar con facilidad en qué parte del texto se localizaban. En total se generaron seis cuadros, uno por cada pareja entrevistada, y a partir de éstos se encontraron cambios de forma y de contenido (Cuadro 3).

Cuadro 3. Tipos de cambios identificados en los textos

| Cambios de forma | Cambios de contenido |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía: literal (las letras que corresponde usar en cada palabra) y uso de mayúsculas (al inicio, en nombres propios y después de punto y seguido y punto y aparte). • Acentos. • Puntuación: agregado de punto y seguido, punto final y coma. • Tecleo: problemas de tecleo producidos por el instrumento de escritura. | <ul style="list-style-type: none"> • Describir para precisar partes del video. • Especificar las motivaciones de los personajes. • Cambiar el orden del decir y lo dicho. • Cambiar la operación discursiva en los inicios y finales del texto. |

Fuente: elaboración propia.

Para analizar los procesos de escritura se describieron las secuencias de acciones seguidas por cada pareja de alumnos durante las sesiones. Las partes que conforman la tarea (Cuadro 2) se usaron como referentes para agrupar las acciones de los participantes. A partir de éstas se identificaron las continuidades y divergencias entre los seis procesos analizados, específicamente en:

- los momentos en donde sucedieron los cambios de una versión a otra: revisión individual durante la textualización (escritor), revisión global individual (escritor) y revisión global en parejas (escritor, revisor y mediaciones de la entrevistadora);
- los modos de interacción que acompañaron esas transformaciones.

El análisis de los productos y de los procesos permitió identificar los cambios de Tx_1 a Tx_2 y a Tx_3; en qué momento se realizaron; las formas de interacción que les antecedieron y las condiciones de producción que los motivaron.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en dos ejes: las condiciones de producción y las producciones textuales. El primero se centra en el video y la consigna de escritura; el segundo, en los productos y en sus procesos de construcción (Fig. 1).

Las condiciones de producción

El propósito de este trabajo es estudiar los procesos de construcción de textos. Los primeros análisis contemplaron desde la textualización hasta la versión final; sin embargo, durante la categorización se corroboró que para entender los procesos era necesario reconstruir las condiciones de producción que les dieron origen. Es decir, analizar las implicaciones que conlleva escribir el contenido del video y la consigna de escritura.

El contenido del video: entenderlo para adaptarlo y escribirlo

La tarea de escritura requiere que se diga y escriba el contenido de un video. Los niños parten de un referente pictórico para

construir un producto escrito. ¿Cuáles son las implicaciones de esta condición para los escritores? Según Eco (2008), el paso de imagen a oralidad, y posteriormente a escritura, es una adaptación intersemiótica; es decir, la transformación de una materia en otra, que puede ir de lo gráfico a lo coreográfico, de la imagen visual a lo escrito, de lo escrito a lo visual, etcétera. Este cambio tiene implicaciones para el escritor y para el texto en relación con el referente original. En el video propuesto hay aspectos que dan pauta a interpretaciones distintas, por ejemplo, el cazador es un puma, pero no todos los escritores identifican la especie; los osos tienen diferentes tamaños, aunque no hay género ni parentesco y en la última escena son válidas, al menos, dos interpretaciones.

Paul (escritor de primaria) nombra al oseño *oso bebé*, *cachorro de oso* y *oso*. Infiere que es macho, pero no sabe cómo nombrarlo. Esto no sucede con el oso adulto, al que nombra *madre del oso* y *mamá*. Cuando la entrevistadora pregunta cómo sabe que se trata de la madre, el niño usa sus conocimientos sobre la vida de estos animales y dice: “porque la mamá siempre se queda con los cachorros por no sé como cuántos meses hasta que los dejan después” (fragmento E_P2).

El video no permite confirmar el género de los osos; es información indeterminada. Pero cuando escriben, los niños deben eliminar esa indeterminación. Esta tarea no es fácil. Las imágenes se observan una sola vez y las

situaciones no siempre son claras. Los niños interpretan lo que ven y utilizan sus conocimientos previos para orientar esas interpretaciones. Por ejemplo, para nombrar al oseño usan *bebé*, *oso pequeño*, *osito*, *osito Gaspar* y *oso*. Ningún escritor dice que sea una hembra. En cambio, con el oso más grande hay variedad en género y parentesco: *mamá osa*, *oso grande*, *papá oso*, etc.

La adaptación del video a un texto escrito agrega significados o hace relevantes connotaciones que no lo son para el referente original. En las imágenes, la información se deduce a partir del contexto y de los conocimientos previos del espectador (la vida de los osos, por ejemplo), pero la situación cambia al trasladar el contenido a la escritura. Los entrevistados deben tomar decisiones ante la indeterminación del referente original. Esta es una implicación que impone la situación de escritura y que los escritores resuelven para producir sus textos.

La consigna de escritura

Para la microgénesis situada, la representación de la consigna es determinante en la comprensión de las acciones de los sujetos. En la tarea propuesta se estableció una consigna de escritura fija: “escribe un texto para contarle a tu compañero lo que acabas de ver en el video”. Pese a esta decisión metodológica, durante la aplicación, la consigna se modificó.⁷ El Cuadro 4 muestra las instrucciones que recibió cada escritor.

7 Los cambios no fueron planeados; surgieron en el desarrollo de la tarea y resultaron visibles una vez transcritos los audios y videos.

