

Revista de Investigación Educativa 21

julio-diciembre, 2015 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Análisis microgenético del proceso de producción textual de dos alumnas de primaria

Mtra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Estudiante de doctorado

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México

ary23_7@hotmail.com

El presente artículo muestra el análisis del proceso de producción y revisión textual en pantalla que realizan dos alumnas de sexto grado de una escuela primaria rural veracruzana. Se utiliza la microgénesis situada como herramienta de análisis de las interacciones generadas entre las participantes durante una tarea de escritura. Los resultados permiten abundar en la comprensión de las dificultades que conlleva escribir y revisar textos propios para quienes comienzan su trayectoria como usuarios de la lengua escrita. Estos escritores requieren varias miradas al texto, de la interacción con pares y con un adulto mediador y de la lectura en voz alta (propia y ajena) para hacer correcciones. Además, se presentan algunas de las complicaciones para los docentes de educación básica. La función de acompañantes del proceso les exige el uso de herramientas didácticas, lingüísticas y psicológicas para construir formas de intervención ajustadas a las necesidades de los alumnos.

Palabras clave: Producción de textos en educación básica, escritura, procesos de interacción.

The text below shows the analysis of the production process and textual revision on-screen that perform two sixth-grade students from a rural elementary school located in Veracruz. It has used the microgenetic approach as a tool for analyzing the interactions generated among the participants during the writing task. The results allow us to understand the writer's difficulties in writing and revising their own texts to those who begin their path as users of the written language. These writers need to make several texts reviews, to interact with pairs and adults, and also the reading aloud (own or others) to make the corrections. Besides, this article presents some of the elementary school teacher's complications that can be involved in the process. The function as partners of this process requires the use of didactic, linguistic and psychological tools to create ways to intervention adjusted to the student's needs.

Keywords: Textual production, writing, interaction processes.

Recibido: 08 de mayo de 2014 | **Aceptado:** 21 de noviembre de 2014

Análisis microgenético del proceso de producción textual de dos alumnas de primaria¹

1. Introducción

La producción textual es un tema central en los planes y programas de estudio de educación básica en México. Para su enseñanza, el campo de formación *Lenguaje y comunicación* propone las *prácticas sociales del lenguaje* como referente articulador de los contenidos y del trabajo docente. El propósito principal es que los niños, una vez que aprendan el principio alfabético del sistema de escritura, comprendan, interpreten y produzcan diversos tipos de textos, los transformen y creen nuevos géneros y formatos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011, p. 43). Esto es en el discurso.

En la práctica esos intentos parecen no tener el éxito esperado. En la mayoría de los periodos de la escolaridad básica se asume que los alumnos no saben escribir y que poseen deficiencias en el dominio de recursos indispensables para la producción escrita (ortografía, puntuación, sintaxis, etc.). Incluso, algunos docentes comparten la percepción de que deben enseñar los contenidos del grado anterior porque los alumnos no los aprendieron.²

Ante este panorama, el propósito del artículo es contribuir a repensar la complejidad que conlleva escribir y revisar textos propios para los alumnos de primaria. De acuerdo con el objetivo general de la tesis en la que se enmarca este trabajo, nos interesa abundar en cuáles son las complejidades que implican los procesos de redacción para quienes están aprendiendo a escribir. Estos escritores, aunque no produz-

1. Los datos que se analizan y discuten en este artículo son parte de los resultados preliminares de una tesis doctoral realizada en el marco del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicho trabajo pretende abundar en la comprensión de los procesos de producción textual –incluida la revisión– que realizan alumnos de primaria y telesecundaria.

2. Una fuente de estas afirmaciones es el trabajo que realiza la autora como asesora del Módulo Laboratorio de Lenguaje y Comunicación en la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana, programa dirigido a docentes en servicio en el estado de Veracruz. Las reflexiones que realizan los profesores han permitido conocer las problemáticas que enfrentan con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sus aulas.

can textos canónicamente “bien escritos”, realizan importantes esfuerzos al utilizar los recursos que exige la escritura.

Con ese fin, nos apoyamos en la microgénesis situada para analizar los avatares que experimentan Nancy y Araceli al construir textos (dos versiones intermedias y una final) en una tarea de escritura particular. Ambas alumnas de sexto grado de una escuela primaria rural ubicada en un municipio del centro del estado de Veracruz.

Consideramos indispensable analizar los procesos de producción textual para comprender las dificultades que implican para quienes comienzan su trayectoria como usuarios de la lengua escrita. Los retos de los escritores no terminan con el dominio del principio alfabético del sistema de escritura. Hay otras dificultades que forman parte de la construcción textual y que son, en cierto modo, invisibles para los lectores de los textos (maestros) y para los mismos escritores (alumnos). En el momento de evaluar, el proceso no siempre es considerado. Hay un énfasis en el producto final (y por lo tanto en la calificación) sin dar la debida importancia a las situaciones que forman parte de la producción.³

2. Referentes teóricos

Las investigaciones que estudian la redacción como proceso recursivo se han ido transformando paulatinamente. Los primeros trabajos se realizaron desde la psicología cognitiva. Estos describen y analizan las operaciones implicadas en los procesos mentales de escritores experimentados (Bereiter & Scardamalia, 1992; Flower, 1979, citada en Cassany, 2008; Flower & Hayes, 1981). El énfasis de los diferentes estudios es entender la composición como una tarea de resolución de problemas. Una de sus principales contribuciones es el diseño de modelos que muestran y describen las operaciones cognitivas que utilizan los escritores al producir textos (Véase, por ejemplo, *Los Modelos de decir y de transformar el conocimiento* de Bereiter & Scardamalia, 1992).

Posteriormente, se desarrollaron investigaciones sobre lengua escrita cuyos principales objetivos estaban centrados en el diseño de secuencias didácticas. En español,

3. En México, Vaca, Bustamante, Gutiérrez y Tiburcio (2010) y Cano (2014) dan cuenta de situaciones escolares en donde se abordan contenidos de Español en educación básica. Los aportes de sus investigaciones permiten acercarnos a la realidad que se vive en las escuelas. En Argentina, Castedo (2003) y Castedo y Wainggort (2003) realizan interesantes análisis sobre las dificultades que experimentan los alumnos de primaria durante la revisión textual.

ubicamos los trabajos que parten de un enfoque sociocognitivo y situado (Camps, 1990; Camps & Milian, 2008; Castelló, 2002; Castelló, 2009). Éstos retoman algunas variables definidas en los estudios de psicología cognitiva, pero las analizan en función de la situación de comunicación. Dicha situación es siempre específica y determina el uso que el escritor da a las variables y las relaciones que establece entre éstas. La principal contribución de estos trabajos es el diseño de secuencias didácticas para enseñar la lengua escrita en la escuela.⁴

En francés ubicamos las investigaciones realizadas desde la didáctica francesa de la lengua escrita (Dolz, 1992, 2013; Dolz & Gagnon, 2010; Dolz & Schneuwly, 2011). Éstas muestran importantes coincidencias con los estudios de las investigaciones con enfoque sociocognitivo y situado, pero poseen al menos dos diferencias. Primero, parten de una visión global de la escritura que considera tres dimensiones: la psicológica (aspectos cognitivos, afectivos y sensoriomotrices), la lingüística (recursos textuales, sintácticos ortográficos, pragmáticos, lexicales y gráficos) y la social (aspectos interaccionales y socioculturales). Saber escribir –y enseñar a escribir– implica para quien aprende –y para quien enseña– considerar esas tres dimensiones y sus relaciones durante las diferentes tareas de escritura. Segundo, entienden el texto escrito como un objeto de trabajo. El alumno debe estar preparado para analizar, juzgar y mejorar su texto como si fuera de otro. Sin embargo, revisar la propia producción e intervenir en ella acertadamente no es sencillo para ningún escritor. Es necesaria la mediación del docente a través del diseño de las secuencias didácticas en donde tengan lugar actividades que promuevan la relectura, la revisión y la reescritura en las propias producciones.

