

PROCESOS DE REVISIÓN DE TEXTOS
EN SITUACIÓN DIDÁCTICA
DE INTERCAMBIO ENTRE PARES

Tesis presentada para obtener el grado de
Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa

Presenta

Mirta Luisa Castedo Otellado
Profesora en Ciencias de la Educación

Directora de tesis
Emilia Beatriz Ferreiro Schiavi
Doctora en Psicología

Junio de 2003

A las tres mujeres que me acompañan en la vida:

*Inés y sus haceres incansables,
Natalia y las caricias de sus palabras,
Jimena y las palabras de su piano
(por orden de llegada)*

A Emilia, por permitirme el honor de disfrutar de tu generosidad

Agradecimientos...

A mis anteriores y permanentes maestros:
Antonio Castorina, Ana María Kaufman y Delia Lerner

A mis evaluadoras, por todas sus pacientes y nobles contribuciones:
Antonia Candela, María Isabel Filinich, Alejandra Pellicer, Telma Weisz

A las incondicionales de siempre: Claudia Molinari y Ani Siro

A Dany Michan, por Darme su Tiempo Desde el Otro Lado

A todos los colegas, amigos y alumnos que me ayudaron a llegar:
desde Argentina,
María Dapino, Viviana Traversso, Sara Bosoer, Adriana Bello, Flavia Reszes, Horacio
Bono, Silvia Gurini, Sonia Luquez y muchos más
desde México,
Celia Díaz, Celia Zamudio, Arizbeth Soto, Marina Kriskausky, María del Carmen Larios,
Daniel Goldin, Sofía Vernon, Mónica Albarado, Sabina Garbus, Graciela Quinteros...

A mis compañeros de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la
Universidad Nacional de La Plata, que apoyaron sin quejas y con alegría mis reiteradas
ausencias:
Alicia Villa, Sofía Picco, Aníbal Viguera

A Rodrigo, Manuel y Paz, Iara, Franco y Darián, Natalia, Julieta y Juan Ignacio, Bautista,
Lisandro y Julia, Vanesa, Mariano y Juan Ignacio, María José, Mercedes y Cristian,
Anabella, Martina e Iñaqui, Damián, Nina y Julieta
y a todos los chicos y sus seños,
Sara, Flavia, Claudia y Karina,
por razones obvias.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1. Tema estudiado	1
1.1. Revisión de textos	1
<i>1.1.1. La revisión de textos como práctica cultural</i>	2
<i>1.1.2. La revisión de textos como proceso psicolingüístico</i>	10
El enfoque cognitivo	10
El enfoque psicogenético	15
1.2. Situación didáctica	17
<i>1.2.1. El enfoque de base interaccionista</i>	20
<i>1.2.2. El enfoque de base psicogenética</i>	22
<i>1.2.3. Trabajos específicos sobre revisión de textos en situación didáctica</i>	26
1.3. El epígrafe como género textual	32
<i>1.3.1. La relación entre la imagen y el texto</i>	33
<i>1.3.2. Caracterización del texto</i>	37
2. Hipótesis	38
3. Planteo del problema en términos operativos	40
3.1. Secuencia didáctica	40
3.2. El texto a producir	42
3.3. Población y muestra	44
<i>3.3.1. Sobre los alumnos</i>	44
<i>3.3.2. Sobre las escuelas</i>	45
4. Tipos de datos obtenidos e instrumentos de análisis	48
4.1. Los textos	48
4.2. Las observaciones	51

CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS	55
1. Introducción	55
1.1. El epígrafe dentro de la secuencia didáctica	56
1.2. El corpus	59
2. La organización discursiva	60
2.1. Definición y caracterización de categorías	61
2.2. Análisis de los distintos tipos de organización discursiva en relación con otras variables	78
3. La posición del enunciador	79
3.1. Definición y caracterización de categorías	82
3.2. Análisis en relación con otras variables	85
4. El tiempo	88
4.1. Definición y caracterización de categorías	92
4.2. Análisis de las distintas categorías de tiempo en relación con otras variables	95
4.2.1. <i>Los textos no marcados</i>	96
4.2.2. <i>Los textos marcados</i>	97
5. La puntuación	105
5.1. Definición de categorías	108
5.2. Análisis	109
5.2.1. <i>Análisis de los textos</i>	109
5.2.2. <i>Análisis de los signos de puntuación</i> <i>y otras marcas de 'mise en page' en las tres categorías de textos</i>	112
<i>Los espacios en los textos sin puntuación</i>	112
<i>El punto final como único signo</i>	115
<i>Puntuación interna</i>	116
Los puntos internos	116
Las comas (con punto final)	117
Puntos y comas en el mismo texto	119
Otros signos	120

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS DONDE LOS TEXTOS SE REVISAN COLECTIVAMENTE	127
1. Introducción	127
1.1. Las clases como objeto de análisis	128
1.2. En qué consistió nuestro análisis	132
2. La planificación de las intervenciones de las docentes	136
3. Las intervenciones del docente y de los alumnos durante la clase	139
3.1. El sentido de la tarea y las pautas generales de organización	140
3.2. La revisión colectiva de la organización discursiva	144
3.3. La revisión colectiva de la posición del enunciador	153
3.4. La revisión colectiva del tiempo	160
3.5. La revisión colectiva de la puntuación	164
4. Diferentes intervenciones durante la revisión colectiva de los textos	174
CAPÍTULO IV. LAS REVISIONES DE LOS TEXTOS ENTRE PARES	183
1. Estudios sobre interacción entre pares	183
2. Los roles de los pares y el lugar del autor durante las revisiones de los textos	194
2.1. Análisis de algunos casos típicos	195
2.2. Lo que los casos tienen en común	218
3. Lo que los niños deciden trabajar por sí mismos	221
4. La revisión de los textos y el intercambio entre pares	226
4.1. Revisar la organización discursiva de los textos	226
4.2. La revisión de la posición del enunciador	231
4.3. La revisión del tiempo	242
4.4. La revisión de la puntuación	249

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	261
BIBLIOGRAFÍA CITADA	279
Anexos del Capítulo I	290
Anexos¹ del Capítulo II	308
Anexos del Capítulo IV	335

¹ Los anexos de los capítulos II y IV son cuadros cuya numeración de cuadros no es sucesiva. Todos comienzan con el número del capítulo, seguido del número del párrafo donde están comentados y luego otro número que diferencia a cada cuadro dentro del capítulo.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Tema estudiado.

Esta investigación tiene por objeto indagar una práctica de **revisión de textos** producida en una **situación didáctica** donde **los alumnos interactúan entre sí** para resolver la tarea. En este estudio, hemos trabajado la producción de **epígrafes para fotos** de un álbum familiar.

Para justificar el problema es preciso considerar:

- qué clase de práctica es la **revisión de textos**,
- qué entendemos por **situación didáctica**,
- qué tipo de texto es un **epígrafe para foto**.

El desarrollo de cada uno de estos puntos nos llevará a considerar distintas disciplinas que contribuyen con la comprensión del objeto de estudio en sus múltiples dimensiones. Nos detendremos, alternativamente, sobre aportes de tipo histórico, antropológico, sociológico, lingüístico, semiótico, psicológico y psicolingüístico, referencias necesarias a la hora de interpretar las situaciones didácticas y los textos producidos en tales condiciones.

1.1. Revisión de textos

Llamaremos **revisión** de textos a toda reconsideración de una primera textualización, incluyendo tanto los comentarios, opiniones y críticas de autores y lectores como las alteraciones efectivas realizadas sobre el escrito. Denominaremos **reescrituras** a estas alteraciones efectivas.

En el contexto de esta investigación, se focalizará el estudio sobre dos **versiones** sucesivas del texto. Distinguiremos la versión inicial, el texto obtenido a partir de la primera textualización de los epígrafes, de la versión revisada, el texto obtenido luego de cada una de las revisiones colectivas y en equipos.

Estas definiciones operativas iniciales son el resultado de decisiones tomadas a partir de una reflexión sobre distintas fuentes bibliográficas. Comencemos por analizar en qué consiste la práctica de escritura que hoy llamamos revisión de textos.

1.1.1. La revisión de textos como práctica cultural

Tanto en la sociedad como en la escuela la representación de la práctica de revisión de textos se asimila rápidamente a una corrección que genera jerarquías: hay alguien que hace mal y alguien que corrige. De allí devienen roles asimétricos, distribuidos en la escuela entre un maestro activo que corrige los errores de un alumno pasivo que es corregido. El análisis de la práctica fuera de la escuela y de su propia historia nos muestra un panorama con otras dimensiones.

Revisar en la actualidad es una práctica cultural a través de la cual quienes escribimos adecuamos el registro lingüístico a las situaciones comunicativas, modificamos expresiones en función de propósitos y destinatarios, resolvemos problemas planteados por el pasaje de la oralidad a la escritura, evitamos ambigüedades no deseadas y repeticiones, alteramos la fuerza ilucutiva de un argumento... Hacemos diversas modificaciones del texto al releerlo, al compararlo con textos ya producidos (propios o ajenos), porque consultamos con otros o hacemos leer a otros, porque consultamos textos de apoyo (diccionarios, gramáticas), de manera inmediata o diferida. Es decir, es una práctica compleja, diversa e indisoluble de la situación comunicativa.

Varios rasgos caracterizan esta actividad. No es “homogénea”, ya que la manera de hacerlo es diferente cuando se trata de una carta entre amigos, un informe científico o una nota periodística; además un mismo texto no se revisa del mismo modo en circunstancias diversas. Las diferencias también se manifiestan en los circuitos de producción y circulación de escrituras, en lo relativo a quién se hace cargo de esta fase del escribir (por ejemplo, es muy distinta la producción de textos periodísticos que la de textos literarios). Además, como consecuencia de las nuevas tecnologías, la revisión tiende a concentrarse en la misma persona que produce la primera versión del texto y esto implica mayor autonomía, pero también mayor competencia. Sin embargo, la descripción de la práctica actual no agota su análisis.

Es difícil establecer cuándo se comenzaron a revisar los textos tal como hoy comprendemos esta actividad. No obstante, pueden suponerse algunas condiciones: fue necesario que los textos se fijaran por algún medio, aunque la fijación del texto no supuso necesariamente su modificación (por el contrario, la necesidad de fijación seguramente obedeció, al principio, al requerimiento de no modificarlo). La posibilidad de modificación debe haber tenido alguna relación con los materiales y la tecnología de escritura, ya que no cualquier material permite la modificación de las marcas una vez producidas. Además, para pensar en la actividad de revisión como hoy la entendemos es necesario concebir el rol del productor de las marcas y el del productor del texto en una misma persona quien, por otra parte, requiere ser consciente de las posibilidades alternativas de textualización para una misma idea.

En perspectiva histórica, el rol del revisor puede ser definido de diversas maneras. No tenemos datos acerca de cómo corregían sus propios escritos los escribas, solamente tenemos las huellas de correcciones que han dejado en sus manuscritos. Por otro lado, sí sabemos cómo corrigen los profesionales de la corrección contemporáneos (los “correctores”). Blanche Benveniste (1998) dice que no cumplen ninguna función en cuanto a la escritura, pero se pregunta si son puros lectores.

No exactamente, son ‘relectores’, lo que es diferente. Deben tener en cuenta el sentido del texto, pero nunca dejarse llevar por el sentido hasta el punto de reconstruir algo que no estaría en la ‘letra’ del texto. Hay una gran diferencia entre la tarea del corrector que relee un texto y la del lector que lee un texto. (Blanche Benveniste, 1998, p. 167)

La autora explica que quien lee un texto solo para leerlo hace una lectura “con la mente”, se hace una idea del significado del conjunto, opera sobre grandes fragmentos e ignora ciertos detalles. Muchas veces, durante esa lectura se reconstruyen fragmentos, se infiere. Mientras que, por el contrario, el que relee hace una lectura a la vez “con la mente y con los ojos”, prestando atención a todos los elementos, tanto los que están más cargados de sentido como los que no, los que le son previsible como los que no le son previsible.

Jitrik (2000) también entiende la corrección como una relectura o lectura de lo escrito, no necesariamente de enmienda, sino una tarea de interpretación; tarea esencialmente activa encarada por el escritor desde un campo del saber previo constituido no solamente por normas y leyes, sino por una concepción más amplia y por lo que denomina un “cierto recinto semiótico” compuesto por diversas direcciones.

La relectura puede estar sostenida desde miradas diferentes. Por ejemplo, el corrector de pruebas trabaja en un solo nivel: solo ve lo que ha hecho el tipeador. El maestro de escuela ve fundamentalmente la ortografía y la sintaxis. El director de tesis (...) se centra sobre las deficiencias ideológicas. El que se corrige a sí mismo, en cambio (en relación con todo ese conjunto), se fija desde las erratas de composición, hasta las falsas ideas, pasando por las faltas de ortografía, la sintaxis, la puntuación, para desembocar en una percepción global del texto. (Jitrik, 2000, p.85).

Es esta la idea de revisor sobre la que vamos a trabajar: la del escritor que se corrige a sí mismo. Alguien que hace a la vez una lectura o relectura “con la mente y con los ojos”, prestando atención tanto a aquello que está cargado de sentido como lo que no y, al mismo tiempo, esforzándose por tomar distancia del sentido que tuvo intención de generar para mirarlo con ojos de otros.

Nos detendremos en las disciplinas lingüísticas y semióticas que se han ocupado, desde preocupaciones parcialmente diferentes, de problemas surgidos a propósito de las versiones de un escrito: la Filología y la Crítica Textual. Ambas nos enseñan sobre el proceso de producción de los textos y sobre el modo de tratarlos para ser analizados, es decir, nos ayudan a mirar el proceso de los niños tomando perspectiva histórica. Lejos de plantear una oposición entre los autores reconocidos de Literatura (“expertos”, “profesionales”, productores de “discursos óptimos”) y los niños en proceso de aprendizaje de la escritura (los “novatos”, los “neoescritores”, los escritores “prematuros” o “debutantes”, los “inexpertos”), estas disciplinas nos hacen reconocer al escritor a secas,

tanto en los adultos como en los niños, a la vez limitado y posibilitado por las tecnologías de las que dispone. Nos permiten advertir que los problemas que el escritor enfrenta no son de naturaleza distinta en uno y otro caso, aunque el producto pueda ser muy diferente. Y nos instruyen acerca de perspectivas y procedimientos metodológicos para abordar el material empírico cuando el mismo está constituido por versiones de un “mismo” texto.

Castro (1994) señala tres fases de la historia de la escritura: la del manuscrito, la del libro impreso y la fase del libro electrónico. La distinción nos interesa al mismo tiempo por las condiciones y los efectos que la misma supone sobre el proceso de escritura. Sostiene el autor:

El instrumento de escritura y el modo de usarlo influyen sobre la construcción del texto.(...)En el *tiempo de la escritura manual*, cuando los materiales son elegidos por el autor, la pluma, el lápiz, el bolígrafo e incluso la máquina de escribir, constituyen una especie de prolongamientos de dedos y el escritor dispone del control concreto sobre los modos de escribir y sobre los resultados finales, tocándole, de modo idéntico, la responsabilidad concreta por los errores que haya cometido, y de los que nada le protege. En el *tiempo de la escritura computarizada*, una parte importante de los procesos de escritura, o de las decisiones y salvaguardias, no pertenecen al autor sino que fueron tomados con antelación durante la construcción del equipamiento del cual él se sirve. Mientras en el primer tiempo el autor es el propietario de la escritura, en el segundo es más bien su usuario. (Castro, 1994)

Materiales, instrumentos y técnicas de escritura suponen distintas maneras de revisar lo que se escribe: el lápiz y el papel que hoy se usa en la escuela es “borrable” y, dependiendo de su calidad, va dejando más o menos rastros de las operaciones. La tinta deja otras marcas, los papeles de la antigüedad eran absorbentes y arrugados, resistentes al tiempo, pero difíciles de modificar una vez marcados. Dado que lo escrito a lápiz es más fácil de eliminar que lo escrito a tinta, el lápiz es más usado en los estadios previos de un texto y rara vez para fijar la intención final del autor. Las distinciones sobre los instrumentos de escritura son importantes porque pueden llegar a inducir ciertos intervalos, cortes en la fluidez del escrito, cambios de direccionalidad, etc. que afectan no sólo el aspecto de la producción final sino también el proceso mismo de producción. Los instrumentos se vinculan con los procesos mentales: escribir con un ordenador es más rápido que escribir con una máquina, así como ésta es más rápida que una pluma, las ideas tienen más probabilidades de ser escritas antes de que se las olvide y la fluidez parece tener efectos sobre la mayor extensión de los escritos actuales.

La Filología permite este tipo de reflexiones:

...se encarga de estudiar tanto las técnicas de creación del texto escrito como las circunstancias históricas en las que fue confeccionado, las bibliotecas en las que reposó, los propietarios que lo tuvieron, los actos de reproducción en los que participó, las mutilaciones y restauraciones que sufrió y las implicaciones que esos accidentes materiales pudieron haberle ocasionado. Trata los textos en todos sus componentes (gráficos, gramaticales, lexicales y discursivos), en tanto documentos históricos de la lengua. (Castro, 1994)

El filólogo “establece” el texto sobre el que va a trabajar, es decir, hace posible la interpretación de los textos antiguos de la misma manera que quienes trabajamos con escrituras de niños, transcribimos la producción de manera de poder interpretarla. El *establecimiento del texto* refiere a una tarea preliminar a la interpretación de textos que hace posible la lectura (Blanche Benveniste, 1998). El filólogo asume que el texto “dice” algo coherente y le otorga una ortografía y una compaginación que lo hace legible, según nuestras actuales normas de lectores, es decir, hace una apuesta optimista sobre la coherencia del texto para transcribirlo de tal manera que resulte comprensible¹.

Para la Filología es de interés tanto describir las copias y las reescrituras del texto, como descubrir si la escritura es original en los manuscritos autógrafos. Se ocupa entonces de los procesos de generación de los textos, estudia “la producción material y la existencia histórica del texto que el cerebro mandó a la mano que escribiera, pero sin perder de vista que también la mano puede obligar al cerebro a escribir lo que no había anticipado.” (Castro, 1994)

A partir de la aparición de la imprenta, los manuscritos comenzaron a convivir con los libros impresos y el análisis de versiones comenzó a presentar otros problemas.

Actualmente, se ha constituido otra disciplina, la Crítica Textual, dedicada al estudio de los originales de autor, de todo lo que constituye el pre-texto, de los escritores del siglo XIX y XX. Los intereses de la crítica antigua y de la actual son diferentes. La primera aspira a reconstruir originales perdidos, a *establecer* un texto, mientras que la crítica moderna se encuentra con un exceso de originales que tiene que clarificar para establecer en base a cuál de ellos realiza la edición.

Estos “originales manuscritos” son equivalentes a lo que en principio denominamos versiones de un mismo texto.

Los manuscritos muestran diversas maneras de desplegar las correcciones sobre un texto. Castro (1994) los clasifica en cuatro estilos diferentes de revisión. En primer lugar, cita los manuscritos de Flaubert, Joyce o Pessoa, de los cuales dice que: “la extremada complejidad final de la página denuncia un proceso torturado de escritura y de progresiva corrección, que corresponde a la tradicional imagen romántica del artista.”. Otro tipo diferente son los manuscritos de Proust o Eça de Queiroz, “cuya complejidad se debe a correcciones y sustanciosos agregados que sólo tuvieron lugar en una fase relativamente tardía de la construcción del texto, después de la mediatización de un editor tipográfico, responsable por las pruebas de galera que los escritores tomaron como punto de partida para su “deuxième souffle”. Un tercer grupo del cual son ejemplos Camilo Castelo Branco y Jorge de Sena son “autógrafos sin correcciones, productos de una escritura rápida y aparentemente sin vacilaciones, ni durante el curso de la escritura ni después, ya que las enmiendas están ausentes.” Por último, menciona una cuarta categoría, que son los autores que destruyen automáticamente las versiones autógrafas una vez que fueron copiadas o publicadas. Puede percibirse en esta acción una sensibilidad negativa del autor hacia el interés colectivo por la recogida y el análisis de los autógrafos.

¹ La autora opina que es la misma posición optimista la que debe adoptarse para la interpretación de los textos infantiles ya que el inventario de errores de los textos antiguos y de los textos de niños es similar.

Recoger y preservar manuscritos de autores es un fenómeno que se verifica sobre todo a partir del romanticismo, cuando la figura de autor comienza a concebirse de un modo particular. Este estudio es posible gracias a que los materiales de escritura se preservan. Así, al menos algunos estudios de Crítica Textual moderna se iniciaron gracias a que la naturaleza de los materiales lo permitió.

Hay (citado por Castro, 1994) describe el proceso de análisis del siguiente modo. El manuscrito se examina, primero, para emprender su descifrado. Actualmente se cuenta con medios tecnológicos que permiten resolver problemas cuya solución no estaba antes al alcance del investigador. La segunda tarea es la reconstrucción de la génesis: se trata de hacer revivir la cronología de las operaciones. Se recurre a indicios tales como la distinción entre correcciones inmediatas (que surgen en la línea), y por lo tanto en el curso de la escritura y revisiones propiamente dichas (que figuran necesariamente fuera de la línea por haber sido ejecutadas más tarde).

La Crítica Textual pone de manifiesto que en la elaboración de un discurso (aun en el caso de reconocidos y universales escritores de literatura) resulta fundamental la función activa del productor. Tanto un texto jurídico como un texto publicitario, exigen semanas de trabajo, supresiones, agregados, reestructuraciones, reescrituras. Este proceso que desde la perspectiva del autor pretende ser cualitativo, puede no obstante producir versiones de calidad decreciente, pero los rastros que se van dejando dan cuenta de la progresión de un “discurso común” hacia un “discurso óptimo”, desde la perspectiva del autor. Es esta perspectiva del autor sobre “qué es mejor” la que se intenta develar, sin emitir juicio previo sobre una calidad “ideal”.

En esta perspectiva, Rey Debove (1987) considera que la evaluación de la calidad del texto puede ser aprehendida diacrónicamente observando cómo se corrige un mismo productor, en oposición a la evaluación comparativa con un discurso óptimo externo. La Crítica Textual muestra cómo una versión preexistente puede ser superior a una posterior. ¿Bajo qué condiciones se puede hablar de mejora en el texto?, más aún, ¿qué se entiende por mejorar? De allí que es un pre-juicio considerar que un texto modificado es externamente mejor que una versión anterior del mismo texto, aunque siempre la nueva versión dé cuenta del proceso del autor. Es decir, quien revisa, está aprendiendo sobre el escribir y lo escrito, más allá del producto².

En la antigüedad, ya existía una concepción que consistía en entender que una copia reciente sustituía con ventajas al ejemplar anterior, por lo que éste podía ser destruido (cuando en realidad no sabemos cuál fue, de todos esos ejemplares anteriores, el más auténtico). De allí que podemos comprender que en la escuela actual se funcione como si una versión de un escrito *siempre* fuese superadora de la anterior y por ello da tan poca importancia a los borradores. Hemos aprendido, entonces, que esta idea (que creíamos producto de una simple banalización escolar) no ha sido creada por las prácticas escolares;

² No por ello deberíamos desestimar, en todos los casos, que el producto mejore también desde parámetros externos. Algunos estudios sostienen que hasta los textos orales y escritos producidos por los niños no presentan mayores diferencias hasta que se comienzan a revisar. Las producciones comienzan a hacerse más divergentes, mostrando las escritas “un mayor grado de complejidad estructural” (Hildyard y Hidi, citados por Olson y Torrance, 1995, p. 338).

por el contrario, las precede y, no sabemos cómo, pero ha penetrado en la escuela y se ha instalado.

Volviendo a Rey Debove, la Crítica Textual considera que toda tachadura debe ser entendida como una actividad metalingüística porque se trabaja sobre un discurso ya existente, lo que se cuestiona es “el mundo tal como se lo habla”, ni el mundo solo ni la lengua sola. El autor del manuscrito, como lector de un texto se descubre en la lectura como si leyera el texto de otro. El enunciador va elaborando a la vez un proyecto preciso del contenido que debe expresar y comunicar y unos problemas a propósito de cómo comunicarlo, los cuales surgen en el nivel de los procedimientos lingüísticos susceptibles de realizarlos.

Voici la chose à exprimer (et déjà cette chose doit être dite), quels sont les énoncés synonymiques qui l'expriment? Cette synonymie globale des énoncés met en œuvre la morpho-syntaxe (...) et le lexique... (synonymie lexicale, qui est rare, ou synonymie non codé qu'on peut assimiler à une périphrase). (Rey Debove, 1987, p. 116).

Es durante esta búsqueda de la expresión precisa que se aprende sobre el escribir y lo escrito, se toma progresiva conciencia de las posibilidades de textualización alternativas, como producto de uso del sistema de escritura y no como una condición previa para su desarrollo.

Muchos estudiosos, no sólo desde la Crítica Textual, se han referido al desarrollo de la capacidad de usar el lenguaje y, durante tal uso, a la capacidad de “descentrarse”, o “salirse”, o “colocarse afuera” para observar el lenguaje que se está usando. Si la capacidad de usar el lenguaje es la “capacidad lingüística”, la de reflexionar sobre el lenguaje usado es la “capacidad metalingüística” (Olson, 1995, p. 343). Dice Herriman (1986) que existe una relación conceptual entre la cultura escrita y la conciencia metalingüística, y que este vínculo surge de la lectura, pero mucho más especialmente de la escritura, cuando el lenguaje se convierte en objeto de pensamiento. Al escribir se tiende constantemente a la sintaxis y a la semántica del lenguaje. Esta postura supone que el tipo de conocimiento lingüístico es un conocimiento que se adquiere fundamentalmente a través de la práctica de escritura, y no una condición previa para poder desarrollarlo. Cuando se escribe, no solo se realiza una práctica que refiere al mundo, sino que el escritor, necesariamente, refiere al texto en sí mismo. Así, un metalenguaje oral, que toma a la escritura o cualquier otro aspecto de la emisión o texto como su objeto, promueve algún grado de conciencia metalingüística. No se necesita, según el autor, ser experto en metalenguaje oral para notar las propiedades sutiles del lenguaje, porque esas propiedades están representadas a través de la escritura. El metalenguaje se hace necesario para formalizar y explicitar esa comprensión y de allí que sistemáticamente se utilice en las aulas.

De manera similar, en lo que respecta a la forma gramatical, la escritura permite hacer revisiones para llegar a formas adecuadas, aunque el que escribe no conozca el metalenguaje oral para hablar de la gramática en términos de sujetos, verbos, objetos, complementos y demás. Es en este sentido que sostengo que la escritura es metalingüística; la escritura convierte al lenguaje en un objeto. (Olson, 1995, p. 346).

Solo o en interacción con otros, el autor del manuscrito se ve ante una evaluación de su escrito donde debe tomar decisiones acerca de si afirma, explica, demuestra, declara, etc. y sobre los estados mentales que supone comunicar, tales como creencias, deducciones, conjeturas, suposiciones, conclusiones. Al escribir es inevitable tomar decisiones sobre la estructura lingüística –con conocimiento o no del metalenguaje oral –, por ejemplo, al marcar párrafos u oraciones, al narrar, enumerar o describir. Pero también, más allá del acto mismo, existe un metalenguaje oral para referirse al contenido del texto. Por ejemplo, si es verídico, si es lógico, si es conveniente. Estas consideraciones son pertinentes en la formación de determinados tipos de textos y son cruciales para lo que se considera el conocimiento letrado y educado. De allí el interés en la revisión, ya que no sólo constituye una práctica sino también un medio para pensar el lenguaje.

Este trabajo de reflexión permanente sobre el discurso ya producido o intentado es considerado por algunos autores como un trabajo de paráfrasis. Fush (1987) se ocupa especialmente de este problema. La autora considera que es posible un análisis de la paráfrasis desde la teoría de la enunciación, donde está claro desde el inicio que la semántica ocupa un lugar importante, dado que el lenguaje es aprendido en cuanto actividad significativa, es decir, como construcción y reconstrucción de significados para los sujetos. La paráfrasis desde la perspectiva de la enunciación es problemática porque no existe un parámetro objetivo, un consenso acerca de si dos construcciones tienen o no tienen el mismo sentido. Distintos analistas pueden tener distintas opiniones. La paráfrasis debe ser abordada como un juicio que el sujeto aporta sobre una secuencia de uso efectivo del lenguaje, en función de la influencia conjugada de factores lingüísticos como contexto, tema general, y de factores extra lingüísticos como los determinantes múltiples que se ponen en juego en la situación. Al reemplazar un segmento, suprimirlo o expandirlo, se están comparando dos secuencias ya producidas. La teoría de la enunciación considera que se superan tanto los enfoques estrictamente semánticos como sintácticos de este problema³.

Le cas des brouillons de manuscrits pose un problème à la fois intéressant et difficile (...) On peut néanmoins y entrevoir une succession de processus de production de séquences, suivis chacun immédiatement d'un processus de reconnaissance, à l'issue duquel l'auteur estime que la signification induite par les séquences n'est pas absolument conforme à son intention de signification de départ, qui se trouve d'ailleurs modulée progressivement; peu à peu l'adéquation grandit jusqu'à devenir satisfaisante, tandis que l'auteur acquiert, à travers cette suite d'allers et retours entre expressions et significations, une conscience plus claire de son intention de départ. (Fusch, 1987, p. 87).

³ Una mirada exclusivamente semántica considera la identidad referencial desde el punto de vista lingüístico de varios enunciados parafraseados, pero deja de lado el valor ilocutorio aunque se mantenga la referencia. Las aproximaciones semánticas a la paráfrasis se oponen a las aproximaciones sintácticas, que se fundan sobre métodos de análisis gramaticales. Las aproximaciones sintácticas a la paráfrasis provienen de las gramáticas transformacionales de la escuela de Harris y de Chomsky. De acuerdo a Harris, que introduce la noción de “transformación” en los años 50, se trata de un procedimiento técnico de sustitución, que permite reemplazar una frase por otra dentro de un texto, siempre que esas sustituciones funcionen dentro del mismo texto. La equivalencia de frases en este caso se establece por parámetros puramente formales, es decir, las frases ocupan el mismo lugar gramatical, y en ningún caso se analiza el sentido. Por este motivo, Fush rechaza una aproximación sintáctica para los propósitos que se plantea y considera incompleta a la aproximación semántica.

Para Gresillon y Lebrave (1987) analizar las variantes en los manuscritos es enfrentarse a las etapas reales de producción de enunciados. El manuscrito es la huella material que hay que descifrar teniendo en cuenta una gran cantidad de datos materiales: naturaleza del soporte, naturaleza del instrumento según los períodos (lápiz o pluma), naturaleza de la tinta, desgaste de la pluma, pero también característica de la escritura en sí: cuidada, descuidada, trazo impulsivo, decidido o no, marcas de interrupción en la escritura, etc. Todos estos factores intervienen en la lectura del borrador y producen un comentario que no podríamos dissociar de la lectura en sí. Cuando se trabaja con versiones ya producidas, en cada etapa de elaboración del material solo se conserva una parte relativamente mínima de esas informaciones.

Gresillon y Lebrave distinguen tipos de operaciones. En un primer nivel de análisis, el autor del manuscrito escribe, tacha, inserta, desplaza, relee lo que ya está escrito. Todas estas son operaciones materiales. Independientemente de que estas operaciones puedan clasificarse como supresiones, sustituciones, inserciones, desplazamientos... ciertas correcciones, cuyos indicios materiales permiten considerarlas inmediatas, deben ser tratadas como correcciones al correr de la pluma, en la medida en que son parte integrante del proceso de escritura que hace avanzar el texto, son “correcciones de escritura” o lo que otros autores llamarían reescrituras durante la textualización. En cambio, otras correcciones cuyos indicios permiten datar como posteriores al movimiento de escritura sólo pueden haber sido efectuadas en ocasión de la relectura de un fragmento textual terminado, al menos relativamente. Son las llamadas correcciones de lectura.

Para concluir, el considerar la revisión de textos como una práctica cultural nos permite comprender que:

- Se trata de una práctica de escritura que consiste en que el mismo productor de las marcas lea o relea lo producido, atendiendo tanto al sentido como a las marcas en sí mismas, esforzándose por tomar distancia del sentido que tuvo intención de generar para mirarlo con ojos de otros. La historia de la escritura muestra que ésta es una de las múltiples maneras en que se puede revisar.

En nuestro estudio:

- Los niños que estudiaremos trabajarán con lápices, bolígrafos y papel, instrumentos y superficie borrrable o tachable, según el caso, que dejan distintos tipos de rastros. Compararemos dos versiones manuscritas - en las que seguramente será posible encontrar estilos diferentes de tratamiento del texto, más o menos progresivo, tortuoso o distendido, pero este aspecto no será el propósito de análisis-.
- Procederemos a establecer las versiones sobre las que trabajaremos con el mismo espíritu optimista con el que el filólogo trabaja con los textos antiguos, apostando a su coherencia, al sentido más probable que el autor seguramente intentó transmitir.
- En muchos casos las nuevas versiones pueden resultar mejores desde los ojos de un lector que no asistió al proceso de producción. Pero si así no lo fuese, el interés fundamental se centrará en por qué el autor modifica aquello que modifica, intentando evitar un juicio previo sobre una calidad “ideal”, sino más bien intentando comprender el proceso de producción.

- Asumiremos que las reescrituras registradas o sus intentos pueden ser entendidas como parte de una actividad metalingüística, en tanto se trabaja sobre un discurso ya existente, donde forma y contenido interactúan permanentemente. Actividad de expansión de los textos, de reducción o de paráfrasis que intenta poner al texto en cuestión y, por ello, da cuenta de las reflexiones posibles sobre el lenguaje.

1.1.2. *La revisión de textos como proceso psicolingüístico*

Los trabajos psicolingüísticos que se han ocupado de la adquisición de la escritura reconocen dos grandes orientaciones: cognitivistas y psicogenéticos.

Los primeros pueden considerarse pioneros en el estudio de los procesos redaccionales, de allí su importancia para la presente investigación. No obstante, se verá que la descripción dicotómica sobre las conductas de escritores expertos y niños en proceso de aprendizaje de la escritura, así como una visión técnica sobre la enseñanza, plantean límites a la utilidad de sus resultados o, al menos, hacen necesaria una resignificación de los mismos.

Por su parte, los enfoques psicogenéticos comenzaron por ocuparse de otros aspectos de la adquisición de la escritura y más recientemente se adentraron en los procesos de producción textual. Sin embargo, esta perspectiva resulta de enorme utilidad para el análisis didáctico porque, como es coherente con esta línea de indagación, no se trata de una descripción de conductas sucesivas sino de una interpretación psicogenética del proceso de transformación de la comprensión de un objeto. Es decir, no sólo se describen estados sino que se explica por qué los niños proceden de las maneras descritas y de qué manera se transforman las formas de comprensión del objeto. Por otra parte, en esta línea se distinguen clara y explícitamente los trabajos psicolingüísticos de los didácticos, pero compartiendo una misma posición epistemológica en la que el sujeto se concibe como un constructor activo del objeto al mismo tiempo que se reconoce el carácter de construcción histórico cultural del objeto mismo.

El enfoque cognitivo

No podemos dejar de advertir que si bien estos estudios, en su origen, se definen como psicolingüísticos, toman sus datos en el contexto de situaciones experimentales administradas a alumnos en distintos momentos de la escolaridad y se ocupan de caracterizar con precisión las condiciones de producción de sus hallazgos. Progresivamente, las indagaciones se van instalando cada vez más en el contexto de la clase y los trabajos más recientes, si bien se focalizan sobre los procesos de los niños, lo hacen a partir del análisis de respuestas obtenidas por medio del desarrollo de dispositivos didácticos, llegando a vincular la intervención del docente con las respuestas de los alumnos.