Cuadro 4. Consignas de escritura efectivas

| 6° primaria | | 3° telesecundaria | |
|-------------|---|-------------------|---|
| Escritor | Consigna | Escritor | Consigna |
| Eleazar | Aquí está para que puedas escribir qué cuenta la historia, de qué trata y cuando venga tu compañero Josué pueda leerla y, sin ver el video, él sepa qué pasa. | Liz | Vas a escribir... lo que pasa en el video para que tu compañera Eli pueda saber qué sucede... sin verlo pueda saber qué sucede. Entonces, es importante que lo que tú escribas sea claro y trates de contar qué pasa en el video. |
| Nancy | Vas a escribir este... qué pasa en la historia para que cuando venga Araceli pueda leerlo y sin ver el video sepa exactamente qué pasó. | Jonathan | Te voy a pedir que escribas lo que pasa en el video para que Elizet pueda saber lo que sucede sin verlo. |
| Paul | Te voy a pedir que por favor escribas lo que cuenta la historia para que ahorita que venga tu compañero David pueda leerlo y pueda saber lo que pasa en el video. | Anahí | Ahora, vas a escribir lo que pasa en el video para que Beatriz pueda saber qué sucede sin verlo. |

Fuente: elaboración propia.

La consigna diseñada es diferente a las consignas efectivas, es decir, aquéllas que realmente se dieron. Incluso, ninguna de éstas es exactamente igual a la otra. Son *consignas en sentido estricto* que, según Riestra, refieren a “los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase” (2003: 73). Hay 12 consignas efectivas en sentido estricto cuyas características son:

- Presencia/ausencia del término “historia”. Las consignas de 6° nombran una historia y las de 3° piden “contar lo que pasa”.
- Comparten la situación comunicativa: piden un texto que recupere el contenido del video para un destinatario que no lo ve.
- Ausencia de un género textual explícito. La indicación es *escribir*; no se indicó un género textual (escribe un cuento, por ejemplo). Sin embargo, hay elementos de la situación de escritura que sugieren un cuento o una fábula.

En función de estas condiciones de producción, véase el siguiente ejemplo. Paul (escritor de primaria) comienza a escribir, pero se detiene para preguntar:

P: ¿Le... este... escribo con título o nada más así?

EN: Como tú quieras, como tú pienses que va a quedar mejor.

P: Pero, a mi... ¿cómo se llama?

EN: El nombre que tú le quieras poner, no tenemos un nombre ¿cómo te gustaría ponerle?

P: Pues como... pues a su forma de cómo se actúa yo digo que es un canal de... es un canal de documentales.

EN: Ah, piensas que fue sacado de un canal de documentales y ¿le podríamos poner así de título? ¿Canal de documentales?

P: No.

EN: No, ¿verdad?

P: Los peligros de una vida.

EN: Ajá, pero ¿qué tipo de vida? O ¿de la vida de quién?

P: La este... o un este... un recuerdo que recordar mmm... no sé... ¿no lo podría hacer nada más sin título?⁸ (fragmento E_P2).

El escritor propone dos títulos: el primero identifica al video como documental. En éstos los animales se observan en su estado natural y muestran cómo sobreviven a las circunstancias diarias de su hábitat. El título responde a eso (*los peligros de una vida*). En cambio, el segundo se vincula con la consigna (Cuadro 4). Desde antes de escribir, Paul piensa relatar un episodio de la vida del osezno, entonces, lo que podría identificarse como una situación de la vida animal, se traslada a recuerdo que, además, debe tenerse presente para evitar el peligro. Paul se representa el género textual como una narración con elementos de fábula en donde los personajes son, generalmente, animales protagonistas de situaciones complicadas, que terminan librados de los problemas y muestran una moraleja. El comienzo de Tx_1 queda así:

un oso reposaba tranquilamente pero no sabía que un puma lo hacechaba a lo lejos, el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr el puma al ver que

su presa se alejaba corrió asu persecusion, el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio, (fragmento Tx_1).⁹

Paul no escribe título pero construye un texto que adapta a la situación de comunicación: inicia con un fragmento de discurso narrativo y no incluye voces de los personajes, discurso directo ni otros elementos propios de los cuentos. El niño adopta y adapta el género según su representación de la consigna y del contenido del video.

Los productos y sus procesos de construcción

A continuación se presenta el análisis de los 18 textos en función de las revisiones que los originaron. Se identificaron tres tipos: revisión mientras textualizan (Rt), revisión global individual (Rgi) y revisión global en parejas (Rgp).

Problemas que los alumnos resuelven en los textos

El Cuadro 5 muestra las revisiones que realizaron los alumnos de sexto.

Cuadro 5. Revisiones de alumnos de primaria

| Problemática | Tipo de revisión | | | | | | Total de acciones por rubro | |
|-------------------|------------------|-------|-----|-------|-----|-------|-----------------------------|--------|
| | Rt | | Rgi | | Rgp | | | |
| Ortografía | 4 | (14%) | 1 | (4%) | 12 | (11%) | 17 | (11%) |
| Acentuación | 2 | (7%) | — | | 7 | (7%) | 9 | (5.5%) |
| Puntuación | — | | 15 | (60%) | 15 | (14%) | 30 | (19%) |
| Contenido | 6 | (22%) | 8 | (32%) | 67 | (62%) | 81 | (50%) |
| Tecleo | 16 | (57%) | 1 | (4%) | 7 | (6%) | 24 | (15%) |
| Total de acciones | 28 | | 108 | | 161 | | | |

Fuente: elaboración propia.

⁸ Criterios para la transcripción: los diálogos se transcribieron marcando el cambio de turno con la inicial del nombre de cada niño. Las intervenciones de la entrevistadora están indicadas con EN. Los puntos suspensivos indican pausas durante el discurso. Se reservó el uso de mayúsculas para el cambio de turno y los nombres propios.

⁹ Los textos se copiaron y pegaron del Espía. Se respetan el tipo de letra, la ortografía y el espaciado originales (sin justificar).