Ahora bien, en este trabajo entendemos la *redacción* como un proceso recursivo donde se implican otros aspectos además de los conocimientos del sistema de escritura. Algunos de estos son la consigna de la tarea, la representación que el sujeto construye de ésta, el contenido del texto (tema), el género textual y las interacciones que se generan entre un escritor y un revisor alrededor del escrito para mejorarlo. El uso que el sujeto hace de dichos aspectos configura un continuo que va de una producción inicial a una versión final. Este trayecto siempre es específico y particular, de ahí la complejidad de su estudio. Por esto utilizamos la microgénesis situada como herramienta de análisis del proceso escritural que presentamos. A continuación revisamos algunas consideraciones sobre esta perspectiva.

4. Ana Camps y su grupo han publicado numerosos trabajos al respecto. Pueden consultarse: Camps, 1995, 2003; Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2006, 2010, entre otros.

2.1. La microgénesis situada

La microgénesis situada tiene origen en el constructivismo psicológico (Blanchet, 1996; Inhelder & Caprona, 2007; Saada-Robert & Balslev, 2006/2014) e incorpora aportes de la psicología sociocultural vigotskiana y de los estudios sobre situaciones didácticas de Brousseau (Cf. Balslev, 2006).

Como parte del constructivismo psicológico, retoma los postulados de Piaget, pero con un énfasis importante en el sujeto y en los aspectos funcionales del conocimiento. Es decir, la aproximación epistemológica que describe los grandes niveles de construcción del conocimiento (enfoque estructural) pasa al estudio de la pertinencia de dicho conocimiento para la resolución de tareas específicas (enfoque funcional). Hay una preocupación por estudiar las formas en que a nivel cognitivo se resuelve una tarea; lo anterior implica el traslado de un modelo que estudia el desarrollo en tanto estados definidos a otro que prioriza los procesos de cambio que suceden en un contexto particular.

Para los fines de este trabajo, consideramos importante destacar los siguientes aspectos:

1. Se prioriza el enfoque funcional que “estudia procesos mucho más dependientes de los contextos y de los sujetos” (Blanchet, 1996, p. 98).
2. El centro del estudio es el sujeto psicológico. Esto implica reconocer al sujeto como gestor de su acción y de sus recursos, y como centro de control de su propia actividad y de sus aprendizajes (Blanchet, 1996).
3. Las unidades cognitivas empleadas para analizar la acción del sujeto deben permitir al investigador describir y comprender sus comportamientos en la resolución de un problema.

En el análisis de los procesos de redacción, la microgénesis nos permite conocer cómo utilizan los alumnos lo que saben sobre la escritura en una situación determinada (saber hacer), en la que media la representación de la tarea, las características de ésta, el material, la consigna y los ajustes continuos que realizan para resolverla. Apropiarse de la escritura no es una condición suficiente para usarla (Vaca, 2001, p. 22), se necesita emplear el conocimiento adquirido en una situación que implica retos y exige determinadas acciones para resolverla. A través de la microgénesis situada, podemos acercarnos al conocimiento y comprensión de dichas acciones.

Desde sus intereses didácticos, la microgénesis estudia la construcción del saber tal como se enseña y se aprende en situaciones concretas. Para ello prioriza el estudio de los microprocesos de co-construcción de los conocimientos que se movilizan en cada situación (Saada-Robert & Balslev, 2006/2014). Su análisis considera variables

como las interacciones entre los participantes de la tarea, la situación de enseñanza-aprendizaje (formal o informal) y el tiempo en que ésta se desarrolla.

Ahora bien, la conjugación de esas variables determina el carácter situado de la microgénesis y otorga una importancia crucial al contexto donde los sujetos llevan a cabo la tarea. Entender las condiciones específicas donde se gestan las interacciones, permite conocer el ajuste recíproco que se produce entre los participantes para lograr aprendizajes. Siguiendo a Saada-Robert y Balslev (2006/2014), existen cuatro aspectos que no se deben perder de vista en el análisis de ese ajuste:

- a. la diversidad de acciones producidas por los niños;
- b. los encadenamientos entre dichas acciones para alcanzar objetivos particulares;
- c. los efectos de esas acciones en las intervenciones del adulto;
- d. los efectos recíprocos de las intervenciones del adulto en el aprendizaje de los niños.

En este artículo estudiamos cómo Nancy y Araceli enfrentan, interpretan y resuelven la tarea de construir un texto –incluida su revisión–. Nos interesa analizar las interacciones que se establecen entre ellas y la entrevistadora, para comprender los procedimientos que utilizan, la manera en que los modifican y ponen a prueba durante el proceso que llevan a cabo.

3. Consideraciones metodológicas

El corpus de la investigación está compuesto por los procesos de redacción de 36 alumnos de dos escuelas primarias y dos telesecundarias rurales del estado de Veracruz.⁵ En este artículo sólo presentamos el proceso escritural de dos niñas de sexto grado: Nancy y Araceli. Las acciones que realizan frente al texto y las interacciones que surgen entre ellas y la entrevistadora constituyen una muestra representativa de lo que sucede en las otras entrevistas a alumnos del mismo grado. Sin embargo, decidimos presentar el trabajo de estas niñas, porque el compromiso que manifestaron con la tarea permite observar a detalle aspectos del proceso que no se aprecian tan claramente con otros escritores y revisores.

5. El total de entrevistas fue analizado como parte del proceso de construcción de la tesis de doctorado.

3.1. La tarea de redacción

La tarea que planteamos es resultado de una primera etapa de exploración en donde aplicamos la situación de escritura a tres parejas de niños de sexto grado de primaria. A partir del análisis de sus respuestas, modificamos el diseño y tomamos las siguientes decisiones metodológicas:

1. El contenido de la redacción. Pensar qué escribir es una tarea compleja para los escritores. Así, decidimos establecer un referente para todos los textos. Una opción pertinente y bien recibida fue el video. Las imágenes y la trama que desarrollan son el referente para escribir. Se titula *La ley del más fuerte*⁶ y dura 3'32". Muestra una cacería de animales (un osezno, un puma y un oso adulto) en una pradera cerca de un río. No tiene voces de los personajes ni narrador; el audio de fondo son los sonidos producidos por los mismos animales y en algunos fragmentos hay música instrumental.
2. Revisar en parejas. La redacción es individual, pero se incluye a otro niño en el momento de la revisión. Tomamos como base la entrevista clínica piagetiana para diseñar una tarea de redacción en donde intervienen dos niños del mismo grado escolar. Nos interesa explorar las interacciones entre el escritor y un compañero y entre ellos y la entrevistadora.
3. Utilizar El Espía 2.0 como soporte textual de las redacciones. El Espía es una herramienta digital para la exploración de los procesos de producción de textos.⁷ Para los escritores su apariencia y funcionamiento son similares a los de un procesador de palabras. Para el investigador genera un reporte automatizado de las acciones llevadas a cabo en pantalla.
4. Grabar las entrevistas en audio y video para luego transcribirlas.