En la línea de la Psicología Cognitiva, debemos a la investigación anglosajona el análisis de los procesos que se ponen en juego en la actividad de escritura, más precisamente, una modelización de los procesos redaccionales o de la producción de un texto, en sus diferentes niveles de tratamiento: la planificación, la puesta en texto y la

revisión (Flower y Hayes, 1994; Bereiter y Scardamalia, 1987; difundidas en Francia por Fayol, 1984 y García Debanc, 1983, y por Tolchinsky, 1993 y Camps, 1989 en castellano, entre otros).

Desde esta perspectiva se sostiene que los buenos escritores adultos (tanto los autores de literatura como aquellos que utilizan adecuada y frecuentemente la escritura en su vida cotidiana) desarrollan recursivamente tres tipos de subprocesos: planificar, textualizar y revisar sus escritos. Es decir, son personas que piensan lo que van a escribir, que lo ponen en palabras y que vuelven sobre lo ya producido para juzgar sobre su adecuación. Pero por sobre todo, no realizan las tres acciones de manera sucesiva sino que van y vuelven sobre las unas y las otras, desarrollando un complejo proceso de transformación de sus conocimientos en una pieza de escritura. Para lograrlo, organizan y reorganizan sus ideas sobre lo que van a escribir o lo que están escribiendo; escriben partes, releen y corrigen; detectan expresiones incomprensibles; corrigen errores antes, durante y después de la textualización, etc. Esta forma recursiva de proceder obedece a la necesidad de una permanente integración entre el contenido que se pretende transmitir y las formas retóricas para ponerlo en palabras de lengua escrita⁴.

Se sintetiza esta idea del siguiente modo:

...la transformación del conocimiento (que es lo que este modelo intenta explicar) se produce dentro del espacio del contenido, pero, para que el proceso de composición juegue un papel en la transformación del conocimiento, debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. Esa interacción sólo puede resultar de un trabajo consciente y controlado sobre las propias representaciones. (Tolchinsky, 1.993, p. 116)

Procediendo del modo hasta aquí descrito, un autor no sólo necesita decir sus ideas a través de algún medio que las grafique sino que se ve obligado a planificarlas y revisarlas una y otra vez.

No es esto lo que les sucede a los niños cuando aprenden a escribir. Para un niño en proceso de aprendizaje de la escritura, escribir un texto es "poner por escrito lo que le va saliendo". Así, el modelo que explica esta forma de proceder se denomina de "decir el conocimiento". Estudiado por Flower y Hayes, encuentra que los neoescritores realizan su tarea ajustándose al tema sobre el que quieren producir y de manera no consciente lo expresan con las formas verbales que corresponden al género requerido, sin planificar y sin necesidad de revisar. En un proceso no consciente

...el escritor construye alguna representación de lo que le ha sido asignado y, a partir de ella, localiza los indicadores del tópico y del género; éstos actúan como disparadores de una serie de procedimientos que darán como resultado un texto. (Tolchinsky, 1.993, p. 112).

Veamos con más detalle las posiciones de los autores anglosajones, especialmente en lo que tiene que ver con la revisión de textos ya que sin duda son las referencias constantes en toda la bibliografía sobre el tema, aun en desarrollos donde los aportes se resignificaron.

⁴ La concepción del lenguaje en los enfoques cognitivos admite la distinción contenido-forma como dos espacios relacionados, mas posibles de ser generados con relativa independencia.

Flower y Hayes (1992 y 1994⁵) sostienen que la acción de redactar es un conjunto de procesos de pensamientos específicos organizados por el escritor durante la composición del texto. Tales procesos tienen direccionalidad (están orientados hacia un fin) y una organización jerárquica y la particularidad de poder ser insertados uno dentro de otros, de cualquier manera. El escritor crea sus propios objetivos y los puede ir modificando sobre la marcha de la escritura, inclusive, a propósito de la escritura. Llamamos reescritura o revisión a la etapa en que vuelve a trabajarse un producto y alertan acerca de que la misma –al igual que la planificación - no es necesariamente posterior sino imbricada en todo el proceso de escritura, es decir, no se trata de revisar el texto final sino de “ir revisando el texto producido hasta el momento”.

En el modelo de estos autores, construido a partir de abundante experimentación con protocolos de composición acompañados de razonamiento en voz alta de los escritores expertos, se sostiene:

El acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en tres unidades del modelo: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura, en la cual el escritor almacena el conocimiento no sólo del tema sino también de la audiencia y de varios planes de redacción. El tercer elemento en nuestro modelo contiene los procesos de redacción propiamente dichos, específicamente los procesos básicos de planificación, traducción y examen, que son verificados mediante un control. (Flower y Hayes, 1994, p.82).

En el subproceso de revisión se distingue la revisión del examen. Durante la primera, que puede ser consciente, el escritor relee para seguir escribiendo o para evaluar sistemáticamente el texto. El examen sucede de forma no planificada, gatillado en cualquier momento. En ambos casos, se insiste en que la revisión puede interrumpir cualquier otro proceso. La revisión incluye, además, el control del proceso y del texto y determina cuándo se pasa de un proceso a otro, la elección del estilo o el mantenimiento de los objetivos.

Dos notas nos parecen importantes para el propósito de nuestro trabajo: el establecimiento de objetivos y la recursividad de los subprocesos.

...en el acto de redacción, las personas vuelven a generar o recrean sus propios objetivos, a la luz de lo que aprenden. Muchas veces, es el escribir lo que permite delinear lo que se quiere, no se sabe lo que se quiere decir hasta que se “ve” –en el papel/pantalla - lo que se está diciendo. (Flower y Hayes, 1994, p. 92).

La recursividad de todos los procesos se entiende como la forma de inserción de un proceso íntegro dentro de una instancia mayor, de allí que afirman:

...no necesitamos definir “revisión” como una única etapa en la composición sino como un proceso de pensamiento que puede ocurrir en cualquier momento en que un escritor elija evaluar o revisar su texto o sus planes. Dado que es parte importante del redactar, esto constantemente conduce a una nueva planificación o “revisión” de lo que uno deseaba expresar. (Flower y Hayes, 1994, p. 92)

⁵ Tomamos un artículo reciente que sintetiza investigaciones desarrolladas desde 1980.

Por su parte, otras investigaciones dentro de la misma línea (Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992⁶) consideran que los subprocesos de revisión distinguen la composición de la conversación (en la conversación hay un feedback permanente del interlocutor acerca de lo que está comprendiendo, esto no aparece en la composición), y también distinguen a los expertos de los niños en proceso de aprendizaje de la escritura. Los problemas de la revisión entre estos últimos provienen fundamentalmente de su inhabilidad para distinguir errores o dificultades en el texto original o para resolver problemas que advierten. Se entiende que la dificultad se origina en la retroalimentación del escritor, que no es automática.

Bereiter y Scardamalia consideran que la revisión parece tener un lugar sumamente importante en la escritura profesional, pero no así en los estudiantes, quienes son conocidos por evitarla y por reservarla a un nivel cosmético y mucho menos profundo. Cuando se revisa, aún en los niveles superiores de enseñanza, lo que se cambia es la manera de decir, a veces inclusive agregando cierta información, pero no es usual transformar el conocimiento sobre el mundo que se pone en juego a través de la escritura. No obstante, tales cambios pueden producir una mejor composición y tener consecuencias para desarrollar un texto más completo.

Cuanto más experimentado es un escritor, más lecturas realiza hacia atrás y pausas más prolongadas para evaluar aquello que está haciendo. Las escrituras de los niños frecuentemente aparecen como egocéntricas. Flower las denomina "writer based", basadas en el escritor. Son estructuradas de acuerdo a la memoria del escritor o a su experiencia, más que al proceso de lo que el lector va a comprender. Una posición natural es que el escritor pierda de vista el punto de vista del lector, es decir, no se puede descentrar o distanciar de sí mismo para escribir.

Los investigadores realizan numerosos estudios y consideran otros trabajos anteriormente desarrollados por otros. Distinguen dos grupos: los niños ("escritores inmaduros" o "novatos"), alumnos de escuela primaria de distintas edades, todos con dominio fluido de la base alfabética del sistema de escritura y los escritores "maduros" (o "expertos"), estudiantes universitarios graduados o próximos a la graduación. Explican la "inhabilidad para revisar" en la condición del escritor novato que cree que el texto "dice" aquello que tuvo intención de comunicar, no pudiendo imaginar que alguien no pudiese comprender lo mismo. Para modificar esta estrategia, tareas como esperar una semana para revisar el texto o darlo a comentar a no-autores no ha provocado ningún efecto, lo único que se ha registrado son correcciones en la ortografía.

Aún cuando los niños parecen ser buenos para reconocer lo que puede llegar a no entenderse en su texto, tienen problemas tanto con el diagnóstico como con la solución de los problemas, inclusive cuando se les facilitan pautas externas para que evalúen sus escritos. Es muy común verlos detectar un error y tratar de solucionarlo de diversas maneras, pero no lograrlo con éxito. No obstante, estas pautas sirven, según declaran los mismos niños, para considerar problemas en el texto que no hubiesen visto por sí mismos.

Los autores de estas investigaciones describen el sistema de factores que impide ese "saber cómo hacer": los alumnos no han adquirido el repertorio de alternativas que los

⁶ Aquí también la bibliografía es abundante, tomamos el texto básico de estos autores y un artículo más reciente que aporta algunos elementos más al análisis.

expertos ya poseen a través de la experimentación con la escritura, de los modelos que se adquieren de la lectura y de un proceso recíproco de aprendizajes con otros escritores. Encuentran, además, que tal adquisición no resulta rápida ni acumulativa.

En un estudio sobre revisión de oraciones, los niños parecen adoptar una estrategia de menor esfuerzo. Cuando el contenido es difícil de cambiar, por ejemplo en un ensayo de opinión, entonces parece ser que la primera elección es usar palabras más cortas y frases de sustitución, siguiendo un proceso de elaboración y de elisiones. Por ejemplo, en un ejercicio en donde se pedía a los niños que hicieran oraciones "más interesantes", la estrategia predominante, si no existía otra restricción, era cambiar de tópico. Mientras que si se colocaba la restricción de que no se debía cambiar de tópico, la estrategia predominante de los niños era agregar información a la oración original. Ambas estrategias demandan poca atención. Por último, se les presentó un ejercicio donde se les pidió que no solo no cambiaran de tópico, sino que no aumentaran el número de palabras. Recién allí se empezaron a observar cambios en la planificación de la oración, a partir de los alumnos de sexto grado, no antes.

Todos estos resultados provienen de numerosas experiencias con el fin de promover procesos más avanzados en los niños en proceso de aprendizaje de la escritura. La conclusión general a la que arriban es, en general, pesimista:

... sería tentador concluir que la educación de la composición debería centrarse en ayudar a los escritores a construir representaciones de sus textos de más alto nivel – especialmente representaciones de intenciones o de objetivos y de claves o de puntos principales -. Pero, por supuesto que no es el simple hecho de poseer tales representaciones lo que convierte a un escritor en maduro, sino la capacidad de poder operar con ellos. Si los alumnos se encuentran encerrados dentro del proceso “decir el conocimiento”, las representaciones de más alto nivel no tienen función alguna. En tal caso, no queda claro cómo pueden los alumnos aprender a crear tales representaciones. Por lo tanto, volvemos a la conclusión de que lo que tiene que desarrollarse es el proceso de composición como un todo, y no algún aspecto o componente de él. Más que señalar un foco particular para educar la composición, la investigación sobre las representaciones mentales contribuye a entender lo que significa el desarrollo global del proceso de composición hacia niveles más altos. (Bereiter y Scardamalia, 1987, p.59 - 60)

Apoyados en el modelo de proceso redaccional cognitivo, autores como Garcia-Debanc (1990) parten de la importancia de que el enseñante reconozca estos procesos en los alumnos para orientar sus intervenciones.

A partir del análisis de situaciones experimentales desarrolladas en aulas, Garcia-Debanc aconseja la lectura recíproca de textos (entre pares de la misma clase), revisión del propio texto a partir de observaciones de otros alumnos, reescritura por equipos. Estas propuestas se conciben al servicio de generar interacciones verbales que ayuden a configurar estrategias propias de los expertos, hecho que verifica en varias situaciones que analiza –aunque explícitamente no supone que los datos resulten generalizables -. La autora otorga gran importancia al tipo de texto a producir y la circunstancia planteada en función de que la misma ayude a los alumnos a tomar conciencia sobre la posición del virtual lector del texto (por ejemplo, redactar reglas de juego para que otros niños las

ejecuten). Recomienda la elaboración de pautas externas de revisión o de planificación. Ambos instrumentos, lectura recíproca de textos y elaboración de pautas externas de revisión, se crean con el propósito de aliviar la “sobrecarga cognitiva” que supone la coexistencia de todos los subprocesos redaccionales - en los niños, gran parte de la “energía cognitiva” se deposita en la graficación -, por ello los denomina “de facilitación”. El concepto de sobrecarga cognitiva se explica en el sentido de que el escritor siempre trabaja bajo una situación de sobrecarga mental (*cognitive overload*) dado que necesita activar en la memoria a largo plazo contenidos semánticos, religarlos entre sí, imponerles una organización sucursal que no tenían en el origen y finalmente administrar series de enunciados, teniendo en cuenta simultáneamente reglas locales o globales.

En síntesis, como se advierte, los enfoques cognitivistas han ido evolucionando desde posiciones más pesimistas basadas en datos obtenidos en situaciones experimentales precisas, hasta posiciones más comprensivas de las prácticas de enseñanza, a partir del desarrollo de trabajos en el contexto de la clase. Los procedimientos centrales para trabajar el proceso redaccional en el aula son por un lado, el tipo de tarea y, por otro, las pautas de facilitación. Estas últimas han sido fundamentadas en el concepto de sobrecarga cognitiva.

Solé y Teberosky (2001) realizan un balance adecuado de estas investigaciones:

Son muchos los trabajos de investigación que contienen prescripciones para contribuir a la formación de lectores y escritores estratégicos en el ámbito de la educación formal, pero de forma paradójica, buena parte de estas aportaciones adoptan una visión fundamentalmente técnica para abordar la enseñanza de estrategias (véase, por ejemplo, Baumann 1990; Bereiter y Scardamalia, 1987). [...] A pesar de sus relevantes aportaciones a la comprensión de dichos procesos, la psicología cognitiva deja de lado importantes aspectos, constitutivos en cambio de la concepción constructivista: el carácter social, cultural e histórico de los productos que se leen y escriben - los textos - y los procesos mismos de lectura y escritura; las capacidades afectivas, de relación interpersonal y de inserción social - además, obviamente, de las cognitivas - vinculadas a leer y escribir; la ayuda insustituible de los mediadores culturales (padres, maestros) en la apropiación de ambos aprendizajes". (Solé y Teberosky, 2001, p. 483).

Es decir, queda desdibujada la dimensión histórico social de la escritura, no sólo un instrumento que permite la comunicación, sino también un sistema que posibilita significar el mundo y compartir esas significaciones con los otros. Aprender a comunicarse es más que aprender a usar las palabras con corrección y adecuación, es aprender a compartir y debatir los significados culturales sobre el mundo que las palabras nos permiten generar. De allí, la profunda relación entre pensamiento y lenguaje.

El enfoque psicogenético

Desde la perspectiva de la Psicología Genética se aportaron sólidas evidencias que dieron por tierra con el supuesto de que la “realidad” se devela ante los ojos del niño a través de la "enseñanza - mostración" de los objetos. Comprender supone mucho más que ver y escuchar, inclusive, mucho más que el hacer material; comprender la realidad implica poder construir, durante las interacciones con los objetos, los instrumentos conceptuales que permiten organizar los datos que la realidad provee y las propias acciones del sujeto

(García, 1997). "Piaget nos hizo descubrir la enorme creatividad que tiene un niño desde la edad más temprana. Pero junto con ello destruyó las bases de toda concepción de enseñanza como un proceso mecánico y dogmático" (García, 1996).

Los enfoques psicogenéticos sobre la adquisición de la escritura pusieron de relieve los procesos infantiles de asimilación de este objeto cultural. En la década de 1980, desde este marco teórico, se abordó el estudio de la escritura como proceso de adquisición de un objeto específico. Estas investigaciones rompieron definitivamente con la ilusión de transparencia entre enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita (entre otros: Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 1979, 1982^a, 1982^b). Sus hallazgos (a través de la observación clínica e interpretación de la regularidad de las acciones infantiles) hicieron observable que los niños construyen ideas originales y sistemáticas sobre la escritura y las ponen en acción tanto al intentar interpretarla como al intentar producirla por sí mismos.

Para un investigador en Psicología Genética la pregunta central y persistente es: ¿cómo se pasa de tal estado de conocimiento a tal otro estado de conocimiento? ; ¿qué es lo que en el estado anterior Y hizo posible que luego apareciera en el estado posterior Z? ; ¿qué es lo que existía en un nivel anterior - X - que hizo posible el nivel Y? (Ferreiro, 1985). La autora sostiene que explicar el proceso de transformación conceptual de un objeto supone comprender que "La precedencia suele estar dada por nociones que no prefiguran las subsiguientes pero que permiten su aparición a través de los conflictos que ellas mismas contribuyen a engendrar" (Ferreiro, 1991c). Estas investigaciones también advirtieron:

Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder ser utilizado en el dominio de lo escrito (Ferreiro, 1991c).

Es decir, se indagó la construcción infantil del sistema de representación de la escritura para comprender cómo el niño transforma sus conceptualizaciones sobre el mismo, alejándose de una visión normativa que señalara "qué falta" en las escrituras infantiles.

En investigaciones posteriores se amplió el campo de indagaciones a problemas como la segmentación de palabras, ortografía, puntuación y construcción textual (Ferreiro, 1997; Ferreiro y Vernon, 1992; Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I., 1996). Se mostró que los niños pequeños (4 - 5 años) ya tienen ideas claras sobre las características de diversos tipos de textos: pueden tanto reconocer de qué tipo de texto se trata cuando alguien lo lee como plasmar muchas de esas cualidades en sus producciones escritas (Ferreiro, 1991a; Pontecorvo, comp., 1991; Teberosky, 1992)

En *Caperucita Roja aprende a escribir* (1996), las autoras confrontan datos de español, portugués e italiano y proponen una interpretación de las producciones escritas de los niños desde el punto de vista de los procesos infantiles de producción del texto. Sostienen que no es adecuado analizar las escrituras de los niños comparándolas con la norma adulta –como si fuese universal y atemporal - sino interesarse por lo que significan

las 'desviaciones' halladas, por su importancia evolutiva. (Pontecorvo y Ferreiro, 1996, en: Ferreiro y otros, 1996, p. 33).

Para la interpretación de los datos se recurre frecuentemente a la historia de la escritura porque se considera que la misma es un recurso para cuestionar las ideas que no llegan a cuestionarse naturalmente (Ferreiro, 1999, p.36). Desde allí, es posible comprender fenómenos que a simple vista parecen carecer de toda lógica: "La historia nos ayuda a dar una racionalidad a realizaciones gráficas que hoy parecen desviantes, pero que en otras épocas fueron consideradas normales o naturales." (Ferreiro, 1996, p. 34). Al asumir esta mirada histórico cultural de los procesos de adquisición, se comparte con los planteos interaccionistas una misma concepción histórico cultural sobre el habla y la escritura y sobre el rol primordial que la interacción social cumple en la construcción del conocimiento.

Son las mismas autoras de estos descubrimientos las que señalan la imposibilidad de la aplicación directa de la investigación psicolingüística a una práctica que se rige por una racionalidad diferente a la del dominio psicológico: "...un sistema educativo es un producto social y, como tal, responde a una serie de racionalidades y de sollicitaciones que sobrepasan en mucho el dominio de lo psicológico" (Ferreiro, 1985). Qué tienen que aprender los niños en las escuelas, para qué y por qué y de qué manera plantear las situaciones en las aulas para que esos contenidos sean aprendidos de modo que se cumplan los propósitos planteados, no son los problemas que buscaron resolver estas investigaciones. Pero, los procesos de transformación de la comprensión del objeto estudiado no pueden quedar fuera de la investigación didáctica, porque su consideración reformula las preguntas didácticas y genera respuestas distintas a las consideradas previamente.

Se reformulan las preguntas didácticas en el sentido de que se deja de pensar en cuál es el medio que conduce al fin para comenzar a preguntarse cuáles son las condiciones que debe reunir una situación en el aula para que ciertos contenidos puedan ser comprendidos de manera congruente con los propósitos planteados. Ahora bien, una vez proyectada una respuesta a este nuevo tipo de pregunta, la consideración de los procesos de transformación de la comprensión del objeto pasa a formar parte del problema didáctico⁷. Al plantear una situación que permite a los niños comprender un objeto, se elicitan respuestas cuya interpretación requiere marcos teóricos que permitan apreciar el proceso de transformación de los niños a propósito de tal objeto. En el siguiente apartado nos ocuparemos de los desarrollos didácticos congruentes con esta perspectiva.

1.2. Situación didáctica

Cuando hablamos de **situación didáctica** nos referimos a una forma de relación que el docente plantea entre los niños y los contenidos escolares - sectores del conocimiento de

⁷ En palabras de J. Brun, los procesos psicogenéticos se incluyen como "participantes en el estudio de conjunto de los fenómenos didácticos".

una disciplina y de una cultura - en el contexto de la clase, como parte de una institución educativa, con el propósito de que los alumnos construyan conocimientos sobre los contenidos propuestos. Antes y durante el desarrollo de la situación, el docente desarrolla diversas acciones con el objeto de permitir y facilitar la construcción del conocimiento en los niños. En función de perseguir este propósito, denominamos a éstas, **intervenciones didácticas**.

Durante la situación, los niños despliegan diversas interacciones: con el contenido, con el docente y con sus compañeros. Llamamos a éstas últimas, **interacciones entre pares**, acotándolas a aquellos intercambios entre los alumnos relativos a las estrategias y conceptualizaciones que se construyen en la situación didáctica a propósito del contenido que se está comunicando. Este concepto comprende tanto los contenidos sobre los que trabajen como el modo de ponerlos en común con los pares, acordar sobre su utilización o resolver conflictos.

El interés por el análisis pormenorizado de las situaciones parte de considerar que tanto en las prácticas sociales como en las prácticas escolares, el saber se presenta bajo distintas formas: preguntas y respuestas, axiomas, cuadros, exposiciones, producciones escritas... Desde el punto de vista del uso de la lengua y desde el análisis de la comunicación en el aula se ha mostrado que forma y contenido son inseparables, es decir, las formas de presentación de los saberes no son neutras sino que transforman el saber mismo (Edwards, 1985; Rockwell y Mercado, 1989; Lerner, 1995, 2002).

Decir que en las aulas las formas comunican contenidos implica asumir que la situación didáctica, como forma particular de presentación de un saber, requiere ser estudiada cuidadosamente. Supone preguntarse acerca de qué es “realmente” lo que se está comunicando y qué es lo que se logra comunicar a los niños a través de la situación, tanto por las transformaciones que se operan desde el docente (como representante de la institución), como por los niños en sus procesos de asimilación.

Son muchos los autores que coinciden en señalar que las situaciones didácticas habituales para enseñar a escribir presentan ciertas regularidades que no se corresponden con los conocimientos actuales sobre los procesos de producción de textos, tanto desde el punto de vista histórico cultural como desde la perspectiva psicológica.

Petitjean (1998), sintetizando estas críticas, caracteriza las situaciones habituales por la enseñanza de la lengua materna, ocupada de la gramática, las conjugaciones, el vocabulario, la ortografía, la lectura, sin ninguna relación con otras materias escolares y por la presencia de géneros estrictamente escolares que han sido abundantemente criticados en la literatura por múltiples razones - por su artificialidad desde el punto de vista de la comunicación, por la ambigüedad de las consignas, por la carencia de planificación, textualización, tanto de contenido como genérica, y por las evaluaciones estrictamente normativas - .

En tal contexto, los niños escriben sólo “primeras versiones” de textos escolares (redacciones) que son inmediatamente entregadas al docente, quien oficia de corrector inmediato e inapelable, fundamentalmente de la grafía, la ortografía y alguna inadecuación muy evidente de sintaxis (Serafini, 1991; Camps, 1992; Castedo y Molinari, 1997). La visión conductista del error, como “falta” que es necesario corregir inmediatamente para

que no se fije, es coherente con esta práctica escolar: en cuanto el niño termina de escribir es indispensable que se reparen “errores” (Kaufman, Castedo, Molinari y Teruggi, 1989).

En oposición, desde hace varias décadas se vienen desarrollando investigaciones y experiencias didácticas orientadas por ciertos principios (Bronckart, 1996, 1997; Camps, 1989, 1993, 1996; Castedo, 1989, 1995, 2000; Castedo y Molinari, 1997; 2002; Ferreiro, 1989, 1991b, 1994, 1999; Ferreiro, E.; Pellicer, A.; Rodríguez, B.; Silva, A.; Vernon, S., 1991; Ferreiro y Rodríguez, 1994; Graves, 1983, 1991; Hull, 1989; Kaufman, 1888, 1993; Kaufman, Castedo, Molinari y Teruggi, 1989; Lerner, 1990, 1996b, 1997, 2002; Mc Calkins, 1986; Nemirovsky, 1999; Pasquier y Dolz, 1996; Petitjean, 1998; Pontecorvo, 1991, 2002) que coinciden en los siguientes aspectos:

- Sostener que el saber escribir puede ser objeto de enseñanza y de aprendizaje a través de reemplazar la enseñanza de la “redacción escolar” por la de la producción escrita - de acuerdo con las teorías de la actividad redaccional -. Esto se plantea porque se entiende a la escritura como un proceso cognitivo inserto en un contexto histórico y social, escribir es entrar en una comunidad de discurso donde se desarrollan procesos en contextos específicos y enseñar a escribir es enseñar a participar en esa comunidad con tareas auténticas y en interacción con los otros.
- Promover la necesidad de organizar la enseñanza en secuencias que articulen lectura, escritura y la lengua como sistema con un acento puesto en la transdisciplinariedad - en el sentido de que la lengua está en todas las disciplinas y todas las disciplinas hacen uso de la lengua -; en tal sentido, se muestra mayor interés por los escritos “metodológicos”, como fichas de lectura, resúmenes, tomas de notas y no solamente por los escritos ficcionales. Deviene de este principio una enorme diversificación de las situaciones de escritura y de los textos que circulan en la enseñanza.
- Alentar la socialización de los escritos producidos y articular una evaluación predictiva, formativa y sumativa; todo ello supone trabajar sobre la interacción entre lectura y escritura y, dentro de este marco, ocupa un espacio importante la reescritura y el mejoramiento de los textos.

El lugar de la revisión en estas prácticas de enseñanza es otro. Más allá de los diferentes dispositivos o situaciones didácticas que las distintas líneas desarrollan, los autores coinciden en que el alumno es considerado un autor de textos con capacidad para desarrollar progresivamente la planificación, el control, la evaluación y la rectificación de sus producciones, con una aproximación creciente a la conciencia de los destinatarios y de la circunstancia de comunicación en función de los cuales va ajustando su producción, con ayuda de pares y docente, pero en un proceso donde la revisión también le pertenece.

Procederemos a presentar los problemas actuales de la enseñanza de la escritura y la revisión de textos desde los dos enfoques que hoy se ocupan de este problema con niños en proceso de aprendizaje de la escritura: los enfoques de base interaccionistas y los enfoques de base psicogenética. Siendo estas perspectivas desarrolladas en paralelo por distintos investigadores, pero con concepciones muy próximas, finalizaremos señalando las coincidencias más importantes.

1.2.1. El enfoque de base interaccionista

Sobre la psicología interaccionista en el campo del aprendizaje y la enseñanza de la escritura los trabajos fundamentales son los del grupo de psicolingüistas y didactas cuyos principales autores son Bronckart (1996; 1999), Bronckart y Schneuwly (1991), y Schneuwly (1991, 1994). Retoman los modelos cognitivistas de actividad redaccional e incorporan aportes de la psicología y la semiolingüística. Realizan un análisis crítico de los trabajos de los cognitivistas e investigan desarrollos didácticos para su modelización.

Según Bronckart (1999), el desarrollo humano consiste en una apropiación y luego en una interiorización de construcciones históricas preexistentes, entre las cuales se encuentran los discursos sociales. La apropiación y la interiorización están a la vez limitadas por la capacidad de asimilación de los sujetos y posibilitadas por las mediaciones sociales en las cuales los adultos intervienen deliberadamente. Si bien esta idea no supone un determinismo social ya que se entiende que cada individuo es el producto de una microhistoria de experiencias formativas particulares, considera que las intervenciones formativas que se desarrollan en contextos formales e informales constituyen los factores decisivos del desarrollo humano.

En líneas generales, las propuestas e investigaciones sobre el aprendizaje y, básicamente, sobre la enseñanza de la escritura, consideran⁸ la necesidad de plantear escrituras contextualizadas, bajo diversas circunstancias y contextos, en todos los géneros posibles. Es decir que se sale del esquema de ejercicios de redacción para pasar a una propuesta de producción de escritos en géneros definidos y sobre todo escritos sociales. Durante el desarrollo de estas situaciones:

- Se trabaja sobre las semejanzas y diferencias entre la producción oral y escrita destinadas a la toma de conciencia de las restricciones que supone la condición de un interlocutor ausente. Se focaliza la atención de los alumnos sobre la necesidad de guardar memoria escrita de acuerdo a diferentes intenciones del escritor ante el lector. Es decir, lo que se trata en todos los casos es hacer salir a los alumnos de su egocentrismo escritural para hacerlos tomar conciencia del juego de contenidos que se plantea en su texto y del juego de lenguaje que utilizan en la escritura dependiendo de las intenciones del escritor y de la imagen que estos tengan sobre el lector, sobre sus conocimientos, intereses, sistemas de valores, etc.
- Se plantean actividades que sirven para automatizar las operaciones de planificación, específicamente las de generación y composición. En el nivel de la generación de las ideas se trabaja con los alumnos para problematizar la referencia con relación al género textual, consultando enciclopedias, documentos, elaborando comentarios, descripciones pretextuales, y en el nivel de la composición alentando a los alumnos a jerarquizar las ideas y ordenarlas de acuerdo a los modelos convencionales o no tan convencionales. Se privilegian en las ficciones narrativas los géneros con una regularidad de composición bien ajustada, por ejemplo los policiales.
- Con respecto a las actividades en el nivel de textualización, se ejercita la verbalización,

⁸ Tomamos esta síntesis del artículo de Petitjean (1998) ya citado.

lo cual implica ejercicios consagrados a operaciones de bajo nivel, gráficas y de puntuación, pero también de vocabulario, de morfosintaxis y de cohesión textual, en conjunción con textualización y generación de los escritos enseñados. Existen actividades destinadas a favorecer el control de los alumnos sobre su producción que justifican momentos de reflexión metaprocedurales. Para ello, se realizan reescrituras guiadas de textos y momentos de reflexión al término de los cuales se realizan recapitulaciones bajo la forma de cuadros de ayuda memoria, acerca de lo esencial de un proceso o de un procedimiento. Consideran que en general se observan progresos en las clases a partir de este tipo de actividades, sin subestimar los peligros de una verbalización excesivamente formal ni las dificultades de automatización y de transferencia. Estas actividades sirven como guía en la ejecución de los trabajos de escritura, como criterios de evaluación, en particular para clarificar las infracciones textuales tanto durante la planificación como durante la textualización.

En síntesis,

...une démarche didactique idéale, (...) consisterait à faire débiter l'enseignement de la langue par des activités de lecture et de production de textes, et à articuler ensuite à cette démarche initiale des activités d'inférence puis de codification des régularités observables dans le corpus de textes ainsi mobilisé. (Bronckart, 1999, p. 89)

Al igual que desde la perspectiva cognitivista, desde el punto de vista interaccionista, el trabajo de escritura considera el tipo de tarea, aunque lejos de entenderse como una tarea experimental, se diseñan a partir del modelo de prácticas culturales que intentan comunicarse y desde allí se analizan sus restricciones.

Si bien pueden aparecer procedimientos al estilo de las “pautas de facilitación”, ocupa un lugar central el trabajo con los alumnos en “ateliers” donde a partir de la lectura y la escritura se elaboran ciertas regularidades propias de los textos producidos en situaciones específicas que sirven de “mediación” para la revisión y reescritura de lo escrito. (Dolz, 1991, 1995; Pasquier y Dolz, 1996) Schnewly (1991). Lejos de asumir una posición pesimista donde las capacidades de expertos y novatos se oponen sin solución, estos autores consideran que la revisión, la relectura y la reescritura se aprenden:

En la fase de aprendizaje de la escritura de un género textual, nosotros proponemos que pase un tiempo entre la escritura de la primera versión de un texto y el momento de revisión y reescritura (...). Hemos observado que de esta manera facilitamos la toma de distancia necesaria para que el alumno reflexione sobre su propia producción y, sobretodo, le ofrecemos la posibilidad de fabricar instrumentos lingüísticos sobre el género textual que tiene que producir. Entre el primer borrador y la vuelta a ese texto para elaborar la versión definitiva se desarrollarán las actividades de enseñanza y aprendizaje sobre las diferentes dimensiones textuales que le resultan difíciles en la primera versión (puntuación, tiempos verbales, organización del contenido temático, etc.). También aprenden las técnicas propias de la revisión (discusión de las diferentes posibilidades en función de criterios de legitimidad y eficacia comunicativa; borrar, substituir, desplazar). (Pasquier y Dolz, 1996).

1.2.2. El enfoque de base psicogenética

Dentro de esta perspectiva, pueden hallarse obras como las de Lerner (1990, 1992, 1995, 1996a, 1996b, 1997), Teberosky (1982, 1992), Ferreiro y Rodríguez (1994), Kaufman (1989, 1994), Nemirovsky (1999), Castedo (1999, 2000). Como mencionamos, todo este grupo de experiencias e investigaciones reconoce dos fuentes teóricas vinculadas entre sí.

En primer término, desde el punto de vista epistemológico, la Epistemología Genética. Son perspectivas constructivistas en *sentido estricto*: el conocimiento es un proceso que surge de las interacciones del sujeto con los objetos, en el curso de las cuales el sujeto organiza los datos de la realidad y, al mismo tiempo, organiza sus propias acciones. Obviamente, al compartirse esta postura epistemológica se toman como marco teórico las investigaciones que sobre el objeto lengua escrita se realizaron desde esta perspectiva. En todos estos estudios se atribuye un rol primordial a la interacción social, hecho que no es original de esta perspectiva didáctica sino que continúa la tradición piagetiana (Castorina, 1998; Ferreiro, 1999).

En segundo término, la mayoría de estos trabajos consideran explícitamente que la institución escolar fue creada para comunicar ciertos saberes a las futuras generaciones y que de tal comunicación nace una relación didáctica entre el docente, el alumno y el saber, donde los tres términos son modificados mutuamente. Éstos, como otros principios, son congruentes con la Didáctica de la Matemática, posición que sostiene que el objeto de una teoría didáctica es el estudio de los sistemas didácticos, entendidos como todas las formas de organizar las relaciones entre unos alumnos, un docente y un saber de manera de comunicar tales saberes a los alumnos a través del intercambio sistemático e intencional que organiza el docente como representante de la institución. La didáctica puede, por un lado, observar y analizar las situaciones que habitualmente se desarrollan en las aulas, y por otro (de manera paralela o complementaria) concebir y realizar situaciones no habituales para ser observadas y analizadas (Lerner, 1996).

Caen así dentro del campo de la didáctica diversidad de estudios cuyo contenido común consiste en la problematización sobre las condiciones de transmisión, apropiación y transformación del conocimiento en las instituciones sociales con propósitos formativos. Tales problematizaciones pueden centrarse en el estudio de la transformación en el docente, el niño o el conocimiento, o bien en alguna de las relaciones entre los términos.

Ahora bien, para estos autores la didáctica estudia prácticas de enseñanza que como tales preexisten a su conceptualización. Si se parte de la idea de que prácticas sociales distintas, entre las que se incluyen las prácticas pedagógicas, producen objetos de saber distintos y que, a su vez, generan objetos específicos (Verret, 1975, citado en Bronckart y Giger, 1998), se impone la necesidad de caracterizarlas. Dado que desde ellas se abordará el objeto a ser investigado y que no son homogéneas, es lícito preguntarse en qué tipo de prácticas de enseñanza existe ese objeto. Es decir, el objeto "revisar un texto" no es *natural ni espontáneo* en el aula, sino generado en cierto tipo de práctica.