La revisión en parejas produce más modificaciones que las individuales (28, 25 y 108, respectivamente). De las 108 registradas, 62 por ciento atiende aspectos de contenido, mientras que en Rt el mismo rubro representa 22 por ciento y en Rgi, 32 por ciento. Esto es comprensible si consideramos los momentos del proceso en donde revisan; en la primera parte de la entrevista, los escritores construyen su versión inicial. La atención está en recordar el contenido del video, en decidir cómo escribirlo y solucionar problemas de tecleo producidos por el instrumento de escritura (57 por ciento de las acciones de Rt se concentran en este rubro). Una vez terminado

Tx_1, Rgi genera cambios escasos. Es una primera mirada al texto completo propiciada por la entrevistadora. Las modificaciones se concentran en insertar signos de puntuación (60 por ciento). En cambio, en Rgp corrigen la segunda versión. Hay dos alumnos que ejercen diferentes funciones (escritor y revisor) y están acompañados por la entrevistadora.

Es interesante notar que los escritores realizan escasas modificaciones de ortografía literal y acentos. Los textos tienen problemas relacionados con esos aspectos; sin embargo, no son parte de sus intereses al revisar.

El Cuadro 6 presenta las revisiones de los alumnos de telesecundaria.

Cuadro 6. Revisiones de alumnos de telesecundaria

| Problemática | Tipo de revisión | | | | | | Total de acciones por rubro | |
|-------------------|------------------|---------|-----|-------|-----|-------|-----------------------------|-------|
| | Rt | | Rgi | | Rgp | | | |
| Ortografía | 5 | (11%) | - | | 8 | (9%) | 13 | (9%) |
| Acentuación | 2 | (4%) | 8 | (62%) | 13 | (15%) | 23 | (16%) |
| Puntuación | 14 | (30%) | - | | 14 | (16%) | 28 | (19%) |
| Contenido | 13 | (27.5%) | 3 | (23%) | 49 | (56%) | 65 | (44%) |
| Tecleo | 13 | (27.5%) | 2 | (15%) | 3 | (4%) | 18 | (12%) |
| Total de acciones | 47 | | 13 | | 87 | | 147 | |

Fuente: elaboración propia.

Las revisiones aumentan considerablemente en Rgp (47 en Rt, 13 en Rgi y 87 en Rgp). Lo más recurrente es revisar el contenido (56.5 por ciento). En cambio, en Rt y Rgi lo que más revisan es puntuación (30 por ciento) y acentos (62 por ciento). Es interesante notar que en Rgi las revisiones son escasas. Los escritores son alumnos que están por terminar el último periodo de educación básica, por lo cual podría pensarse que la revisión está integrada en sus prácticas de escritura; sin embargo, los datos indican lo contrario. Al terminar Tx_1, ningún alumno regresa al texto para revisarlo. Rgi es sugerida por la entrevistadora.

En primaria y telesecundaria las acciones de Rt atienden problemas de tecleo; las otras necesidades del texto no se resuelven. Esto sugiere

que, al textualizar, los alumnos concentran sus esfuerzos en recordar qué pasó en el video y decidir qué escribir a partir de eso. En la revisión global individual los cambios más frecuentes son de ortografía literal (cambio de minúscula a mayúscula) y puntuación. Esto cambia cuando revisan en parejas. Los alumnos modifican el contenido del texto en función de tres aspectos que a continuación se describen.

Describir para precisar. Una constante en los alumnos de primaria y telesecundaria es agregar fragmentos para describir en dónde sucede la cacería y en dónde se ubican los animales al inicio del video. Dos parejas de sexto agregan la misma frase en la primera línea de sus textos.

Cuadro 7. Agregados de información 1

| Pareja | Fragmento Tx_2 | Fragmento Tx_3 |
|-------------------|---------------------------------------|---|
| P2. Paul-David | Un oso reposaba tranquilamente | Un oso reposaba tranquilamente en una montaña |
| P3. Nancy-Araceli | Estaban dos animales un oso y un puma | Estaban dos animales en una montaña , un oso y un puma |

Fuente: elaboración propia.

El agregado amplía la descripción del paisaje, lo cual no es trivial, pues se trata del comienzo del video y es importante especificar

en dónde sucede. Otras parejas agregan qué hacía el osezno antes del acecho.

Cuadro 8. Agregados de información 2

| Pareja | Fragmento Tx_2 | Fragmento Tx_3 |
|-------------------|---|---|
| P1. Eleazar-Josué | encuentra a un osito | encuentra al osito Gaspar que estaba jugando en un pastizal |
| P3. Nancy-Araceli | el puma estaba viendo al oso | el oso estaba jugando con el pasto mientras que el puma lo estaba viendo |
| P6. Anahí-Beatriz | Este video trata sobre un puma que esta observando a un oso con la intención de cazarlo , | Este video trata sobre un puma que esta observando a un pequeño oso jugar en un pastizal , con la intención de cazarlo , |

Fuente: elaboración propia.

Las tres parejas agregan qué hace el osezno y en dónde cuando el puma lo acecha. Es el inicio de la cacería y representa el acecho del cazador, por lo tanto, es importante detallar cómo sucede. Las formas de construir sintácticamente el contenido son distintas, pero mantienen dos constantes: la actividad y la ubicación. Según Tolchinsky, hay ciertos espacios dentro de un relato en donde autor y lector se reconocen, porque “¿para quién presentar los personajes, sino para el lector?; ¿para qué describir cierto paisaje o emitir una opinión sobre un personaje, sino para el lector?” (1993: 91). Los agregados son

información que permite a los lectores construir una representación más adecuada del video.