La tarea de redacción es la siguiente:

Parte 1. Un niño redacta un escrito a partir del video. Referiremos a este primer participante como *escritor*.

1. Presentar el video al niño.
2. Pedir que cuente de forma oral qué sucedió.
3. Dar la consigna de escritura.
4. Al terminar de redactar, pedir que lea en voz alta su texto y revise si ya está

6. El video puede encontrarse en la siguiente dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=NbP-LoXVNEO>

7. La herramienta fue construida en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Puede consultarse en <https://www.uv.mx/blogs/elespia/>

listo para que su compañero lo lea. Si realiza cambios (quitar, agregar, cambiar, etc.), preguntar sobre ellos.

Parte 2. Un segundo niño revisa junto con el escritor el texto escrito en la parte 1. Este segundo participante se nombra *revisor*.

1. Incluir a un niño en la entrevista y comentarle que su compañero vio un video y después escribió un texto para contarle lo que sucedió.
2. Pedir que lea el texto en voz alta y que comente qué pasó.
3. Dar la consigna de revisión a ambos participantes (el objetivo es que trabajen juntos).

4. Análisis del proceso de redacción de Nancy y Araceli

En este apartado mostramos el análisis del proceso de redacción de las dos niñas. En un primer momento, presentamos las tres versiones del texto y hacemos hincapié en las complejidades que implica para la escritora revisar y corregir su propia producción. Posteriormente, damos cuenta del proceso en el que construyen la versión final. En éste, destacamos las diferentes interacciones que operan como detonadores de las transformaciones de los saberes de las niñas, algunos de las cuales se observan en sus acciones sobre el escrito.

4.1. Las diferentes versiones del texto

Nancy y Araceli tienen 12 años. Son alumnas de sexto grado. Ambas hacen un uso básico de la computadora, principalmente de *Word*. La escuela tiene un centro de cómputo que funciona eventualmente, es ahí en donde la utilizan porque no cuentan con una en casa. Nancy es la escritora, está en la primera parte de la entrevista. Araceli se integra en la segunda parte, juntas revisan el texto y construyen la versión final.

Al comenzar la entrevista, la consigna es la siguiente:

[Lo primero que vas a hacer (es que) vas a ver un video, luego de que veas ese video me vas a contar qué pasa en la historia y después lo vas a escribir para que tu compañera Araceli, cuando venga, sin ver el video, pueda saber qué pasa en la historia al leer tu texto]⁸

8. Simbología para la transcripción: [xxx] Intervenciones de la entrevistadora; (xxx) aclaraciones en la transcripción; xxx Intervenciones de Nancy; ... para señalar pausas durante la intervención oral; reservamos el uso de mayúsculas para señalar el cambio de turno.

Nancy elabora la primera versión del escrito. Mientras lo hace no interactúa con la entrevistadora, la actividad es escribir. El texto queda de la siguiente forma:

estaban dos animales un oso y un puma el puma estaba biendo al oso y derrepente lo salio persigiendo para que se lo comiera el oso salio corriendo y se suvio a una rama y debajo de esa rama habia un rio luego la rama se rompio y el oso se cayo al rio el puma al ver que el oso se cayo fue a una parte del rio donde habia muchas piedras y cuando el puma vio que el oso se asercaba el puma lo queria lastimar pero el oso se salio del rio y el puma lo lastimo el oso enpeso a gritar muy fuerte y llego un oso mas grande y el puma salio corriendo.⁹

Cuando Nancy indica que terminó, la entrevistadora pregunta si el texto está listo para presentarlo a su compañera. La respuesta es sí. Luego hay otra intervención del adulto para saber si quiere hacer alguna modificación. Nancy dice que no, entonces la entrevistadora interviene nuevamente:

[Te parece si lo lees en voz alta y si encuentras alguna cosa que quieras cambiar o corregir o modificar me dices y te detienes para que se la cambies, ¿sale?]

La niña lee en voz alta de principio a fin (sin detenerse) y decide no hacer modificaciones ni durante ni después de la lectura. Para ella el texto está terminado.

Los datos recabados nos permiten observar dos cosas. Por un lado, Nancy escribe una primera versión del texto, que termina sin que medie una revisión. Y, por otro, la entrevistadora realiza intervenciones constantes a través de consignas abiertas. De acuerdo con Aisenberg (2005), éstas invitan a los alumnos a establecer un vínculo con el texto sin que se dé una instrucción de búsqueda particular por parte del docente. En este caso, las consignas abiertas no son suficientes para que la niña vuelva al texto a leerlo o revisarlo. Es necesaria una instrucción directa de lectura en voz alta para que regrese al escrito, aunque sin modificarlo.

Después de que Nancy lee, la entrevistadora vuelve a intervenir:

[Bueno, con tu maestra han revisado algunos signos de puntuación en las clases ¿te acuerdas?] Sí [¿Sí? a ver dime alguno que hayan revisado] Los puntos [Ajá] Las comas [Ándale] Los acentos [Bueno, ¿hay alguno de esos que me acabas de mencionar que te gustaría o que crees que sea necesario poner en tu texto?, ¿o ninguno?] Los puntos y las comas [A ver... ¿dónde le pondrías alguno?, si es que lo necesita] Acá al final.

La intervención es a través de una consigna global (Aisenberg, 2005) vinculada a un contenido particular, es decir, los signos de puntuación. Dicha consigna permite a

9. Conservamos el tipo de letra, espaciado, ortografía y puntuación originales. Sólo se modificó la alineación, en El Espía los textos aparecen alineados a la izquierda.

Nancy reflexiona sobre cuáles son los signos de puntuación que conoce y si son o no pertinentes en el texto.¹⁰ También es el detonante de las transformaciones que surgen en ese momento de la revisión. Primero, Nancy coloca el punto al final del texto. Después señala lo siguiente:

Acá [¿A ver dónde?] Se cayó al río [Se cayó al río] Aquí [¿Ahí qué pondrías?] Una coma [Ajá, aquí está, mira.... ¿por qué una coma ahí?] Porque... se me hace que se... cuando se lea sin el guión como que muy seguido no se detendría bien.¹¹

Ella nombra a la coma guión, pero no se explora al respecto. La niña justifica la función del signo como un indicador de las pausas durante la lectura en voz alta. Éste es un argumento que tiene sus orígenes principalmente en la escuela, debido a la utilidad que se da a los signos como señales de detención durante la lectura en voz alta. Sin embargo, el espacio en donde la coloca indica un uso sintáctico como nexo de yuxtaposición.