De allí la necesidad de partir de la producción de un texto en una circunstancia clara de comunicación, pero atendiendo a los problemas que se presentan a los escritores - lectores. La discusión sobre estos problemas supone elaborar estrategias y conceptualizaciones que permitan a los niños avanzar en sus prácticas como lectores y

escritores. Es decir, el contenido se presenta ante problemas de la interpretación y la producción de textos y se sistematiza, fundamentalmente, aquello que se ha presentado con cierta regularidad en la acción y/o se ha explicitado en el curso de la misma, de manera que se convierta en objeto de reflexión y sea pertinente abstraer de sus contextos de aparición.

La secuencia de situaciones difiere según el tipo de texto y su circunstancia. Sigue el proceso de la práctica social de la actividad, ejerciendo vigilancia sobre los propósitos didácticos y deteniéndose a elaborar los obstáculos que los alumnos presentan.

Las situaciones se proponen crear las condiciones para que los niños se aproximen y comprendan las prácticas que en nuestra cultura se desarrollan con la lengua escrita y, al hacerlo, les resulte posible comprender mejor las restricciones que caracterizan las situaciones comunicativas y los discursos en ellos comprometidos.

Esta forma de pensar la organización de las situaciones se origina en dos preocupaciones complementarias.

Desde el punto de vista del objeto, intenta dar cuenta del carácter procesual, complejo y diverso de las prácticas de lectura y escritura. En efecto, estas prácticas, fuera de la escuela, comprometen, frecuentemente, una serie de situaciones prolongadas, diferentes y recursivas cuyas relaciones serían difícilmente captadas por secuencias de situaciones idénticas para cualquier tarea. Así, por ejemplo, la elaboración de un informe de una experiencia supone, entre otras cosas, tomar notas, leer para ampliar información y/o para encontrar respuestas a interrogantes específicos, planificar el escrito, revisarlo, editarlo... Esto es, numerosas situaciones, no en cualquier orden y, normalmente, recursivas (mientras se lee se vuelve sobre las notas, mientras se escribe se modifica la planificación, mientras se revisa se ve la necesidad de volver a las lecturas para precisar algún concepto). Esta preocupación intenta resguardar un principio básico de transposición didáctica: respetar todo lo posible las características del objeto a ser comunicado (en este caso, las prácticas de lectura y escritura).

Desde el punto de vista del sujeto, este tipo de presentación del saber se sostiene como un medio para favorecer la comprensión por parte de los niños, quienes pueden compartir explícitamente los propósitos sociales de la tarea y comprometerse con la resolución de los problemas que tienen significado desde sus propias conceptualizaciones (y no necesariamente desde la lógica de la disciplina). El sujeto construye sentido sobre los objetos (es decir, los asimila) a través de la interacción y de la reflexión sobre estas interacciones. Estos objetos son escrituras “que se leen y se escriben”, por lo tanto, es desplegando estas actividades que podrá comprenderlas. Dado que en estas prácticas la lengua escrita se presenta en textos interpretados o producidos en circunstancias que los restringen, orientan o contextualizan, bajo determinadas condiciones, se hace posible focalizar contenidos sobre la escritura y, progresivamente (en la medida en que resulte necesario), tales contenidos pueden ser abstraídos de sus contextos inmediatos de aparición.

Ahora bien, para que las situaciones sean didácticas se requiere que posean, al mismo tiempo, propósitos didácticos. Es decir, aquellos que el docente se plantea: que sus alumnos, a través de su paso por la escuela, aprendan a escribir (o aprendan a escribir mejor) mientras escriben y aprendan a leer (o aprendan a leer mejor) mientras leen, sin renunciar a una definición sobre el conocimiento a ser alcanzado.

Esta intencionalidad didáctica supone atender a los problemas que los niños se plantean, problemas que es necesario resolver para aprender. Una de las diferencias fundamentales de este enfoque radica en que sus postulados se sostienen para la enseñanza en aulas donde los niños no han adquirido dominio sobre la base alfabética del sistema de escritura y, en consecuencia, se desarrollan y estudian situaciones didácticas con grupos de alumnos desde el ingreso a la escolaridad (3 años).

Por cierto, los niños no sólo no pueden resolver estos problemas por sí mismos, con los conocimientos que poseen, sino que a veces ni siquiera los reconocen como problemas. Es al docente a quien le corresponde la tarea de organizar las situaciones e intervenciones didácticas de manera de favorecer que tales dificultades resulten observables para sus alumnos y crear las condiciones para hallar los medios de resolución.

Entre las situaciones didácticas básicas pueden distinguirse, desde el punto de vista de la centración en la actividad, las siguientes: el docente escribe ante los niños, los niños escriben por sí solos, el docente lee para los niños, los niños leen por sí solos.

Estas situaciones fundamentales pueden combinarse y descomponerse en numerosas situaciones. Por ejemplo: son situaciones diferentes cuando el docente lee a los niños un texto que sólo está a su disposición o cuando lee un texto que los niños pueden “seguir” aunque aún no puedan leer; no es la misma situación cuando el docente escribe ante los niños un texto que ellos le dictan o cuando escribe un texto que él se autodicta; puede combinar, por ejemplo, leer una historia al grupo y pedirles que escriban por sí solos una nueva versión de la historia escuchada. Las posibilidades son múltiples.

Además, desde el punto de vista de la organización del grupo, estas situaciones pueden plantearse colectivamente, en pequeños grupos o de manera individual. De modo que se multiplican las posibilidades de situaciones⁹.

Ahora bien, la diversidad de situaciones no supone simplemente la presencia de diferentes prácticas de lectura y escritura en la escuela porque las mismas existen fuera de la escuela. Tampoco obedece exclusivamente a la necesidad de variar las situaciones para mantener interesados a los alumnos. Existen propósitos didácticos para plantear las diferentes situaciones, es decir, no se eligen al azar sino en función de aquello que la situación permite aprender. Las opciones en la organización del grupo también cumplen propósitos diferentes: es más probable que se discutan alternativas de textualización cuando se dicta a la maestra o se escribe en equipos que cuando los niños escriben individualmente.

En síntesis, la decisión sobre el tipo de situación no es en absoluto una elección técnica. "Recrea" una situación de uso de la lengua escrita (cuyos propósitos comunicativos son compartidos explícitamente por los niños), pero al mismo tiempo cumple propósitos didácticos. El docente la elige porque estima que va a posibilitar que los niños se enfrenten con determinados problemas de la cultura escrita y del sistema de representación, y porque considera que resolver esos problemas (aunque sea de manera provisoria) contribuirá a su formación como lectores y escritores. De hecho, la elección de la situación requiere del

⁹ Lo hasta aquí señalado no invalida la existencia de situaciones específicas, es decir, necesarias en contextos determinados, por ejemplo, con niños que ingresan a la escuela sin ninguna experiencia de interacción con lengua escrita, con poblaciones bi o plurilingües, etc.

docente conocimientos no sólo sobre el contenido que se propone comunicar sino sobre los procesos de asimilación de los sujetos a quienes se propone enseñar.

Antes y durante el desarrollo de la situación didáctica el docente interviene para permitir o facilitar la construcción de conocimientos por parte de los niños. Estas intervenciones se conciben en relación con las estrategias que los niños desarrollan ante la situación planteada, poniendo en juego sus conceptualizaciones. Esto es, la intervención didáctica es el nexo entre la situación y lo que la situación provoca en el alumno, cuyo propósito es crear las mejores condiciones para avanzar desde un estado de "menor conocimiento" hacia un estado de "mayor conocimiento".

Pueden señalarse intervenciones generales como: ayudar a resolver problemas a los niños suministrándoles informaciones, materiales, contraargumentaciones u otros elementos que permitan aproximarlos a una solución; "mostrar"¹⁰ algunos recursos alternativos de resolución para ser evaluados y discutidos por todos; alentar a sus alumnos a resolver el problema con las estrategias que poseen para evaluar los resultados y confirmar las formas más adecuadas de solución de un problema cuando consideran provisoria o definitivamente resuelta la cuestión.

Pero fundamentalmente la intervención depende de lo que el docente interpreta en los niños, tanto en aquello que verbalizan como en la regularidad de sus acciones. No hay intervención didáctica adecuada sin conocimiento sobre los procesos de comprensión de los sujetos sobre los objetos que son asimilados.

Ahora bien, ¿cómo se concibe la revisión de textos dentro de estas prácticas de enseñanza?. Es un tipo de saber que preexiste a su definición como contenido de enseñanza, ya que se trata de una práctica de escritura presente en nuestra cultura. El proceso de transformación presenta ciertas particularidades: no constituye una noción lingüística sino una práctica que se realiza cuando se escribe, y que no es indispensable, ya que se puede escribir sin revisar; es un tipo de saber que, en el medio en que será estudiado, aún no ha adquirido una presentación escolar estable (las "correcciones" que tradicionalmente realiza el docente en los escritos de los niños están muy lejos de asegurar modificaciones con sentido para el autor).

Podemos comparar las propuestas del enfoque interaccionista y psicogenético en lo que concierne a los procesos que desarrollan a partir de que los niños comprenden la base alfabética del sistema de escritura. Esto se debe a que las secuencias didácticas que conocemos del primer enfoque corresponden a estos períodos de la escolaridad y las del enfoque psicogenético comprenden tanto este período como los momentos previos de la enseñanza y el aprendizaje.

Si tuviésemos que señalar alguna diferencia entre estas dos posiciones, en el período mencionado, sólo podríamos hacerlo por contraste. La manera de concebir y analizar las situaciones de aula es muy semejante. Exagerando las posiciones se podría señalar que, en esta postura, si existen instrumentos de facilitación, los mismos son siempre contruidos por los niños en interacción con el docente (Castedo, 1989, 1995), a modo de conclusiones a las cuales se regresa en caso de ser necesarias para la escritura o, fundamentalmente para

¹⁰ No se trata simplemente de mostrar para que los niños "vean", sino de mostrar bajo ciertas condiciones desde las cuales los niños puedan significar algunos aspectos del problema.

la reescritura; estas elaboraciones no se sobrevaloran porque se parte de que no todos los saberes requieren ser explicitados, muchos se usan sin explicitación o la misma no asegura su uso; se pone un fuerte acento en la práctica misma, más que en la explicitación de la práctica; se toma distancia de la producción a través del intercambio con los pares o de diferir la revisión en el tiempo (Castedo y Molinari, 1997; Castedo y Bello, 1999).

1. 2. 3. Trabajos específicos sobre revisión de textos en situación didáctica.

Tomaremos en este apartado algunos trabajos muy específicos sobre procesos de revisión de textos en situación didáctica, cuyos datos y conclusiones retomaremos a propósito de la discusión de nuestro trabajo en el capítulo final. Elegimos un orden cronológico para su presentación porque es difícil clasificarlos desde sus fuentes teóricas: más allá de las que se declaran explícitamente, algunos se inscriben en una posición para discutirla, o lo hacen en varias, o se explicitan algunas y el análisis revela otros supuestos.

Es problemático, además, clasificarlos desde el punto de vista didáctico ya que varios de ellos ni siquiera aspiran a serlo. Aunque todos tienen en común estudiar los procesos de revisión en situación escolar, algunos estudian prácticas de enseñanza ya instituidas mientras que otros organizan dispositivos específicos para estudiar sus efectos. El foco de cada estudio puede recaer en los alumnos –ya sea en los procesos o los productos escritos-, el docente, el saber o en alguna relación entre éstos. Intentaremos caracterizar cada caso.

Michaels (1987) realiza un estudio etnográfico sobre clases en donde se revisan textos a través de “entrevistas”. Durante las mismas el docente realiza comentarios y preguntas a los niños sobre los textos producidos, intentando orientar las revisiones de los niños hacia aspectos problemáticos del texto. Se trata del estudio de una práctica instituida en sexto grado de escuelas donde se examinan los efectos que las intervenciones del docente tienen sobre las revisiones que los niños realizan, organizadas bajo la forma de “entrevistas”, siguiendo la orientación del Whole Language.

En oposición a la creencia del propio docente, quien se plantea centrarse en el proceso de escritura, su práctica sugiere una orientación hacia el producto, con el foco puesto en que los estudiantes realicen conexiones y cambios de acuerdo a las expectativas del docente acerca de lo que es una mejor composición.

La autora sostiene que es importante preguntarse acerca de las razones por las cuales los docentes no son coherentes en la práctica con la posición teórica que creen desarrollar. Señala tres aspectos. El primero tiene que ver con las pruebas que a fin de año tienen que pasar los alumnos, en las cuales ciertos procedimientos muy elementales de revisión de textos tienen un alto puntaje y no aparecen ítems que supongan reorganización del texto a ser puntuados. El segundo se refiere a que en el programa llamado “Escritura en proceso” (el modo de trabajo de la docente), existe una rutina fija en la producción de cada pieza: borrador, revisión, publicación. De allí que tal vez haya un acento en la preocupación por obtener un buen producto para ser publicado y comunicable. El tercero se vincula con

que está bien establecido en las expectativas de los estudiantes que el maestro sabe cómo contestar y puede dirigir el desempeño de los estudiantes.

Al mismo tiempo se pregunta qué aprenden los estudiantes en este esquema de trabajo, ya que se encuentran evidencias acerca de que los niños no terminan de entender o internalizar el esquema que propone la maestra de acuerdo a cómo van respondiendo las cuestiones. Por otra parte, también se comprueba que aquello que el docente marca en el texto del alumno es diferente de acuerdo a las expectativas que posee sobre el desempeño de cada estudiante en particular.

Camps(1992) parte de los modelos cognitivos para desarrollar una secuencia didáctica de producción de textos argumentativos con adolescentes a partir de cuyo análisis discute algunos supuestos y ratifica otros. Se trata de un estudio donde la secuencia es creada con el propósito de analizar sus efectos, donde el análisis está centrado en los procesos de los alumnos y sus productos escritos.

Encuentra que las revisiones que se registran una vez que se considera terminado el primer borrador completo, son muy reducidas. Pero, si se considera que la revisión no es necesariamente lo que conduce a un cambio en el texto, sino toda operación de reconsideración del mismo, encuentra que el grupo efectuó muchas operaciones de revisión, aun insertas en episodios de planificación y de textualización. En este sentido, el análisis de Camps es más coherente con la teoría de referencia que los propios estudios en donde se origina.

El desencadenante de una operación de revisión no siempre es la percepción de un desajuste, de una disonancia entre la intención y la producción. Parece más bien que en este grupo las operaciones de revisión son consecuencia de una actitud que orienta a los alumnos a evaluar y por lo tanto a reconsiderar constantemente su producción. Puede estar motivada por causas distintas: la percepción de desajuste, la pérdida de control en la producción en su conjunto o en alguna de las partes de la frase que se está considerando, la recuperación de las ideas expresadas para proseguir la redacción enlazada con las nuevas. Es decir, la idea de Camps es un tanto distinta a la de Hayes y Flower en el sentido de que no relaciona la revisión exclusivamente con la percepción de disfunciones, sino con un proceso que conduce a la evaluación del texto producido.

Los estudiantes revisan a todos los niveles, inclusive a niveles globales. Por “todos los niveles” se entiende: primero, el nivel de la revisión de la función del texto (convencer, ya que se trata de un texto argumentativo); segundo, la secuencia de revisión de los contenidos expresados en el texto ya escrito; tercero, la revisión de la estructura del texto en relación con las necesidades de la posible audiencia. En este proceso, Camps distingue dos momentos: uno que es de pasar en limpio el borrador y otro que es el de la relectura final una vez pasado en limpio. Dice también que cree que la dificultad en la tarea y la necesidad de compartirla es lo que provoca la aparición de mayor cantidad de operaciones de revisión.

Como otros autores, Camps considera que la mayor cantidad de revisiones no tiene como resultado una mejor calidad del texto escrito y por ello se pregunta “...si los alumnos del grupo analizado, al verbalizar los problemas y abordarlos, han aprendido, aunque este aprendizaje no se manifieste inmediatamente, y en qué condiciones les permitirá aprendizajes posteriores con resultados más fecundos.”

Fabre (1987, 1993) analiza 450 versiones de borradores y copias de narraciones pertenecientes a alumnos de entre 7 y 10 años, donde se tratan las marcas enunciativas de referentes y la contextualización de variantes entre las distintas versiones. Se trata de textos producidos en situación experimental con características escolares, el foco del trabajo es el análisis de los textos en sí mismos. Parte del marco de la Crítica Textual (Fuchs, Gresillon, ya citados) desde donde se sostiene que los borradores testimonian la actividad metalingüística.

Las vueltas al texto que se registran en estos borradores se refieren excepcionalmente como un metalenguaje –“poner esto en primer lugar”, “esto va en otra parte”, “trasladar esto aquí” - , aunque la forma más frecuente son reformulaciones y modificaciones de enunciados ya producidos que marcan los puntos de diferencia o dificultad donde al escritor por sí mismo no le satisface lo producido.

Los reemplazos hallados en los textos muestran dos conductas enunciativas opuestas: una se caracteriza por efectuar referencias temporales a partir del momento de la enunciación. Otra se caracteriza por el esfuerzo en suprimir las marcas de la situación enunciativa. Y por último, una conducta mixta, que se caracteriza por la inestabilidad, propia de los niños más pequeños, quienes manifiestan una gran movilidad enunciativa. Ocupándose específicamente de los reemplazos y de su relación con la constitución del texto, halla que los textos, cuando son corregidos, adoptan una dinámica incremental, se hacen más extensos. Si bien no se puede generalizar, no sólo encuentra que se acrecientan porque se realiza una operación cosmética del texto –propia de los niños en proceso de aprendizaje de la escritura - , sino que también se incrementan porque se trabaja sobre las dos tareas básicas de escritura: la generación de ideas (*inventio*) y, al mismo tiempo, sobre cómo ponerlas en palabras de lengua escrita (*dispositio*).

Distingue escritores que en las primeras producciones se centran más sobre la *inventio* y en la revisión trabajan más sobre la *dispositio*, mientras que hay otros que en la primera producción se centran más sobre la *dispositio* y durante la revisión se dedican a la cosmética del texto. Algunos trabajan linealmente sobre el texto y otros no, pero la autora sostiene que sería abusivo concluir que una de las conductas tiene una superioridad sobre la otra.

Il nous semble plus juste de confronter , en revanche, deux démarches de traitement du temps et de traitement des états intermédiaires du texte: ou bien les notes et le brouillon n'offrent rien d'autre que la copie terminée; ou bien les ressources propres à chaque phase sont exploitées, et celles-ci permettent de jalonner, changer, mettre au point... un écrit en évolution. (Fabre, 1993, p.59)

Con respecto a los tipos de variaciones, halla que los escritores que se ocupan fuertemente de la puesta en palabras, de la puesta en discurso, no necesariamente se desinteresan de otros retoques del texto que tienen que ver con la disposición gráfica. Pueden hacer ambas cosas al mismo tiempo. En relación con la diversidad de reemplazos, encuentra que no hay una relación entre el tipo de cambio (es decir, si se trata de una supresión, un reemplazo, un agregado, etc.) y el efecto que pueda tener en el texto, porque los mismos pueden recaer sobre un grafema, sobre el tiempo o el aspecto verbal, sobre la estructura interna de un sintagma predicativo, o sobre la estructura interna de un sintagma

nominal. Estas diferencias hacen que el efecto pueda ser un efecto de cambio sobre la estructura global del texto o no. Por lo tanto, no se puede deducir la profundidad del cambio a partir de esta tipología y además se observa que estos procedimientos pueden variar de un sujeto a otro.

Para concluir, Fabre se pregunta si toda tachadura en el texto supone mejorar el texto precedente. A través de todos los datos parece mostrar que esto no necesariamente es así. Especialmente cuando se trata de niños en proceso de aprendizaje de la escritura, lo que parece explicar las tachaduras tiene más que ver con ensayar variaciones, hacer cambios “para ver qué pasa” en diferentes niveles lingüísticos, operar fundamentalmente con poner en discurso de maneras alternativas para evaluar efectos. Señala también como un aspecto importante lo idiosincrático de las conductas de puesta en texto, donde algunos escritores prefieren hacer supresiones, otros se inclinan más por los agregados, algunos se colocan más en las fronteras del texto, otros más hacia el inicio y desde allí lo organizan. Es decir, hay muchas conductas diferentes, que la autora prefiere interpretar por cuestiones idiosincrásicas.

Desde una posición explícitamente cognitivista, Mc Cutchen, Francis y Kerr (1997) trabajan con adolescentes investigando los efectos de dos tipos de conocimiento: sobre el tópico y sobre la localización del error. Se trata de una investigación donde se desarrolla un dispositivo didáctico que incluye las llamadas pautas de facilitación como parte de la intervención del docente (señalamientos en el texto donde el maestro considera que se debe hacer una modificación) y se analizan los efectos sobre las producciones de los alumnos.

Sostienen como hipótesis lo mismo que las otras investigaciones: que hay dos tipos de detección de errores: los que tienen que ver con la superficie del texto y los que tienen que ver con el significado, y que los niños menores se centran más sobre los errores de superficie. El aporte de este trabajo es demostrar que el conocimiento del tópico también ayuda a revisar el texto: los escritores jóvenes que más conocen sobre el tópico que tienen que escribir revisan mejor sus textos.

Cuando el diagnóstico es relativamente evidente (por ejemplo, ante un error de ortografía), el hecho de que el docente señale el error para facilitar la localización es útil para el escritor. Sin embargo, cuando el problema está más relacionado con el significado y requiere considerar el texto como totalidad, focalizar la atención sobre un segmento específico del texto (facilitación del docente) puede ser intrascendente o contraproducente: los estudiantes más jóvenes, lejos de leer el texto como totalidad, focalizan la revisión en la relectura de algunas frases resaltadas. Los alumnos lo verbalizan: “yo creo que tendríamos que fijarnos en las frases resaltadas”.

Se subraya el rol central que tiene la relectura en las estrategias de revisión. Los escritores de altas habilidades parecen considerar el texto como un todo, construir una macroestructura del texto (en términos de Van Dijk). Aún cuando su atención inicialmente se fija en ciertas frases resaltadas, igual consideran el todo. Los escritores con bajas habilidades adoptan una estrategia de relectura oración por oración, sin considerar el texto como totalidad.

Plane (1997) analiza las transformaciones operadas sobre sus propios textos por varios grupos de jóvenes que producen dos versiones sucesivas de un escrito de ficción utilizando

un ordenador. En este caso las reescrituras se realizan luego de desarrollar dos clases colectivas sobre textos de referencia, donde se analizan problemas de cohesión, referencias, conexiones que pueden aparecer en la escritura de los propios textos. Es decir, hay un análisis de los textos que se vincula con las situaciones didácticas que constituyen el contexto en el cual se producen.

En todos los grupos analizados se registra que lo que los niños más frecuentemente hacen es realizar inserciones (por lo general largas, unidades superiores a las frases) que se sitúan generalmente en el medio del texto. En todos los casos, además, la reescritura da testimonio de un esfuerzo por introducir una complicación en la narración, punto sobre el cual se había trabajado en el análisis colectivo de los textos de los niños y en los ejercicios previos.

La reescritura acentúa los elementos presentes en la primera versión. La introducción de elementos en la segunda versión supone una complejización de la intriga y una dramatización de la narración. La primera reescritura se focaliza sobre los aspectos morfosintácticos y la segunda versión tiende a arreglar los problemas locales más que a tratar el texto sin adherir al proyecto inicial. En general, el texto se extiende, se prolonga, sin reescritura de la versión inicial.

Cuando se comparan las reescrituras efectuadas por los dos grupos de niños se ve que es muy difícil establecer una relación de causa - efecto simple entre los medios y las transformaciones operadas por la reescritura. No es posible decir que el tratamiento del texto haya favorecido tal o cual tipo de cambio en las versiones analizadas. Se podría marcar alguna tendencia a modo de hipótesis. Algunos niños que escribieron dos versiones de puño y letra, utilizaron la primera versión del texto como un reservorio desde el cual colocaron otros elementos para reconstruir un nuevo texto sin conservar la trama original. Otros, simplemente escribieron un nuevo texto, sin ninguna relación con el precedente (este tipo de conducta no aparece, en ningún caso, en los alumnos que trabajan con ordenador).

Alcorta (1998) se inscribe en una perspectiva vigotskiana. Trabaja la producción de textos informativos y argumentativos con niños desde 10 años hasta adultos. Concibe a los borradores como un instrumento psicológico, en el sentido vigotskiano del término: un instrumento de construcción del texto desde el punto de vista del escritor, un medio para generar la producción. Desde el punto de vista del investigador, analiza el borrador como un trazo del trabajo de gestión y de control efectuado por el escritor sobre su propia producción. Parte de considerar que recurrir a un borrador implica una reorganización de competencias de escritor y que la utilización eficaz de un borrador se construye a medida que se va construyendo la producción textual. Si existe una evolución de la utilización de los borradores se puede pensar que se realiza en relación con el desarrollo de la capacidad de escritura.

El autor distingue los borradores lineales de los borradores instrumentales. Los borradores lineales son textos sobre cuyas líneas se produce la versión final, mientras que los borradores instrumentales son una especie de esquema o estructura no lineal sobre lo que se va a escribir. Los primeros permiten reflexionar sobre la actividad de escritura, se pueden releer y reescribir, constituyendo una etapa intermedia, en la medida en que son textos que se escriben para ser definitivos, pero devienen en intermedios y son objeto de

correcciones, supresiones y mejoramientos. Se caracterizan por la utilización lineal del espacio gráfico, estructura con forma de frases completas y respeto por las reglas convencionales de escritura.

El otro tipo, los borradores instrumentales son escrituras para sí, cuya función no es comunicarse con destinatarios distantes o potenciales, sino permitir al escritor intervenir en la redacción final de su texto como una suerte de preparación. Son una primer base escrita sobre la que luego se redactará el texto final. Presentan una utilización bidimensional y jerárquica del espacio gráfico, sobre la forma de estructuras de tablas, de listas o de tabulaciones; la estructura tiene la forma de trozos de frases, grupos de palabras o nombres aislados, y recurren además a elementos gráficos, tales como flechas, títulos, números acotaciones, que aseguran la gestión espacial del borrador. Es sobre estos borradores instrumentales acerca de los que el autor realiza la investigación.

Este estudio encuentra que a medida que los escritores se hacen más expertos – recordemos que trabaja con sujetos que van desde los 10 años hasta los adultos-, aumenta también el uso de los borradores instrumentales y disminuyen los borradores lineales. Los borradores instrumentales se constituyen, desde el punto de vista del desarrollo, a partir de los borradores lineales, que son los que generalmente utilizan los niños en proceso de aprendizaje de la escritura.

Ribas Seix (2001) analiza situaciones de aula con el propósito de conocer la incidencia de los instrumentos de evaluación formativa en el proceso de escritura y observar si el desarrollo de actividades de evaluación favorece en los aprendices la regulación de dicho proceso y la utilización de los contenidos declarativos y procedimentales trabajados anteriormente en la clase. El trabajo se desarrolla con adolescentes, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica de producción de textos.

Concluye que las pautas de evaluación (que otros autores llaman instrumentos de facilitación) facilitan el surgimiento de comentarios de los alumnos sobre contenidos de aprendizaje, pero no todo el intercambio está guiado por las pautas: los alumnos ponen más énfasis en los contenidos directamente trabajados durante las clases. Distintos grupos de niños hacen un uso diferente de las pautas. En este sentido, no responde a la expectativa de los docentes acerca de un uso “uniforme” para todos los alumnos. La pauta genera una constante actividad metalingüística sobre el texto.

Los trabajos reseñados presentan cierta tendencia a concentrarse en los niños más avanzados de la escolaridad básica o bien en la adolescencia, así como una dificultad para integrar, o al menos vincular, los problemas de los niños, las transformaciones del saber y las intervenciones del docente. Plantean, asimismo, un vacío que sólo incipientemente comienza a identificarse: la relación entre el análisis de las prácticas de enseñanza y el desarrollo de propuestas alternativas. Por el momento, estos desarrollos - mucho más avanzados en otras Didácticas Específicas, como la de Matemática -, se reducen en el campo de la escritura al análisis crítico de prácticas de otros – normalmente prácticas instituidas en determinados medios- o a propuestas cuyos resultados no llegan a cuestionar la propuesta misma. Hace falta, todavía, comenzar a desarrollar estas relaciones en el campo de la enseñanza de la escritura.

1.3. El epígrafe como género textual

Nos permitiremos intentar una caracterización del epígrafe o pie de foto a partir de la reformulación de conceptos presentes en la bibliografía que no lo considera como objeto de análisis delimitado, dada la ausencia de materiales específicos.

Intentaremos describir las posibles regularidades de su organización y de sus marcas lingüísticas, considerando que este ejercicio de caracterización es teóricamente posible porque estimamos que los géneros textuales no pueden ser objeto de una clasificación racional, estable y definitiva. Bronckart sostiene - coincidiendo con la idea de construcción del texto como producto histórico de Ferreiro a la que expondremos en el siguiente capítulo- :

D'abord parce que, comme les activités langagières dont ils procèdent, les genres sont en nombre tendeciellement illimité; ensuite parce que les paramètres susceptibles de servir de critères de classement (finalité humaine générale, enjeu social spécifique, contenu thématique, processus cognitifs mobilisés, support médiatique, etc.) sont à la fois hétérogènes, peu délimitables et en constante interaction; enfin et surtout parce qu'un tel classement de textes ne peut se fonder sur le seul critère aisément objectivable, à savoir les unités linguistiques qui y sont empiriquement observables. (Bronckart, 1996, 138).

Para Bronckart y otros autores como Adam (1992), Schneuwly (1994), entre otros, desde el punto de vista sociohistórico, los textos

constituaient des produits de l'activité langagière en permanence à l'oeuvre dans les formations sociales; en fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, ces formations élaborent différentes sortes de textes, qui présentent chacune des caractéristiques relativement stables (justifiant qu'on les qualifie de genres de texte), et qui restent disponibles dans l'intertexte, à titre de modèles indexés, pour les contemporains et pour les générations ultérieures. (Bronckart, 1996, 137-138).

Esta manera de entender los textos supone la consideración de su dimensión discursiva:

...reconocer el papel constitutivo de la lengua con respecto a los roles sociales: hay un léxico, una sintaxis, un tono, que el hablante en posición de enunciador debe adoptar para que su discurso sea eficaz, produzca los efectos buscados, se inserte en una red establecida de discursos - aceptando o contraviniendo reglas - sea valorado y tomado en cuenta. (Filinich, 1998, p.31).

Desde esta perspectiva, nos preguntamos qué es, en los usos sociales actuales, un epígrafe o pie de foto. Responder a esta pregunta supone poder identificar dónde lo hallamos, qué propósitos persigue, qué contenidos vehiculiza, en qué soportes, qué procesos se requieren para producirlo y para interpretarlo, qué marcas lingüísticas lo hacen reconocible. Nos interesa, fundamentalmente, contar con una anticipación de este género, en la circunstancia específica de producción que planteamos a los alumnos, que oriente el análisis de los datos.

1.3.1. La relación entre la imagen y el texto¹¹

¹¹ Los cambios históricos en las representaciones icónicas de la ciencia pueden ejemplificar la relación no-natural entre imagen y texto, es decir, su mutua transformación, dependiendo de las condiciones en que tales relaciones se fueron construyendo.

Por ejemplo, Olson explica cómo el intento de representar sistemáticamente en imágenes y textos afectó el conocimiento botánico. Sostiene que en los orígenes del dibujo científico de plantas y animales las palabras eran medios limitados para describir los detalles visuales de cientos de especies de plantas y animales. A su vez las imágenes tampoco eran ideales ya que no eran copiadas fácilmente debido en parte a sus formas no familiares. Señala Sarton (1955): “Los antiguos se contentaban con describir plantas primariamente con palabras. Cuando se incluían dibujos, éstos eran principalmente artísticos; no tenían el deseo de imitar formas naturales con demasiada exactitud.” Esos dibujos botánicos empiezan a cambiar de manera radical en el Renacimiento. Para el autor antes mencionado, el desarrollo del dibujo botánico y la distribución y estandarización gracias a los avances en el grabado al aguafuerte y la imprenta condujeron a un rechazo de los primeros dibujos y a una reescritura de los textos mismos. Pero, en vez de ser copias de los libros antiguos, tanto los textos como los dibujos se basaban en la observación de primera mano y el dibujo de unas 500 plantas. Así se llega a que las ilustraciones complacían la vista y suplementaban el texto; pero en botánica y anatomía hacían algo más, porque podían vehiculizar lo que las palabras, aun insuficientemente subordinadas a las necesidades técnicas, no podían. No existía aún un lenguaje técnico preciso en significado y universalmente conocido, apto para explicar en detalle la descripción necesaria de la forma; en efecto, la botánica prescindió de las imágenes cuando, en el siglo XVIII, se desarrolló tal lenguaje técnico. (Olson, 1995, p.54)

Se advierte entonces que en ese momento de la historia de la escritura la imagen daba información que el lenguaje escrito simplemente no podía brindar. En la representación del mundo natural fueron las imágenes las que dejaron atrás las descripciones verbales. Estas sólo asumieron su papel moderno cuando evolucionó un vocabulario técnico apropiado para la nominación de lo visible. Es en el siglo XVIII cuando tal desarrollo ocurre y el dibujo fue coordinado con la descripción científica. Los dibujos botánicos pasaron a ser diagramas y la botánica se convirtió en ciencia.

La relación entre la imagen y el texto no cesa de transformarse y adquiere características particulares en diferentes dominios de la ciencia y la cultura.

Un caso más reciente es el estudiado por Kress, Vaan Leeuwen y Ogborn (1998) y por Kress y Martins, quienes analizaron cómo es presentado un contenido de física en dos páginas pertenecientes a dos manuales de ciencia de distintas épocas. Más precisamente, la variación del rol de la imagen y el texto en la presentación de ese saber en un manual de 1936 y en otro de 1988. Ambos estaban dirigidos a alumnos de 14 años. En el caso del manual de 1936, el texto escrito es el dominante y la imagen ocupa solo un tercio de la página. Sin embargo, aclaran, esta no es la característica de las páginas de este libro, ya que suelen contener solo material escrito o ilustraciones muy pequeñas. La escritura es usada para transmitir toda la información considerada relevante. Estos autores se preocupan por analizar los supuestos que están detrás de este diseño de página; son, básicamente, que el lenguaje escrito es considerado un medio “completo” de representación y comunicación; todo lo que necesita ser dicho es dicho a través del texto escrito porque es el único que puede decir algo. La estructura de la oración es indicativa en sí misma de la lógica de representación de lo que hoy asociaríamos con el discurso científico. Así, se analiza una oración en la que se muestra que las cláusulas están organizadas jerárquicamente y el lugar que cada una de ellas ocupa muestra su significación ontológica, representacional y comunicacional.

Cuando el lenguaje escrito tiene el papel de expresar toda la información esencial, las imágenes asumen la función de ilustración. “Nada nuevo es agregado, nada que sea independiente o esté subordinado a la parte escrita del mensaje”. Sólo hay una vinculación directa entre texto escrito e ilustración visual en la cláusula “en la dirección indicada en la figura”. El lenguaje es usado, entonces, para señalar.