Explicitar las motivaciones de los personajes. De acuerdo con Greimas y Courtes (1976, cit. en Tolchinsky, 1993) el relato se desarrolla en dos planos simultáneamente: el de la acción y el de la subjetividad de los personajes. El segundo es el panorama de la conciencia y “refiere a lo que saben o piensan los que intervienen en la acción” (Tolchinsky, 1993: 92). Los alumnos agregan fragmentos para dar cuenta de este plano de conciencia.

Cuadro 9. Agregados de información 3

| Pareja | Fragmento Tx_2 | Fragmento Tx_3 |
|-------------------|---|---|
| P3. Nancy-Araceli | y llego un oso mas grande | al poco rato llegó su papá un oso grande para defenderlo |
| | y el puma salio corriendo | y el puma salio corriendo, porque pensó que el osos grande le hiba a ser daño |
| P5. Liz-Eli | El oso corre hacia su madre y esta cura sus heridas | El oso corre rápidamente hacia la orilla donde estaba su madre , para que esta curara sus heridas |

Fuente: elaboración propia.

Para P3, el oso adulto quiere defender al oseño, el puma se percata de esa intención y huye. P5 agrega el modo en que corre el oseño y el motivo de la huida (que curaran sus heridas). La persecución, las motivaciones del oso al llegar al río y la huida del puma son situaciones en donde los niños reescriben para integrar el plano de conciencia de los animales. Esta condición produce cambios en el tipo de discurso que predomina en Tx_2, esto es, pasa de un texto más descriptivo a uno con aspectos narrativos.

Reorganizar el orden de los hechos. La caída del oso al río es el momento más transformado por las parejas de telesecundaria. ¿Qué pasa primero, el oso se cae o el tronco se rompe? Para los alumnos es difícil escribir, en la linealidad que exige la escritura, la simultaneidad de las imágenes. Esto parece estar en función de una cualidad del relato que Tolchisky

denomina *el decir y lo dicho*: “en el primero, el orden de los sucesos enunciados corresponde al orden de su enunciación; en el segundo, no” (1993: 89). Los hechos son los mismos y ocurren con la misma sucesión, la diferencia radica en la forma de recapitarlos.

Liz transgrede el orden de los hechos en Tx_2 (Cuadro 10). La escritora anticipa el suceso principal de la secuencia: la caída del oso. En cambio, en Tx_3, Liz y Eli hacen coincidir el decir y lo dicho. Según Tolchinsky, en la transgresión del orden, los sucesos se registran tal como se recuerdan. Para conservar el orden necesitan planear lo que van a escribir. Esta organización se logra a través de la interacción entre Liz y Eli. No puede afirmarse que el cambio en el orden de la enunciación mejoró el texto,¹⁰ pero sí puede decirse que ayudó a la revisora en la construcción de una representación del contenido en esa parte del video.

Cuadro 10. Agregados de información 4

| Pareja | Fragmento Tx_2 | Fragmento Tx_3 |
|-------------|--|--|
| P5. Liz-Eli | y por accidente el oso resbalo del tronco callendo de esta manera al río pues ya que el tronco se había partido en dos | y por accidente el tronco se partió en dos haciendo que el oso y parte del tronco calleran al río. |

Fuente: elaboración propia.

¹⁰ Tolchinsky (1993) afirma que la reproducción de los hechos tal como ocurren, sin retrocesos ni anticipaciones, es una condición que contribuye a la pobreza de los relatos.

Los alumnos deciden cómo adaptar el referente original para escribirlo. Los fragmentos de inicio, la caída del osezno al río y el final del video plantean complicaciones. El cambio de materia (Eco, 2008) les exige usar recursos escriturales para transitar de la simultaneidad de las imágenes a la linealidad que impone la escritura. Considerado de inicio a fin, el video ordena los acontecimientos y da pauta sobre qué escribir; hay una secuencia que indica lo que pasa primero (el puma asecha al osezno), después (la persecución) y al final (la salvación); sin embargo, al interior de cada escena la simultaneidad dificulta la tarea. En Rt y Rgi estos problemas pasan desapercibidos (o al menos no se registran acciones encaminadas a resolverlos). Lo escrito está claro porque los autores conocen el video y es su texto. Durante Rgp, el revisor, en tanto lector que comenta y opina, ayuda al escritor a cuestionarse si el texto cumple o no su propósito comunicativo; es decir, si presenta con claridad el contenido del referente visual que motiva la escritura.

Las interacciones durante la revisión en parejas: cómo se dieron los cambios

Los cambios de Tx_2 a Tx_3 no suceden solos; son producto de las interacciones entre los tres participantes de la tarea, que permiten al escritor regular la producción del texto. A continuación se presenta el análisis de los modos de interacción y del cambio en la situación retórica.

Las modalidades de interacción

Baslev (2006) estudia las interacciones verbales de dos participantes en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje. Las acciones emprendidas por esta pareja disimétrica definen tres formas de co-actividad:

- Divergente, cuando los participantes están comprometidos en acciones

diferentes en un mismo momento de trabajo.

- Dividida, cuando se comprometen en acciones diferentes, pero interdependientes.
- Compartida, cuando interactúan al mismo tiempo alrededor de un fragmento del texto y en función de un solo tema.

La clasificación anterior se retoma para analizar las interacciones entre las triadas que participan en la tarea. A partir de ello, se construyeron las siguientes categorías.

a) La coexistencia de dos modalidades de co-actividad. A diferencia de los trabajos de Balslev (2006), los procesos analizados muestran la coexistencia de dos modalidades de co-actividad en una misma interacción. En las triadas disimétricas una constante es que cuando dos participantes están en co-actividad divergente, generalmente escritor y revisor, uno de ellos establece una co-actividad compartida con otro, la entrevistadora en este caso. El fragmento siguiente permite observar la divergencia entre las acciones de Jonathan y Elizeth (escritor y revisora de telesecundaria, respectivamente).