Después de poner la coma, decide agregar información para precisar lo que sucede en el video:

Acá se pondría otra palabra, acá cuando dice se salió del río y el puma se acercó y lo lastimó [Ajá, ¿aquí después de cuando se salió del río?] No, después de puma [¿Hasta puma?] Sí [Y el puma... ¿hasta aquí?] Sí [¿Ahí qué querías poner?] El puma se acercó [Ajá] Y lo lastimó [¡Muy bien!] Aquí en vez de esta y se pondría una coma [Ok en vez de... se acercó y lo lastimó y el oso... ¿aquí?] Ajá, en vez de la y una coma.¹²

Una vez que Nancy reescribe detecta que la y se repite. Así que la elimina y coloca una coma en su lugar. La escritora emplea dicho signo como sustituto de la y para evitar la iteración léxica. Este es el último cambio que realiza. La versión que se presenta a Araceli es la siguiente:

estaban dos animales un oso y un puma el puma estaba biendo al oso yderrepente lo salio persigiendo para que se lo comiera el oso salio corriendo y se suvio a una

10. La escritora considera el acento como parte de los signos de puntuación. Ésta es una opinión que comparte con otros escritores entrevistados. Los niños nombran los signos de puntuación que conocen y entre ellos aluden al acento. En ninguna de las entrevistas se exploró más sobre el tema. Sin embargo, es interesante plantear algunas suposiciones: ¿Es el parecido gráfico del acento con signos de puntuación como la coma, el punto o el punto y coma lo que les da la pista a los niños para considerarlos como parte del mismo sistema? ¿Considerar equivalencias de forma entre el acento y los signos de puntuación hace que le asignen el mismo uso? Es decir, al leer como si las palabras estuvieran acentuadas, entonces no es necesario escribir la tilde. Su función se cumple y la lectura no se ve afectada, o bien, que se consideren facultativos como ciertos signos.

11. Simbología para la transcripción: xxx para señalar fragmentos de lectura.

12. Simbología para la transcripción: *xxx* para indicar cuando refieren el nombre de las letras.

rama y debajo de esa rama había un río luego la rama se rompió y el oso se cayó al río, el puma al ver que el oso se cayó fue a una parte del río donde había muchas piedras y cuando el puma vio que el oso se acercaba el puma lo quería lastimar pero el oso se salió del río y el puma se acercó y lo lastimó, el oso empezó a gritar muy fuerte y llegó un oso más grande y el puma salió corriendo.

El texto está formado por un sólo párrafo. No tiene título, mayúscula inicial ni acentos. Es un escrito compuesto principalmente por oraciones yuxtapuestas a través de nexos como la conjunción copulativa y la coma. Se destaca la presencia de conectores como *y de repente* (adverbio de modo), *cuando* (conjunción de tiempo), *pero* (conjunción adversativa) y *luego* (adverbio de tiempo). La mayoría utilizados para coordinar aditivamente las oraciones.

Hasta este momento, los datos que presentamos permiten sugerir que la escritora no considera el texto como un objeto de trabajo sobre el que pueda volver para repensarlo y mejorarlo. El proceso de escritura está terminado una vez que finaliza la primera versión. La revisión es una actividad que no realiza de manera autónoma, requiere varias intervenciones de la entrevistadora para hacerlo. Primero, a través de consignas abiertas que son insuficientes, porque Nancy no regresa a su escrito y cuando lo hace (lectura en voz alta) no revisa ni reescribe. Luego, con una consigna global que le permite insertar signos de puntuación y agregar información.

Recordemos que el proceso de escritura todavía no termina, veamos el texto que ambas niñas construyen en la segunda parte de la entrevista:

Estaban dos animales en una montaña, un oso y un puma, el oso estaba jugando con el pasto mientras que el puma lo estaba viendo y de repente el puma salió persiguiendo al oso porque se lo quería comer, el oso al ver que venía el puma salió corriendo y se subió a una rama y debajo de esa rama había un río, el oso se fue a la parte más delgada de esa rama, como el oso estaba muy pesado la rama se rompió y cayó al río con una parte de la rama entonces el oso rápidamente se agarró de la rama, el puma al ver que el oso se cayó salió corriendo a una parte del río donde había muchas piedras y cuando el oso vio que se acercaba el puma soltó la rama porque el puma lo quería lastimar pero como el río tenía mucha corriente al oso se le dificultaba salir del río, cuando el oso salió del río el puma se acercó más y lo lastimó en su brazo, el oso empezó a gritar muy fuerte y escuchó su papá, al poco rato llegó su papá un oso grande para defenderlo y el puma salió corriendo, porque pienso que el oso grande le iba a ser daño, cuando el puma se fue el oso pequeño fue corriendo a alcanzar a su papá oso y el puma ya nunca volvió a molestarlo.

Esta última versión posee diferencias en relación con las dos anteriores. Podemos decir que hubo relectura, revisión y reescritura, aunque todavía no sabemos cómo

sucedió. Antes de conocer el proceso en el que estas acciones se llevan a cabo, detengámonos en las tres versiones.

Como resultado de la situación de redacción tenemos tres escritos: dos productos intermedios y una versión final, los cuales pueden analizarse desde referentes distintos. Por ejemplo, pensemos en el tiempo empleado en construir cada una de las versiones. La Tabla 1 muestra cómo se distribuyen los momentos de tecleo, las pausas largas y las cortas en cada parte de la entrevista.

Tabla 1. Tiempos utilizados en la tarea de redacción

Tiempos	Parte 1 Nancy	Parte 2 Nancy y Araceli
Tiempo total de la sesión	00:13:02 (100%)	01:32:09 (100%)
Tiempo de tecleo	00:08:15 (63%)	00:10:01 (10.4%)
Pausas cortas	00:02:55 (22%)	00:31:55 (35.6%)
Pausas largas	00:01:52 (15%)	00:50:13 (54%)

Nancy utiliza el 63% del total de la sesión para teclear. Las pausas cortas conforman apenas el 22%. Hace sólo una pausa larga para leer en voz alta. La actividad que más tiempo ocupa en la sesión es el tecleo. Ahora veamos esos porcentajes en relación con los tiempos que utilizaron las dos niñas. El tiempo total de la sesión aumenta considerablemente (más de una hora y media), pero sólo el 10.4% de éste se usa para escribir. El porcentaje restante se distribuye en las pausas largas y cortas. Hay más pausas largas a diferencia de la sesión de escritura de Nancy, el tiempo que se destina a éstas es el 54% del total. Si sumamos la cantidad de tiempo usado en las pausas tenemos que es mucho mayor que el utilizado para escribir. Es decir, la actividad que menos realizan las niñas en la sesión de escritura de una hora y 32 minutos es teclear. Resulta interesante preguntarnos: ¿Por qué no teclean? ¿Qué sucede durante las pausas (largas y cortas)? Pensemos ¿qué implicaciones tiene para la escuela entender que en una actividad de escritura las niñas no usan el teclado, por lo tanto, no escriben?

También podemos analizar las versiones desde los cambios de una a otra en función de los recursos que utilizan (Tabla 2).

Tabla 2. Los recursos escriturales empleados en las versiones del texto

Recursos	Primera versión	Versión intermedia	Versión final
Mayúscula inicial	No	No	Sí
Puntuación	No	2 Comas 1 Punto final	11 Comas 1 Punto final
Acentos	No	No	Había (2 veces) Cayó Más Papá (3 veces) Llegó

Grosso modo podemos decir que en la versión final hay una mayor cantidad de texto, se da información más detallada sobre el contenido del video y se especifican situaciones que en las versiones anteriores no; hay más atención en cuestiones ortográficas y en el uso de otros recursos como los que se muestran en la Tabla 2. Esta información es por sí misma interesante, el texto mejora de una versión a otra en varios aspectos. Sin embargo, es importante conocer el proceso en el que surgen estas transformaciones. ¿Cómo se llevan a cabo? ¿De qué manera se construyen? Y ¿en qué medida se transforman los saberes de las niñas sobre lengua escrita durante las constantes miradas al texto? Estas preguntas no pueden responderse desde la observación de los productos finales. No es suficiente saber qué recursos utilizan ni en qué tiempo lo hacen. Creemos necesaria una mirada más atenta a los procesos de interacción que propician esas transformaciones en la segunda parte de la tarea.