En el caso del manual de 1988 la escritura no es lo dominante –los dos tercios de la página son ocupados por imágenes- pero más importante aún es el cambio en la relación entre los dos modos de lenguaje. Ahora el texto escrito es un medio capaz de comunicar sólo una parte de la información que necesita ser comunicada. Lo que se asume es que cierta parte de la información es mejor representada por la escritura y

El epígrafe es un texto que se vincula con un referente constituido por una foto, dibujo u objeto, o bien, con otro texto verbal¹². Parafraseando a Genette (1989) existe una relación de transtextualidad entre la escritura o texto propiamente dicho (B) y la foto o imagen referida (A). De entre todas las posibilidades de transtextualidad propuestas por el autor, nos parece que la idea de hipertextualidad, es decir, “toda relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) con un texto A (al que llamaré hipotexto)” se corresponde más precisamente con el caso que estamos analizando. El texto B deriva de A, siendo que A lo precede:

(...) esta derivación puede ser del orden descriptivo o intelectual, en el que un metatexto (...) habla de un texto (...). Puede ser de un orden distinto, tal que B no hable en absoluto de A, pero que no podría existir sin A, del cual resulta el término de una operación que calificaré como transformación, y al que, en consecuencia, evoca más o menos explícitamente, sin necesariamente hablar de él y citarlo. (Genette, 1989, p. 14)

Refiriéndose específicamente al caso del periodismo, Barthes (1961) define la relación del siguiente modo:

(...) la estructura de la fotografía no es una estructura aislada; se comunica por lo menos con otra estructura que es el texto (título, leyenda o artículo) que acompaña toda fotografía periodística. Por consiguiente, la totalidad de la información está sometida por dos estructuras diferentes (una de las cuales es lingüística); estas dos estructuras son concurrentes, pero como sus unidades son heterogéneas, no pueden mezclarse; en un caso (el texto) la sustancia del mensaje está constituida por palabras; en el otro (la fotografía), por líneas, planos, tintes. Además, las dos estructuras del mensaje ocupan planos reservados, contiguos, pero no ‘homogeneizados’ (...) (Barthes, 1961, 115)

En el caso de la prensa, también se requiere que el texto B se relacione con otros epígrafes y sus referentes o con un texto más abarcativo en cuyo interior se ubica la foto y el epígrafe. En general, informan o explican aspectos de la foto, dibujo u objeto que no pueden ser percibidos en ellos sino aportados como información adicional que se complementa con aquello que la sola percepción del objeto referido proporciona. Se supone que un epígrafe que simplemente repite la información proporcionada por la imagen no justifica su presencia.

La relación entre el texto y la imagen es un punto sobre el que es preciso detenerse. Las informaciones aportadas por el texto y por la imagen necesitan complementarse: el escrito no requiere informar sobre aquello que la imagen muestra sino que debe ampliarlo,

otra parte lo es por la imagen. Además se da un cambio en la relación entre autor del texto y el potencial lector que influye en la sintaxis, mucho más cercana a la que es considerada como propia de la organización textual/gramatical del lenguaje hablado. El autor analiza el grado de especialización que ha ocurrido. Tanto el texto como la imagen informan de distinta manera sobre cosas distintas. El lenguaje escrito tiene ahora las funciones de narrar, señalar, y también describir/explicar/clasificar. Pero los aspectos centrales de la información son comunicados por la imagen: qué es un circuito, cómo funciona, cuáles son sus componentes. En suma, la información que despliega cómo es el mundo es transmitida por la imagen; la información que orienta al lector con relación a lo anterior es transmitida por el texto escrito.

¹² Recuérdese que desde el punto de vista semiótico, tanto la imagen como la escritura son denominados “textos”

contextualizarlo, explicarlo o especificarlo; a su vez, la imagen proporciona elementos que difícilmente puedan ser expresados por palabras.

No siempre que en un impreso hay palabras, también hay imágenes ni siempre que hay imágenes aparecen palabras. Cuando coexisten se vinculan de diferentes formas porque toda imagen es polisémica; implica, subyacente a sus significantes, una cadena flotante de significados, entre los cuales el lector puede elegir algunos e ignorar otros. La polisemia da lugar a una interrogación sobre el sentido (...) Por tal motivo, en toda sociedad se desarrollan técnicas diversas a fijar la cadena flotante de los significados, de modo de combatir el terror de los signos inciertos: el mensaje lingüístico es una de esas técnicas (Barthes, 1970, 131-132).

Siguiendo al mismo autor, en las formas tradicionales de ilustración, era el texto el mensaje principal mientras que la imagen funcionaba como una vuelta episódica a la denotación, haciendo más claro el texto connotado. El papel moderno de la imagen ya no es el de ilustrar la palabra. Es la palabra que es parásita de la imagen, pues debe imponerle a ésta una racionalización. El texto funciona haciendo más pesada la imagen, imponiéndole una cultura, una moral, una imaginación.

Mientras la foto fija un fragmento de la realidad, el epígrafe restringe las posibilidades de interpretación; al identificar un suceso, especificar una fecha o dar nombre propio a un individuo o un lugar, se anulan algunas interpretaciones de entre las muchas posibles.

En este sentido, el epígrafe cumple la función opuesta a la ilustración de la escritura. La ilustración ancla el sentido de la escritura: de entre las muchas representaciones de un personaje que es posible imaginar al leer un libro de cuentos, la ilustración da cara a una y elimina otras posibles; de entre los muchos paisajes, se presenta sólo aquel que la ilustración brinda.

No obstante, es importante advertir sobre lo que nos propone el mismo autor: si bien “(...) a partir de la aparición del libro, la relación entre el texto y la imagen es frecuente; esta relación parece haber sido poco estudiada desde el punto de vista estructural (...) ¿Duplica la imagen ciertas informaciones del texto, por un fenómeno de redundancia, o bien es el texto el que agrega una información inédita?(...) (Barthes, 1961, p. 131). ¿Cómo caracterizar esta relación en el caso que nos ocupa?

Tanto en la historia de la representación icónica de la ciencia como en la historia cognitiva de los sujetos, la relación imagen-texto no se mantuvo siempre en los mismos términos¹³. Desde el punto de vista semiótico, se sostiene que se trata de dos discursos diferentes: el texto y la imagen son dos tipos de discurso, cada uno con sus propias características: mientras el texto escrito conlleva necesariamente una estructura en la que los elementos aparecen en orden sucesivo, la imagen visual adquiere una estructura en la que algunos elementos simultáneos sobresalen con respecto a otros (Kress y Ogborn, 1998).

En la actualidad nos encontramos en un punto de la evolución histórica donde la pregunta no es si nos hallamos en la civilización de la imagen o del alfabeto, ya que es

¹³ La recopilación de antecedentes realizada para la historia cultural y psicológica de la relación imagen texto se ha realizado en colaboración con la Prof. María Dapino, tesista de Licenciatura dirigida por la autora.

evidente que se trata de la simultaneidad de ambas. Los interrogantes pertinentes se vinculan con los efectos que la imagen produce sobre el texto y con la transformación de las formas materiales de la escritura por la presencia de la imagen (Barvier Bouvet, 1993, 227).

Hemos hallado escasos trabajos que aborden las conceptualizaciones de los niños sobre las relaciones imagen/texto desde la perspectiva del sujeto. Aun así, los mismos demuestran que esta relación también se construye, no permanece inmutable a través de la historia cognitiva del sujeto (Ferreiro, 1997). Indagaron los procesos de interpretación de la escritura anteriores a la lectura convencional. Se constató que, en el momento de interpretar textos cercanos espacialmente a imágenes, los niños dan respuestas de tres tipos. En un primer momento, la significación atribuida al texto inicial varía tantas veces como lo hace el contexto. Pero, más importante aún para nuestros fines, resultó que esa significación estaba guiada además por una idea propia de los niños: lo que está escrito es el nombre de lo que aparece en la imagen. A esto se le llamó “hipótesis del nombre”. La importancia de esta idea radica en que, a pesar de los cambios en las relaciones que los chicos establecen entre el texto y la imagen, la última sigue estando presente como criterio para la interpretación de los textos. En un segundo momento, se niega que un cambio en el significado del texto dependa enteramente de cambios en el contexto (es decir, cambios de imagen). Una vez que un texto ha sido interpretado conserva esa interpretación durante un cierto tiempo. No obstante, al seguir manteniendo la hipótesis del nombre como criterio central es difícil mantener el significado atribuido en primera instancia si se procede a mezclar los textos y las imágenes y se les solicita que vuelvan a poner cada texto con la imagen correspondiente. En un tercer momento, empiezan a aparecer restricciones a la interpretación. Esto es, se comienza a tener en cuenta las propiedades cuantitativas del texto en un principio, para luego hacerlo con las cualitativas. La hipótesis del nombre así como la consideración del contexto, sin embargo, siguen siendo piezas fundamentales para la interpretación inicial, que -ahora sí- requiere ser contrastada con índices provistos por el texto.

Lo que estas investigaciones nos muestran es que, enfrentados a un texto y a una imagen, en un momento de su evolución en el proceso de adquisición de la lengua escrita los niños establecen una correspondencia tal que el texto representa el nombre de los objetos que están en la imagen, y esta información se transforma durante la historia cognitiva del sujeto.

En este breve recorrido vemos modos diversos de establecer la relación imagen-texto. La imagen puede completar la información brindada por el texto, que es el que aporta la información realmente importante, o bien, la imagen puede ofrecer información distinta a la del texto y no aspira a vincularse directamente. El texto puede constituirse en un mensaje parásito, destinado a connotar la imagen o bien es el que actúa fijando la interpretación de la foto, destacando algunos datos e ignorando otros. Es este último tipo de relación el que se establece entre el epígrafe y la foto. Barthes caracteriza este caso del siguiente modo:

Aparentemente se trata de una explicación, es decir, en cierta medida, de un énfasis; (...) la mayoría de las veces el texto no hace más que amplificar un conjunto de connotaciones que ya están incluidas en la fotografía; pero también a veces el texto produce (inventa) un significado enteramente nuevo y que de alguna manera se proyecta retroactivamente en la imagen (...) A veces, la palabra puede llegar a

contradecir la imagen de modo de producir una connotación compensatoria. (Barthes, 1961, p. 123)

Dado que nos ocuparemos de analizar específicamente los textos, nos parece importante rescatar las dos funciones que Barthes considera que posee el mensaje lingüístico respecto del icónico: *anclaje* y *relevo*. Al respecto dice:

La función denominativa corresponde a un anclaje de todos los sentidos posibles (...) del objeto, mediante el empleo de una nomenclatura. (...) A nivel del mensaje 'simbólico', el mensaje lingüístico guía no ya la identificación, sino la interpretación (...) La función de relevo es menos frecuente, (...) aquí la palabra y la imagen están en una relación complementaria (Barthes, 1961, 133).

Caracterizadas las posibles relaciones entre imagen y texto, retomemos las preguntas desde donde partimos: dónde hallamos epígrafes, qué propósitos persiguen, qué contenidos vehiculizan, en qué soportes, qué procesos se requieren para producirlo y para interpretarlo, qué marcas lingüísticas permiten reconocerlo como tal.

1.3.2. Caracterización del texto

De la minuciosa recopilación y caracterización de tipologías textuales realizada por Ciapuscio (1994) podemos rescatar los siguientes rasgos para el caso que estamos analizando. Hacemos un ejercicio de resignificación de los conceptos ya que la autora no se ocupa del caso específico que estamos estudiando.

La función predominante del epígrafe es informativa entendida como la intención expresada en el texto que no necesariamente coincide con el objetivo del emisor. El efecto que el texto tiene en la interacción es el de recibir o transmitir información. La información que se comunica es de carácter vivencial, es decir, el productor se refiere a sucesos de la realidad. Se trata de un texto preeminentemente expositivo en tanto no se requiere un ordenamiento temporal de los hechos o las acciones referidas y se centra en el objeto (foto o escena fotografiada) más que en la referencia al enunciador o al enunciatario.

La presencia de verbos no impide clasificar los textos como descripciones, a diferencia de lo que tradicionalmente se espera en la escuela. Por el contrario, tanto sea por el tiempo empleado como por el sentido, el verbo puede contribuir a fijar la nitidez y el punto de vista del sujeto de la enunciación con respecto a los objetos descriptos (Dorra, 1989). Los adjetivos calificativos no son un rasgo predominante. En cambio, pudimos identificar una gran profusión de nombres propios, así como una marcada atención a los detalles que contribuyen a lograr un efecto de realidad. No es sólo lo que se ve en la foto: un grupo de personas, en una vivienda, reunidos en una comida, en algún tiempo que no es posible precisar. El enunciador aporta especificaciones: las personas son una familia, con nombre propio; la vivienda es un departamento ubicado en cierta calle; la comida es una cena y se festeja un cumpleaños, el momento es preciso, año, mes y hora. No es la profusión de adjetivos el recurso que se emplea para crear el efecto de realidad.

La escritura de epígrafes para fotos, imágenes u objetos diversos está presente en diferentes soportes que forman parte del entorno social de los alumnos. Se pueden encontrar en revistas, periódicos y álbumes, así como en muestras fotográficas, pictóricas y museos. En general se trata de textos destinados a una amplia circulación social de carácter

periodístico o de divulgación científica o artística que informan, exponen o explican aspectos de los objetos a los que se refieren cuando no pueden ser apreciados a través de la sola percepción de la imagen o el objeto.

Podríamos mencionar:

- En revistas de actualidad, epígrafes de fotos diversas, por ejemplo, de reuniones sociales donde se informa sobre la identidad, edad, parentesco, etc. de los fotografiados, y/o se indica el lugar y momento de la fotografía.
- En periódicos, donde el epígrafe precisa datos sobre la foto referida, aportando a la veracidad de la misma y a su pertinencia en relación con la nota donde se incluye. En este caso, es probable que lo que aparece en el epígrafe también resulte consignado en el cuerpo de la nota o en el titular; es decir, allí el epígrafe tiene relación con la foto, pero también con el resto de la escritura que acompaña, mientras que en el caso anterior, generalmente sólo se relaciona con la foto a la cual se refiere.
- En museos y galerías, el epígrafe no sólo acompaña fotos sino también cuadros, esculturas, piezas diversas, diagramas, croquis. Por ejemplo, cuando se asocia a cuadros, el texto puede ser muy breve, consigna título, autor, fecha, colección de pertenencia, etc. Por el contrario, en algunos museos o muestras, el texto puede ser más extenso y explicativo: explicita causas, relaciones, contexto de obtención de las piezas expuestas, etc.; en este último caso, un texto puede no sólo vincularse con el objeto al cual se refiere sino también con el objeto y el texto anterior y con los siguientes, encadenando una explicación más extensa sobre un proceso social o natural.
- En la vida cotidiana, entre niños de clase media, también se encuentra el álbum de figuritas. Este soporte contiene, casi con exclusividad o como texto privilegiado, dibujos y/o fotos con sus epígrafes. Los hay de todo tipo: informativos y explicativos, referidos sólo a una imagen o encadenados entre sí.

En síntesis, se trata de un texto con mucha presencia en nuestra cultura, destinado a todo tipo de lectores (inclusive, en el caso del álbum de figuritas, destinado directamente a los niños).

2. Hipótesis.

Propusimos un diseño de investigación que nos permitió abordar las siguientes hipótesis.

- Vinculada con las posibilidades de revisión de los niños en diferentes edades:

Las posibilidades de revisión de los niños de 7 y 9 años no resultarían las mismas.

Tanto por sus posibilidades cognitivas como por los conocimientos construidos a propósito del dominio específico que es la escritura, se esperó que aquello que se revisaría

y cómo se desarrollaría la revisión no resultaría lo mismo en las diferentes edades. Así, a partir de la aplicación de la secuencia didáctica propuesta se contribuiría con la investigación psicolingüística acerca de la adquisición de la escritura.

De allí que el diseño de la investigación fue concebido para poder comparar el problema en diferentes años escolares (consecuentemente, edades): segundo grado, alumnos de 7 años, y cuarto grado, alumnos de 9 años.

- Vinculada con el contrato didáctico aprendido por los alumnos durante sus historias escolares:

Las características de las revisiones y de las interacciones entre pares presentarían algunas diferencias entre los alumnos que provienen de prácticas de enseñanza diferentes.

Hemos considerado que el aula es un contexto donde los alumnos aprenden a interactuar entre sí y con el docente al mismo tiempo que con los objetos de enseñanza. El aprendizaje de las modalidades de interacción no es independiente de las prácticas que se desarrollan en las instituciones. Si la revisión y otras prácticas de escritura han sido trabajadas didácticamente como una tarea cooperativa, los alumnos se encontrarán en condiciones diferentes para desarrollar las situaciones propuestas en esta investigación.

De allí que el diseño de la investigación fue concebido para poder comparar el problema en diferentes contextos institucionales: dos escuelas con historias de prácticas de enseñanza diferentes, de sectores de población equivalentes y con docentes con similar experiencia profesional desde el punto de vista de su formación inicial y socialización profesional.

- Vinculadas con la apropiación de los modelos de revisión propuestos por los docentes:

Los modelos de revisión de textos comunicados por el docente en las situaciones didácticas incidirían en la asimilación que los niños realizan sobre esta práctica.

Las asimilaciones de los niños son el producto de un juego complejo entre aquello que el docente comunica a través de las situaciones didácticas, los géneros trabajados, las posibilidades cognitivas y psicolingüísticas de los niños y sus historias escolares. Las interacciones entre los niños permitirán observar de qué manera los alumnos asimilan aquello que el docente ha comunicado en una situación previa de revisión colectiva.

De allí que contamos con el registro de los intercambios suscitados en las clases colectivas y de las interacciones en los pequeños grupos de ambas instituciones y en los dos niveles escolares.

- Vinculada con la producción de un género específico y un material a partir del cual se escribe:

Las restricciones del género textual y del material disponible condicionarían los contenidos lingüísticos y discursivos que fuesen objeto de revisión.

Durante la secuencia se planteó escribir individualmente sobre fotos de la propia familia, con colaboración de los pares, para un lector colectivo y diverso en cuanto a conocimientos sobre el contenido de la producción. Las fotos diferían en cuanto al tiempo e inclusión del autor: el tiempo podía ser reciente o remoto, el autor podía estar o no incluido en la escena porque consideramos que las características de las escenas a describir incidirían en los problemas lingüísticos y discursivos sobre los que los alumnos se ocuparían.

De allí que el diseño de la investigación fue concebido para escribir dentro de los parámetros de un género producido en una circunstancia específica de comunicación que incluyó un material –las fotos- con características identificables.

3. Planteo del problema en términos operativos

3.1. Secuencia didáctica

Dijimos que esta investigación tiene por objeto indagar una práctica de revisión de textos producida en una situación didáctica donde los alumnos interactúan entre sí para resolver la tarea.

Para indagar esta práctica se requiere de una propuesta didáctica de enseñanza de la escritura donde la revisión de los textos se encuentre presente, es decir, se considere un contenido escolar, un objeto a ser enseñado. Para ello, es condición que en las prácticas escolares exista una práctica de escritura de textos completos en circunstancias claras de comunicación.

Dado que estas condiciones no existen de manera habitual en todas las instituciones, fue necesario desarrollar una secuencia didáctica específica para analizar sus efectos. Esta consistió en la elaboración de un álbum de fotos familiares de todos los alumnos del grado. Para los niños, el sentido de la tarea fue conocer más sobre las historias familiares propias y las de sus compañeros y conservar memoria en una producción escrita que circularía entre las familias una vez concluido el trabajo. Al difundirse entre todas las familias del grado, los lectores no sólo serían todos los niños que participaron de la escritura sino también los familiares que desconocían los comentarios y conversaciones que se suscitaron durante el proceso. Este hecho condicionó y justificó gran parte de las decisiones que se tomaron al escribir. Se proyectó organizar un álbum en capítulos, uno por niño. En cada capítulo, además de otros textos, se previó incluir las fotos con sus respectivos epígrafes.

La investigación se realizó a través de la observación, registro y análisis de secuencias de situaciones didácticas de producción y revisión de textos y de las escrituras obtenidas durante las mismas. En palabras de Artigue (1995), se desarrolló un “esquema experimental” basado en la realización didáctica en clase, la cual se diseñó de acuerdo con los conocimientos didácticos disponibles.

Así, diseñamos la secuencia de situaciones considerando nuestros conocimientos tanto sobre las disciplinas de referencia como sobre experiencias didácticas previas desarrolladas por nosotros mismos¹⁴. Luego, se discutió la secuencia con los docentes involucrados y se ajustaron diversos aspectos, dando lugar a su diseño definitivo, el cual se adjunta en el Anexo I.

Durante la aplicación de una secuencia se realizaron las observaciones de clases y se registraron las interacciones entre alumnos y docente, y entre alumnos entre sí. Paralelamente, se recogieron las producciones escritas elaboradas durante las situaciones (sucesivos borradores y versión final). La combinación de estos dos tipos de datos permitió analizar los productos de las interacciones en el contexto de los procesos que los generan.

Sintéticamente, la secuencia desarrolló las siguientes situaciones:

- *Situación 1: Acuerdos sobre la tarea.* Se buscó que los niños se ubicasen en el contexto de la situación comunicativa donde producirían las escrituras y que se generase compromiso con la tarea a realizar. Se propuso la tarea y se planificaron las actividades con los alumnos, así como la distribución de roles y plazos. Se caracterizó el destinatario, el texto que se obtendría, el soporte, etc. Se conversó sobre la forma en que el material circularía una vez concluido.
- *Situación 2: Búsqueda y análisis de modelos de textos.* Tuvo el propósito de generar interacciones con textos similares, en contenido y forma, a aquellos que serían producidos. La docente aporta epígrafes de fotos para *mirar* cómo se escriben. Reparte diarios, revistas y álbumes de figuritas donde se puedan encontrar epígrafes más y menos próximos a los que se requerirá escribir. Proporcionó a los niños un tiempo para que explorasen libremente el material y luego les pidió que, en equipos, trataran de encontrar algunos epígrafes similares a los que ellos tenían que escribir. Luego, se focalizaron las intervenciones hacia los contenidos que comunican los epígrafes de fotos y el tipo de expresiones lingüísticas utilizadas. Las conclusiones de todas estas tareas se registraron para conservar memoria y volver a ellas cuando resultase necesario.
- *Situación 3: Producción de la primera textualización de los epígrafes.* Los niños realizarían las escrituras individualmente, para cada una de las cuatro fotos aportadas. Con respecto a la intervención de la docente, la misma fue básicamente de observación de los niños y toma de notas de aquellos aspectos que consideró debían ser retomados durante las revisiones.
- *Situación 4: Revisión colectiva de la textualización producida para la foto n° 1.* Se buscó explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños que no fueron autores del mismo. De este modo se hizo interactuar a los autores con potenciales lectores. La docente transcribió en el pizarrón producciones de sus alumnos, seleccionadas bajo ciertos criterios. Todos los alumnos propusieron y justificaron modificaciones que se fueron evaluando. Se trató de analizar las propuestas de modificaciones, apreciando sus resultados y decidiendo con todo el grupo la

¹⁴ Experiencias recogidas durante el desarrollo de secuencias didácticas implementadas en diferentes escuelas públicas de las ciudades de La Plata, Berisso y Ensenada de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

conveniencia de introducirlas. La maestra recogió propuestas de los alumnos, señaló problemas no advertidos por los niños, propuso alternativas de solución para problemas que los alumnos no pudieron resolver por sí solos. (En el capítulo III se realiza el análisis detallado de este tipo de situaciones).

- *Situación 5: Revisión en equipos de la foto n° 1.* Se buscó explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños sin la asistencia directa y sostenida del docente, haciendo interactuar en la misma situación a autores con potenciales lectores. Los niños, distribuidos en equipos de tres, discutieron entre pares las escrituras producidas individualmente para cada foto y decidieron las modificaciones a realizar. Se evitó, en todo lo posible, la intervención directa del docente sobre el contenido y así como plantear la solución de un problema que los niños no pudieran resolver por sí mismos. (En el capítulo IV se realiza el análisis detallado de este tipo de situaciones).
- Las *situaciones 6 y 7*, consistieron en las revisiones colectivas y en equipos de la foto B.
- Las *situaciones 8 y 9*, consistieron en las revisiones colectivas y en equipos de la foto C.
- Las *situaciones 10 y 11*, consistieron en las revisiones colectivas y en equipos de la foto D.

3.2. El texto a producir

Como mencionamos, se trata de epígrafes de fotos familiares (donde el niño se encuentra incluido entre las personas que aparecen en la foto).

Tomamos en consideración que el texto presentaría las siguientes posibilidades:

- Comparativamente con otros textos, el epígrafe es un escrito breve. Esto suponía la ventaja de poder revisarlo en profundidad aún con niños pequeños.

Dado que los pequeños no proceden evaluando globalmente el escrito sino que modifican parte por parte y en el orden en que van releendo, los niños tendrían más posibilidades de tener presente todo el texto al mismo tiempo; es decir, podrían advertir con mayor facilidad que una modificación local (cambio de una preposición, del aspecto o tiempo del verbo, agregado o supresión de un vocablo o construcción, etc.) se relaciona con otras modificaciones o construcciones ya realizadas.

De entre las varias posibilidades de escritura de epígrafes, se eligió la del álbum familiar porque permite que el alumno escriba sobre hechos vividos, personas con las que mantiene relaciones de parentesco o amistad, lugares en los que ha permanecido y, lo que es más importante, sobre sí mismo. Es decir, el texto plantea gran proximidad del alumno con el contenido a comunicar. Pero en cualquier caso, la elección de las formas lingüísticas para expresar ese contenido exigiría un esfuerzo de descentración importante donde el niño tendría que escribir sobre sí "para otros".

Suponíamos que el texto plantearía problemas vinculados con la relación imagen-texto. Las informaciones aportadas por el texto y por la imagen necesitan complementarse: el escrito no requiere informar sobre aquello que la imagen muestra sino que debe ampliarlo, contextualizarlo o especificarlo; a su vez, la imagen proporciona elementos que difícilmente puedan ser expresados por palabras. Sabíamos, por las experiencias previas que los niños podrían tender a escribir “lo que se ve en la foto”, sin agregar informaciones que justifiquen la presencia del epígrafe.

También vinculados con la relación imagen-texto se encuentran los problemas de las referencias imprecisas a las personas u objetos que se encuentran en la foto.

Sabíamos que se presentarían problemas vinculados con la persona del enunciador. En las fotos aparece el niño (o sus familiares) y era él mismo quien asumía la escritura sobre sí y sobre su familia. Pero esa escritura estaba destinada a un lector que no estaba incluido en la foto ni mantenía relaciones de parentesco con las personas fotografiadas. Por lo tanto, se requiere que el que escribe lo haga colocándose desde las expectativas del que lee, es decir, se espera un texto en tercera persona o en un tono impersonal. No obstante, como es esperable, en las primeras escrituras aparece muy frecuentemente la primera persona tanto para referirse a sí mismo como para marcar las relaciones de parentesco.

Creíamos que se presentarían problemas vinculados con el tiempo de la enunciación porque se requeriría escribir colocándose en la posición del virtual lector. Sería necesario referirse al pasado lejano o reciente de las fotos, pero para un lector que interpretaría en un futuro próximo o distante, “congelando” el momento que la foto atestigua para poder ubicarla en cualquier momento del futuro en que se la interprete.

Preveíamos problemas vinculados con las fronteras internas del escrito: dónde colocar puntuación. A pesar de la brevedad del texto, es usual que comunique muchos conceptos: quiénes son los que aparecen en la foto, qué hacen, dónde están, con quién están, cuándo... Para la mayoría de estos niños es una preocupación saber si es necesario indicar o no los límites entre un contenido y otro.

Como se anticipó, realizamos una elección consciente sobre los tipos de fotos ya que diferían en cuanto al tiempo e inclusión del autor. Las mismas fueron:

- una foto actual de la familia donde el autor no se encontraba incluido (foto actual de toda la familia sin el alumno (foto A= tiempo actual + sin autor);
- una foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B = tiempo pasado + sin autor);
- una foto actual de toda la familia donde el autor se encontraba incluido (foto C = tiempo actual + autor);
- una foto donde el autor era un bebé (foto D = tiempo pasado + autor) .

Como se mencionó, estas variaciones se efectuaron para analizar los efectos de las características del material sobre la producción escrita, en tanto preveíamos que las particularidades de las escenas a describir incidirían en los problemas lingüísticos y discursivos sobre los que los alumnos se ocuparían.

El análisis de los datos nos permitió especificar los problemas previstos así como advertir otros no considerados previamente.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Sobre los alumnos

Se trabajó con cuatro grupos escolares:

- dos grupos de 2° año de Educación General Básica (edad oficial, 7 años);
- dos grupos de 4° año de Educación General Básica (edad oficial, 9 años).

Dos de estos grupos pertenecían a la institución caracterizada como de “prácticas de enseñanza alternativas” (institución a) y los otros, a la institución caracterizada como de “prácticas de enseñanza tradicionales”(institución b). Ambas fueron escuelas públicas donde asistan niños de sectores urbanos de clase media.

Así, los grupos quedaron conformados del siguiente modo:

	2° grado, 7 años	4° grado, 9 años
Escuela de prácticas alternativas (distinguida por "0" como identificador).	grupo "70"	grupo "90"
Escuela de prácticas tradicionales (distinguida por "1" como identificador).	grupo "71"	grupo "91"

En los grupos seleccionados se encontraban niños en momentos muy diferentes de la adquisición de la lengua escrita: en 2° grado, el sistema alfabético está, normalmente, en uso, pero su reciente adquisición obliga a los niños a realizar serios esfuerzos cognitivos para dominarlo; en 4° grado, esta dificultad se encuentra generalmente superada y los niños pueden concentrarse especialmente en la organización del texto en sí mismo.

Dentro de cada grupo escolar seleccionamos seis niños que conformaron nuestra **muestra**, organizados en dos equipos de tres alumnos cada uno, cuyas interacciones y producciones escritas fueron el objeto principal de análisis.

Los niños se seleccionaron teniendo en cuenta la primera textualización, de manera que fueran representativos de la media del grupo y con posibilidades de interacción desde el punto de vista psicosocial, a juicio del docente –quien posee conocimiento previo del grupo-. Además, en todos los casos, los niños seleccionados habían cursado toda la escolaridad en la institución.

La muestra se conformó del siguiente modo:

	2° grado	4° grado
Institución 0	grupo "70" <u>equipo I:</u> niña-niña-varón <u>equipo II:</u> varón-varón-niña	grupo "90" <u>equipo I:</u> niña-niña-varón <u>equipo II:</u> varón-varón-niña
Institución 1	grupo "71" <u>equipo I:</u> niña-niña-varón <u>equipo II:</u> varón-varón-niña	grupo "91" <u>equipo I:</u> niña-niña-varón <u>equipo II:</u> varón-varón-niña

De este modo, la muestra estuvo integrada por 24 alumnos, 12 niñas y 12 varones, pertenecientes a 4 grupos escolares de dos instituciones con historias diferentes.

3.3.2. Sobre las escuelas.

Se intentó aportar a la comprensión de la incidencia de los contextos institucionales en las prácticas de producción de textos de los alumnos a través del contraste entre dos escuelas con historias de prácticas de enseñanza diferentes. La comparación de los contextos institucionales se realizó introduciendo la secuencia didáctica experimental en dos escuelas que atienden sectores de población equivalentes en cuanto a su extracción sociocultural, pero diferentes en las modalidades de sus prácticas de enseñanza.

A pesar de las historias escolares diferentes, los docentes a cargo de los grupos poseían una experiencia profesional equivalente en términos de formación inicial y socialización profesional. Es decir, las situaciones didácticas a estudiar dentro de las secuencias propuestas no eran diferentes en cuanto a criterios de planificación y desarrollo de las clases en las aulas. Las mismas estuvieron a cargo de maestros igualmente formados para desarrollar el tipo de propuesta didáctica. La diferencia es que estos maestros son excepcionales en una de las instituciones mientras que son los predominantes en la otra. Por ello, las historias escolares de los niños difieren hasta el momento en que se introduce la secuencia.

- La escuela de prácticas alternativas

Se trata de una escuela cuyas *prácticas predominantes* se caracterizan por la presencia de la lectura y la escritura de textos completos en circunstancias claras de

comunicación y la revisión permanente de lo que se escribe, desde la sala de tres años de preescolar. Es una institución pública¹⁵ cuya historia de transformación de las prácticas de enseñanza en la dirección descripta se inicia alrededor del año 1987 en la sala de 5 años y en 1° y 2° grados, por iniciativa de un grupo de docentes. Estos maestros solicitaron asesoramiento a la Dirección de Investigaciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires en virtud de que un equipo de profesionales se encontraba concluyendo un proyecto de investigación didáctica en otras instituciones públicas de la ciudad. En ese momento, la autora de este proyecto fue una de las dos profesionales del equipo mencionado que brindó el asesoramiento y, desde entonces, quedó vinculada a la institución desde distintos roles institucionales.

Los maestros mencionados, con el apoyo del personal de la mencionada Dirección, lograron instalar una modalidad alternativa de alfabetización en sus salas y grados. Cuando los niños formados por ellos comenzaron a ingresar a los grados siguientes, se suscitaban contradicciones y conflictos institucionales, hasta que en 1993 se solicita asesoramiento al mismo equipo para coordinar la continuidad de la modalidad de enseñanza en los siguientes grados. En principio, dado que en ese momento la institución contaba con 12 secciones de jardín de infantes y 37 de educación básica, se seleccionaron algunas secciones para desarrollar experiencias didácticas muy controladas. Progresivamente, se abarcaron más secciones hasta que en 1996 las dos profesionales que se encontraban asesorando las experiencias, por decisión de las autoridades de la institución, transformaron su rol anterior en coordinadores del área de lengua. Con este cambio de funciones, toda la escuela pasa a ser orientada bajo la misma modalidad didáctica.

Es importante señalar que si bien todas estas transformaciones contaron con el apoyo y la autorización de las diferentes autoridades de la Universidad que se sucedieron durante la década, la mayoría de los docentes que trabajan cotidianamente con los niños comparten ciertos criterios básicos de la modalidad de enseñanza (y no sólo en el área de lengua). Los maestros provienen de muy diversas prácticas culturales e historias de formación profesional y personal. No obstante, es claro que las transformaciones de la institución, sostenidas a través de tantos años, no hubiesen sido posibles de no contar con su participación consciente. Esto no significa homogeneidad de criterios, sino una discusión permanente sobre las prácticas de enseñanza, su sentido, sus propósitos, las posibilidades de asimilación de los niños..., un “estado de deliberación” donde es posible introducir alternativas a la enseñanza habitual.

Los docentes y los niños poseen una historia escolar que se podría caracterizar *predominantemente*¹⁶ por la presencia de diversidad de géneros discursivos contenidos en los soportes sociales en que los mismos circulan fuera de la escuela, la introducción temprana de la escritura en el aula (tanto del sistema de representación en sí mismo como

¹⁵ Escuela Graduada J. V. González, institución de Educación Inicial y Básica (3 a 14 años), dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. La escuela cuenta con 12 secciones de Jardín de infantes, 30 de primer y segundo ciclo (1° a 6° grados) y 6 de tercer ciclo (7° a 9° grados). Atiende a aproximadamente 1500 alumnos.

¹⁶ Como en toda institución educativa, conviven diferentes modalidades de enseñanza, no sólo entre diferentes grados y docentes sino también en las prácticas cotidianas de un mismo docente. Por este motivo nos referimos a las características predominantes de esta historia escolar. Una de las dificultades principales consiste en la imposibilidad de mantener continuidad en los cargos de los docentes.

de todo tipo de prácticas culturales de lectura y escritura), la problematización permanente por las cuestiones comunicativas, lingüísticas y cognitivas involucradas en las prácticas de lectura y escritura (en oposición a la segmentación, atomización y pseudosimplificación de las tareas escolares), la combinación de diversidad de prácticas de lectura y de escritura.

En esta institución, la modalidad de enseñanza introducida por la secuencia didáctica aquí propuesta no contradice sino que continúa el estilo predominante de enseñanza.

- Escuela de prácticas tradicionales.

En este segundo caso, la secuencia didáctica fue introducida en una institución cuyas *prácticas predominantes se* podrían caracterizar por modalidades tradicionales de enseñanza.