E: aquí cómo pusiste esto... el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río¹¹ o sea ¿cómo?... aquí le puso el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río para después... eh que cuelga... hacia el río para después al volver a ser acechado por el puma, entonces, yo siento como que el pequeño oso corre por un tronco sería como que corre sobre el tronco o no sé.

EN: ¿ajá?

E: entonces, como que sería cambiarle.

EN: ¿cómo te gustaría cambiarle?

E: mmm (pausa).

EN: ¿qué es lo que no te queda claro o no te agrada ahí?

¹¹ El subrayado señala los fragmentos de lectura en voz alta.

E: es que... a ver, ¿qué hace el oso? ¿Corre hacia el tronco o sobre el tronco?

J: sobre el tronco.

E: corre sobre el tronco... entonces el pequeño oso corre por un tronco, entonces sería sobre un tronco que cuelga hacia el río (fragmento E_P4).

Elizeth duda sobre el contenido y quiere aclarar la acción del oso, pero le resulta difícil plantearse a Jonathan. Su estrategia es leer en voz alta varias veces y cuestionar a su compañero. La entrevistadora sigue la intervención de Elizeth y le ayuda a exponer su punto de vista; éste es un momento de co-actividad compartida entre ambas. Jonathan interviene cuando la revisora lo interroga; su respuesta es concreta, no abunda en información ni da pauta a nuevos intercambios. Se queda en silencio y mira la pantalla, está atento a otra cosa.

Las interacciones en tríadas disimétricas difícilmente pueden caracterizarse como una sola modalidad de co-actividad. Dos participantes se involucran de forma cooperativa y el otro no. Esta situación es constante en los comienzos de la revisión en parejas: al principio los revisores parecen trabajar solos (o con la entrevistadora), sin que los escritores se integren, lo cual es comprensible porque participan en la entrevista desde referentes distintos; además, es el momento de la revisión en donde el escritor expone su trabajo ante otro para que sea juzgado.

b) El progreso hacia la co-actividad dividida. Los datos muestran una progresión de los momentos de co-actividad divergente a la dividida conforme avanza Rgp. Paulatinamente, los participantes van acompasando sus intereses y sus puntos de vista hasta comprometerse en acciones diferentes y, algunas veces, interdependientes.

Eleazar (escritor de primaria) lee en voz alta. Josué (revisor) lo interrumpe para proponer una inserción.

E: la leona lo sigue por la orilla / llegan a una cascada / la leona se va por unas rocas.

J: espérate, pero ahí también podría ser, donde dices... podría poner... se va a la orilla, pero con dificultades llega a la orilla.

E: pero acá también se podría...

EN: ¿cómo dices Eleazar?

E: aquí donde se avienta porque dice se echa al agua.

EN: ¿dónde?

E: aquí.

J: no, pero estaría mejor avienta.

EN: ah, cambiar avienta por echa, ¿tú qué dices Josué?

J: mmm sí, quizá.

E: aquí está con... y sale a la orilla con...

J: ahí con dificultad, sale con dificultad a la orilla.

E: sale con dificultad (fragmento E_P1).

Josué sugiere agregar el modo en que el oseño llega a la orilla. Frente a situaciones como la caída a un río, la edad del oseño y la situación de peligro, la intervención resulta pertinente. Al principio, Eleazar parece no aceptar la sugerencia y alude a otro fragmento del texto. La entrevistadora y Josué se suman a la reflexión del escritor, quien retoma la propuesta de su compañero y trabajan en ella.

Los niños hacen un esfuerzo por construir un espacio de comprensión común, aunque sin dejar de lado sus intereses, los cuales están relacionados con las diferentes formas de interpretar la tarea y con los roles que desempeñan en la situación de comunicación propuesta.

c) Momentos de co-actividad compartida. En la co-actividad compartida, los participantes de la tarea interactúan al mismo tiempo alrededor de un fragmento del texto y sobre un solo tema. Anahí y Beatriz (escritora y revisora de telesecundaria) tienen el siguiente diálogo:

A: mmm creo que olvidamos poner que el osito estaba jugando... bueno, yo no lo puse.
 EN: ¿al principio?
 A: ajá... en donde estaba... que estaba observando... también repetí osito... el osito que está observando.
 B: a un pequeño oso.
 A: a un oso.
 B: el cual está y ya dices en dónde, estaba en...
 A: que está jugando, es que era como una montaña y pastizal.
 B: el cual estaba jugando y... en... en un pastizal.
 A: un pequeño, ¿que estaba? ¿O el cual? Este video trata sobre un puma que está observando a un pequeño oso.
 B: que estaba... en un pastizal, sería (fragmento E_P6).

Anahí quiere especificar qué hace el oseño mientras el puma lo acecha; al mismo tiempo, identifica la repetición de palabras. Beatriz da una sugerencia para no repetir *osito* y le ayuda a agregar información. La escritora da opciones sobre lo que se puede incorporar y Beatriz decide qué escribir y cómo hacerlo. Las alumnas complementan sus puntos de vista y trabajan simultáneamente en forma y contenido para construir una frase con información más precisa y usan la sinonimia.

Las interacciones analizadas muestran que el trabajo en triadas genera diferentes formas de co-actividad. Durante éstas los intereses de los participantes convergen, surgen acuerdos y los textos se transforman. Pero no siempre sucede así; las formas de co-actividad varían en una misma actividad. La disposición física de los materiales y la presencia de los sujetos en un mismo espacio no es sinónimo de co-actividad compartida —la que generalmente se presupone que aparecerá de la nada al pedir que se trabaje en parejas o en equipos—. Los espacios de comprensión común entre escritor y revisor (y la entrevistadora) se construyeron paulatinamente durante las interacciones.