4.2. Las interacciones de las tres participantes en torno a la revisión textual

En este apartado damos cuenta del proceso de revisión donde participan las dos niñas y la entrevistadora. Priorizamos el análisis de las interacciones a modo de comprender las diferentes transformaciones que sufre el texto. Para ello utilizamos tres consideraciones:

- Las acciones que surgen a partir de las intervenciones de la entrevistadora.
- Las acciones que se proponen por iniciativa de alguna de las dos entrevistadas.
- Las acciones que se originan en momentos de co-actividad compartida.

Veamos cada una por separado.

4.2.1. Las acciones que surgen a partir de las intervenciones de la entrevistadora

Como notamos en la primera parte de la entrevista, las intervenciones de la entrevistadora son una constante en el proceso de revisión textual. De ahí que para comprender las acciones de las niñas sea importante conocer dichas maneras de intervención. Éstas forman parte del proceso y propician reflexiones importantes sobre la lengua escrita que, algunas veces, originan la reescritura.

Consideramos que hay dos formas de intervención:

A) *Las consignas globales: intervenciones directas sobre un fragmento del texto o tema particular.*

Siguiendo a Aisenberg (2005), las consignas globales “se caracterizan por su vinculación directa con un contenido central” (p. 5). En el proceso de escritura que analizamos, estas consignas se presentan como cuestionamientos encaminados a la reescritura. En el fragmento de entrevista que presentamos a continuación, el adulto pregunta sobre la inferencia con que termina el video; es decir, pide a las niñas una interpretación del contenido de las imágenes ya que ni en éstas ni en el escrito es claro por qué huye el puma.

[Fíjense que yo tengo una duda, hace un ratito le preguntaba... este... Nancy me estaba contando ¿por qué salió huyendo el puma?, ¿te acuerdas, Nancy?] Porque vio al oso Porque vio a su papá más grande, ¿no?, él se quería aprovechar del chiquito, entonces, llegó el oso grande y pensó... igual, que lo iba a lastimar o algo le iba a hacer¹³ [¿Sí, Nancy?, acuérdate que tú viste el video, ¿sí fue eso?] Sí [Entonces, ¿creen que será necesario agregarle ahí?, fíjense cómo... ¿cómo termina la historia?, ¿cómo escribieron?] Y el puma salió corriendo Y el puma salió corriendo Y el puma... salió corriendo al ver... Al... Al oso más grande... Porque se quería aprovechar del chiquito y vio al grande y ya salió corriendo [Ajá, podría ser, ¿qué dices, Nancy?] Sí... el puma salió corriendo Porque vio al oso más grande... el cual, sería porque... su papá... el puma salió corriendo porque vio al oso más grande Más grande... Más grande... (risas) Más grande... que iba a defender a su hijo.

13. Simbología para la transcripción: xxx letra Courier New para las intervenciones de Araceli.

La entrevistadora cuestiona directamente a las niñas sobre lo que piensan acerca del final del video. Primero pide la opinión de Nancy porque ella lo conoce. Luego pregunta si es o no pertinente escribir dicha inferencia y les remite a la parte final del texto, esto es, el espacio en donde podrían colocar la información de la que dieron cuenta oralmente. El propósito de estas intervenciones es que re-escriban, que agreguen la información que está ausente.

Las respuestas de las niñas son muy interesantes. Nancy es breve y dice lo que piensa sobre aquello que observó. En cambio, Araceli interpreta el texto para suponer qué sucede en el video y escribirlo. Ella infiere que el puma huye debido a la presencia del oso más grande y da su justificación al respecto. En ésta alude a los pensamientos del puma que se protege del oso más grande.

Las preguntas de la entrevistadora orientan a las niñas para que reflexionen sobre un fragmento del video que no queda claro en el texto. Ellas discuten al respecto y deciden agregar la información que no está. Piensan en qué escribir (contenido). Sin embargo, esto les plantea un nuevo problema, ¿cómo escribirlo? Así, hacen varios intentos para concretar oralmente aquello que van a escribir, no obstante, el tránsito del fragmento oral al escrito no resulta sencillo. Ambas saben qué escribir y lo dicen, pero la escritura les impone nuevos retos que deben resolver para plasmarlo en la página. En esos intentos de acuñar la frase adecuada realizan constantes transformaciones hasta que la escriben, pero de manera diferente a lo que acuerdan.

B) Consignas analíticas: retomar lo que se quedó sin resolver

Las consignas analíticas “son especificaciones de la consigna global y se formulan en el marco de una totalidad que se está analizando junto con los alumnos y en relación con sus logros y dificultades” (Aisenberg, 2005, p. 5). Una característica de las interacciones de nuestras entrevistadas es que se involucran en la discusión oral sobre un aspecto del texto y no lo escriben en ese momento. Cuando finalmente deciden escribir modifican la frase, la olvidan, no la agregan porque no recuerdan cómo la van a escribir o se centran en otro aspecto que atrae su atención y dejan inconcluso el que están resolviendo. Por ello algunas intervenciones de la entrevistadora son consignas analíticas que tienen el propósito de retomar los temas o discusiones que dejaron pendientes o bien, de recordarles que escriban lo que discuten.

En el siguiente fragmento de entrevista, se propone a las niñas retomar la discusión sobre cómo sale el oso del río (despacio, rápidamente, con dificultades, entre otras opciones).

[Ahora, ¿quieren que regresemos al problema que dejamos pendiente?] Sí [¿Cuál era? A ver, ¿quién se acuerda?] Cuando estábamos hablando de cómo había salido el oso del río Ah sí, ya Entonces rápidamente se agarró de su rama y... como el río tenía mucha corriente... Tenía mucha corriente... No podía salir rápido... Sino que iba despacio porque el agua te lleva [Ahora miren, fíjense bien, ¿dónde lo vamos a colocar?] Aquí arriba se le pondría que... se agarró de la rama y ya luego se le pondría que... cuando ya se iba acercando soltó esa rama [Ah, ok, ¡muy bien!] Este... Entonces el oso se... este... Entonces, el oso... Entonces el oso se llevaba su rama Entonces, el oso rápidamente se agarró de su rama Ajá... Rápidamente... Se agarró de la rama y llegando a las piedras soltó esa rama, soltó la rama donde había muchas piedras Cuando el puma vio que el oso lo iba a lastimar soltó la rama... Quedaría cuando el puma vio que el oso lo iba a lastimar soltó la rama Ajá, hasta acá el oso soltó la rama El oso soltó la rama, pero como el río tenía mucha corriente le costaba soltarla Ajá

La entrevistadora interviene tres veces en este fragmento. La primera intervención es el detonante para que las niñas continúen la discusión que dejaron inconclusa. La segunda es para propiciar la reescritura. El propósito es recordarles que deben escribir aquello que discuten oralmente. La tercera tiene el objetivo de alentar la participación de las entrevistadas. Las dos primeras se plantean en forma de preguntas. A partir de éstas las niñas comienzan a interactuar. Araceli retoma casi de inmediato la referencia que realiza Nancy acerca de la corriente que lleva el río. Ella utiliza sus conocimientos previos para afirmar que el oso “no podía salir rápido... Sino que iba despacio porque el agua te lleva”. Probablemente sus experiencias en situaciones como ésta le permiten interpretar lo que explica la escritora y, al mismo tiempo, sugerir una forma de escribirlo aunque no haya visto el video.