En esta institución, la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza mediante el *método de palabra generadora*, propuesta didáctica que en este caso comienza por la enseñanza de las vocales para luego ir introduciendo, una a una, palabras que presentan las diferentes consonantes y sus combinaciones. Cada palabra se descompone en sus sílabas y letras, luego se "recompone" y se pasa a la siguiente. Es decir, no se privilegia la función de comunicación de la lengua escrita sino que se presenta una visión fragmentada del lenguaje escrito. Se enseñan en forma gradual, según cierto grado de complejidad creciente, determinadas palabras de a una por vez. A medida que cuentan con un repertorio suficiente de palabras con frecuencia de una misma letra, se los inicia en la copia de oraciones. Una vez aprendidas todas las letras y las combinaciones silábicas simples y compuestas, los niños deben redactar pequeñas "composiciones" escolares alejadas de los textos de uso social. Aproximadamente al llegar a tercer año, se propone la realización de actividades descontextualizadas para la ejercitación de contenidos sintácticos, morfológicos y semánticos. En síntesis, se enseña a escribir primero palabras, luego oraciones donde se aplican conocimientos gramaticales y, por último, se propone producir textos más extensos que sólo tienen sentido dentro de la escuela.

Sin embargo, en esta institución hay algunas maestras que están adoptando una modalidad de enseñanza similar a la que caracteriza a la otra institución, y sobre ellas nos apoyamos para desarrollar este trabajo. Estas docentes participan en grupos extrainstitucionales donde exploran otras modalidades de enseñanza. Por lo tanto, en esta institución la secuencia introducirá una ruptura con las modalidades de enseñanza desarrolladas habitualmente.

4. Tipos de datos obtenidos e instrumentos de análisis

Los datos obtenidos fueron textos producidos por los alumnos y observaciones de clases.

4.1. Los textos

El corpus analizado está integrado por 552 textos, repartidos entre 276 versiones iniciales y un número idéntico de versiones revisadas, obtenidos de todos los alumnos de la población estudiada que produjeron dos versiones de un mismo texto.

Los alumnos de 7 años produjeron 262 textos y los de 9 años, 290.

Distribuidos por escuelas, 248 textos fueron producidos en la escuela de prácticas alternativas y 304 en la escuela de prácticas tradicionales.

Para la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B) se obtuvieron 168 escrituras, 198 para la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C) y 186 para la foto donde el autor era un bebé (foto D).

No se analizaron los textos producidos para la primera foto ya que al ser producto de la primera revisión se consideró que podían generar algunas dificultades de comprensión de la tarea, especialmente para los niños de la escuela de prácticas tradicionales. Por ese motivo, esta foto - que estimábamos ofrecería menor dificultad porque era actual y sin el autor- fue la que usamos para la primera revisión.

En el corpus analizado, cada niño produjo un mínimo de 2 textos (versión inicial y versión revisada de la misma foto) y un máximo de 6 (2 para cada una de las tres fotos). Es decir, no todos los niños poseen producciones para todas las fotos. De los datos recogidos, se eliminaron para el análisis todas las escrituras de las cuales no logramos versiones iniciales y revisadas, ya que la revisión constituye el foco del trabajo (generalmente esto sucedió por ausencia del alumno durante la clase en que se realizó la tarea de revisión correspondiente; en muchos casos, algunos alumnos no presentaron la totalidad de las fotos).

Todas las escrituras se realizaron individualmente y fueron producidas en nivel alfabético, “aquel en el cual los niños han comprendido la existencia de una correspondencia entre sonidos elementales del habla y letras, pero aún no dominan estas correspondencias sobre el plano ortográfico convencional” (Pontecorvo y Ferreiro, 1996, p. 38).

Para el análisis de los textos se volcaron las escrituras al sistema informático de análisis de textos infantiles “Textus” (García Hidalgo, 1996).

El sistema supone una operación de transcripción desde las versiones en papel producidas por la mano del niño hasta las que constituyeron el material analizable. En este pasaje se realizaron dos procesos:

- Una *transcripción* letra a letra, respetando las separaciones, líneas gráficas, puntuación y errores ortográficos.

- Una transformación de la *transcripción* en *versión normalizada*: reescritura de la producción del niño de manera convencional, pero sin modificar la *puntuación* ni la *sintaxis*; en esta versión, fundamentalmente, se normaliza la *ortografía* y se modifica la *línea gráfica* (aunque se conserva la indicación de la misma a través del signo /). No se agregan palabras, aún en el caso de omisiones evidentes. Los *espacios* dejados por el niño se conservan, identificándolos con el signo % (y se distingue en la codificación morfológica cuáles corresponden a espacios dejados por marcas de borrado y cuáles son espacios de edición -al finalizar el renglón, centraciones de títulos, sangrías). Se respetan las mayúsculas marcadas por el alumno; los textos enteramente escritos en mayúscula de imprenta se transcriben en ese tipo de letra.

Las escrituras de los niños se presentan bajo la forma de “transcripción”. Excepcionalmente, si a los fines del análisis resultase necesario, se muestraán algunas escrituras escaneadas o bien en sus versiones normalizadas.

Con el propósito de recuperar más fácilmente el texto analizado en diferentes pasajes de la exposición, cada uno está acompañado por el nombre del alumno y por un código de archivo alfanumérico. Por ejemplo, “Anabella p7b104m”.

El código retiene algunos datos sobre las condiciones de producción del texto que deben interpretarse de la siguiente manera:

- La primera letra, “p” o “u”, corresponde a primera versión o versión revisada, respectivamente.
- El número siguiente, “7” o “9”, es la edad del niño.
- La letra que sigue a este número, “b”, “c” o “d” refiere a la foto para la cual se produjo la escritura.
- A continuación aparece un número “0” o “1”, que refiere a que el texto pertenece a la escuela de prácticas alternativas o a la escuela de prácticas tradicionales, respectivamente.
- Los dos dígitos siguientes son el número de orden de los alumnos en el grado al que pertenecen.
- Por último se indica el género con una “m” o “v”, según se trate de niña o varón.

Es decir, si bien los nombres propios pueden repetirse, cada texto posee un solo código de archivo que lo individualiza.

Con respecto al sistema original, descrito en la obra citada de García Hidalgo:

- Mantuvimos el criterio original de línea gráfica al igual que los criterios para la normalización.
- En la categorización morfológica, agregamos marcas para discriminar género, número y tipos semánticos de los verbos más frecuentes.

Creamos una unidad de análisis que denominamos *segmento informativo* constituida por palabras o construcciones de diversos tipos sintácticos, cada una de las cuales aporta una información nueva a la descripción de la foto (ver Capítulo II); esta unidad es similar a la que Rey-Debove (1987), en el análisis lingüístico de borradores literarios, llama unidad

de designación y la caracteriza como una unidad abstracta donde el autor da a conocer la experiencia de manera indisociable entre aquello que designa y el contenido designado, disociación que sólo se hace efectiva al momento de realizar un reemplazo en el texto (p.119). Estos segmentos fueron consignados en las llamadas unidades de orden superior del sistema Textus. Los segmentos informativos se categorizaron en:

- Suceso
- Lugar
- Tiempo del suceso
- Tiempo de la foto
- Individuos, nombre o parentesco
- Individuos, edad
- Individuos, fecha de nacimiento
- Individuos, ocupación
- Individuos, localización en la foto
- Otras acciones desarrolladas.

De manera que a través del sistema de procesamiento de la información se pudo trabajar recuperando y comparando información sobre estas unidades y sobre las ocurrencias morfológicas dejadas en el enunciado.

A modo de ejemplo: en el Anexo II, puede observarse un texto procesado bajo este sistema. En el Anexo III, un ejemplo de búsqueda de ocurrencias, en este caso, de nombres de autor en las producciones iniciales de segundo grado de la escuela de prácticas alternativas, para la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B).

Ahora bien, para el análisis de los textos que se presenta en los capítulos II y IV, necesitábamos, además, contar con otras informaciones referidas no sólo a ocurrencias en los enunciados y segmentos informativos sino también a los textos como totalidades. Realizamos una segunda operación informática trasladando la base de Textus a Excel¹⁷, y creando allí varios indicadores que permitieron hacer comparaciones de las versiones. Esta base contiene toda la información procesada en Textus más todas las categorías analizadas en el capítulo II y sus respectivos indicadores, extraídos, en casi todos los casos, a partir de búsquedas realizadas por Textus. La exposición que se presenta en los capítulos mencionados fue posible gracias a este tratamiento de la información.

A modo de ejemplo, incluimos en el Anexo IV, un pequeño fragmento de los primeros 50 archivos, ordenados por edad y escuela, con variaciones en las categorías de estructura, tiempo, persona y puntuación.

¹⁷ Tarea que agradecemos a la desinteresada colaboración del Ingeniero Horacio Bono.

4.2. Las observaciones

Se registraron las situaciones didácticas de las revisiones colectivas de las fotos a, b, c y d, y de las revisiones en equipos de la foto b, c y d. Se obtuvieron 40 observaciones de los 4 grupos escolares.

En cada grupo:

- 4 revisiones colectivas (de las fotos a, b, c y d)
- 6 revisiones en equipos, de las fotos b, c y d, para cada uno de los dos equipos de la muestra (clases desarrolladas entre los alumnos de la muestra).

Para analizar una clase es necesario registrarla, congelar ese tiempo para poder detenerse y volver una y otra vez sobre la situación hecha objeto de análisis. El registro de una situación de clase y su transcripción no plantea pocos problemas. Todo registro, cualquiera sea el medio, constituye una selección y jerarquización del objeto observado. Toma de notas escritas, grabaciones en audio y en video son los medios culturales de los que disponemos para registrar una clase. Por razones de disponibilidad técnica sólo empleamos los dos primeros.

En las situaciones de revisión colectiva, se usaron dos grabadores, uno de los cuales acompañaba al docente. Un observador no participante tomaba notas, prestando especial atención a las transformaciones que se iban introduciendo en el texto trabajado en el pizarrón.

Para la transcripción tomamos las siguientes decisiones.

Se transcribieron las clases completas registrando todas las interacciones a propósito de los contenidos tratados y de las pautas de organización de la tarea (levantar la mano, esperar el turno...). No se transcribieron los momentos de desorganización de la clase en los que no fue posible trabajar sobre las dos cuestiones mencionadas. Si los mismos se prolongaban de manera que a juicio del observador interrumpían el proceso de revisión, se consignó entre paréntesis en el registro.

Contamos con dos transcripciones de cada clase. Una primera transcripción contiene la mayor cantidad de detalles que fue posible registrar, pero su lectura resulta difícil. La segunda transcripción –que es la que se presenta en éste y el siguiente capítulo- es una exposición donde se homogeneizaron ciertas pautas para facilitar la lectura. Esta *simplificación* se realiza con el cuidado de no perder los elementos centrales para el eje de análisis, en este capítulo, la intervención de las docentes y la revisión del texto en los cuatro contenidos en los que hemos analizado los textos.

Empleamos las siguientes pautas y símbolos para la transcripción:

El mismo tipo de letra, sin comillas para cada parlamento.

“texto” Comillas para citar las composiciones orales de texto, las lecturas de texto ya escrito y el texto que se va modificando (no fue posible emplear cursiva, negritas o subrayados por limitaciones de los instrumentos informáticos de análisis de los datos).

Si una formulación aparece citada entre comillas y no se explicita ninguna acción específica, significa que en el contexto de la clase fue dicho con cierta entonación por la cual el observador advertía que se trataba de una propuesta de texto para ser escrito.

(acción) Entre paréntesis, delante del texto citado entre comilla, la acción desarrollada con el mismo: lee, borra, tacha, escribe, dicta.

Toda otra acción no verbalizada que resulte de interés para el análisis se consigna entre paréntesis.

/ Usamos la barra para indicar cambios de entonación o pausas muy evidentes y si lo estimamos necesario, indicamos entre paréntesis cambios importantes de entonación.

Cuando los participantes leen, no colocamos puntuación en el texto citado.

Si el participante nombra la puntuación, es decir, si dice explícitamente “punto”, “coma”, “dos puntos”, etc., La escribimos con el nombre de la marca.

Docente En los registros de observaciones colectivas destacamos en negrita la participación de la docente.

Alumno/a Genéricamente, se indica la participación de los niños con “Alumno/a:”, en muy pocos casos se identifica a algún niño con su nombre propio dado que el observador no siempre conocía el nombre de los niños y el mismo no resulta indispensable para el análisis en este caso.

Los fragmentos que se transcriben se distinguen del cuerpo del texto a través de un recuadro simple. En el inicio de los fragmentos de registros de observación de clases de revisión colectiva se consigna una identificación alfanumérica como la siguiente:

(70C1- 1:1)

La misma se interpreta del siguiente modo:

- un número inicial que indica la edad del grupo (7 ó 9);
- un número que señala la escuela, igual que para los textos (0 para la escuela de prácticas alternativas y 1 para la escuela de prácticas tradicionales);
- una letra que indica si se trata de revisiones colectivas (C) o tres letras mayúsculas de imprenta que son las iniciales de los tres participantes del equipo cuando se trata de las revisiones entre pares;
- un número que señala la foto sobre la que se trabaja –un 2 para la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B), un 3 para la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C) o un 4 para la foto donde el autor era un bebé (foto D), a la que se agrega la primera foto señalada por un 1 (foto A, actual de toda la familia con el autor incluido para las clases de revisión colectiva)-;
- luego del guión aparecen dos números separados por dos puntos que son la indicación del número del documento y del fragmento de texto; dentro de cada capítulo la reiteración de estos dos números supone que se trata de dos secciones dentro del mismo fragmento.

Igualmente, para facilitar la lectura, se indica a continuación la edad, escuela foto. Para los fragmentos de clases de revisión en equipos, la "C" (que indica clase de revisión colectiva) se reemplaza por tres letras mayúsculas de imprenta que corresponden a los nombres propios de cada uno de los miembros del trío que participa en la interacción.

Aclaremos que, dada la excesiva extensión de muchos fragmentos, hemos omitido ciertos pasajes que no impiden la comprensión de aquello que se está explicando -caso en el cual se consigna con (...) - o los hemos sintetizado mediante relatos narrativos.

Se realizaron tres procesos de análisis:

- *Manual, sobre el registro original.* Se leyeron y releeron los registros, señalando “todo” lo que parecía significativo o interesante, desde todos los puntos de vista que en un primer momento fueron muy amplios. La última relectura, se realizó a la luz de los ejes e indicadores sobre los que se decidió realizar el análisis en función de las transformaciones halladas en los textos. A partir de allí se pasó al segundo proceso.
- *Manual, transformando los registros en esquemas de cada clase* que muestra a grandes rasgos la dinámica desarrollada. No nos detenemos a detallar este análisis porque no es presentado en esta exposición, pero jugó un rol importante como notas orientadoras para el investigador, fundamentalmente porque permitió una mirada “al mismo tiempo” de todo lo trabajado en una clase. (Ejemplo en Anexo V). Además, este proceso permitió deslindar qué se volcaría al sistema informático de análisis de los datos y qué se desestimaría.

- *Informático*, a través del sistema *Atlasti*. Los macroepisodios, episodios y microepisodios se codificaron de acuerdo a los ejes e indicadores enunciados. A través de este sistema es posible obtener muestras y selecciones del material sobre la base de cualquiera de los códigos ingresados, bajo distintos criterios de selección de los documentos (las clases) y también conteos de frecuencia y extensión. Este procesamiento permitió mayor fluidez en el análisis al posibilitar relecturas comparadas por medio de diferentes criterios solicitados al programa.

El análisis de las producciones escritas de los alumnos y de sus interacciones en el aula nos ha permitido comprender mejor algunos procesos y productos. Fundamentalmente nos ha permitido identificar aquello que los niños hacen porque se trata de escribir y, en tal situación, qué es lo específico de revisar y de escribir el género¹⁸ propuesto en los parámetros de la situación comunicativa desarrollada. Hemos comprendido mejor qué es lo que los niños hacen porque participaron del intercambio en la clase colectiva, lo que deciden trabajar por sí mismos –sin mediar intervenciones de las docentes -, lo que se favorece porque trabajan entre varios, lo que los niños saben y usan en sus producciones pero no explicitan o justifican en los intercambios.

¹⁸ Salvo que se especifique, la palabra “género” siempre se empleará en el sentido de “género textual”.

CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

1. Introducción

Este capítulo está destinado al *Análisis de los Textos* producidos por los alumnos de 7 y 9 años.

Consideraremos un corpus de 552 textos, en un primer momento, sin discriminar entre las versiones iniciales y las versiones revisadas, y sin incorporar aún los datos de las observaciones de clases. En todos los casos, vincularemos los análisis realizados con la edad de los alumnos, el tipo de práctica de enseñanza habitualmente desarrollada en la escuela y las características de las fotos.

Esta primera mirada tiene el propósito de orientar los análisis siguientes, esperando hallar ciertas regularidades en los textos que nos permitan circunscribir tanto el análisis comparativo entre las versiones iniciales y revisadas como, fundamentalmente, el de las observaciones de clases. En otras palabras, tenemos la expectativa de poder ajustar la indagación sobre las observaciones a los fenómenos más significativos encontrados regularmente en las escrituras.

La perspectiva que adoptamos para el análisis de estos textos infantiles es la que Ferreiro denomina antinormativa:

Nuestra posición teórica nos lleva a evitar una perspectiva normativa, ya que no presuponemos ninguna “naturalidad” del sistema de escritura al cual se enfrentan los niños. (...) las modalidades de construcción de un texto escrito constituyen un producto histórico, fruto de una (a veces larga) evolución, en la cual han intervenido fenómenos culturales y tecnológicos diversos.

No podemos esperar que los niños deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer. Sobre todo, es impropio aplicar a este material infantil los juicios derivados de una norma adulta concebida como universal, inapelable, absoluta, lo que llevaría a analizar las producciones infantiles buscando categorizar y contar sus ‘errores’. (Ferreiro, 1996, 33)

De allí que partiremos de una caracterización del texto de referencia, el epígrafe o pie de foto, que contemple sus diversas manifestaciones en la cultura, que lo comprenda como un fenómeno lingüístico y discursivo complejo, dinámico, inserto en unos parámetros sociohistóricamente construidos conjuntamente por los productores y los receptores, parámetros que la situación escolar también contribuye a definir. No nos interesa decir

CAPITULO II

cómo *debe ser* un epígrafe supuestamente bien escrito, sino por qué se puede llegar a escribir de las diversas formas en que históricamente se ha escrito un texto cercano a una imagen.

1. 1. El epígrafe dentro de la secuencia didáctica

Empíricamente, el corpus de datos que obtuvimos y analizaremos en este capítulo, muestra que efectivamente existe una notable regularidad en las producciones a pesar de que cada texto es único. Las diversas formulaciones presentan ciertas regularidades que los hacen clasificables (en una inmensa mayoría de casos, sin mayores dificultades). Niños de diferentes escuelas y diferentes edades que no se conocen entre sí formulan textos más o menos parecidos, en ocasiones, asombrosamente similares. Llámese a este fenómeno “saber prototípico”, “esquema estilístico” o “estilo de esquema textual” es explicable porque:

(...) en primer lugar, existen máximas comunicativas específicas de clases textuales, es decir, que hay ciertos principios generales comunes a los hablantes para la formulación de cada clase textual. Estas máximas (...) reflejan determinados aspectos de las tareas comunicativas (...) En segundo lugar, los autores incluyen en el saber sobre formulación de clases de textos modelos de formulación, esto es, palabras y construcciones que se han conservado y fijado como prototípicas de clases textuales (...) En el nivel léxico, pueden mencionarse palabras que se asocian casi inmediatamente a una clase textual más o menos amplia (...) Ciertas construcciones sintácticas y combinaciones fijas de palabras frecuentemente aparecen en conjunto (...) y su coocurrencia es típica de ciertos ámbitos comunicativos (...) en realidad los productores de textos se encuentran limitados sólo parcialmente en sus formulaciones (Ciapucio, 1994: 118- 121, comentando el modelo de Heinemann y Vieweger).

En la tarea que nos ocupa, los niños comprendieron gran parte de estos parámetros de producción del tipo de texto no sólo a partir de su experiencia extraescolar, sino también gracias al trabajo de lectura, formulación y revisión permanente que desarrollaron durante la secuencia didáctica. En el transcurso de esos intercambios elaboraron ciertas premisas compartidas que guiaron las producciones.

Dado que nuestro propósito al desarrollar la secuencia didáctica fue el de formar “productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social” y capaces de manejar los diferentes escritos de circulación social cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida personal, laboral o académica (Lerner, 2001, p.40-41), intentamos mantener en el aula el sentido que estos textos tienen fuera de la escuela, respetando los propósitos comunicativos y los contenidos que vehiculizan.

Analícemos entonces los elementos factuales que conforman la situación de producción en la escuela, es decir, los hechos que pesan sobre la recepción y la producción, así como la información que circula por diferentes medios acerca de un autor.

CAPITULO II

Recordemos sintéticamente las situaciones ya descriptas en el capítulo precedente.

La maestra propuso realizar un álbum de fotos familiares de todos los alumnos del grado. De entre las varias posibilidades de escritura de epígrafes, el alumno debería escribir sobre hechos que ha vivido, personas con las que mantiene relaciones de parentesco o amistad, lugares en los que ha permanecido y, lo que es más importante, sobre sí mismo. Es decir, el texto plantea gran proximidad del alumno con el contenido a comunicar. Pero en cualquier caso, la elección de las formas lingüísticas para expresar ese contenido exigirá un esfuerzo de descentración importante dado que el niño tendrá que escribir sobre sí "para otros".

Para ello, cada niño debía aportar cuatro fotos, de las cuales analizaremos sólo tres: foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido, una foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido y una foto donde el autor era un bebé. Una vez concluido, el álbum circularía entre todas las familias del grado, de manera que los lectores no sólo serían los niños que se conocen entre sí, sino también sus familiares y amigos, entre quienes pueden encontrarse personas que no reconocen al sujeto en cuestión por la foto presentada.

Bajo estas condiciones materiales restringidas por las características de las fotos, la primera situación consistió en convenir qué tareas realizarían para armar el álbum.

Una vez acordadas las tareas, los niños fueron invitados a releer materiales donde aparecen epígrafes de fotos, buscando algunos similares a los que deberían producir. A partir de esta actividad tomaron algunas "decisiones" acerca de cómo escribirían sus propios epígrafes.

El siguiente fragmento de clase, donde se trabaja sobre la interpretación de un epígrafe de una foto del periódico, se ejemplifican algunas intervenciones:

Docente: A ver, ¿qué nos dice el epígrafe? Levantando la mano, me van a explicar, a ver Anabella, me vas a explicar qué es lo que te informa el epígrafe de esta foto
Anabella: Dice cuáles son los nombres. Adónde estaban
Docente: Anabella dice que cuenta quiénes están en la foto, ¿es así?
Algunos niños: Sí.
Docente: ¿Qué más?
Anabella: Cuenta adónde estaban
Docente: Adónde estaban. A ver, ¿quién me puede leer donde estaban? A ver, José, dónde dice...
Algunos: (En diferentes tiempos) En Salta
Docente: Muy bien, en Salta dice. "Su paso por Salta generó revuelo". ¿Qué más nos informa el epígrafe? (Breve silencio) Además de saber que están en Salta...
Niño 1: (Interrumpiendo) Polo Román (breve silencio). Polo Róman, dice acá
Docente: Son los nombres de estos cuatro hombres que vemos en la foto.
Niño 2: Adónde van
Docente: ¿Y a dónde van?

CAPITULO II

Niño 3: A un congreso

Niño 1: A Salta

Niño 4: A un monumento

Docente: Dice “camino al monumento a Güemes”. Muy bien, si nosotros nos detenemos en la foto, ¿yo qué puedo decir?, que veo a cuatro señores, que están en la calle, en un lugar, pero no sé qué lugar. Pero si yo leo el epígrafe sé que es Salta, que ese paisaje corresponde a Salta y que estos cuatro hombres se llaman Juan Carlos, Polo, Facundo y Pancho y que van camino al monumento a Güemes.

Para los alumnos de 7 años, el epígrafe “...dice la fecha, quiénes están en la foto, en dónde la sacaste, qué recuerdo quedó...”, “...cuándo la sacaron, los nombres de los que están...”, “...el lugar...”, “...el nacimiento, el día de los cumpleaños”. Diferenciando títulos, copetes, volantas y epígrafes sostienen que “...eso habla de esta foto porque si no, no fuera el epígrafe”. Son capaces de formular oralmente posibles textualizaciones: “...podés poner Ezequiel está jugando un partido de básquet y nació en Gonnet y después ponés vive en la calle ciento cuarenta y cuatro y después ponés hizo un gol y es el mejor jugador de básquet” y de reformular otras propuestas que no consideran tan adecuadas: “...no, porque tiene que decir lo que está pasando en la foto y no lo que va a pasar...”.

Para los alumnos de 9 años el epígrafe “...es que eso no explica la foto...” y complementa la información de la imagen: “...para mí que esto explica lo de la foto, porque si vos mirás la foto no te das cuenta quién es éste y qué está haciendo...”. Sostienen que esta explicación debe mantener una relación con la imagen: “...claro porque la foto es del tanto que hace (se refiere a un epígrafe donde un deportista está embocando una pelota en el cesto) está y acá está explicando, es como que acá me saquen una foto escribiendo y expliquen Martín Hernán Leporte en 1998, le gusta la milanesa, en vez de poner qué estoy haciendo...”¹

En síntesis, a partir de este tipo de actividad toman algunas "decisiones" acerca de cómo van a escribir sus propios epígrafes. Refieren al contenido sobre el que se podría escribir. Vinculan ese contenido con aquello que no es explícito en la foto, sino complementario de las imágenes que la misma transmite. Los alumnos sostienen que el epígrafe “...explica lo que no se ve de una foto...”, “...por ejemplo, quién está...”, “...dónde están...”, “...qué está pasando...” . Incluyen en estas explicaciones tanto datos sobre el suceso de la foto (quiénes aparecen -en caso de que resulte necesario, una referencia para indicar quién es quién-, cómo se llaman, qué parentesco tienen entre sí, qué están haciendo, dónde y cuándo) como datos biográficos de los fotografiados (edad, fecha de nacimiento, ocupación...).

Los alumnos muestran comprender cómo expresar lingüísticamente la descripción de la foto cuando se les solicita que compongan oralmente posibles enunciados escritos para las fotos.

Por ejemplo:

Docente: En la foto de un cumpleaños, ¿qué podría estar escrito?

Alumno 1: En la foto muestra a alguien que esta jugando y podés poner “estos chicos acá están jugando” (entonando esta frase como si la estuviera leyendo) y qué sé yo...

¹ Todas las citas corresponden a expresiones de los niños recogidas durante la segunda situación, búsqueda y análisis de modelos de textos, descripta en el capítulo I.

CAPITULO II

Docente: A ver, díganlo como si estuviese escrito.

Alumna 2: Por ejemplo, “Mariana está en la foto soplando las velitas”.

.....

Alumno 3: Por ejemplo, Mariana está cumpliendo años y dice “Mariana está cumpliendo años con sus amiguitos” (con entonación de lectura de un texto escrito).

Alumno 1: “El cinco de abril” (igual entonación).

Alumna 4: “Mariana está cumpliendo años con sus amiguitos el cinco de abril” (igual entonación).

En la clase siguiente realizaron la primera escritura de los textos para todas las fotos. Luego se alternaron ocho clases donde se revisaron cada una de las cuatro fotos: primero *se* revisó colectivamente la textualización producida para la primera foto y, en la clase siguiente, se distribuyen en equipos de tres alumnos para ayudarse entre sí a revisar la misma foto perteneciente a los tres niños de cada equipo. Se revisó colectivamente y luego en equipos la segunda foto, se hizo lo mismo con la tercera y por último con la cuarta. Finalmente se procedió a la edición del álbum.

Mencionamos que durante las *situaciones de revisión colectiva* la docente transcribió en el pizarrón producciones de sus alumnos y todo el grado pudo proponer y justificar modificaciones que se fueron introduciendo previa consulta de la opinión del autor. Durante las *situaciones de revisión en equipos*, los niños, distribuidos en equipos de tres, discutieron entre pares las escrituras producidas para cada foto y decidieron las modificaciones a realizar.

De manera que el autor-alumno escribe para un receptor colectivo y diverso: “las familias” están constituidas por la suya propia y las de sus compañeros, los miembros de las familias son sus compañeros y otros a quienes puede o no conocer y quienes pueden o no conocerlo a él mismo. A pesar de poder adoptar un registro informal el destinatario es complejo, es otro cuya cercanía oscila desde la gran proximidad hasta un total desconocimiento. Estas escrituras, producidas en el contexto del aula, en una situación de interacción entre docente, alumnos y saber adquieren características derivadas de su contexto de producción. Al dirigirse a otro en este contexto, se colocan ante un “tú” que es a la vez tanto el virtual lector de sus escrituras –las familias- como el maestro y los pares inmediatos. Maestro y pares cumplen el rol de un “tú” inmediato a quien dirigirse, mediador del enunciatario explícitamente acordado para la enunciación. La producción lingüística resultante es “una acción como tantas otras cuya significación depende no sólo de las relaciones estructurales entre sus elementos constitutivos sino también de los interlocutores implicados y sus circunstancias temporales” (Filinich, 1998, pág. 11). La circunstancia de comunicación está socialmente dada y, al mismo tiempo, escolarmente construida. La escuela es un ámbito más, pero específico, de interacciones sociales.

1.2. El corpus

En este capítulo analizaremos los 552 textos producidos por los alumnos. Recordamos que se trata de 276 versiones iniciales y un número idéntico de versiones revisadas; 262 producidos por los niños de 7 años y 290 por los de 9; distribuidos por escuelas, 248 pertenecen a la escuela de prácticas alternativas y 304 a la escuela de prácticas tradicionales. Para la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B)

CAPITULO II

se obtuvieron 168 escrituras, 198 para la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C) y 186 para la foto donde el autor era un bebé (foto D).

Las unidades con las que se trabajará en este capítulo serán:

- Los *textos* como totalidades (un alumno posee por lo menos dos y como máximo seis; cada foto tiene dos textos, versión inicial y revisada).
- Los *segmentos informativos*. Operativamente, corresponden a palabras o construcciones de diversos tipos sintácticos, cada una de las cuales aporta una información nueva a la descripción de la foto. Es decir, a medida que avanza la escritura, cada nueva información es considerada un nuevo segmento informativo. Los segmentos aportan información de diferente tipo, a saber: sobre el suceso, el lugar, el tiempo –del suceso o de la foto -, los individuos - edad, fecha de nacimiento, nombre, parentesco, ocupación, localización en la foto -.²
- Las *ocurrencias* de distintas “marcas” dejadas en el enunciado que dan cuenta de diferentes estrategias y recursos lingüísticos o discursivos que son definidos y caracterizados a lo largo del capítulo para cada propósito específico, tales como tipos de verbos empleados, combinaciones de tiempos, nombres propios, marcas de persona, etc.

2. La organización discursiva

A partir de un núcleo temático constituido por la escena fotografiada, todos los alumnos tuvieron que resolver el problema de *qué elementos seleccionar y cómo jerarquizarlos* (Adam y Petitjean, 1989).

Casi en la totalidad de los textos, los niños seleccionaron y jerarquizaron la información construyendo *descripciones de la escena fotografiada*, bajo algunas modalidades básicas que definiremos a continuación. Agregamos una tercera categoría en la que se incluyen algunas narraciones, muy escasas en relación con la totalidad del corpus.

En el momento en que desarrollamos la secuencia didáctica en la que obtuvimos los textos, no tuvimos previsiones muy precisas acerca de la organización discursiva que los textos adoptarían, ni siquiera sabíamos si encontraríamos alguna regularidad al respecto. El análisis que expondremos parece demostrar que se trata de textos descriptivos donde los niños emplean procedimientos bastante regulares. Así como en el contexto general de la cultura escrita los hablantes/escribientes comprenden que existe un léxico, una sintaxis, un tono para producir determinados mensajes de manera de lograr ciertos efectos sobre sus interlocutores, con el fin de iniciar y mantener interacciones lingüísticas de diferentes tipos, en la microcultura de la clase, tales modos más o menos estables de producir los mensajes parecen haber sido también comprendidos.

² Una cantidad comparativamente muy inferior de segmentos aporta información sobre las acciones que se están realizando o se acaban de realizar u otros elementos descriptivos de la escena.

CAPITULO II

2.1. Definición y caracterización de categorías

Hemos clasificado los textos producidos en los siguientes tipos.

Cuadro n° 2211

Síntesis y clasificación de categorías de organización discursiva

• Núcleos informativos	
• Listas de personas	• Listas simples de personas
	• Listas complejas de personas
	• Listas biográficas
	• Listas de ubicación
	• Listas combinadas
• Núcleos con listas	• Núcleos con listas simples de personas
	• Núcleos con listas complejas de personas
	• Núcleos con listas biográficas
	• Núcleos con listas de ubicación
	• Núcleos con listas combinadas
• Narrativas	

Definimos los núcleos informativos como textos que presentan los rasgos más sobresalientes del suceso fotografiado; las listas de personas como construcciones que denominan una a una las personas fotografiadas; los núcleos con listas como combinaciones de núcleos informativos y listas de personas y las narrativas como una sucesión de hechos pasados, suscitados a partir de la escena que la foto evoca.

Antes de caracterizar con profundidad cada una de estas categorías, nos detendremos en algunos indicadores que permiten apreciar a qué tipo de regularidades hemos atendido. Estos indicadores son los que nos han permitido caracterizar los distintos tipos de organizaciones discursivas; son el producto del análisis de las regularidades halladas a partir de un marco amplio de análisis de textos descriptivos y del corpus mismo, no constituyen categorías de análisis a priori. Consideramos: - La informatividad de las distintas organizaciones discursivas, apreciada a través de la cantidad de *segmentos*

CAPITULO II

informativos (Cuadro n° 2212). Consideramos también las formas de conexión entre estos segmentos a través de la detección de las *ocurrencias* de preposiciones, conjunciones y pronombres relativos al iniciar dichos segmentos (Cuadro n° 2213)

- Las *ocurrencias* de construcciones que denominamos *introducciones*. Son un modo particular en que se inician algunos textos, a través de nexos entre la imagen y el texto que no brindan información –“*en esta foto*”, “*esta es una foto de*”, “*aquí están*”, *etc.*- y por lo tanto no las consideramos segmentos informativos. Llaman la atención del lector y lo instalan en el género, anuncian que se va a describir la foto; no modifican la organización discursiva porque esta sería la misma sin la introducción. En sentido estricto, todas estas introducciones son anclajes de la escritura en la foto, diferentes de los anclajes de la escritura en sí (que veremos a continuación). Las denominamos de manera diferente a los efectos de clarificar la categorización y el análisis. Las *ocurrencias* de introducciones discriminadas por organización discursiva pueden apreciarse en el cuadro n° 2214.
- Las *ocurrencias* de ciertos segmentos informativos que denominamos anclajes iniciales o cierres, propios de los textos descriptivos. En sentido estricto, siempre es posible continuar una descripción, es una forma de organización discursiva donde el fin no aparece como una necesidad. La expansión de la descripción se detiene donde el autor considera que ha dicho lo suficiente. Ahora bien, muchas veces, a los efectos de facilitar la comprensión y también de organizar la producción, el autor se apoya en la explicitación de tema-título de aquello que va a describir. Se denomina operación de anclaje a esta macrooperación que estructura la actividad descriptiva. Adam y Petitjean (1989) la caracterizan como la operación por la cual el discurso indica de qué va a hablar, activando tanto para el lector como para el productor un concepto cultural que asegura la legibilidad de la secuencia descriptiva. El tema puede aparecer explicitado o no. Operativamente, distinguimos los *anclajes iniciales* de los *cierres*, según que estos segmentos informativos aparezcan al inicio o al final del texto. Los datos sobre estas *ocurrencias* aparecen en el cuadro n° 2215. Dentro de estos anclajes y cierres, consideramos de manera especial los textos donde aparece el colectivo “familia” o el plural “hermanos” como modo particular de anclar al grupo fotografiado (cuadro n° 2216)
- Los verbos empleados, desde el punto de vista semántico. Analizando las *ocurrencias verbales* se puede apreciar qué conceptos comunican, qué expresión de la temporalidad suponen. Se puede ver, según el tipo de acción verbal, el marcado predominio de determinados verbos, vinculados con las distintas organizaciones discursivas. Se entiende por *ocurrencia verbal* tanto las flexiones de los verbos -sus formas simples y compuestas- como las bipredicaciones. Una *ocurrencia* puede componerse de un solo morfema o de varios. Contabilizaremos una sola *ocurrencia verbal* ya sea que se trate de verbos en forma simple, en forma compuesta o en conjugaciones perifrásticas, adjudicando la misma al verbo conceptual o auxiliado. También contabilizamos gerundios y participios, dada su alta frecuencia y su importancia para el análisis de la temporalidad. En el cuadro n° 2217 pueden apreciarse la totalidad de

CAPITULO II

ocurrencias verbales, discriminadas por organización discursiva, de los 14 verbos que presentaron más de 10 ocurrencias en el corpus.³

- Cada *texto* hace uso de determinadas formas verbales, emplea un tiempo y un modo o la combinación de varios. En cada lengua, estos usos indican una modalidad que se imprime al enunciado, muchas veces acompañados de complementos y adverbios. Algunos usos de formas verbales son muy regulares en el corpus. Hemos consignado en el cuadro n° 2218 todos aquellos usos que aparecen por lo menos en 10 textos, discriminando los datos por organización discursiva.
- Consideramos también las *ocurrencias* de *nombres propios*, dado el valor descriptivo que se otorga a los mismos. Identificamos tanto el nombre del autor como de sus familiares y amigos, así como los nombres de lugares (cuadro n° 2219). Por último, examinamos las ocurrencias de *números* –en casi todos los casos escritos con números– dentro de la misma preocupación por la atención al detalle que supone la actividad descriptiva, según Pimentel (1992), (cuadro n° 22110).