La nueva situación retórica

El problema retórico implicado en la tarea de escritura es la elaboración de un texto que presente el contenido del video a quien no lo conoce. En la primera parte se escribe para un compañero de clase que se integra posteriormente. El escritor necesita construir una representación de ese compañero en tanto lector potencial; esto se transforma en la segunda parte. Autor y destinatario están frente a frente e interactúan, lo cual plantea nuevas condiciones de producción que inciden en la situación retórica.

a) *Lectura en voz alta*. Los alumnos de sexto leen en voz alta en el primer momento de la tarea, cuando la entrevistadora pregunta si desean realizar algún cambio. Sin embargo, difícilmente intervienen en sus escritos (Cuadro 5). La vuelta al texto no genera revisiones ni re-escritura. Esta situación se relaciona con al menos dos consideraciones: por un lado, es difícil realizar dos funciones al mismo tiempo: escritor y lector que revisa el propio texto. Benveniste (2005) la denomina *leerse con ojos de corrector*. Por otro lado, las exigencias propias de la modalidad de lectura (volumen, dicción, entonación, etcétera) requieren la atención y el esfuerzo de los escritores, lo cual puede repercutir en la revisión del texto. Esta situación cambia en la segunda parte cuando el revisor lee en voz alta. Mientras Josué (revisor de primaria) lee en voz alta, Eleazar (escritor) quiere intervenir, pero no lo hace. Hasta terminar la lectura agrega:

E: aquí que el osito está jugando.
 EN: ¿dónde?
 E: aquí se encuentra un osito.
 EN: ¿qué le quisieras poner Eleazar?
 E: que está jugando a la orilla de un río (fragmento E_P1).

La lectura en voz alta ayuda al escritor a identificar y agregar información. No es la primera vez que lee el texto. No obstante, cuando otro lo hace se favorece el distanciamiento

entre el escritor y su producción. El autor presencia la lectura en voz alta de su texto, pero no enfrenta las exigencias de la actividad porque él no la realiza, lo cual le ayuda a centrar su atención en el contenido.

Los datos analizados no permiten establecer una relación estrecha entre la lectura en voz alta del propio texto y su revisión; en cambio, sugieren que escuchar leer, aun sin ninguna otra interacción, motiva los cambios.

b) *La interpretación del contenido del texto.* Al leer Tx_2, los revisores tuvieron dudas sobre algunos fragmentos del video. Eso propició interpretaciones erróneas y preguntas para aclarar los malos entendidos. Josué cuestiona a su compañero:

EN: *avienta* o *echa*... dijiste Eleazar que *avienta* sería si se arrojara de algo alto.

E: sí.

EN: ¿y *echa*?

E: pues nomás así... saltaría.

J: a ver, pero como es una cascada se supone que está alta ¿o no?

E: no porque... porque están unas rocas a la mitad, está así la cascada alta (hace señas con sus brazos), pero están las rocas, la leona ahí se para, el osito cuando iba a llegar a esas rocas se *echa* al agua para huir.

J: entonces sí, se *echa* (fragmento E_P1).

Los niños discuten las diferencias entre *avienta* y *echa* para describir qué hace la leona cuando persigue al osito. Para Eleazar, la diferencia está en función de la altura. *Aventar* representa una altura mayor que *echa*. En la discusión, Josué nota una incongruencia: en el texto se nombra una cascada (que da la impresión de un lugar alto), entonces tendrían que usar *aventar*. Eleazar explica que hay una cascada, pero, según él, a mitad de ésta se encuentran unas rocas desde donde salta la leona. Así justifica su elección.

Eli (revisora de telesecundaria) interrumpe su lectura en voz alta para cuestionar a su compañera:

E: el oso corre hacia su madre y ésta cura sus heridas. ¿pero sale del río?

L: mmm... pues se quedan en la orilla.

E: ¿entonces no cae en el río? Cae en una orilla del río.

L: mmm su madre aparece en una orilla del río.

E: mientras que él está en el río.

L: ajá.

E: mmm ¿sale el oso del río después, cuando llega su madre?

L: sí.

E: entonces aquí hay que aumentarle un poco más.

L: sí (fragmento E_5).

Para la revisora, el texto es ambiguo porque no especifica si el oseño sale del río o no. Efectivamente, Liz (escritora) no aclara que el oseño sale del agua mientras el puma lo persigue, pero no abandona el río hasta que el cazador se va, y luego corre con su madre. Cuando los escritores saben cuáles son las partes ambiguas de sus textos, pueden corregirlas. Esto sugiere que contar con un lector que lleva a cabo funciones de revisor ayuda a los escritores a mejorar sus textos.

DISCUSIÓN

Este trabajo analiza los procesos de producción textual de estudiantes de escuelas primarias y telesecundarias. La tarea implicó escribir el contenido de un video y propuso dos momentos de revisión textual: uno individual en la primera parte y otro en parejas en la segunda. Los hallazgos más relevantes se exponen a continuación.