Estas participaciones surgen a partir de consignas analíticas planteadas en forma de preguntas, pero no son sólo respuestas cerradas. Las niñas reflexionan sobre lo que implica escribir qué pasa en el video. La interacción que se da entre las participantes orienta transformaciones en el texto para mejorarlo, se agrega información que no estaba, y denota su enorme implicación con la tarea. Ellas emplean un tiempo largo en discutir qué agregar y cómo hacerlo; sin embargo, lo que finalmente se reescribe es distinto (en extensión y contenido) a lo que discuten oralmente.

Las interacciones que analizamos nos permiten notar la diferencia entre saber qué escribir y saber cómo escribirlo. Las niñas discuten sobre el fragmento que desean agregar, toman decisiones y llegan a acuerdos, pero eso no les garantiza que puedan plasmarlo en la página. Las dificultades que surgen en el traslado de la frase oral a

la frase escrita les impiden la reescritura. Ellas saben qué quieren agregar, aunque no siempre lo concretan en la página, y cuando lo hacen requieren del apoyo del adulto. En este caso, no escribir no implica el desconocimiento del tema, está relacionado con las repercusiones de las características de la tarea de escritura que solicitamos: discutir oralmente con otro, llegar a acuerdos y escribirlos.

Finalmente, los fragmentos de entrevista que presentamos en este apartado muestran la relación dinámica que construyen las tres participantes. Entender esta relación permite atribuir sentido a las intervenciones del adulto (consignas globales y analíticas) y analizar el efecto que tienen en las reflexiones de las niñas. Las participaciones de la entrevistadora son consecuencia de las discusiones que llevan a cabo las otras dos participantes y de sus acciones sobre el texto.

4.2.2. Las acciones propuestas por alguna de las dos niñas

En este apartado presentamos las acciones que se proponen por iniciativa de alguna de las dos participantes. Recordemos que las funciones que llevan a cabo son diferentes. Desde las consignas que reciben están delimitados sus roles en la construcción textual. Nancy conoce el video y escribe. Araceli no ve el video; ella lee, interpreta, revisa y reescribe el texto junto con su compañera. Además, ambas realizan la tarea partiendo de referentes particulares como experiencias con la escritura, conocimientos sobre lengua escrita, motivaciones, etc. Ante esta diversidad, podemos esperar intereses distintos; ¿cómo se concilian éstos en los momentos de co-actividad que surgen de la revisión textual?

A) Co-actividad divergente

Siguiendo a Balslev (2006), la co-actividad divergente surge cuando los participantes de una interacción están comprometidos en acciones diferentes en un mismo momento de trabajo. El fragmento de entrevista que mostramos a continuación, permite observar cómo la revisora quiere precisar la forma en que se rompe la rama sobre la que está el oso, pero termina centrándose en otro aspecto del texto.

Aquí, sería... ¿No?, y debajo de esa rama había un río y luego la rama se empezó a romper poco a poco y el oso se cayó [Nancy, ella habla de ésta parte y debajo de esa rama había un río y luego la rama se rompió, y tú sugieres se empezó a romper poco a poco... A ver, ¿Nancy?] Este... el oso se subió a esa rama y se fue a la orilla de esa rama, entonces, el oso se... como que se resbalaba y la rama se rompió y se cayó [¿Crees tú que se rompió

poco a poco?] Se rompió de un solo golpe [Fíjate que algo dijo muy importante tu compañera... ¿el oso hasta qué parte de la rama llegó?] Hasta donde acababa la rama... se rompió porque el oso está muy pesado [¿Y esa parte de la rama cómo estaba?, ¿recuerdas?] Estaba muy... delgada... estaba muy delgada... y el oso se fue a la parte más delgada de la rama y se rompió... como el oso estaba muy pesado la rama se rompió Acercaba, ¿no va con la otra b igual?

Araceli infiere que la rama se rompe poco a poco. Ella no conoce el video, pero su intuición de lectora y su enorme implicación con la tarea le llevan a sugerir que es necesario escribir dicha información. La entrevistadora plantea el comentario a Nancy para pedir su opinión porque la interpretación de la revisora es incorrecta. La escritora describe en qué parte de la rama está el oso, qué pasa con él (se resbalaba) y menciona: la rama se rompió y se cayó. Esto no responde cómo se rompe la rama; sin embargo, descarta la sugerencia de Araceli. La entrevistadora interviene con una pregunta directa: ¿crees tú que se rompió poco a poco? La respuesta de Nancy es contundente: se rompió de un solo golpe. Con esto se elimina la ambigüedad y se da la pauta para un nuevo cuestionamiento.

Araceli propone el agregado de información, pero está ausente durante la interacción posterior. Se integra hasta el final con otro tema. Ambas niñas intervienen sobre un mismo objeto (el texto), al mismo tiempo y con un comienzo conjunto. Sin embargo, terminan centrando su atención en aspectos distintos. Araceli identifica el vacío de información de acuerdo con su reinterpretación del video, pero se interesa por una cuestión ortográfica; mientras que Nancy decide el contenido que se reescribe según lo que observa en las imágenes. Estamos ante un momento de co-actividad divergente, las acciones que llevan a cabo las entrevistadas son distintas, aunque se encuentran frente a un mismo fragmento del texto al mismo tiempo.

Veamos cómo se representa la co-actividad divergente en la Figura 1.

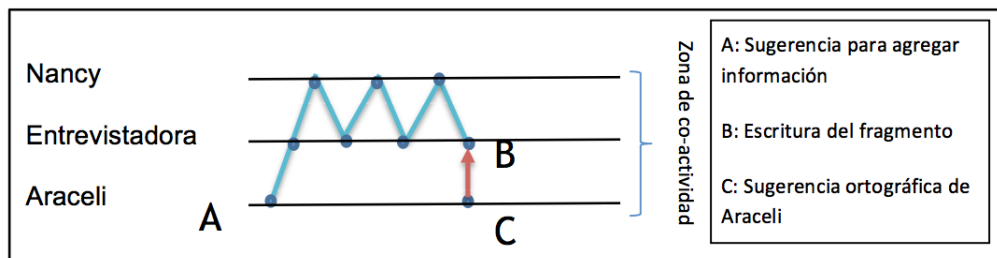


Figura 1. Interacciones en co-actividad divergente

El punto A corresponde a la sugerencia de la revisora para especificar la manera en que se rompe la rama y el B, la escritura de dicha sugerencia. Los puntos y líneas intermedias dan cuenta de las interacciones que se llevan a cabo entre Nancy y la entrevistadora; mientras que el punto C representa la sugerencia ortográfica que hace Araceli (acerca). Utilizamos una flecha de color rojo que indica a quién va dirigido el comentario y la diferencia en cuanto al tema de la discusión que la misma niña propone.