Pasemos al análisis de cada categoría.

a.- *Núcleos informativos*. Son textos que presentan los rasgos más sobresalientes del suceso fotografiado. Desplegada bajo un eje sintagmático, la información da cuenta del suceso capturado en la foto, el lugar y/o el tiempo en que se desarrolló el hecho. Es decir, comunican qué sucedió, cuándo y dónde.

Algunos textos constituyen versiones muy breves donde una única construcción comunica un mínimo de información (Manuel); otros, condensan los datos más significativos de la escena en unas pocas líneas (Gerardo).



Manuel
P7d002v

ESTOÍ EN LA PUERTA DE MI ABUELA

³ Por orde
ayudar, b

enamorar/se, encontrar/se, esquiar, estar, festejar, incluir, ir, jugar, leer, llamar/se, llorar, mirar, nacer, nevar, parar/se, pasear, regar, reunir/se, sacar/se, salir, sentar/se, ser, soplar, sostener, tapar, tener, tomar, vestir/se, vivir.

CAPITULO II

Gerardo y su familia estan en
Argentina festejando el cumple de Gerardo
el dia 19 de marzo de 1998.

Gerardo
P9c013v

En términos comparativos, éstos son los textos más breves del corpus, los que condensan la información en pocos segmentos informativos o brindan información mínima. Contienen entre 1 y 10 segmentos informativos; lo más frecuente es un texto de dos segmentos. Comparativamente, estos segmentos se conectan más a través de preposiciones o pronombres relativos que de conjunciones. Los segmentos aluden a *sucesos* tales como acontecimientos en la vida de las familias - casamientos, cumpleaños, vacaciones, fiestas, bautismos, etc. Los *lugares* se refieren a localizaciones geográficas a través de nombres propios (Mar del Plata, Río Hondo, Luján, etc.) o localizaciones espaciales contextualizadas en la escena (en la casa de la familia..., en la casa de los abuelos..., en el patio de atrás...). El tiempo adopta varias formas de expresión que se detallarán en el siguiente punto de este capítulo. Son, además, las organizaciones discursivas que más frecuentemente se inician por una introducción y también las que más emplean el colectivo “familia” o plurales del tipo “hermanos” con los cuales se condensa la presencia de varios individuos.

En orden decreciente, *estar* y *ser* son los verbos que preferentemente organizan los núcleos: quiénes *están* o quiénes *son* y dónde *están* es la información básica que se comunica. También se refiere al tiempo del suceso como el momento cuando *nació* alguno de los nombrados, cuando *tenía* determinada edad, cuando *se sacó* la foto, cuando *se festejó* un acontecimiento. Se puede referir al *quién* también a través de cómo *se llama*, qué se festeja o cuándo sucedió el hecho, a través de cuántos años *cumplió* el individuo nombrado. En menor frecuencia, el *estar* puede reemplazarse por un *encontrarse*, el suceso puede referirse como *ir* a un lugar, el tiempo puede ser aquel en el que la madre de la familia *estaba embarazada*, el hecho puede ser *tomar* la comunión. Por último, algunos niños se refieren a una acción frecuente, *jugar*. Los núcleos informativos son las organizaciones discursivas que presentan mayor variedad semántica de verbos.

Con respecto al uso de tiempos verbales, también encontramos una gran diversidad de usos. En orden decreciente, los núcleos informativos prefieren: el uso exclusivo del presente del indicativo, que expresa la acción como un estado, muchas veces, enfatizado por deícticos como “aquí” (en las introducciones) que cumplen la doble función de señalar el espacio de la foto y poner de relieve el momento de la enunciación o bien su combinación con gerundios. Los hechos, que fácticamente han concluido, se presentan como “en este momento”, es decir, en el momento en que el enunciatario mira la foto. El gerundio agrega valor atemporal a la escena. También es frecuente un uso exclusivo del pretérito imperfecto del indicativo y la combinación de éste con presente del indicativo. Este pretérito tiene un valor descriptivo que otorga valor durativo a lo enunciado.

CAPITULO II

b.- Listas de Personas – Básicamente, son listas de construcciones que denominan las personas fotografiadas, tomadas como referentes. Las listas se despliegan sobre el mismo eje paradigmático, de allí una tendencia a la repetición de construcciones idénticas o similares que se yuxtaponen, se conectan por conjunciones o se separan por puntuación.

En términos operativos, denominamos *lista de persona* a un conjunto mínimo de tres construcciones. Una enumeración siempre implica pluralidad de elementos, muchos autores coinciden en tomar el tres como mínimo de tal pluralidad para ser considerada lista (Díaz Roig, 1976, p. 139). En nuestro caso, aparecen por lo menos tres individuos explícitamente enlistados.

Distinguimos dos tipos de *listas de personas*. Las *listas simples de personas* y las *listas complejas de personas*.

En las *listas simples de personas* se identifica a los fotografiados con el nombre o parentesco.

ESTOY CON MIERMANA Y MI PAPA Y MI MAMA

Manuel

P7c002v

En muchos casos, las listas poseen anclajes iniciales o cierres, en caso de poseer ambos elementos, los textos se clasifican como *núcleo con lista* (ver siguiente categoría). Denominamos anclajes iniciales o cierres a construcciones típicas de los núcleos que dan cuenta del suceso, lugar o tiempo, o bien, construcciones que sirven para identificar colectivamente a los individuos nombrados.

Como ya se mencionó, cuando estas construcciones aparecen al iniciar la lista, cumplen la función de poner tema o título a la escena, orientando la interpretación y facilitando la legibilidad del enunciado. Nicolás escribe un texto de este tipo donde la lista se abre con un colectivo que orienta la interpretación. Por su parte, Martina ubica a los nombrados en un suceso que al mismo tiempo da cuenta del tiempo.

mi familia ellos son mi papa mi mama y mis
dos ermanos

Nicolás

P7c015v

CAPITULO II



*Sumado era el casamiento de los padres de Martina
estaba mirando los mis tíos y mis tías*

Martina
U7h105m

En las listas hasta aquí ejemplificadas la escritura adopta la forma de inventario o lista yuxtapuesta cuya clausura permanece abierta (Hamon, 1991). Sólo la vinculación de la foto con la imagen permite saber si la lista se ha agotado o si se decidió seleccionar a algunos individuos y omitir a otros; es decir, el anclaje deja abierta la lista que sólo la foto como tal puede cerrar. En los ejemplos siguientes, la lista se cierra en la misma escritura; aunque pudieran nombrarse a otras personas, el autor decide clausurar la enumeración con una construcción que detiene la reiteración de las anteriores. El cierre produce un texto que explicita que la lista ya se terminó. Por ejemplo, Julián cierra su lista con la localización de los nombrados.

Mi mamá Nancy Pérez, mi papá Rubén López y
yo estamos en la montaña rusa del Parque de la Costa

Julián
P9c113v

Son textos de una extensión e informatividad intermedia. A diferencia de los núcleos informativos, no se destaca la presencia de preposiciones que conecten los segmentos informativos sino la de conjunciones y pronombres relativos. Estos y todos los textos con listas, incluidos los combinados con núcleos, presentan más anclajes que cierres,

CAPITULO II

casi siempre referidos al suceso, al lugar o al tiempo, en muy pocos casos engloban a los individuos en un colectivo o en un plural.

Casi las dos terceras partes de las ocurrencias verbales de estas listas corresponden al verbo *estar*: enlistar quiénes *están* es la información más relevante que se comunica. Quiénes *son* es mucho menos frecuente. En orden decreciente, cuántos años *tienen*, *ir* a un lugar, *encontrarse* en la foto, *festejar* un suceso, *sacarse* la foto, *cumplir* años son informaciones que generalmente aparecen en los anclajes o cierres. El resto de los verbos mencionados para los núcleos informativos casi no figuran o están ausentes.

También aquí, como en los núcleos informativos, se prefiere el uso exclusivo del presente o del imperfecto del indicativo.

Ahora bien, hasta aquí hemos caracterizado la categoría *listas simples de personas*. Dentro de la categoría *listas de personas* se pueden identificar otros subgrupos de textos que constituyen casos muy claros de una organización discursiva particular de las listas, pero a las que llamamos *listas complejas de personas*. En tales casos se va más allá de la sola identificación del nombre y/o parentesco. Estas dos posibilidades son:

Listas Biográficas – Son textos que presentan datos biográficos sobre las personas identificadas. Cada uno de los individuos se puede poner en relación con su nombre, su ocupación, su residencia, su fecha o lugar de nacimiento o su edad.

Dado que son *listas de personas*, las *listas biográficas* también pueden presentar anclajes iniciales o cierres.

En algunas *listas biográficas*, a partir de un individuo se predica todo lo que de él se puede informar. En otras, se despliega una lista de individuos sobre quienes se predica alguna propiedad, luego se reabre la misma lista y se predica la siguiente, hasta agotar la información.

la mamá de Rodrigo va, a periodismo
el papá también %
el hermano. ba, a la (escuela) 33,
franco juega y %
Rodrigo estaba teniendo al bebé.

Rodrigo
U7c001v

CAPITULO II

% MI ABUELA SE YAMA ESPERANSA
NO TRABAJA VIVE EN LOS ORNOS Y NACIO EN LA PLATA. YO ME YAMO LUCIA ESTOY EN
LA ANEXA VIVO EN CITY BELL Y NASI EN NAUQUEN. MI PAPÁ SE YAMA ESTEBAN SE ESTA POR
RESIBIR DE PROFESOR DE COMPUTADORA VIVE EN CITY BELL Y NACIO EN LA PLATA. MI
ABUELO SE YAMA VICTOR ASE TAPISES VIVE EN VILLA GESEL Y NACIO.
MI OTRA ABUELA SE YAMA MIRTA ES VETERINARIA VIVE EN VILLA GESEL Y NACIO.
MI BISABUELA SE YAMA DORA NO TRABAJA VIVE EN LA PLATA Y NACIO. MI TIO SE
YAMA JORJE.

Lucía

P7c018m

Las listas biográficas son unas de las organizaciones discursivas más extensas e informativas del corpus, llegan hasta un máximo de 25 segmentos informativos, los cuales están conectados por conjunciones y pronombres relativos más que por preposiciones. La presencia del colectivo “familia” para anclar inicialmente o cerrar la lista es más frecuente que en otras organizaciones discursivas.

Las listas biográficas se construyen con ocurrencias verbales que dan cuenta de quiénes *están*, cómo se *llaman*, quienes *son*, cuándo *nacieron* o cuantos años *tienen*. Es frecuente encontrar reiteraciones del mismo verbo, por ejemplo “se llama”, para predicar de una lista de diferentes individuos. Salvo verbos como *nacer*, inevitablemente presentados en pasado puntual, el presente del indicativo es el tiempo que aparece en todas, en ocasiones combinado con otros tiempos.

Son las organizaciones discursivas donde más se concentran tanto los nombres propios de personas y lugares como los números que dan cuenta de edades, fechas y cantidades diversas.

CAPITULO II

Listas de Ubicación – Son textos organizados de tal manera que el lector puede identificar quién es quién en el espacio de la foto, por lo tanto, resultan muy dependientes de la imagen. Dado que constituyen un tipo específico de *listas de personas*, también pueden presentar anclajes iniciales o cierres.

Ana ejemplifica una de las versiones extensas, mientras Joaquín muestra una de las más breves.

% LA QUE ESTA ALA DERECHA
% ES BERNARDA. EL QUE %
% TIENE CAMISA A CUADRITOS
% ES FRANSISCO. LA QUE
% TIENE BESTIDO A CUADRITOS ES INES. EL QUE ESTA
% CON CORBATA ES EL PADRINO
% DE ANA. EL QUE TIENE PANTALON
% CELSTE.TERESA LA PRIMA
% DE ANA ESTA AL MEDIO DE
% INES, LA DE RULITOS.
% LA BEBÉ ES ANA.
% EL QUE TIENE CAMISA BLANCA
% ES EL HERMANO DE ANA.
% LA MAMÁ DE ANA TIENE %
% A UPA A ANA.
% LAQUE ESTA ALA IS QUIERDA
% ES AMPARO. EL QUE TIENE REM
ERA AMARILLA ES EL PAPÁ DE %
% ANA.
LA QUETIENE REMERA FUCSIA
% ES BERNARDA. ES TAN EN EL BAUTISMO DE ANA

Ana

U7d020m ⁴

⁴ Dada la particular disposición gráfica de este texto, será escaneado en la versión definitiva del artículo.

CAPITULO II

LA QUE TIENE UNA REMERA
ROJAY BLANCA ES LA MAMÁ DE
JOAQUIN Y LAQUE ESTÁ. VESTIDA
DE AMARILLO ES LA ABUELA DE JOAQUÍN
TIENE AL HEMANO DE JOAQUIN ES EL
PAPA DE JOAQUIN

Joaquín
u7b007v

Estas listas se construyen a partir de una menor variedad de verbos que sirven para ubicar a las personas en la escena fotografiada: alguien *es* quien *está* en el espacio de la foto; *está* pone en relación espacial con otras personas u objetos – al lado, a la izquierda... - o lo distingue por la posición –el que está sentado, la que está en brazos... En otros casos alguien *tiene* algo que lo distingue de los otros, en el sentido de *usar* alguna prenda o de *poseer* algún objeto. Semánticamente, estos verbos no expresan acciones sino estados, cuyo carácter estático se refuerza por el uso predominante de los tiempos verbales empleados: sólo el presente del indicativo o combinado con gerundios.

Listas Combinadas – Por último, agrupamos los textos que constituyen combinaciones de los tipos de listas hasta aquí descriptos. Micaela ejemplifica una de estas: primero, actualiza dos propiedades de Nahuel –nacimiento y parentesco- de tal manera que abre una *lista biográfica*; clausura el inicio de enumeración con una propiedad del suceso fotografiado; reabre una lista, ahora mencionando a todos los fotografiados pero para predicar su ubicación en la foto; por último, reinicia una *lista biográfica* que actualiza según las edades de tres de las personas.

Nahuel nació el 28 de junio %
Nahuel es el hermano de Micaela %
están en lo de su abuela Nahuel es el que
tiene una remera rayada con rayas azules y amarillas
el papá tiene gorra la mamá es la que tiene
a upa a micaela y eya esta a upa de su madre
el hermano tiene 8 años la mamá 36 y el papá 36

Micaela
U7c017m

CAPITULO II

Las listas combinadas son los textos más extensos del corpus, no sólo porque llegan a presentar hasta 25 segmentos informativos, igual que las biográficas, sino también porque la media de segmentos es la más alta (10). Comparativamente, son las que más prescinden de introducciones. Estas largas y complejas listas, predominantemente redactadas haciendo uso casi exclusivo del presente, se arman expresando quiénes *son* los individuos, dónde *estaban* cuando fueron fotografiados o dónde *están* en el espacio de la foto, cómo *se llaman*, cuántos años *tienen* o qué ropa *tienen* para identificarlos, cuándo *nacieron*. También, son de las que más concentran detalles como nombres propios y números con diversas funciones.

c.- Núcleos con listas. Son combinaciones de *núcleos informativos* y *listas de personas* - Un grupo importante de textos ha sido clasificado dentro de esta categoría, en tanto se compone de pasajes donde se presentan los rasgos más sobresalientes del suceso fotografiado con diferentes tipos de listas que se refieren a las personas. En este grupo se incluyen textos que oscilan entre dos tipos identificables entre dos extremos: por un lado, textos organizados como *núcleos informativos* que presentan también *listas* de por lo menos tres personas - de cualquiera de los tipos antes mencionados -, introducidas directamente o a partir del despliegue de los miembros de la familia (Julián); por otro, *listas* más extensas y homogéneas con anclajes iniciales y cierres que la circunscriben entre dos o más informaciones nucleares (María Belén). Es decir, puede predominar el *núcleo* o la *lista*.

Los padres de Julián, la madre es la que %
sostiene un vaso y el padre de camisa blanca y bigotes,
festejando en la casa de Alejandro que es primo de la madre. Abajo de la madre, esa
nenita que se esconde es la prima del chico ya dicho. (en ese momento Julián no había
nacido)

Julián
U9b024

Esta foto se sacó en el año 1982. %
ahí esta Noemi Alicia Martinez, su esposo
Hector Santiago Torres y su hijo Santiago Pablo Torres. %
Es la familia de Torres Maria Belén

María Belén
P9b023

CAPITULO II

Las *listas* que se emplean para construir estos *núcleos con listas* pueden ser de todos los tipos antes mencionados. Cuando los núcleos se combinan con *listas biográficas, de ubicación o combinadas*, también son más extensas que las *listas simples de personas*. Para conectar los segmentos informativos, mantienen una tendencia a usar más conjunciones que preposiciones, pero también más preposiciones que pronombres relativos. En los segmentos que constituyen el núcleo informativo, es muy frecuente el uso de colectivos que reúnen a los individuos en una clase. Los verbos empleados con mayor frecuencia dependen del tipo de lista con la que se combine el núcleo. Se mantiene el predominio de los verbos de estado, en tiempos presentes y durativos.

d.- Narrativas –Unos pocos textos pueden ser considerados narraciones, en tanto se refieren a una sucesión de hechos pasados, suscitados a partir de la escena que la foto evoca. Operativamente, consideramos *narrativas* a los textos que presentan por lo menos tres acciones sucesivas.

Cuando mi mamá estaba emvarasada
fue al ospital yo dentro de mi mamá
pateava y pateava. Cuando sali me
yamaron luisina me llebaron a casa
y me dormi

Luisina
P7d117m

Son textos de una extensión intermedia entre los núcleos mínimos y las largas listas. Comparativamente, hacen mayor uso de pronombres relativos para conectar los segmentos. Como es esperable, aparecen más frecuentemente los pretéritos indefinidos y la diversidad semántica de los verbos es mucho mayor⁵.

⁵ Este último dato no es apreciable en el cuadro 227 porque el mismo no recoge los verbos de ocurrencias menores a 10

CAPITULO II

Algunas decisiones operativas tomadas ante problemas planteados para la clasificación de los textos.

- Muchos *núcleos informativos*, presentan expresiones típicas de otros tipos aquí descritos. Veamos el caso de Gerardo.

Ejemplo:

El día 19 de marzo en la casa de la familia
Yrigoyen festejaban el cumpleaños del nene (remera
rayada.)
Estaba a punto de soplar las belitas. (cumplía 9
años.)
en 1998

Gerardo
U9c013v

Aquí encontramos una expresión muy frecuente en las *listas de ubicación* “(remera rayada)”. En tales casos, hemos decidido clasificar este texto –así como otros en similares condiciones- como un *núcleo informativo*, ya que la mencionada expresión es una “excepción” en medio de una organización del tipo *núcleos informativos* y en sí misma no cumple con el mínimo de tres elementos que definimos como necesarios para las listas.

Idéntica situación se plantea con algunos segmentos informativos que agregan a los *núcleos informativos* o cuando se agregan a las *listas de personas* acciones que no llegan a constituir narraciones, en tanto no se puede establecer sucesión de hechos.

- Si bien consideramos como criterio básico un mínimo de tres elementos para definir una lista, incluimos como tales a los textos compuestos por sólo dos o tres segmentos informativos, de los cuales dos son personas.

CAPITULO II

Ejemplo:

Es tabamos en mar azul y es taba la tía de Ignacio
y la hermana soledad

Ignacio
U7c113v

- Clasificamos como narrativa textos que presentaban sólo dos acciones sucesivas y ninguna otra información (sólo dos casos).

- Operativamente, no consideramos anclajes iniciales a las construcciones que no contienen información sobre la foto. En este sentido, distinguimos los anclajes de otras construcciones que llamamos *introducciones*, las cuales sirven de nexo entre la imagen y el texto sin brindar información sobre la primera –“*en esta foto*”, “*esta es una foto de*”, “*aquí están*”, *etc.*- No modifica la organización discursiva porque esta sería la misma sin la introducción.

A partir de la categorización precedente nos parece importante destacar una serie de fenómenos que han sido estudiados a propósito de la descripción en géneros literarios y periodísticos de adultos profesionales de la escritura, pero que, según nuestro conocimiento, han sido poco trabajados en relación con las escrituras infantiles.

Hemos visto que los niños proceden etiquetando un mundo en sí mismo discreto, dividido en unidades, a partir de una estructura conformada por un tema introductor, la “foto” o la “familia” que normalmente se halla al inicio del texto o al final. A partir de este núcleo, que puede explicitarse o permanecer implícito, se predica una información precisa que hace más discreto el sector de la realidad referido. Así, una foto cualquiera donde aparece una reunión de varias personas alrededor de una mesa, pasa a ser explícita o implícitamente un tema del que se predica ser un suceso determinado, en un lugar específico, durante un tiempo también puntual (tal la organización discursiva de los núcleos informativos). O bien, se entrama una estructura arborescente de distintos grados, donde cada individuo da lugar a un juego de aspectualizaciones que, a su vez, pueden constituirse en tema de una nueva aspectualización (como sucede en las listas).

Adam y Petitjean (1989) sostienen que una descripción es siempre una colección de elementos agrupados en torno a un centro temático donde los nombres-títulos pueden aparecer marcando un horizonte de atención previsible (“familia”, “foto”, “cumpleaños”, “vacaciones”...). A partir de este tema, el discurso organiza una progresión de los elementos que se estiman pertinentes, en cada género y en cada situación de interacción. Cuando el tema aparece al inicio, habla de operación de anclaje, lo más frecuente, mientras que si se predica para luego explicitar el tema, estamos frente a lo que se denomina operación de afectación. Tenemos también, en nuestro corpus, el fenómeno de que tales

CAPITULO II

operaciones no se produzcan dentro de la escritura sino por un juego entre la imagen y la escritura: el tema es la imagen misma, es el lector quien decide si considera la imagen antes o después del texto y por lo tanto, tales operaciones quedan a su cargo.

Los textos analizados poseen rasgos lingüísticos propios de textos de contenido situados (Biber, 1986), es decir, aquellos que “contienen referencias directas a la situación física y temporal y se refieren a contenidos concretos y más informales” con alta ocurrencia de tiempos presentes y un estilo inmediato, aún cuando se refieren a situaciones distantes en el tiempo. Esta tendencia a usar el presente y los imperfectos también se justifica por su carácter no ficcional. En términos de Werlich (1975, citado por Ciapuscio, 1994), se entiende como no ficcional (o menos ficcional) al texto producido bajo una situación en la que el emisor y el receptor acuerdan tácitamente sobre su existencia independiente de la creación lingüística (por oposición al texto ficcional donde la situación referida es creada por el emisor para el receptor). Siguiendo al mismo autor, la base textual es descriptiva porque se espera que se expresen ocurrencias y cambios en el espacio de la foto.

La base textual descriptiva, en castellano, es una estructura simple unimembre, con una forma verbal *haber*; se trata siempre de verbos con el rasgo no cambio en presente o pasado (imperfecto) como predicado, y un adverbio de lugar (o una circunstancia verbal locativa equivalente) como complemento adverbial. El adverbio de lugar establece un marco de referencia espacial, en el cual los fenómenos/ocurrencias introducidos por el sujeto se presentan como existentes por medio del verbo haber. “A raíz de la referencia a lo espacial, que adquiere por el llenado léxico, Werlich llama ese tipo de construcción *oración registradora de fenómenos*. Una variante elemental de este tipo de oración en castellano son oraciones que se construyen con estar. (Ciapuscio, 1994, p. 78).

Dos elementos lingüísticos son considerados típicos de las descripciones desde la visión escolar tradicional: la ausencia de verbos –que supuestamente hacen avanzar la acción- y la presencia de adjetivos calificativos o construcciones adjetivas que caracterizan los elementos seleccionados para describir. La visión escolar más difundida no se corresponde con las posiciones de las disciplinas de referencia, lingüística y semiótica, que hemos citado. En el contexto de la tarea desarrollada, los niños pueden escribir de una manera mucho más próxima a lo que estas disciplinas consideran “descripción” que a lo que tradicionalmente se considera “describir” en la escuela

Hemos visto que nuestro corpus se caracteriza por lo contrario a lo que tradicionalmente se espera en la escuela. La presencia de verbos no impide clasificar los textos como descripciones. Por el contrario, tanto sea por el tiempo empleado como por el sentido, el verbo puede contribuir a fijar la nitidez y el punto de vista del sujeto de la enunciación con respecto a los objetos descriptos (Dorra, 1989). Los adjetivos calificativos no son un rasgo predominante. En cambio, pudimos identificar una gran profusión de nombres propios, así como una marcada atención a los detalles que contribuyen a lograr un efecto de realidad. No es sólo lo que se ve en la foto: un grupo de personas, en una vivienda, reunidos en una comida, en algún tiempo que no es posible precisar. El enunciador aporta especificaciones: las personas son una familia, con nombre propio; la vivienda es un departamento ubicado en cierta calle; la comida es una cena y se festeja un cumpleaños, el momento es preciso, año, mes y hora. No es la profusión de adjetivos el recurso que se emplea para crear el efecto de realidad.

CAPITULO II

Un último ejemplo reúne varios de los puntos que deseamos resaltar: nombres de personas, fechas y horas precisas, números que denominan calles – en la ciudad de La Plata, donde viven estos niños, las calles se nombran por números; algunas poseen una identidad definida que en lenguaje coloquial se traduce en expresiones como “la 7” o “la 520” en lugar de “la calle 7” o “la calle 520”-, se combinan en el texto de Belén.

Aquí se encuentra la
familia de Torres Maria Belen.
Se encuentran en 55 y 12 en el departamento de sus abuelos.
Festegan el cumpleaños de
Angel, su abuelo.
Esto ocurrió en
1995. En el mes de
enero, a las 10 hs,
cenando

Belén

u9c023m

Siguiendo a Pimentel (1992) se podrían señalar algunos recursos que encontramos en el corpus. Por un lado, los sustantivos empleados definen los objetos que se designan y sus rasgos comunes. “Familia” es un nombre que designa a un conjunto de personas, pero no cualesquiera sino aquellas que poseen relaciones de parentesco, del mismo modo que “departamento” no es cualquier vivienda o “cumpleaños” no es cualquier reunión. Estos sustantivos remiten a una clase en un grado de generalidad reducida. Igualmente, todos están restringidos por sus complementos que sin ser adjetivos cumplen la función de limitar la extensión en beneficio de una mayor comprensión de los nombres enunciados (“de Torres...”, “de sus abuelos”, “de Ángel...”). Por otro lado, los nombres propios (“Torres María Belén”, “Ángel”) contribuyen a designar un objeto específico dentro de la clase nombrada, “nombrar es la forma de descripción más simple”. Al nombrar “sin describir los atributos de quien se nombra se acentúa el valor referencial, el enunciador sostiene que algo existe, pues tiene nombre, y por lo tanto no hace falta convencer de su existencia brindando más detalles” Dice esta autora, tomando como ejemplo la ciudad de Londres, que “(...) nombrar una ciudad sin describirla, es suficiente para proyectar un espacio ficcional concreto, ya que el nombre propio es en sí mismo una descripción en potencia”. En el caso de la comunidad de lectores-escritores que es el grado y las familias por donde circulará el álbum, podría sostenerse que el nombre propio de la familia cumple idéntica función al de una ciudad como Londres, el nombre propio de la familia remite a una realidad reconocible, estable, un punto de anclaje del discurso instaurado en el universo de significados a través de las múltiples interacciones.

CAPITULO II

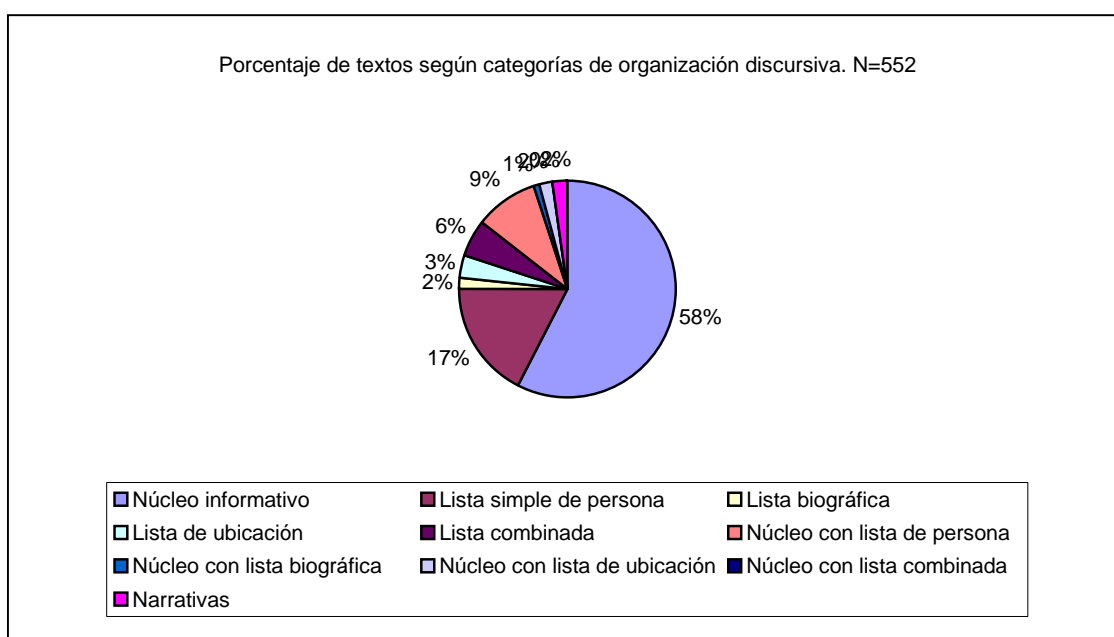
La exactitud alcanza al espacio y al tiempo. Se enuncia la ubicación de las viviendas. Nuevamente, para esta comunidad de interacción discursiva, “55 y 22”⁶ es una denominación que remite a una realidad instaurada en otros discursos, evoca un paisaje dentro de la ciudad, unos tipos de viviendas y/o oficinas hasta un posible modo de vida. En esta comunidad discursiva, la intersección de estas calles es reconocida como el barrio o la zona de Tribunales, donde alternan departamentos pequeños y oficinas, muy transitada durante los horarios laborales de días hábiles y casi desierta en los fines de semana y por las noches. Año, mes y hora cumplen una función semejante con el tiempo: un mes que supone un ritmo de vacaciones y cierto clima, una hora que precisa aún más el clima para el descriptario.

Los nombres propios que designan localizaciones - como “Ensenada”, “Cuba”, “Mundo Marino”, “Puerto Madero”, “Hotel Sol Palmeras”...- son expresiones de alta frecuencia. Estos son nombres generalmente geográficos que remiten a entidades reconocibles o reconstruibles a través de otros discursos -como en el caso de los nombres de hoteles o de calles. Otro tipo de nombre propio es el de persona, son nombres de familiares que o bien designan a un familiar (“Mario, su tío”) o bien especifican la identidad del familiar nombrado (“su tío Mario”). Nuevamente, para esta comunidad discursiva (los alumnos y sus familias) estos nombres están a medio camino ente poseer o no un referente extratextual o intratextual. En algunos casos, una “abuela” llamada “Esperanza” sólo es referenciable según lo que de ella se dice en el texto: ser abuela, no trabajar, vivir en Los Hornos, haber nacido en España. En otros, como en el caso donde se nombra al grupo familiar, el referente se hace más extratextual, pues muchos de los enunciatarios poseen interacciones con alguno(s) de los miembros de la familia. El nombre propio que posee referente extratextual más evidente es el del autor, ya que por lo menos todos los niños del grupo escolar lo conocen.

CAPITULO II

2.2. Análisis de los distintos tipos de organización discursiva en relación con otras variables.

Algo más de la mitad de los textos (58%) se ubican dentro de lo que hemos descrito como *núcleos informativos*; 28% son *listas de personas*, 12% se categorizaron como *núcleos con listas* y sólo el 2% como narrativas (12 de los 552 textos). Tanto en las *listas de personas* como en los *núcleos con listas* predominan las listas simples de personas.



Un dato importante es que no encontramos diferencias sensibles entre la organización discursiva adoptada y el tipo de foto (ver cuadro n° 22112).

Otro dato importante es que todas las formas de organización discursiva están presentes en ambas edades (salvo las narrativas, inexistentes a los 9 años). El cuadro n° 22113 muestra que los niños de 7 años tienden más a organizar el discurso como *listas de personas* que como *núcleos informativos*; especialmente las *listas de ubicación*, biográficas o combinadas, son mucho más frecuentes a esta edad. Por su parte, las narrativas, si bien son escasas, sólo aparecen en los alumnos de 7 años. Los niños de 9 años parecen comprender que la descripción de la escena fotografiada no supone dar cuenta de una sucesión de hechos.

Además existen algunas diferencias entre escuelas apreciables en el cuadro n° 2214. Los *núcleos informativos* son más frecuentes en los grupos de la escuela de prácticas tradicionales, mientras que las *listas de personas* se concentran más en la escuela de prácticas alternativas. A su vez, las narrativas sólo aparecen en la escuela de prácticas tradicionales.

CAPITULO II

Al combinar ambas variables, edad y escuela, advertimos que la organización en listas es la preferida por los niños de 7 años de la escuela de prácticas alternativas. En el resto de los textos, 7 años de la escuela de prácticas tradicionales y 9 años de ambas escuelas, predominan los *núcleos informativos*. (Cuadros n° 22114 y 22115).

Ante este dato, nos parece importante discriminar qué tipos de listas son las que producen unos y otros, ya que es evidente que las *listas de ubicación, biográficas o combinadas* son de una complejidad sintáctica mayor que las *listas simples de personas*. El cuadro n° 22116, donde hemos incluido tanto los distintos tipos de *listas de personas* como de *núcleos con listas*, se puede apreciar tal distribución

Observamos que las *listas simples de personas* y los *núcleos con listas* del mismo tipo se concentran en la escuela de prácticas tradicionales. Los alumnos de la escuela de prácticas alternativas, especialmente los de 7 años, son los que despliegan las listas de mayor elaboración.