En el estudio de los procesos de redacción es imprescindible analizar no sólo las acciones del escritor mientras redacta, sino, también, conocer las condiciones de producción que originan dichas acciones. Las investigaciones basadas en el enfoque interaccionista socio-discursivo (Bronckart, 2004 y 2007; Dolz y Schnwely, 1997; Riestra, 2003 y 2006) y en el socio-cognitivo y situado (Camps, 1995;

Camps, 2003; Camps y Zayas, 2006) destacan su relevancia y las re-construyen. En este trabajo, las condiciones de producción se diseñaron *ex profeso*, se analizaron y pueden re-estructurarse para mejorarse. Dos consideraciones al respecto son:

- El video auxilió a los alumnos con el contenido de sus textos, pero impuso vicisitudes a los procesos que impactaron en los productos finales; algunas de éstas fueron: interpretar el contenido, adaptar las imágenes a la escritura y emplear sus conocimientos sobre temáticas afines a la presentada (la cacería de un oso, la vida de los osos, etc.).
- La consigna de escritura no tuvo un género textual explícito que direccionara el escrito y orientara la valoración del producto; se omitió para conocer las decisiones de los escritores. Sin embargo, ésta no fue una decisión acertada. Las consignas de escritura son un referente imprescindible tanto para la construcción textual (Riestra, 2003) como para su orientación y valoración. Por ello, la situación de comunicación que se plantee debe ser clara en cuanto a qué escribir, para quién y cómo.

Los escritores de la muestra no se asumen naturalmente como revisores de sus propios textos: cuando terminan la primera textualización no regresan a ella de forma autónoma. La revisión es una práctica dissociada de la escritura. Los alumnos realizan cambios mientras textualizan, pero una vez que dan por terminados los textos no llevan a cabo una revisión global. Para que ésta surja, es necesario designarla. En la primera parte de la entrevista se preguntó a los alumnos si querían hacer cambios; en la segunda, hubo revisores. Ambas situaciones apoyaron a los entrevistados para regresar a los textos, releerlos y modificarlos.

Para ningún escritor es fácil representarse el punto de vista del destinatario. Implica, entre otras cosas, hacer suposiciones acerca de lo que éste sabe o ignora para decidir qué explicar y cómo. Para quienes comienzan su trayectoria como usuarios de la lengua escrita es difícil construir una imagen del destinatario que les permita direccionar el texto y anticipar la perspectiva del lector. La tarea diseñada para la recolección de datos ayudó a los escritores a realizar esa función. La presencia del compañero que leyó el escrito y opinó sobre éste permitió al escritor regular su proceso de composición. Este lector-revisor ayudó a dar sentido a la revisión y, además, aportó sugerencias y puntos de vista que podían retomarse.

Escritores y revisores se incorporaron a la tarea de escritura desde lugares distintos, lo cual promovió la revisión textual. Los escritores observaron, interpretaron, adaptaron y textualizaron el contenido del video. Lo reconstruyeron escribiéndolo. En cambio, los revisores elaboraron una representación del video a partir de lo leído. Ambos alumnos entraron a la tarea con distintas referencias sobre el contenido, lo cual motivó interacciones entre ellos y promovió cambios en los textos.

Los alumnos que se integraron para leer y revisar explicaron lo que no estaba claro e hicieron preguntas cuando los textos eran ambiguos. Los escritores intervinieron para re-direccionar las interpretaciones inadecuadas, o bien para abundar en las explicaciones que no estaban escritas. La situación les hizo enfrentar problemas de comunicación reales que dieron sentido a la revisión y a la re-escritura. El texto debía expresar claramente el contenido de las imágenes, de lo contrario, la interpretación del video era inadecuada.

En la escuela básica, los textos comúnmente carecen del acompañamiento de un lector auténtico. El enfoque para la enseñanza del español en México, a través de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011), propone que los alumnos escriban para lectores que existen

(un amigo que vive en otra ciudad, sus papás, el presidente municipal, el director de la escuela, etcétera); sin embargo, los niños construyen sus textos sin la certeza de que serán leídos. Y, si esto sucede, en escasas ocasiones conocen las dificultades que enfrentan esos lectores. La retroalimentación a la que están expuestos es, en el mejor de los casos, la del docente de grupo, quien está demasiado implicado en la situación comunicativa que detonó el texto. Un destinatario real no es sinónimo de lector auténtico que ayude a revisar los textos. Se necesitan condiciones didácticas que generen estas funciones en los alumnos.

Uno de los propósitos del currículo vigente es que los estudiantes sean *productores competentes de textos*, “lo cual supone la revisión y elaboración de diversas versiones, hasta considerar que la producción satisface los fines para los que fue realizada” (SEP, 2011: 37). Entonces, se esperaría que al terminar la secundaria los alumnos releyeran sus textos, los revisaran y los corrigieran de forma autónoma. El análisis de los datos presentados contradice tal supuesto y obliga a preguntarse ¿cuál es el tratamiento didáctico que se da a la revisión en la escuela? Las actividades de revisión escolarizadas generalmente se centran en la construcción de borradores, los cuales a veces sólo implican “pasar en limpio”: van del libro de texto al cuaderno y luego a la lámina o a la computadora, pero no generan oportunidades para pensar sobre lo escrito. Se asume que aprendemos a escribir, y por lo tanto a revisar, de una vez y para siempre. En este sentido, la revisión es una práctica que se exige a los estudiantes de educación básica en México, pero que raramente se enseña. Por ello, es importante destacar su relevancia didáctica.

La escritura, en tanto forma de comunicación diferida, no brinda espacios para la interacción entre los escritores y los lectores potenciales durante la construcción de los textos. En ámbitos académicos, existen espacios de acompañamiento a los procesos de producción que sirven de ayuda para regu-

larlos. Paradójicamente, en educación básica los escritores noveles no siempre tienen la oportunidad de discutir sus textos con un lector mientras los producen. En la tarea propuesta, los alumnos que se integran en el segundo momento leen los escritos y plantean sus dudas y sugerencias sobre el contenido. A partir de estas intervenciones, algunos fragmentos se agregan o se complementan.