B) Co-actividad dividida

De acuerdo con Balslev (2006), la co-actividad dividida surge cuando los participantes de la interacción están comprometidos en acciones diferentes, pero interdependientes. En este caso, la escritora considera que falta información al comienzo del texto y propone precisar qué hacía el oso mientras el puma lo observa.

Y también al principio podríamos poner qué estaba haciendo el oso Ajá... Cuando, este... cuando el puma lo vio [Ajá, a ver, cuéntale a Araceli qué estaba haciendo] Estaba... estaba como... estaba como jugando con las hierbas [Estaba como jugando con las hierbas, muy bien] Ajá... ¿entonces cómo ponemos? Estaban dos animales en una montaña un oso y un puma el puma estaba viendo al oso y de repente el puma salió persiguiéndolo... Podemos poner un oso y un puma el oso estaba jugando, mientras que el puma lo estaba viendo ¡Sí! Así Ajá El oso El oso que... El oso estaba jugando con unas... El oso... ¿Eran hierbas o flores? [A ver, ¿qué eran?, ¿había flores?, ¿eran hierbas?] No, no eran flores... Estaba jugando con... con el pasto Puede ser Estaba jugando, ¿con el pasto? Sí.

Nancy identifica la ausencia de información. Esto es comprensible porque ella conoce el video y sabe qué falta en el texto. Araceli asiente con un *ajá* y la entrevistadora pide a Nancy que explicita oralmente el contenido del video (¿con qué jugaba el oso?). Esta es una tarea complicada si consideramos que la niña sólo lo observa una vez y que ese fragmento es el comienzo. En el video no es claro con qué juega el oso. Más exactamente, el animal juega consigo mismo. A partir de esto, Araceli da la pauta para escribir el fragmento (¿entonces cómo ponemos?) y pide mayor precisión en el contenido (¿eran hierbas o flores?). Esto cambia la explicación de Nancy (era pasto). Finalmente, la escritora corrobora con la revisora lo que se va a escribir. Ella deja en segundo plano el contenido del video como referencia principal de ese momento, lo que se escribe depende de que ambas estén de acuerdo. Las niñas realizan actividades distintas que contribuyen a la construcción de un agregado de información que enriquece el contenido del texto.

En suma, es interesante observar cómo las interacciones entre las entrevistadas permiten a Nancy volver sobre el texto para mejorarlo. Ella detecta vacíos de información que en la primera revisión pasa por alto, a pesar de los intentos de la entrevistadora para que revise y reescriba. De acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1992), una de las principales dificultades de los escritores es resolver el problema retórico que plantea la escritura (espacio imprescindible dentro de su modelo de transformar el conocimiento). Éste implica pensar en el lector para tener en cuenta sus requerimientos frente al texto. En las dos primeras versiones, Nancy omite aspectos del contenido del video porque para ella son claros. Sin embargo, no lo son para Araceli, quien debe suponerlos o incluso inventarlos. La interacción entre las dos auxilia a Nancy en la construcción de la imagen del lector, lo que le permite mirar las ausencias de información en su texto y resolverlas.

Las interacciones analizadas muestran que el trabajo conjunto genera diferentes formas de co-actividad. En éstas puede surgir la convergencia de intereses, los acuerdos y la construcción conjunta de conocimientos, pero no siempre es así. La disposición física de los materiales para la tarea y la presencia de los sujetos no garantiza el trabajo conjunto. Las formas de co-actividad varían de una tarea a otra e incluso en el desarrollo de una misma actividad.

4.2.3. Las acciones que se producen en momentos de co-actividad compartida

En este apartado mostramos las acciones en donde las participantes de la tarea interactúan al mismo tiempo alrededor de un fragmento del texto y en función de un solo tema. Son momentos de co-actividad compartida (Balslev, 2006) que reflejan el compromiso de los sujetos frente a una misma acción. A continuación veremos dos ejemplos.

A) Consideraciones ortográficas

En la segunda parte de la tarea, Nancy y Araceli realizan correcciones que obedecen a varias operaciones de la producción textual (Dolz, 2013). Hasta ahora observamos las relacionadas con la contextualización, el desarrollo de contenidos y la revisión. No obstante, las niñas también centran su atención en otras dimensiones como la lexicalización y los componentes ortográficos. Observemos el siguiente fragmento de interacción:

Que acá **biendo**¹⁴ (viendo) no va con esa *b* [Ajá, donde dice estaba viendo... ¡muy bien!...]... **Enpeso** (empezó) [Ajá. ¿Qué pasa con **enpeso** (empezó)?] Va con *m* Ajá va con *m* y lo puso con *n* [Ajá] **Papa** (papá) va con acento Con acento [¡Muy bien!] Falta el punto [Nos falta el punto... va quedando bien padre... ¿qué pasó Araceli?] Aquí en **aserco** (acercó) ¿No va con la otra? [A ver ¿Con la otra qué?] La otra *s* [¿La otra *s*?] Sí [¿Cuál sería la otra *s*?] La *c* [¿Con la *c*?] La de casa (tiempo para leer en silencio) Más... acento Lleva acento.

Las niñas hacen cinco correcciones ortográficas y agregan el punto final. La interacción comienza cuando Nancy detecta un error (*biendo*). A partir de ahí identifican otros y los corrigen. Notemos que en cuatro de los cinco errores identificados, ellas conocen la manera correcta de escribir cada palabra. Señalan el error y al mismo tiempo dan la solución. Sólo en la escritura de *aserco*, Araceli se muestra dubitativa. Parece que sabe la respuesta, pero duda porque no está segura del nombre de la letra (la otra *s*). Nancy conoce la manera correcta de escribir esas palabras, entonces, ¿por qué no las corrige cuando la entrevistadora le pregunta si quiere intervenir en el texto para mejorarlo? Podemos sugerir dos respuestas a esta pregunta.

Primero, la co-actividad compartida permite a Nancy auxiliarse del punto de vista de Araceli. Ellas no discuten sobre las soluciones de los errores, pero se involucran juntas en la actividad y manifiestan acuerdos en los cambios que hacen. Segundo, parece que los conocimientos ortográficos están ahí, pero no siempre se utilizan al escribir. En este caso, el error no es por desconocimiento de la norma. Ellas conocen las reglas ortográficas implicadas y, por ello, identifican los errores al mismo tiempo que las soluciones. Cometer un error ortográfico u omitirlo cuando se revisa el texto, no siempre quiere decir que se desconoce la regla. Es necesario encontrarse ante un problema de significado para identificar el uso de las reglas ortográficas como algo necesario en la escritura de un texto (Vaca, 1983), o bien, contar con una consigna explícita sobre aspectos ortográficos de la misma manera que sucede con los signos de puntuación. En este caso, no sabemos qué habría pasado si la consigna hubiera referido a la revisión ortográfica. Probablemente habría más correcciones, probablemente no.

14. Simbología para la transcripción: **xxx** señalan las palabras que modifican, las escribimos tal como aparecen en el texto.

B) *Un nuevo final*

En este fragmento de entrevista, la escritora decide agregar un segmento casi al terminar el escrito (papá oso), Araceli interviene y juntas construyen un nuevo final más apegado a un tipo de discurso narrativo.

Cuando el puma se fue el oso pequeño se fue corriendo a alcanzar a su papá oso Y podría ser... y el puma ya nunca volvió... y el puma se fue y nunca volvió a molestarlos [Ándale, ¡muy bien!] Volvió a molestar, ¿a molestar o a molestarlos?... Nada más a molestarlo porque nada más andaba molestando al chiquito... Y sería punto, ¿no?