En síntesis, las características de la foto - una condición material de la producción- no parecen incidir en absoluto a la hora de elegir una u otra organización discursiva. La organización discursiva adoptada para estos textos, en el intervalo de edades que estamos analizando, no parece mostrar diferencias evolutivas importantes. La única excepción son las narrativas, elegidas sólo por los más pequeños y en un porcentaje nada significativo en el corpus. También se registra una leve tendencia de los más pequeños a adoptar la lista. Las prácticas escolares deben ser también consideradas para analizar las diferencias: las narrativas de los 7 años sólo aparecen en la escuela de prácticas tradicionales y las listas biográficas, listas de ubicación y listas combinadas son mayormente adoptadas por los alumnos de la escuela de prácticas alternativas. Es evidente que estos últimos se animan a explorar formas de organización discursiva más complejas para las que, inclusive, puede que aún no cuenten con recursos lingüísticos adecuados. Para saber si estas tendencias se vinculan con la historia de prácticas escolares de escritura anterior al desarrollo de la secuencia didáctica analizada o a intervenciones específicas de los diferentes docentes durante el desarrollo de las clases, debemos incluir el análisis de los registros de clases.

3. La posición del enunciador

La decisión sobre la persona que asumirá el enunciador dentro del texto forma parte de las múltiples decisiones, explícitas o implícitas, que asume quien escribe. Para los escritores muy habituados a producir géneros específicos - como un periodista que escribe una noticia o un notario que redacta un contrato- tal posición está definida por parámetros externos a sus intenciones personales: se asume la persona establecida para el género en un lugar y un tiempo dados. Pero en muchos otros casos, esta decisión es más flexible.

Cada género, en diferentes momentos históricos, puede adoptar una o varias posiciones desde donde se instala el enunciador. El análisis que Lejeune (1991) realiza de la autobiografía en aquellos aspectos referidos a la persona del enunciador nos ha resultado esclarecedor porque en estos epígrafes, tanto como en la autobiografía, coincide el enunciador con el autor y, en muchos casos, hasta con el personaje principal (quién es el

CAPITULO II

personaje principal es, igualmente, una creación del lenguaje, se elige a quién colocar en tal lugar).

Sostiene Lejeune que, desde el punto de vista del lector, la posición asumida por el enunciador supone efectos diversos: “El hablar de sí en tercera persona puede implicar un inmenso orgullo (...) o cierta forma de humildad (...). Podemos imaginarnos efectos totalmente diferentes del mismo procedimiento, sean de contingencia, de desdoblamiento o de distancia irónica.” (p. 49). Si bien estos epígrafes pueden presentarse en primera o en tercera persona, la decisión didáctica de solicitar a los niños hacerlo en tercera persona se justifica al tomar en cuenta al destinatario, quien no puede identificar a los individuos fotografiados. Si se tratase de una interacción discursiva cara a cara, la referencia al yo no plantea problemas porque *yo es quien habla* y desde la posición del interlocutor o del oyente no existen problemas para identificar a la persona. Los problemas se suscitan en el caso de cita, de oralidad a distancia o en el caso de la comunicación escrita donde “... la persona que enuncia el discurso debe hacer posible que se la identifique en el interior mismo del discurso...” (p. 51). Se requiere, entonces, producir un efecto de distanciamiento.

La circunstancia de comunicación hace que el lector no pueda reconocer la identidad de un enunciador colocado en primera persona a través de las fotos de los numerosos niños que integran la clase, el uso de la primera persona anularía la posibilidad de identificar al personaje. El narrador asume distancia frente al personaje que él mismo ha sido, se desdobra de sí mismo. Como en la autobiografía, los epígrafes asumen una perspectiva retrospectiva *obligada*, ya que lo descrito pertenece necesariamente al pasado (p.48). Designarse a sí mismo en tercera persona y por su nombre de pila es algo que los niños ya hicieron cuando aprendieron a hablar, mucho antes de comprender que también pueden usar la primera persona, pero que a la hora de producir estas escrituras ya no hacen en su lenguaje habitual:

En el nombre propio es donde persona y discurso se articulan antes incluso de articularse en la primera persona, como lo muestra el orden de la adquisición del lenguaje por los niños. El niño habla de sí mismo en tercera persona al designarse por su nombre de pila, mucho antes de comprender que también puede usar la primera persona. (Lejeune, 1991, p. 51).

El problema, en tanto problema cognitivo, excede lo lingüístico, y, no obstante, se manifiesta a través del lenguaje. Remite a lo más profundo de la representación de sí mismo, entendido como “un processus adaptatif qui répond a la nécessité pour tout sujet de maintenir la permanence d'un moi intégrateur alors même qui il se trouve confronté aux changements aussi bien développementaux que situationnels qui affectent son organisme.” (Bailly y Alaphillippe, 2000)

El trabajo lingüístico y cognitivo que los niños realizan sobre la posición del enunciador pone de relieve la representación del lector que poseen y construyen durante la tarea:

Si yo escribo la historia de mi vida sin decir mi nombre ¿cómo sabría el lector que se trata de mí? [...] No es el texto en sí el que define la necesidad de escribir en tercera persona sino el lugar del lector virtual de los textos: “Un texto, tal como

CAPITULO II

aparece en la superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar [...] Para organizar su estrategia textual, un autor debe referirse a una serie de competencias (expresión más amplia que 'conocimiento de los códigos') capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere su lector. Por consiguiente, deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente (Eco, 1993).

Es por ello que entendemos que el trabajo de los niños en esta tarea les permite construir una aproximación cada vez mayor al problema en juego: 'quién' es su lector virtual. En el contexto de la tarea los alumnos se enfrentan a un destinatario complejo, en parte conocido y en parte imaginado, cuyas 'competencias' imaginan, pero no conocen exactamente y cuya circunstancia de lectura puede ser, también, muy diversa. 'Jugar' con las distintas posibilidades, evaluar la más pertinente, modificarla, imaginar una circunstancia de lectura u otra... son discusiones que se plantearon entre los niños y que demostraron poner en evidencia la necesidad de aproximarse a ese interpretante que no es evidente desde el inicio de la escritura.

Construir una representación de lector, decidir la posición del enunciador dentro del texto y sostenerla durante todo su desarrollo son problemas que se seleccionaron para trabajar con los niños desde su posición de escritor. Si bien estos epígrafes pueden presentarse en primera o en tercera persona, la decisión didáctica de solicitar a los niños hacerlo en tercera persona se tomó por considerar que constituye un desafío para los alumnos porque les exige tomar distancia de lo que se enuncia al referirse a experiencias o acontecimientos como hechos y saberes objetivos, ajenos a quien los enuncia.

Por estas razones, en las situaciones de escritura que se presentarán, las maestras trabajaron previamente con los niños para definir explícitamente la posición que asumirá el enunciador en función de la circunstancia de comunicación. Se apreciará durante este y el siguiente capítulo que esta decisión no siempre resulta un problema simple de resolver porque supone tanto contar con los recursos lingüísticos adecuados para hacerlo, como descentrarse de la posición que naturalmente asumiría cada niño para describir esa foto. En palabras de los niños: "tenés que escribir de vos como si sos otro".

Dadas tales condiciones, para este segundo eje de análisis, nos interesa tener en cuenta la posición que el sujeto asume para escribir sobre sí mismo, en una situación donde él mismo se encuentra fotografiado –fotos c y d- o involucrado, por tratarse de su propia familia –foto b-.

*En este contexto, asumirse desde una posición de enunciador desinvolucrado de la enunciación es un **requerimiento de la tarea** que los alumnos pueden resolver ubicándose desde una **tercera persona** o construyendo un enunciado **impersonal**.*

CAPITULO II

3.1. Definición y caracterización de categorías

Decidimos que los criterios para categorizar los textos se ubicarían en el nivel explícito del enunciado: ocurrencias de pronombres personales y demostrativos, adjetivos posesivos, flexiones verbales que dan cuenta de la persona asumida por el enunciador, así como el uso del nombre propio del autor. Es decir, para la categorización, se realiza un análisis que considera las marcas gramaticales dejadas en el texto.

Tomamos esta decisión aún sabiendo que el análisis de la distancia o del involucramiento del enunciador no se agota a través del rastreo de estas huellas. No obstante, lo hicimos porque se trata de marcas que no dan lugar a ambigüedad y porque, a partir de una primera clasificación, es posible profundizar el análisis de algunos casos que muestren con mayor precisión otros recursos y estrategias lingüísticas que los niños de estas edades tienen a disposición.

Pudimos clasificar los textos en las siguientes categorías.

a.- Primera persona: textos donde el sujeto se refiere a sí mismo en primera persona.

Las *ocurrencias* que marcan la primera persona en los textos analizados se manifiestan a través del uso de:

- Pronombres personales en primera persona, yo, nosotros, para designarse a sí mismo.
- Adjetivos posesivos en primera persona, que constituyen la marca más frecuente de primera persona. La posesión en primera persona modifica directamente las relaciones de parentesco - mi hermana, mi tío, mi papá -, el suceso descrito en la foto - mi cumpleaños-, o el grupo familiar -mi familia.
- Pronombres clíticos en primera persona, me, nos, y desinencias verbales. Cabe destacar que en estos textos, la inmensa mayoría de ocurrencias recae sobre las formas singulares: la foto se describe desde la posición del autor individual. (Es mucho menos frecuente encontrar que el autor se posicione en una primera persona colectiva.)

Nicolás (ya citado) y Paula son ejemplos de esta categoría: (producciones antes de ser revisadas)

mi familia ellos son mi papa mi mama y mis
dos ermanos

Nicolás
p7c015v

CAPITULO II

Estoy en Mar del Plata con mi mamá Sonia, mi hermana Cecilia y yo Paula.

Paula
p9c133

b.- Oscilaciones: textos donde el autor oscila entre la primera y la tercera persona para referirse a sí mismo. Por momentos, se posiciona en tercera persona, pero no logra mantener la posición asumida a lo largo de todo el texto. Por ejemplo: (últimas versiones)

La familia ellos son el papá la mamá y los dos hermanos de nico. Estamos en el solojico de buenos aires. Vimos a los Lobos marinos. a los patos y jugamos en unos juegos.

Nicolás.
u7c015v

Aquí esta mi mamá y mi hermano,
en la pisa de mis padres. %
Ezequiel Ramírez esta en la pisa en su mamá
y le faltan 2 meses pa que nasca en 1988

Ezequiel
u9b012v

Tanto Nicolás como Ezequiel ejemplifican casos donde el cambio de persona parece coincidir con cambios en la organización discursiva. Nicolás despliega una lista anclada en “familia” de la que se desinvolucra a través de los artículos que no definen posesión. Su presencia sólo aflora a través de ser nombrado en el modificador indirecto del complemento del verbo. Pero una vez concluida esta lista, Nicolás aporta otros datos sobre la escena, allí cambia de persona y se coloca en primera. De manera inversa, Ezequiel despliega una lista que cierra con la localización espacial donde la primera persona queda marcada a través de todos los adjetivos posesivos. Luego agrega una serie de datos propios de la estructura de un *núcleo informativo*; allí toma distancia: se denomina a través de su nombre propio y tanto los adjetivos como las desinencias verbales se emplean en tercera persona.

En otros casos, las oscilaciones entre personas parecen obedecer a una pérdida de control sobre la persona del enunciador.

foto de el casamiento de la Mamá de María Paz que están las abuelas.
El abuelo. El Papa y la Mamá. La abuela, la que tiene
bestido negro se llama Juana, y, la de bestido rojo
se llama Elba, y mi abuelo se llama Ignacio.

María Paz
u7b003m

CAPITULO II

En la versión revisada del texto de María Paz para la foto más antigua, la autora se desinvolucra a través del uso de artículos en vez de adjetivos posesivos y refiere al suceso como “el casamiento de la mamá de María Paz”, en vez de “el casamiento de mi mamá” de la primera versión. En esta lista combinada, el último de los nombrados es el único que mantiene el adjetivo posesivo en primera persona.

Si bien hay textos donde la oscilación es intencional, es decir, busca efectos sobre el lector tales como tomar distancia púdica ante ciertos hechos de los que el autor desea desinvolucrarse, mientras que se incluye en pasajes supuestamente no comprometidos (Lejeune, 1991, p.49), este no parece ser el caso de los alumnos. Se trata de una falta de control, más que de una transgresión intencional.

c.- Tercera persona: textos donde el sujeto se refiere a sí mismo en tercera persona y mantiene la posición a lo largo de todo el texto.

Las *ocurrencias* que marcan estos textos, donde se pone de manifiesto el distanciamiento del autor, son las siguientes.

- El nombre propio del autor presentado como uno más de la escena fotografiada o empleado en construcciones que marcan la relación de parentesco o pertenencia a través de modificadores indirectos (*de Matías*). Dentro de los nombres propios, es frecuente recurrir al apellido de la familia.

- Los artículos que preceden a las relaciones de parentesco o a los sucesos –*la mamá, el cumpleaños* -. que colocan a los nombrados (no autores) en el centro de la escena. No obstante, muchas veces, el autor se desplaza a un lugar menos relevante pero no desaparece: se reserva el lugar del modificador indirecto – *el cumpleaños de + nombre de autor*-

- El pronombre personal en tercera persona, *él-ella*, para aludir al mismo autor o un sustantivo común que por relaciones endo o exofóricas se infiere que es el mismo autor –*la bebida que está en la foto*-

- Los adjetivos posesivos, pronombres clíticos y desinencias verbales en tercera persona.

- Diversas formas impersonales.

- O bien, la ausencia de toda marca de persona.

Es importante señalar que entre los textos de este grupo existen mayores y menores grados de distanciamiento. La tercera persona no garantiza el mismo grado de distancia enunciativa que la ausencia de todo tipo de marca de persona (el análisis cualitativo de estos fenómenos se abordará en el capítulo siguiente).

Son ejemplos de esta categoría:

El papá de matias es el que tiene la remera verde que se llama Carlos, al lado del papá esta matias, la que esta al lado de matias es la mama, que se llama María, estan en Brasie⁷

⁷ Texto producido en hoja apaisada, producido en una sola línea gráfica en el original.

CAPITULO II

Matías
u7d010

Beatriz Hernández la madre de Ana Sánchez Hernández , la bebita que esta en la foto, tambien esta su padre Alfredo Eduarde Sánchez Esta foto se saco en Barriio_Jardín
Despues de 2 años nacio Camila Sánchez Hernández .

Camila
u9b022m

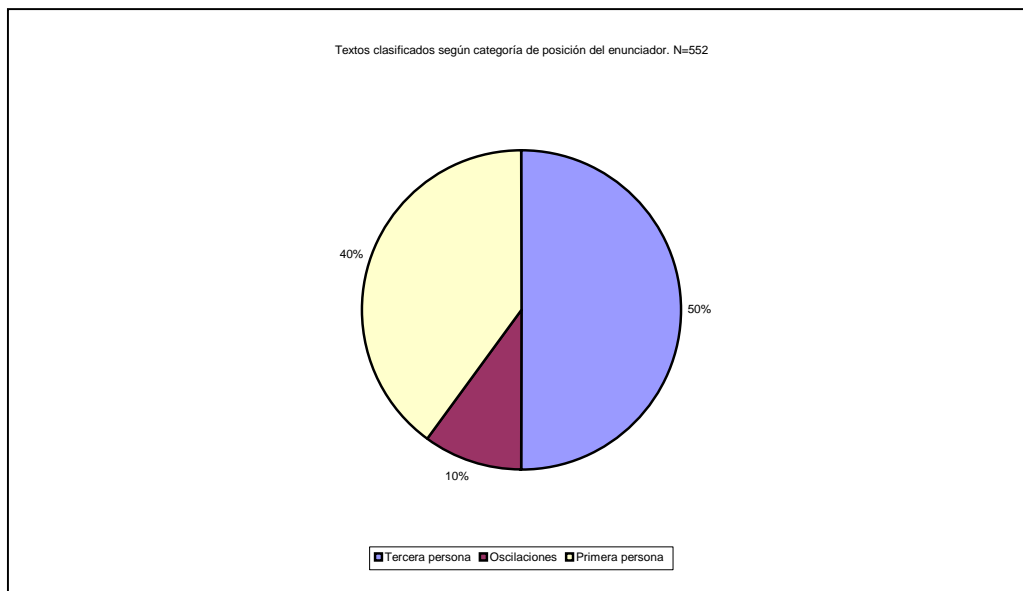
Incluimos dentro de esta categoría, la de mayor distanciamiento, unos pocos textos que hacen uso de expresiones impersonales o evitan todo tipo de marcas gramaticales, resultando un texto con un distanciamiento igual o mayor que al escribir en tercera persona.

Familia Rodríguez.
Septiembre de mil novecientos novena y ocho.

Valentín
p9c132v

3.2. Análisis en relación con otras variables.

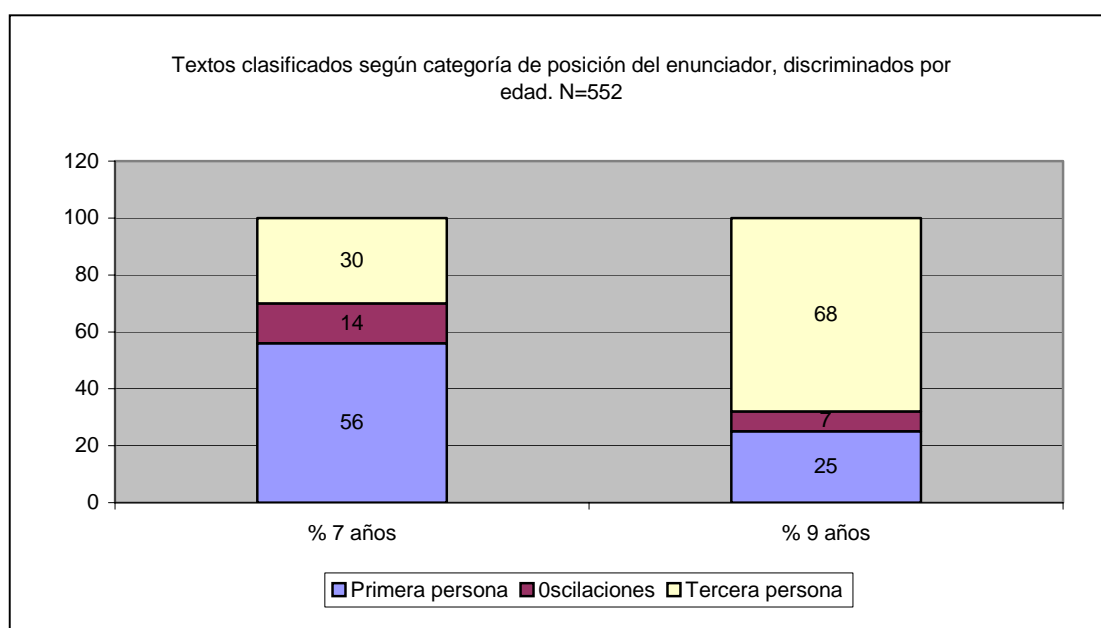
Los textos producidos se distribuyen entre un 50% donde se resuelve este requerimiento de la tarea y el resto donde se intenta, pero sin lograrlo totalmente (10%) o no se resuelve la condición requerida (40%).



Si examinamos la distribución de estas categorías por foto, encontramos que es muy similar. El tipo de foto no parece facilitar ni complejizar el problema planteado. Es decir, desinvolucrarse de la escena descrita, no es más o menos difícil cuando el autor es parte de los fotografiados o no. Según estos datos, para niños de estas edades, escribir sobre sí mismo o escribir sobre sus familias constituye un problema de descentración similar.

CAPITULO II

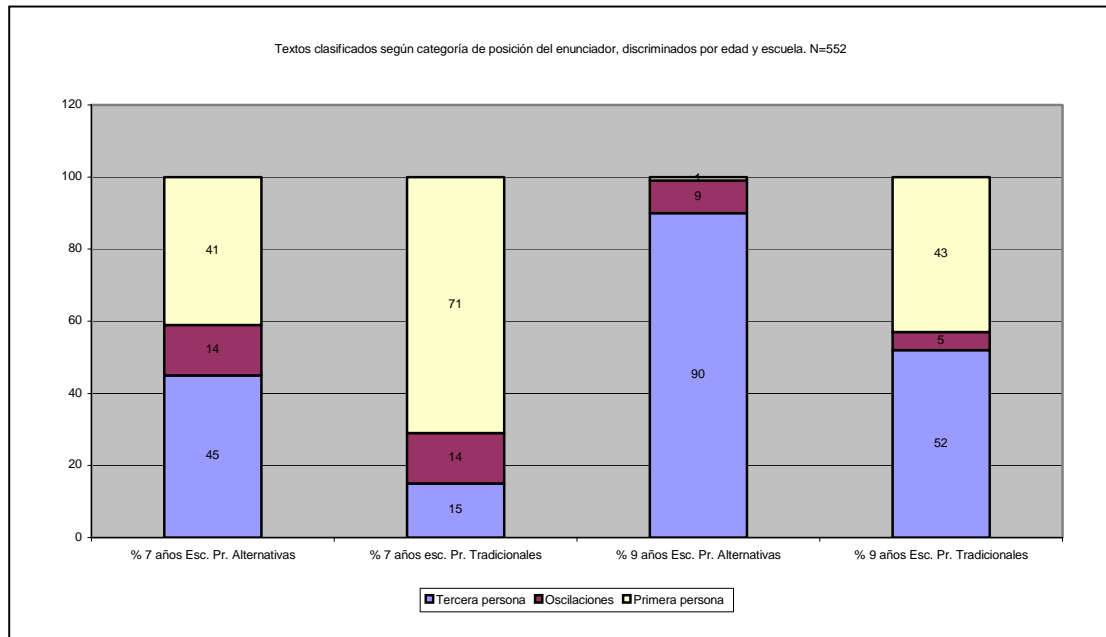
(Cuadro n° 2322) Por el contrario, es evidente que la edad de los alumnos está fuertemente vinculada con la posibilidad de resolver el problema: sólo el 30% de los niños de 7 años producen textos adecuados con respecto a la persona gramatical requerida, en tanto el 70% restante no logra resolver el problema totalmente; a los 9 años, el panorama es prácticamente el contrario: el 68% de los alumnos escribe desinvolucrándose de la escena y las soluciones oscilantes o de no adecuación constituyen el 32%.



Es decir, nos encontramos ante un problema de escritura que evoluciona con la edad. Es evidente que su solución requiere del uso de recursos lingüísticos que, si bien están disponibles en ambas edades, no lo están con la misma facilidad.

CAPITULO II

Ahora bien, no sólo la edad parece incidir, también encontramos diferencias importantes entre las escuelas. Si observamos las resoluciones adecuadas, encontramos que los textos no se distribuyen de manera homogénea: a los 7 años, son el 45% de los de la escuela de prácticas alternativas y sólo el 15% en la escuela de prácticas tradicionales; a los 9, son el 90% y el 52%, respectivamente. Nótese que la variable edad no desaparece ante las diferencias entre escuelas, siempre es un problema mejor resuelto por los alumnos mayores.



CAPITULO II

No examinaremos aquí las posibles razones, pero recordemos que las secuencias de situaciones didácticas fueron las mismas y las docentes participaron del mismo modo en el diseño y seguimiento de la secuencia. Por el momento, sólo podemos decir que la historia de los alumnos como productores y revisores de textos –anterior al desarrollo de la secuencia -, algunas intervenciones específicas desarrolladas por las docentes que no fueron planificadas, o bien, ciertos dispositivos estructurales que diferencian a las dos instituciones, tendrían alguna incidencia en que las escrituras producidas resulten más o menos adecuadas a lo requerido.

Anticipemos, que la posición de revisar el texto incide de manera significativa en la posición adoptada, en ambas edades y escuelas, pero reservamos ese análisis para el siguiente capítulo.

Si vinculamos la clasificación de los textos por categorías con la adopción de una u otra posición, no encontramos ninguna relación importante. La distribución 50%, 10%, 40% que arroja la clasificación de textos por categoría de posición del enunciador, se mantiene casi idéntica al discriminar los textos por tipo de organización discursiva.

En síntesis, la adecuación al requerimiento de la tarea que asumir una u otra posición supone es una posibilidad para todos los niños. Lograrlo está muy vinculado con la edad. Es un problema a resolver para la mayoría de los niños de 7 años mientras que casi deja de serlo a los 9. No obstante, no constituye el mismo problema cuando se participa de prácticas escolares de escritura diferentes. Por el contrario, ni las condiciones materiales de la foto ni la organización discursiva adoptada inciden en el éxito de este aspecto de la tarea.

4. El tiempo.

El suceso captado por la fotografía es siempre un hecho del pasado, lejano o reciente, referente desde donde el autor escribe para un lector que interpretará en un futuro próximo o distante. Es éste el problema a resolver por los alumnos, el cual supone *varios* problemas imbricados entre sí.

Podemos comenzar a desbrozar estas cuestiones haciendo referencia, por un lado, al análisis desde el punto de vista discursivo y lingüístico, y por otro, desde el punto de vista evolutivo, es decir, cómo los niños van construyendo posibilidades progresivas de dominio sobre estos problemas.

Desde el punto de vista discursivo, “El enunciado conlleva una información y además pone en escena, representa, una situación comunicativa por la cual algo se dice desde cierta perspectiva y para cierta inteligibilidad.” (Filinich, 1998). Las expresiones verbales también pueden poner en evidencia esa perspectiva, visual y valorativa, desde la cual el enunciador presenta los hechos para un enunciatario específico, del cual se espera cierta captación determinada.

CAPITULO II

Los niños se encuentran en una situación en que escriben sobre un discurso no verbal, la foto. El hecho fotografiado, por definición, pertenece al pasado. A pesar de que pareciera que lo que caracteriza al discurso no verbal es la simultaneidad, las imágenes

ofrecen un despliegue simultáneo de sus elementos: formas, volúmenes, colores, partes, se presentan de manera conjunta ante el observador. Sin embargo, la mirada no puede sino desarrollarse en el tiempo. Un monumento, una escultura, [una foto], exigen un recorrido perceptivo de sus componentes, recorrido que conlleva una dimensión temporal. [...] Quiere decir entonces que si bien el resultado final [del acto de percepción] puede aparecer como una simultaneidad, tanto la captación como la ejecución del discurso no verbal implican un despliegue en el tiempo. (Filinich, 1998, pág. 63).

Como se viene apreciando en los diferentes ejemplos, la mayoría de los alumnos tiende a detener o congelar el tiempo. Presentan la escena como una totalidad que hace de ese objeto un espectáculo (Dorra, 1989, pág. 260). Son pocos los que restituyen a la escena una sucesión de hechos anteriores o posteriores a la acción captada en la imagen (excepción que se presenta exclusivamente en los textos que hemos clasificado como *narrativas*, realmente muy escasos).

Es decir que, de las dos modalidades básicas de organización del discurso, sobre el eje de la simultaneidad o el de la sucesividad, estas descripciones disponen del primero. El objeto se sustrae de la sucesión temporal que lo mostraría como una duración; la escena fotografiada aparece como una totalidad.

La descripción, al disponer sus términos sobre el eje de la simultaneidad, sustrae al objeto de la sucesividad temporal y lo propone como una duración o como un sistema de posibilidades transformacionales ya realizadas. La descripción nos entrega la idea de objeto como una totalidad. [...] es un procedimiento discursivo que hace de su objeto un espectáculo (Dorra, 1989, pág. 260).

En la descripción no desaparece el tiempo sino que se lo suspende. El “espectáculo” descrito es una foto que detiene y conserva una escena familiar. Estaríamos frente a un caso de una enunciación en otra: “en la medida en que implica una situación comunicativa insertada en la situación comunicativa de base que le sirve de marco y anuncia su aparición, da lugar también, por lo general, a la inserción de una temporalidad en otra” (Filinich, 1998, p. 60). El enunciado escrito describe ese otro enunciado fotografiado. La “historia” o, en este caso, el “hecho” que se describe es necesariamente anterior al acto de enunciación, de allí que cuando se elige un presente absoluto, resulte de una decisión del enunciador. Para quien dice algo de un hecho pasado, la posición canónica es necesariamente posterior a los acontecimientos enunciados; por ello, elegir el presente es forzar el modo “natural” de decir acerca del pasado, es provocar un efecto retórico con significaciones específicas.

Una dificultad que hemos encontrado para hallar trabajos que sirvan de marco para la indagación es que, en casi todos los casos, se analizan narraciones, es decir, el problema es el de la sucesión, anterioridad/posterioridad de los acontecimientos narrados, mientras que en nuestro corpus la sucesión es casi inexistente. En tal sentido, nos parece interesante rescatar algunas observaciones que Bronckart realiza sobre el *discurso teórico*, ya que al referirse al uso de verbos en este género, lo hace en relación con la *temporalidad ilimitada* o *atemporalidad* que lo caracteriza. Sostiene:

CAPITULO II

le discours théorique est articulé à un monde qui reste conjoint au monde ordinaire de l'agent producteur, et cette conjonction se marque notamment par *l'absence de tout origine (spatio-temporelle)*. (...) le cours du processus expositif s'y déploie au long d'un axe de référence temporelle qui présente la particularité d'être illimité, ou non borné. (...) Les procès peuvent être simplement présentés comme nécessairement inclus dans cette *temporalité illimitée*, ou dans cette *atemporalité* de référence. Ils font alors l'objet d'un repérage neutre, *qui se marque en français, soit par l'absence de syntagme verbal, soit par des formes de PR⁸ à valeur gnomique.* (Bronckart, 1996, p.302)⁹

En los usos actuales de nuestra lengua, la temporalidad se expresa a través de verbos, adverbios y conjunciones, así como del valor semántico de algunas expresiones. Tanto a través de la historia como en distintas variedades de lengua de cualquier comunidad lingüística existieron y existen formas de expresar nociones temporales, aunque los diferentes idiomas varían entre sí en las formas que ofrecen y en las distinciones que realizan (Bull, 1971, citado por Bueno, 1999). Desde el punto de vista evolutivo, es a este sistema lingüístico elaborado, relacionado con las nociones de tiempo, al que los niños deben aproximarse gradualmente.

Las investigaciones que han estudiado cómo los niños consiguen comprender y producir el «lenguaje del tiempo» utilizan distintos métodos: el análisis del lenguaje “espontáneo” elicitado para evaluar su dominio de formas lingüísticas marcadas temporalmente en diferentes contextos; la formulación de preguntas sobre acciones y registro de sus respuestas, consideradas como indicadores de la comprensión lingüística y cognitiva de referencia temporal. Otros emplean una metodología de representación gráfica con el propósito de llegar a las representaciones usando métodos que no supongan el recurso al lenguaje. Muchos estudios focalizan en la expresión del tiempo en la oralidad – inclusive, algunos que lo hacen sin reparar en que el material empírico se obtiene a través de la escritura o consiste en escritura -; este constituye un obstáculo para nuestra indagación ya que nuestro corpus son escrituras.

Nos interesa reseñar algunos aspectos de tres investigaciones que pueden orientar el análisis de nuestro corpus desde el punto de vista evolutivo.

En primer término, las investigaciones de Ferreiro (1971) y Pellicer (1988).

Emilia Ferreiro trabaja sobre situaciones de interpretación y de producción oral elicitadas a partir de la introducción de escenas con muñecos donde se representan situaciones de sucesión y de simultaneidad¹⁰. Desde el punto de vista de la producción, se buscaba indagar cómo y con qué recursos los niños resuelven el problema de referirse a eventos en un orden diferente del orden de presentación de los mismos. Encuentra que los niños van desde no reconocer una situación de eventos sucesivos hasta utilizar conjunciones temporales para indicar dos tipos de relaciones temporales dentro de una construcción subordinada. Los adverbios, conjunciones y tiempos verbales son necesarios para expresar en lenguaje un orden diferente al orden de presentación de los hechos.

⁸ Presente

⁹ Los destacados son nuestros.

¹⁰ El foco de la investigación es la relación entre la organización progresiva del pensamiento y del lenguaje. Los aspectos aquí reportados sólo sintetizan algunos datos significativos para el análisis de nuestro corpus.

CAPITULO II

Apoyada en la investigación de Ferreiro, Pellicer estudia relaciones de secuencia temporal en la escritura: cuáles son los recursos lingüísticos cuando se escribe acerca de eventos ordenados. Coincidiendo con Ferreiro, halla que:

- adverbios, conjunciones temporales y tiempo verbal son también los recursos empleados en la escritura;
- presentan el mismo orden evolutivo: primero, la sucesión se marca sólo por el orden de los enunciados, luego se usan adverbios y conjunciones temporales (la primera es “cuando”), más tarde se presentan oposiciones entre tiempos verbales;
- el valor del tiempo no es absoluto sino relativo a los otros verbos del enunciado y es un recurso tardío desde el punto de vista evolutivo;
- la doble marcación temporal es también una posibilidad tardía (antes /ahora).

En relación con las situaciones de oralidad presentadas por Ferreiro, Pellicer encuentra la misma secuencia evolutiva, aunque la diferencia reside en que:

- la aparición de cada recurso es un poco más tardío en escritura que en la oralidad.

En un trabajo con una metodología muy diferente, Isabelle Bonnotte, Anton Kaifer, Michel Fayol e Itziar Idiazábal (1991) refieren algunos resultados que nos interesa rescatar, especialmente porque sus aseveraciones son coincidentes con otros autores que trabajan desde otras metodologías, incluidas las ya mencionadas (si bien se ocupan exclusivamente de la oralidad y lo hacen a través de una metodología de representación gráfica que, de acuerdo a su perspectiva, da cuenta de los procesos de comprensión).

Sostienen que primero se comprenden/producen verbos marcados temporalmente para luego dar lugar a la aparición de adverbios: “(la) adquisición del sistema comienza con verbos marcados temporalmente, después de los cuales aparecen los adverbios referidos al no-presente (p. e., ayer, mañana).”

Advierten la precedencia del presente por sobre el pasado y de éste sobre el futuro y la diversificación progresiva de formas en uso en cada uno de los tiempos:

para el español, observan patrones de empleo muy parecidos en los niños: en todas estas lenguas, el presente parece ser la primera forma conjugada, seguida del pasado y después del futuro, aumentando paulatinamente el número de formas disponibles (...) Por lo que se refiere a la naturaleza del uso temprano de los verbos en tiempo pasado (Antinucci y Miller, 1976; Bloom, Lifter y Hafitz, 1980; Bronckart y Sinclair, 1973. Sach, 1979; Smith, 1980), los significados que los niños les adjudican son menos complejos que los correspondientes a la noción de pasado de los adultos. (Bonnotte, Kaifer, Fayol e Idiazábal, 1991)

Señalan el uso temprano del imperfecto para las descripciones: “Varios autores han observado reorganizaciones en los procedimientos de utilización de las formas verbales. Por ejemplo, Antinucci y Miller (1976) destacan que el pretérito (que corresponde en castellano al imperfecto) solamente se aplica inicialmente (2,1 años) a las descripciones de estado o de procesos no-resultativos (...)”

Por último, resaltan la relación entre el tiempo empleado por el verbo y su valor semántico:

se añade la necesidad de tener en cuenta, al menos para las formas del pasado, las características del proceso descrito por el verbo (Aktionsart). En efecto, como

CAPITULO II

desde hace tiempo lo han subrayado los lingüistas y evidenciado empíricamente en el caso del francés Fayol, Abdi y Gombert (1989) y Fayol, Gombert y Abdi (1988), existen muy fuertes afinidades entre algunas formas verbales del pasado y algunos tipos de procesos. Estas afinidades se traducen en asociaciones frecuentes entre, por ejemplo, el imperfecto y los verbos de tipo «jouer» (jugar), danser (danzar)...» y entre el «passé simple» (perfecto simple) y los verbos «tomber (caer), exploser (explotar)...». Se sabe, también, que estas asociaciones se manifiestan en los niños. Así, Bronckart (1976), Mapstone y Harris (1985), Smith (1980) —por referirnos a algunos autores— han evidenciado claramente que los niños de 4 a 6 años son sensibles a las características temporales de las acciones descritas y asocian a ellas, de manera bastante regular, algunas formas verbales. Sin embargo, estas asociaciones diferentes, que aparecen en los niños, no tienen el mismo carácter sistemático que en los adultos (intra e inter-individual). (Bonnotte, Kaifer, Fayol e Idiazábal, 1991)

Ahora bien, el «concepto de tiempo» contiene una diversidad de conceptos, existen diversos aspectos del tiempo que se resisten a ser aunados en un concepto único, tales como sucesión, simultaneidad, duración, velocidad.