En los procesos de escritura de autores expertos hay un ir y venir constante sobre el texto mientras se construye. La lectura y la escritura se convierten en actividades estrechamente vinculadas, híbridas en el sentido de Miras *et al.* (2013). El proceso es recursivo porque va del diseño de la estructura del escrito a la lectura de alguna fuente, luego a la textualización y a la corrección del texto, etcétera; sin embargo, en los espacios de formación básica con alumnos que comienzan sus trayectorias como usuarios de la lengua escrita la situación es distinta. Para lograr escribir recursivamente es necesario implementar situaciones didácticas como la utilizada para la recolección de datos.

La tarea propuesta secciona el proceso de producción textual en varios momentos e integra ayudas para el escritor. Primero, solicita la recuperación oral del contenido del video (un pre-texto oral que funciona como primera organización de la información); después, motiva la revisión individual del texto antes de presentarlo al lector y, finalmente, genera un nuevo espacio para pensar sobre lo escrito (integra un lector que lee y opina). En conjunto, los alumnos de la muestra participan en un proceso de producción textual efectivo porque hay una necesidad real de comunicación que, además, se pone a prueba durante la misma situación; y regulado, porque los espacios de revisión están mediados por el lector que revisa y la entrevistadora que sigue y orienta el proceso. Lo anterior representa un apoyo en el diseño de actividades didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en la escuela.

REFERENCIAS

- BALSLEV, Kristine (2006), *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*, Tesis de Doctorado, Ginebra, Université de Genève.
- BAZEMAN, Charles, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis (2005), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, Indiana, Palor Press and The WAC Clearinghouse.
- BEREITER, Carl y Marlene Scardamalia (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, núm. 58, pp. 43-64.
- BENVENISTE, Claire-Blanche (2005), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- BRONCKART, Jean Paul (2004), *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, Jean Paul (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CAMPS, Anna (1990), "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, núm. 49, pp. 3-19.
- CAMPS, Anna (1995), "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 26, pp. 51-64.
- CAMPS, Anna (comp.) (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, Anna y Felipe Zayas (coords.) (2006), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó.
- CARLINO, Paula (2004), "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327.
- CARLINO, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, FCE.
- CASTEDO, Mirta (1995), "Construcción de lectores y escritores", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 16, núm. 3, pp. 5-24.
- CASTEDO, Mirta (2003), *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*, Tesis de Doctorado, México, IPN-CINVESTAV-Departamento de Investigaciones Educativas.
- CASTEDO, Mirta, Claudia Molinari y Ana Siro (2005), *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CASTELLÓ, Montserrat (2002), "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura", *Revista Signos*, vol. 35, núm. 51-52, pp. 149-162.
- DIDACTEXT (2003), "Modelo sociocognitivo, pragmatológico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica*, vol. 15, pp. 77-104.
- DOLZ, Joaquim y Bernard Schenwly (1997), "Géneros y progresión en expresión oral y escrita", *Textos*, núm. 11, pp. 77-97.
- ECO, Umberto (2008), *Decir casi lo mismo: la traducción como experiencia*, México, Lumen.
- FLOWER, Linda y John Hayes (1980), *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura.
- FONTICH, Xavier (2006), *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE-Horsori.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP.
- KAUFMAN, Ana María (1993), "Lengua en grados medio y superiores: aspectos psicognéticos, lingüísticos y didácticos", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 14, núm. 1, pp. 27-41.
- KAUFMAN, Ana María (1994), "Escribir en la escuela: cómo, por qué y para quién", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 3, núm. 15, pp. 15-32.
- KAUFMAN, Ana María (2013), *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*, Buenos Aires, AIQUE Educación.
- LERNER, Delia (2002), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, Delia, Estela Lorentey Liliana Lotito (1995), *Actualización curricular. Lengua. Documento de trabajo No. 1*, Buenos Aires, Secretaría de Educación-Dirección de Currículum.
- LERNER, Delia, Hilda Levy, Estela Lorente, Liliana Lotito, Silvia Lobello y Nelda Natali (1996), *Actualización curricular. Lengua. Documento de trabajo No. 2*, Buenos Aires, Secretaría de Educación-Dirección de Currículum.
- MIRAS, Mariana (2000), "La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", *Infancia y Aprendizaje: Journal of the Study of Education and Development*, núm. 89, pp. 65-80.
- MIRAS, Mariana, Isabel Solé y Núria Castells (2013), "Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 437-459.
- RIESTRA, Dora (2003), *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*, Tesis de Doctorado, Ginebra, Universidad de Ginebra.
- RIESTRA, Dora (2006), *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- RODRÍGUEZ, Blanca (2015), *Estudio microgenético de la redacción de textos en pantalla que realizan estudiantes de primaria y secundaria*, Tesis de Doctorado, México, UNAM.
- SAADA-Robert, Madelon y Kristine Balslev (2015), "Las microgénesis situadas. Estudios sobre la transformación de los conocimientos", en Verónica Aguilar y Jorge Vaca (trads.), *¿Qué demonios son las competencias?*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 397-434.
- SAADA-Robert, Madelon y Jean Brun (1996), "Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética", *Perspectivas*, vol. XXVI, núm. 1, pp. 25-38.
- SCHNEWLY, Bernard (s/f), "¿Qué es escribir? Herramientas y aprendizaje de la escritura", en: <http://leer.es/> (consulta: agosto de 2015).
- TEBEROSKY, Ana (1982), "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI Editores, pp. 155-178.
- TEBEROSKY, Ana (1990), "El lenguaje escrito y la alfabetización", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 11, núm. 3, pp. 2-15.
- TOLCHINSKY, Liliana y Ana Sandback (1990), "Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. 100 Años de Lectura y Vida* [CD], s/pp.
- TOLCHINSKY, Liliana (1993), *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, México, Anthropos.