El escrito no especifica lo que sucede al terminar el video. La escritora da la pauta sobre el contenido a escribir y la revisora completa el agregado. Es interesante notar que la intervención de la escritora se remite al contenido del video. La niña refiere a lo que sucede al final de éste y lo enuncia. Sin embargo, la intervención de Araceli denota una interpretación global del contenido del texto. Esta niña agrega un final parecido a los cuentos donde el personaje malo se aleja y no vuelve a hacerle daño al protagonista. Notemos que Nancy acepta esta propuesta, pero realiza una precisión. Cambia de plural a singular (molestarlos por molestar). No justifica el cambio, pero Araceli lo acepta de inmediato y enuncia las razones. Las niñas están en un momento de trabajo compartido en donde comprenden las razones sus intervenciones, aunque los referentes con los que participan en la entrevista no sean los mismos.

Los espacios de co-actividad compartida permiten a las participantes involucrarse en la construcción textual en un mismo momento y sobre una misma acción. De acuerdo con lo que presentamos, la dimensión ortográfica y el desarrollo de contenidos en función del género textual (un final más apegado a un cuento) se abordan debido a la interacción. Nancy no los retoma cuando se enfrenta sola al proceso de revisión textual. La escritora necesita interactuar con Araceli para replantearse las diferentes consignas de revisión que plantea la entrevistadora y empezar a mirar su texto como un objeto de trabajo.

Discusión

En este artículo analizamos el proceso de escritura y de revisión textual de dos alumnas de sexto grado de primaria. Utilizamos una tarea de redacción particular que implicó el trabajo entre pares. En el análisis planteamos la primera parte de la tarea donde Nancy, la escritora, construye dos versiones del texto. Ahí observamos las com-

plejidades que implica para la autora mirar su producción como un objeto de trabajo. Posteriormente, presentamos las interacciones que surgen entre las participantes de la tarea (escritora, revisora y entrevistadora) desde tres consideraciones diferentes. El propósito fue analizar las formas de interactuar sobre un mismo objeto desde referentes distintos.

Los resultados del análisis nos permiten mostrar el trayecto que llevan a cabo las niñas para trabajar sobre el texto y transformarlo. El constante ir y venir del escrito a la discusión oral, la lectura, relectura y reescritura se organiza en momentos de atención hacia diferentes planos dentro del texto. Identificamos tres:

- a. De significado: ponen énfasis en lo que se dice del video, en la información que falta, en precisar cómo sucede y en dónde.
- b. Ortográfico: corrigen aquellas palabras que saben que escribieron mal y piensan sobre las que tienen dudas.
- c. De puntuación: colocan comas con usos sintácticos, pero que son justificadas como indicadores de pausas necesarias para la lectura en voz alta.

Si bien existe un vínculo estrecho entre los planos anteriores, las correcciones no se centran en todos de forma simultánea ni con igual grado de intensidad. Son necesarias varias miradas a lo escrito, la interacción entre las participantes (y entre ellas y la entrevistadora) y la lectura en voz alta (propia y ajena), para identificarlos, discutirlos y mejorarlos.

Otro de los aportes de este trabajo es el análisis de las intervenciones de la entrevistadora. Éste nos permite afirmar dos cosas. Por un lado, es indispensable atribuir sentido a las consignas de revisión. Éstas tienen una enorme influencia en las transformaciones que se realizan (o no) en el texto. A través de ellas las niñas hacen reflexiones (y reescrituras) que no habrían hecho solas. La elección de la consigna (abierta, global o analítica) debe estar en función de lo que se espera que logren, de las necesidades de quienes escriben y del momento del proceso de escritura en el que se encuentren. Si tenemos claro el propósito de las consignas, podemos comprender las diferentes representaciones que construyen los sujetos de éstas y su impacto en lo que escriben, revisan y reescriben.

Por otro lado, el análisis de datos permite afirmar que las consignas se resignifican a través del intercambio con otros. Las interacciones con la revisora permitieron a la escritora entender las implicaciones de escribir el contenido de un video para alguien que no lo conoce. La niña construyó una imagen del lector que le permitió regresar a su texto para modificarlo y mejorarlo. Las consignas de revisión y reescritura adquieren sentido cuando Nancy se enfrenta a la necesidad real de ser entendida por un lector que hace preguntas, da su punto de vista, propone y

requiere mayores elementos para construir una interpretación del texto apegada al contenido del video.

Finalmente, este artículo pretende abrir la discusión sobre los retos que implica la enseñanza de la producción escrita. Es indudable que la revisión y la reescritura no se aprenden solas, se requiere del acompañamiento cercano del docente en diferentes momentos del proceso de revisión de un texto. Para ello el maestro necesita contar con herramientas didácticas, lingüísticas y psicológicas que le permitan identificar las dificultades de los escritores, generar un diagnóstico confiable y construir formas de intervención ajustadas a sus necesidades.

Lista de referencias

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida*, 26(3), 22-31.
- Balslev, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ginebra, Suiza.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Blanchet, A. (1996). Las unidades de procedimiento, causales y teleonómicas en el estudio de los procesos cognitivos. En B. Inhelder & G. Cellierier (Comps.), *Los senderos de los descubrimientos del niño: investigaciones sobre las microgénesis cognitivas* (pp. 97-122). Barcelona: Paidós.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 51-64.
- Camps, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., & Milian, M. (Coords.). (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., & Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cano, A. (julio-diciembre, 2014). Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: currículum-en-acto. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 148-183. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/969>

- Cassany, D. (2008). *Describir el escribir* (6ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional.
- Castedo, M., & Wainggort, C. (2003). Escribir, revisar y re-escribir cuentos repetitivos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(1), 31-35.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162.
- Castelló, M. (Coord.) (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Paidós.
- Dolz, J. (1992). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 23-28.
- Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Didáctica de la lengua*, 38(2), 497-527.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2011). *Escribir es reescribir*. Recuperado de http://leer.es/documentos/235507/242734/art_prof_ep_eso_escribiresrecribir_dolz_schneuwly.pdf/af6797dd-50a8-4ca6-bd72-f6fdd8ff218c
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en Contexto*, s/p.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Fontich, X. (2010). Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 51, 112-122.
- Inhelder, B., & Caprona, D. (enero-junio, 2007). Hacia un constructivismo psicológico: ¿Estructuras? ¿Procedimientos? Los dos indisociables. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 4. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/119>
- Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2006/2014). Las microgénesis situadas. Estudios sobre la transformación de los conocimientos (Trad. V. Aguilar & J. Vaca.). En J. Vaca, V. Aguilar, A. Cano, F. Gutiérrez & J. Bustamante (Eds.), *¿Qué demonios son las competencias? Aportes del constructivismo clásico y contemporáneo*. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/general/236/>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Vaca, J. (1983). Ortografía y significado. *Lectura y Vida*, 4(1), 4-9.
- Vaca, J. (enero-junio, 2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico (Es-

tudios comparativos en psicolingüística genética). *Colección Pedagógica Universitaria*, 35, 9-208.

Vaca, J., Bustamante, J., Gutiérrez, F., & Tiburcio, C. (2010). *Los lectores y sus contextos*. México: Biblioteca Digital de Investigación y Educativa-Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/general/leer/>