De entre todos los problemas que es posible analizar, dada la organización discursiva adoptada, la sucesión y la simultaneidad no constituyen problemas relevantes, dadas las escasas narrativas. El problema, para los niños que deciden asumirlo, consiste en expresar el tiempo transcurrido entre el momento de la enunciación y el momento del hecho referido.

Partiendo, además, de la tendencia a la detención en el transcurrir del tiempo que predomina en estas producciones, nos centraremos en cómo los niños logran marcar el tiempo transcurrido entre la escena fotografiada y el momento de la enunciación, cómo explicitan el tiempo transcurrido o por qué lo dejan implícito. Es decir, a pesar de que muchos niños se colocan en simultaneidad absoluta con los hechos fotografiados, algunos despliegan recursos para hacer saber al lector sobre el tiempo transcurrido.

Es de este problema del que nos ocuparemos en este eje de análisis.

4.1. Definición y caracterización de categorías

Dado que un análisis de las distintas ocurrencias que dan cuenta de la expresión del tiempo transcurrido, con independencia del cotexto y contexto de su aparición, atomizaría el análisis del corpus, impidiendo encontrar regularidades, decidimos distinguir los textos en dos grandes grupos:

- textos donde las marcas del enunciado permiten responder a la pregunta sobre el tiempo transcurrido entre el suceso fotografiado y el momento de la enunciación y
- textos en los que esto no es posible, por ausencia de marcas.

Llamamos a los primeros, textos marcados y a los segundos, textos no marcados.

Veremos, en cada grupo y subgrupo, distintos tipos de expresiones, presentes en algunos segmentos informativos analizados en el cotexto de cada texto que hemos

CAPITULO II

categorizado del siguiente modo (llamaremos a éste tipo de segmento informativo, “marca de tiempo”). Estas marcas de tiempo son de muy diversos tipos y no contienen toda la información temporal, pero sí la más explícita en cada producción. Presentamos aquí un inventario detallado de todas las expresiones halladas y retomamos el análisis por categorías en el punto 4.2.

- *Tiempo expresado con independencia de los sujetos fotografiados*: expresiones que localizan el suceso o la foto en un pasado expresado con independencia de los individuos fotografiados.
- *Tiempo expresado desde la perspectiva de uno de los sujetos fotografiados, que no es el autor (es “otro”)*.

El autor menciona algún hecho de la vida de otros que sólo puede haber existido en el pasado, muchas veces en un pasado anterior a su propio nacimiento. En ocasiones, se expresa un suceso que en sí mismo no indica tiempo, pero que permite reconstruir una localización temporal (por ejemplo, se hace referencia al casamiento de los abuelos). La escena o los individuos se ubican en simultaneidad/anterioridad/posterioridad con un momento de la vida de los fotografiados. El autor no necesariamente está ausente de la marca de tiempo, pero en todos los casos se habla de otro, aunque la referencia al tiempo del otro puede estar marcada desde la perspectiva del propio.

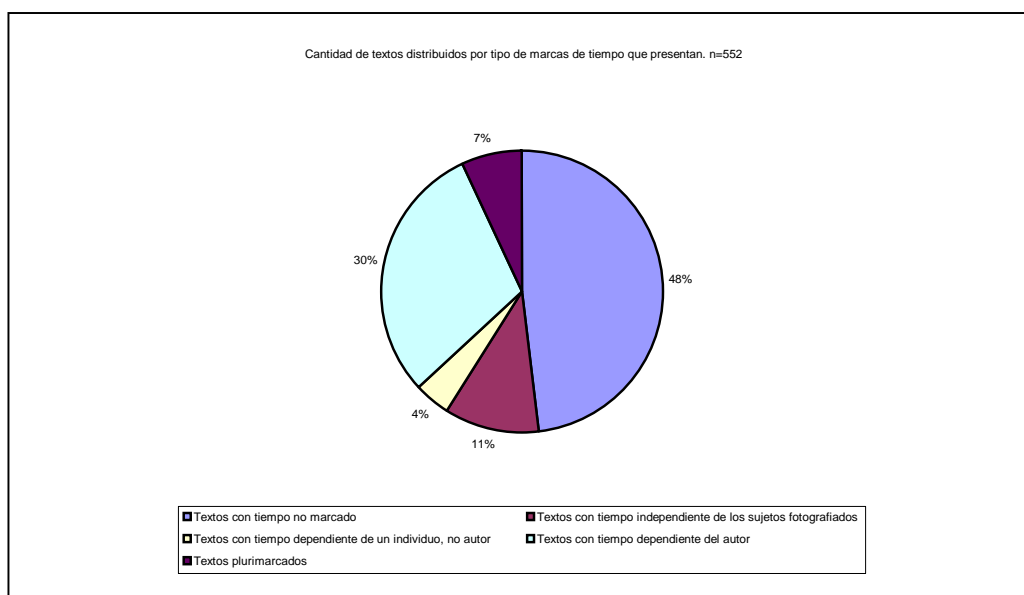
- *Tiempo expresado desde la perspectiva del autor*, quien menciona un momento o hecho de su propia vida, desde donde el resto de los enunciados puede ubicarse temporalmente. Puede explicitar directamente el tiempo o enunciar un suceso cuya localización temporal en el pasado se infiere.

En ocasiones, todo el discurso está anclado en la temporalidad del autor, se inicia con una referencia relativa al tiempo desde su propia perspectiva. Algunos textos, además, combinan una doble referencia: un antes del momento de la foto y un ahora del momento de la enunciación.

Las construcciones empleadas para este caso no difieren mayormente de las del grupo anterior, desde el punto de vista gramatical, aunque encontramos mayor diversidad. La diferencia reside en que es sobre el mismo autor sobre quien recae directamente la localización temporal. No obstante, nótese que en el segundo tipo antes mencionado, si bien se habla “de otro”, normalmente el enunciadore no se desinvolucra del enunciado (hecho que en ocasiones hace difícil la clasificación de los textos).

CAPITULO II

De este modo podemos obtener una clasificación de los textos según presenten alguno o varios de los tipos de ocurrencias descriptos. Elaboramos la siguiente distribución considerando, por un lado, los textos sin marcas de tiempo, por otro, los textos con ocurrencias de los tipos citados para *tiempo expresado con independencia de los sujetos fotografiados*, luego los que presentan ocurrencias del tipo *tiempo expresado desde la perspectiva de uno de los sujetos fotografiados, no autor* y por último, ocurrencias del tipo *tiempo expresado desde la perspectiva del autor*. Finalmente, consignamos los *textos plurimarcados*, es decir, los que combinan marcas de los diferentes tipos.



El grupo mayoritario de textos no marca el tiempo. Cuando lo marcan, es evidente que para estos niños la forma más frecuente de marcar el tiempo es desde la perspectiva de un individuo, preferentemente el mismo autor, aunque cada subgrupo presenta algunas regularidades que mencionaremos en el siguiente punto.

Esta clasificación de los textos de acuerdo con las marcas de tiempo nos ha permitido comparar cada grupo con las variables con que hemos cruzado los análisis precedentes:

- La edad de los alumnos, Cuadros n° 2411 y 2412.
- La escuela de procedencia, Cuadros n° 2413 y 2414.
- La foto, Cuadros n° 2415 y 2416.
- Los tipos de organización discursiva, Cuadros n° 2417 y 2418.
- La persona gramatical desde la que se enuncia, Cuadros n° 24 19 y 2420.

CAPITULO II

Todos estos datos aparecen al final del capítulo, las regularidades más sobresalientes serán comentadas a propósito de cada grupo de textos.

De todos modos, la ocurrencia de estas marcas de tiempo, con o sin *adverbios temporales* que marcan el momento en el que ocurre la acción, pronombres relativos o preposiciones con valor temporal que enlazan segmentos de distinto orden y el *valor semántico* de algunas expresiones se combinan con la presencia o no de verbos conjugados que en muchos casos definen el valor temporal del segmento. Por ello, retomamos el análisis de las ocurrencias verbales ya citadas en el primer punto (organización discursiva, cuadro n° 2218), ahora, para considerar el tiempo y el aspecto verbal (modificaciones morfológicas o perifrásticas que refuerzan o alteran la clase de acción que cada verbo tiene por su significado propio y el valor semántico que se asocia a cada uno de los verbos empleados). Para este análisis consideramos el uso de las formas verbales y el valor semántico de uso de los verbos.

Para el uso de formas verbales, analizamos las 12 formas de combinación de tiempos verbales y un grupo de textos sin verbos. No se trata de todas las combinaciones posibles sino de aquellas presentes en por lo menos 10 textos del corpus. Encontramos:

- Textos sin ningún verbo conjugado, lo cual no significa que carezcan de marcas de tiempo (presentan, por ejemplo, fechas).
- Textos con un solo verbo conjugado.
- Presente del indicativo:
- Pretérito imperfecto del indicativo:
- Pretérito indefinido del indicativo:
- Combinaciones de dos tiempos verbales o de un tiempo verbal con verboide.
- Presente del indicativo con gerundio:
- Presente con pretérito imperfecto del indicativo:
- Presente con pretérito indefinido del indicativo:
- Presente con pretérito imperfecto del subjuntivo:
- Pretérito imperfecto con indefinido del indicativo:
- Combinaciones de dos tiempos verbales con verboide.
- Presente con pretérito imperfecto del indicativo y gerundio:

El uso más frecuente de estas formas verbales en relación con el tipo de marca de tiempo presenta, también, ciertas regularidades que pueden apreciarse en el cuadro 417 (al final del capítulo) y que serán comentadas a propósito del análisis de cada grupo.

4.2. Análisis de las distintas categorías de tiempo en relación con otras variables

Los 552 textos se distribuyen de manera casi idéntica entre los marcados y los no marcados. Examinemos, en primer término, estos dos grandes grupos.

CAPITULO II

4.2.1. Los textos no marcados

Son 266 textos que representan el 48% del corpus.

Los niños de 7 años presentan una leve tendencia a no marcar el tiempo transcurrido con alguna de las expresiones que hemos mencionado, comparativamente con los de 9 años. *No* se registran diferencias entre escuelas, los porcentajes de textos no marcados por escuela mantienen casi la misma distribución que en el total del corpus. Por el contrario, la foto sí parece incidir a la hora de decidir si se expresa explícitamente la temporalidad: la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C) es la que presenta mucho menor expresión explícita del tiempo. Se trata de una foto donde el hecho ocurrió en un momento muy reciente, lo cual parece, comparativamente, generar menos necesidad de explicitación sobre el tiempo transcurrido. Además, ciertas estructuras parecen preferir la ausencia de marcas: las listas de personas son las que prescinden más frecuentemente de marcar el tiempo. No hemos encontrado ninguna relación entre marcar el tiempo y la persona gramatical desde la cual se enuncian los hechos.

En síntesis, un texto típico con tiempo no marcado es más esperable a los 7 años, ante una foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C), con una organización discursiva de lista de cualquier tipo.

Veamos dos de estos ejemplos, de diferente extensión (uno de ellos ya citado):

ESTOY CON MIERMANA Y MI PAPA Y MI MAMA

Manuel
p7c002v

LA QUETIENE UNA BELA ES MI MAMA %
MI ABUELA ES LA QUETIENE PELO BLANCO %
MI PRIMA TIENE BAQUERO GRIS %
MI HERMANO TIENE UN BAQUERO AZUL %
MI PRIMO TIENE CORBATA %
MI PRIMA ESTA VESTIDA DE ROSA %
Y EL QUE TIENE CAMISA DE TODOS COLORES %
Y YO TENGO CAMISA GRIS %
Y MI HERMANA TIENE UNA REMERA BLANCA

Joaquín
P7C007V

Tanto en la mínima lista simple de personas de Manuel como en la más extensa lista de ubicación de Joaquín, el tiempo transcurrido entre el suceso vivido y el momento de la enunciación está totalmente ausente. Como en la mayoría de estos textos, el uso exclusivo del presente coloca al enunciador en simultaneidad con los hechos descriptos, atemporalizándolos. El efecto de atemporalidad se refuerza por el valor semántico de verbos como estar, tener o ser, así como por la perífrasis verbal -está vestida- donde se matiza de carácter no sólo presente sino también conclusivo y permanente a la acción de vestirse.

CAPITULO II

Este es el uso verbal más reiterado, aunque con mucha menor frecuencia hallamos oposiciones de tiempos verbales de dos tipos: presente con pretérito imperfecto y con pretérito indefinido.

En algunos casos, como Sofía, la combinación de tiempos parece responder más a una pérdida de control sobre el tiempo empleado que a una decisión de variación para provocar algún efecto.

esta la mamá, el papa
, la hermana en la casa de la abuela y estaba la hermana
esta sentada aupa de la mamá, Sofia sentada aupa del papa
y la mamá se llama Glagys, el papa José

Sofía
u7c021m

En otros, como en Tomás, el pretérito indefinido se impone por el carácter perfectivo de la acción de nacer, no restando, por ello, el efecto de atemporalidad al conjunto del texto.

En esta foto está el papá de Tomás (osvaldo)
que nacio el 27, la mamá de Tomás
que nació el 10 de abril (violeta), está
la hermana hermana de Tomás que nació el 27
de junio la otra hermana de Tomás
que nacio el 23 de octubre y está Tomás
que nació el 8 de abril de 1991.

Tomás
u7c011v

Tomás provoca un efecto de idas y venidas entre el presente de la foto donde “están” los nombrados y pasados anteriores a la escena que remiten a los respectivos nacimientos. Nótese que, salvo para el propio autor, la fecha tiene el sentido de señalar el cumpleaños, no así la edad y aún en este último caso, el autor no nos deja saber sobre el tiempo transcurrido.

4.2.2. *Los textos marcados*

Son 286 textos que representan el 52% del corpus. Se caracterizan por lo contrario del grupo anterior: marcar el tiempo es posible tanto a los 7 como a los 9 años, y son estos últimos niños los que presentan una leve tendencia a hacerlo más que sus pares más pequeños; los textos no se diferencian en función de la escuela; la foto incide a la hora de decidir si se expresa explícitamente la temporalidad ya que en este caso las fotos antiguas de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B) y donde el autor era un bebé (foto D) son las que más expresiones explícitas del tiempo concentran. Es decir, cuando el tiempo no fue vivido por el autor o no hay recuerdo sobre el tiempo vivido, se tiende a una mayor explicitación. Las estructuras preferidas para marcar el tiempo son los núcleos informativos.

CAPITULO II

Entonces, un texto típico con tiempo marcado es más esperable a los 9 años, ante una foto donde el tiempo no ha sido vivido o no se lo recuerda, con una organización discursiva de núcleo informativos. Agreguemos que el pretérito imperfecto es el uso verbal más usado por los niños que organizan estos textos

Un texto muy simple que ejemplifica estas características es el de Nicolás, quien claramente señala el tiempo transcurrido con referencia a sí mismo: el tiempo en que se sacó la foto es aquel en que él mismo, aún no nacido, estaba concebido en su madre. La acción se expresa bajo un aspecto durativo introducida por un *cuando* que marca el valor de la temporalidad que evoca y equivale a “el momento en que”.

Mis papis cuando yo estaba en la pansa

Nicolás
p9b109v

Veamos ahora cada subgrupo.

Textos marcados donde sólo aparecen marcas de tiempo expresadas con independencia de los sujetos fotografiados.

Por ejemplo, constituyen segmentos informativos que marcan el tiempo bajo esta categoría, expresiones como las que se describen a continuación:

Texto	Autor	Caracterización	Transcripción del segmento considerado "marca de tiempo".
Expresiones dependientes del contexto.			
U7B001V	Rodrigo	Remisión de la foto a un pasado remoto, no medible.	Esta foto es muy antigua,
U7B104M	Anabella	Localización temporal de los fotografiados en el pasado.	Aca estan ace mucho tiempo,
Fechas precisas, independiente del contexto			
U9C015M	Ailín	Circunstancia que se agrega como un dato del mismo modo que la denominación del suceso o la localización temporal.	el 17 de Marzo en el año 95.
P9C132V	Valentín		Septiembre de mil niveciento novena y ocho.
U9C003M	Julia	Expresión que predica, tácitamente, sobre toda la escena antes descrita.	Sucedió en abril de 1997.
P7B017M	Micaela		Esde 1955
P7B024M	Paula	Expresión que predica sobre los individuos mencionados.	ESTANENELAÑO57
U9C023M	Belén	Expresión que predica sobre toda la escena antes descrita, que ha sido pronominalizada.	Esto ocurrio en 1995. En el mes de enero, a las 10 hs,
P7B123M	Carolina	Expresión que predica sobre la foto.	La sacaron abril del 90

CAPITULO II

Los textos que presentan este tipo de marcas son 60, más frecuentes a los 9 años, para la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C) y en la escuela de prácticas alternativas; aparecen predominantemente cuando hay núcleos informativos o núcleos con listas, el uso verbal predominante es el presente o la combinación de presente con indefinido.

La filia Ordoñez esta en la casa de la tía de Lucas un domingo de 1998.

Lucas
u9c011v

Lucas logra un texto con un importante grado de desinvolucramiento, tanto de la persona como del tiempo. No sólo la referencia a su familia está gramaticalmente enunciada en tercera persona sino que, además, la menciona por el apellido, en lugar de colocarse él mismo como complemento del grupo para identificarla (“la familia de Lucas”), de la manera en que lo hacen muchos de sus pares. Del mismo modo, el tiempo está enunciado a través del recurso más convencional que nuestra cultura ha creado para marcar su transcurrir, con independencia de la propia subjetividad. A los ojos de quienes ya hemos adquirido esta posibilidad, nos parece, también, el recurso más sencillo. Sin embargo, si así fuese, nos preguntaríamos por qué son los niños de 9 años y no los de 7 los que más emplean este recurso del lenguaje. Seguramente, al igual que en otros dominios, llegar a emplear un sistema de marcación del tiempo que a la humanidad llevó siglos construir no es un proceso que insuma pocos años a los niños, nada autoriza a suponerlo. En lengua oral, entre los 5 y los 8 años los niños conocen el orden de los días de la semana y de los meses del año, aunque ello no supone que al mismo tiempo comprendan las propiedades estructurales cíclicas del orden y de la recurrencia. En principio, se trataría sólo de asociar una etiqueta temporal con un suceso dado. Se requieren varios años para coordinar, en nuestro sistema arbitrario de marcación del tiempo, duraciones, frecuencias, intervalos y todo tipo de relaciones que vinculan nociones de tiempo, construcciones matemáticas y expresiones lingüísticas (Friedman, 1991).

Veamos, otro caso de este grupo, donde aparece la combinación de presente con pretérito indefinido.

El hombre que abraza a la nena es el padre de
noelia. (Noelia es la nena que tiene la remera a ra-
yas).
Esto secedio en Santa Teresita el día 12198.

Noelia
u9c014m

A pesar de la dificultad de Noelia para escribir la fecha en una de sus formas convencionales (“12-1-98”), el texto muestra que la localización espacio temporal es el lugar elegido para pasar de una enunciación en simultaneidad con los hechos (abraza-es-es-tiene) a una posición de ulterioridad. “Esto” hace de nexos entre ambas enunciaciones, reforzando el sentido de actualidad de lo descripto. Noelia marca que “*este presente*”

CAPITULO II

descripto, sucedió, en realidad, en una fecha pasada. Esta es una de las combinaciones más habituales entre presente y pasado: una escena totalmente descrita en presente y una conclusión que señala que “esto ocurrió”, que “la foto se sacó” o que “esto fue” en una fecha determinada.

Textos marcados donde sólo aparecen marcas de tiempo expresado desde la perspectiva de uno de los sujetos fotografiados, que no es el autor

Constituyen segmentos informativos que marcan el tiempo bajo esta categoría, el siguiente tipo de expresiones:

Texto	Autor	Caracterización	Transcripción del segmento considerado marca de tiempo.
U9B113V	Julián	La escena se ubica en el mismo momento del embarazo de la madre del autor, a través de una construcción que modifica indirectamente a la madre, cuyo subordinante, la preposición <i>con</i> , otorga sentido de simultaneidad.	con el adentro de la panza.
U7B001V	Rodrigo	Del mismo modo, <i>cuando</i> puede cumplir la misma función de simultaneidad, marca el valor de la temporalidad que se evoca y equivale a “el momento en que”	cuando el papá de Rodrigo y la mamá se casaron.
p9c108v	Gastón		cuando mi hermano nació
U9B017M	Rocío	El suceso se ubica, a través de una construcción subordinada en un pasado que precede el nacimiento de las hijas de los fotografiados.	antesde que Sus hijas Eliana V. Pérez y su hermana Rocío A . Fernández Pérez nacieran.
P7B113V	Ignacio	Sin subordinación alguna, simplemente se predica un estado que por su valor semántico remite a un momento de la vida del individuo.	es taba en barasada de mi

Los textos que presentan este tipo de segmentos informativos son 22, más frecuentes a los 7 años, en la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B), en la escuela de prácticas tradicionales, casi todos son núcleos informativos, no presentan un uso verbal predominante.

Estaban la mamá y el papá ya casados.

Brian
u7b110v

La imagen que Brian describe es una pareja en el atrio de una iglesia, con todos los elementos propios de la reciente celebración del matrimonio. Brian, que sólo tiene 7 años, logra un juego elegante entre el aspecto durativo del verbo y el énfasis en la reciente realización de la acción que introduce a través del adverbio “ya”. Es también una forma muy bien resuelta de expresar el tiempo en una foto en la cual él no sólo no está incluido sino que, además, ni siquiera había nacido; este es uno de los casos donde no hay duda de que si bien el tiempo está referido a los individuos, está descentrado del autor.

CAPITULO II

Textos marcados donde sólo aparecen marcas de tiempo expresado desde la perspectiva del autor

Los segmentos informativos que marcan el tiempo bajo esta categoría, se ejemplifican a continuación:

Texto	Autor	Caracterización	Transcripción del segmento.
U7B010V	Matías	Predicación sobre el autor que lo ubica temporalmente y, al hacerlo, ubica el suceso o la foto en relación con ese momento.	MATÍAS NO HABÍA NACIDO,
U7B112V	Diego		Yo no avia nacido quiere decir que no existía
P7B028M	Mariana		estoy adentro de la panza de mí mamá
U7D009V	Ezequiel		EZEQUIEL ERA BEBÉ EN ESE MOMENTO.
U7B025M	Lucía	Circunstancia temporal que localiza un tiempo pasado.	EN ESA EPOCA % NO HABÍA NACIDO.
U9D104V	Damián		en su primer cumpleaños.
U7D105M	Martina	Construcción con un relativo que cumple función de simultaneidad, equivale a "el momento en que". En el texto, este relativo podría ser reemplazado por un coordinante.	Cunado era bebé
U9B004M	Mercedes		dónde ella no había nacido.
U9D008V	Ignacio		cuando tenia 7 meses.
P9B006V	Cristian	Construcciones subordinadas que expresan una relación temporal entre la escena descrita y un momento de la vida del autor.	antes de su nacimiento,
U9B011V	Lucas		el chico que despues de unos años nacio.
U9B105M	Nina		Esta es una foto antes de que Nina Di Carlo nasiera
U9D111V	Fabián		un día antes de que el cumpliera tres años.

Son el grupo más numeroso, 164 textos, más frecuentes a los 9 años, en la foto donde el autor era un bebé (foto D), en la escuela de prácticas tradicionales; aparecen en núcleos informativos, listas simples de personas o núcleos con listas; el uso verbal es muy variado, aunque destaca la combinación de presente con pretérito imperfecto.

CAPITULO II

Aquí está la hermana de Cecilia Ailín Castro y con ella, están en su casa, la hermana recién llegaba % del colegio, Ailín tenía 2 años.

Ailin
u9d015m

Ailín inicia el texto desde una enunciación en simultaneidad con los hechos (están), enfatizada por el deíctico inicial que cumple la doble función de señalar el espacio de la foto y remarcar el momento de la enunciación. Pero en los dos segmentos informativos que refieren al tiempo (“la hermana recién llegaba del colegio,” “Ailín tenía 2 años.”), emplea el imperfecto para expresar el desarrollo de las acciones a lo largo de un período breve, el transcurrir de la escena. El segundo segmento informativo es el que nos permite reconstruir el tiempo transcurrido. Nótese que Ailín nos permite reconstruir el tiempo transcurrido desde su propia referencia, no obstante la escena se centra en otro, su hermana. Inclusive, enfatiza un juego temporal a través del señalamiento de la llegada de la hermana expresada en forma durativa pero inmediatamente anterior a la escena (*recién*) en simultaneidad con su edad, el período en el cual ella tenía dos años.

Dentro de este último grupo, nos interesa analizar, particularmente un grupo de 97 textos donde aparecen expresiones subordinadas a otra construcción (muchas veces elidida), a través de nexos como *cuando, antes de, donde, etc.*

Este es Andres Rodriguez cuando
tenia 8 años

Andrés
p9c118v

Estas construcciones son más frecuentes a los 9 años, muy escasas en la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C), más frecuentes en núcleos informativos y núcleos con listas y con un uso verbal casi exclusivo de combinación de presente con pretérito imperfecto del indicativo o del subjuntivo (modo exclusivamente empleado por alumnos de 9 años).

Textos plurimarcados, presentan combinaciones de distintas marcas de tiempo.

Por último, señalemos que 40 textos combinan marcas de distintos tipos, más frecuentes a los 9 años, en la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B), en la escuela de prácticas alternativas; aparecen fundamentalmente en núcleos informativos expresados sobre todo en tercera persona y las combinaciones de usos verbales son los menos frecuentes (ninguno de los doce hallados en por lo menos diez textos).

Tomaremos como ejemplo uno de los dos casos de mayor marcación temporal.

CAPITULO II

Aca esta Julia Castro de bebe en 1989, en la casa donde vivia. Julia en la foto tenia 6 meses, el hermano 3 años y la maná, 32.

Julia
u9d003m

El texto de Julia está casi exclusivamente centrado en la temporalidad, como muchos de los textos de la foto donde el autor era un bebé (foto D). Se inicia, como muchos, con el deíctico que refuerza el lugar de la foto y la actualidad de la enunciación, en el que se instala el presente de la identidad de la autora (“está”) pero con una doble marcación temporal, una que la modifica en tanto la ubica en una etapa anterior de su vida (“de bebé”) y otra que la pone en una circunstancia temporal precisa y decontextualizada (“en 1989”). Ambas construcciones articulan la referencia temporal: Julia era un bebé en 1989. A partir de allí, los individuos que *están* en la foto comienzan a transcurrir en el pasado (tenía-vivía y sus elisiones): es el transcurrir de la escena descrita en el que se vivía en esa casa y se tenía determinada edad. Fuera de la foto, el tiempo es otro, reconstruible por el lector.

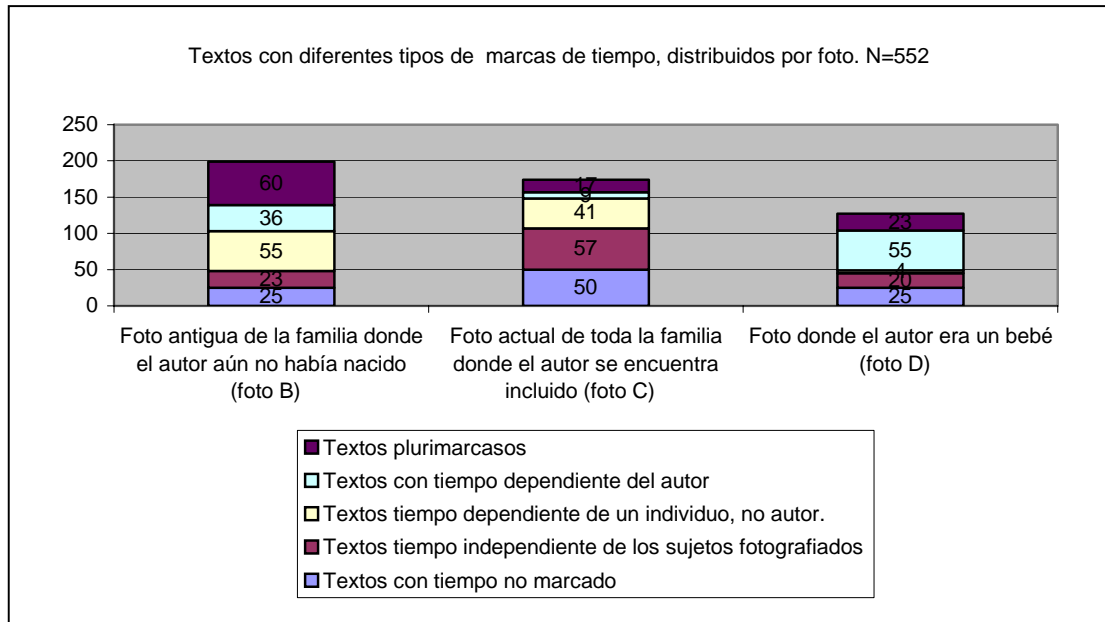
Sinteticemos los rasgos más sobresalientes del análisis precedente. Casi no encontramos diferencias entre edades, aunque a los 9 años se tiende a marcar el tiempo un poco más.

Si bien el intervalo de edades estudiado no es muy significativo, los datos no se contradicen con aquello en que coinciden todos los autores estudiados: de los recursos que el sistema de la lengua provee para expresar el tiempo, los niños no acceden a los mismos sino por aproximaciones sucesivas y las posibilidades de las que se dispone en la oralidad no necesariamente se transfieren a la escritura de manera automática (Ferreiro, 1971; Bronckart y Sinclair 1973; French, 1989; Pellicer, 1988; Bonnotte y Fayol, 1991; Berman y Slobin, 1994)

Las diferencias entre escuelas son casi inexistentes. Se verá en los siguientes capítulos el particular tratamiento didáctico que el tiempo tuvo durante las clases.

Sin embargo, el contenido de la foto parece central a la hora de explicitar el tiempo. Los textos menos marcados son los de la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C). Cuando el hecho fotografiado pertenece –necesariamente– al pasado, pero se trata de un pasado reciente y recordado por el autor, no parece necesario explicitar el tiempo. En cambio, los textos de la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B) y de la foto donde el autor era un bebé (foto D) son los más marcados. Cuando el autor está en la foto y no recuerda la escena (D), la necesidad de decir “quien era él entonces” parece ser muy pronunciada. Este dato, combinado con el anterior, es particularmente interesante desde el punto de vista didáctico porque indicaría que aún cuando el tiempo no se trabaje explícitamente en las clases, determinados materiales pueden hacerlo objeto de tematización. El siguiente gráfico nos permite observar con claridad estas diferencias (valores expresados en porcentajes).

CAPITULO II



En relación con las organizaciones discursivas, las *narrativas* y las *listas de personas* son los textos que menos marcas de tiempo presentan. Tales marcas son más frecuentes en los *núcleos con listas* y *núcleos informativos* –recordemos que suceso-lugar-tiempo eran los tres elementos constitutivos de los núcleos-. Lo más interesante, en este caso, es reparar en los tipos de texto que carecen casi totalmente de marcaciones temporales: las listas de ubicación y biográficas, con o sin núcleos. Esto indicaría que la decisión sobre cómo organizar el discurso, de algún modo orienta la necesidad de explicitar el tiempo.

Señalemos también que el predominio de la expresión del tiempo desde una perspectiva referida a sí mismo no disminuye con la edad de los niños. Podríamos afirmar que, dado que la escena los involucra, cuando se marca el tiempo, todos tienden a formularlo tomándose a sí mismos como referentes del “ahora”. El tiempo es “antes”, “ahora” o “después”, con respecto a sí mismos. En relación con esta descentración temporal, entendida como “la habilidad para cambiar el tiempo de referencia de uno desde el momento en que se está hablando a otro punto en el tiempo”, Bonnotte, Kaifer, Fayol e Idiazábal (1991) refieren que no es sencillo coordinar el tiempo de los sucesos, el del discurso y un tiempo de referencia que se distinga del tiempo del discurso. :

De acuerdo con Reichenbach (1947), se puede considerar que los estados o acontecimientos evocados tienen una primera referencia en el momento de enunciación—de ahí la posibilidad de construir el pasado/presente/futuro—pero también tiene un referente derivado: el punto de vista adoptado por el locutor ante el estado o el proceso. Este doble sistema de referencia posibilita el «cálculo» complejo que implica la «elección» de algunos tiempos (pluscuamperfecto, imperfecto y futuro anterior). Desde esta perspectiva, parece posible plantear un

CAPITULO II

desarrollo ontogenético en dos fases: la primera referida a la instauración del cálculo relativo al momento de enunciación; la segunda integra en este cálculo el que corresponde al punto de vista.

A esta compleja elaboración se están enfrentando los niños que producen estos textos.

5. La puntuación

Marcas, letras, signos, espacios, subrayados y destacados, líneas y columnas... una página escrita es una combinación de estos y otros rastros visibles - incluyendo esos *no-rastros* a los que llamamos espacios .

Entendemos la puntuación como un sistema de marcas que no son letras cuya función primordial es orientar al lector en la interpretación del texto.

El sistema de puntuación ocupa un lugar central en el análisis de lo escrito, en tanto *se escribe*, no *se dice*. “Así como el conjunto ordenado de las letras dan su rostro gráfico a cada palabra (...), los recursos de presentación, la ‘mise en page’ y los signos de puntuación dan el rostro gráfico del texto...” (Ferreiro, 1996, p. 159). Desde esta perspectiva, Nina Catach considera que puede hablarse de puntuación propiamente dicha y de puntuación en sentido amplio. Define la primera como

l’ensemble de signes visuels d’organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l’imprimé; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l’information alphabétique (Catach, 1980)

Sostiene que la segunda constituye un “ensemble de techniques visuelles d’organisation et de présentation de l’objet livre, qui vont du blanc des mots aux blancs des pages, en passant par tous procédés intérieurs et extérieurs au texte, permettant son arrangement et sa mise en valeur”(p. 21). Por ello, incluiremos en este apartado del análisis de nuestro corpus, tanto consideraciones acerca de los signos que Catach denomina puntuación propiamente dicha como observaciones acerca de ciertos espacios, mayúsculas iniciales de texto y posteriores al punto.

En la misma dirección, agrega Cárdenas (2001, p. 94) “... la necesidad de indicar al otro cómo debe entenderse lo que decimos es común a la comunicación oral y escrita; sin embargo, los recursos que utilizamos, aunque establezcan entre sí ciertamente alguna clase de relación, son específicos de cada modalidad”.

Sostuvimos, desde el momento en que concebimos la secuencia didáctica en cuyo contexto obtuvimos los datos que analizamos, que la puntuación se constituiría en un problema a resolver para los alumnos. A pesar de su brevedad del texto, la necesidad de comunicar varias informaciones - quiénes son los que aparecen en la foto, qué hacen, dónde están, con quién, cuándo... - plantearía la preocupación por saber si es necesario indicar o no los límites entre un contenido y otro. Lejos de entender que este problema se resolvería de manera lineal y acumulativa, nos posicionamos desde una perspectiva que reconoce su complejidad.

CAPITULO II

En efecto, partimos de entender que la puntuación de un texto es una adquisición tardía, tanto en la historia de la escritura como en su construcción individual. En ambos planos, la transformación desde textos no marcados por puntuación hasta texto marcados como hoy los conocemos no sigue un camino lineal, acumulativo y creciente como la visión escolar parece presentarlo. Las diversas relaciones entre distintos planos del lenguaje oral y escrito, las condiciones en que la escritura se produce, las intenciones de los productores con respecto a los lectores y las necesidades de interpretación de éstos últimos en diversas circunstancias o, inclusive, los materiales e instrumentos de escritura parecen incidir de maneras diversas en esta compleja y tardía adquisición.

Por ejemplo, sostiene Ferreiro (1996a), citando a Eisenstein (1979-1983) y Parkes (1992), que procesos como la expansión de las universidades medievales –con el consiguiente crecimiento de la comunidad de lectores- o la aparición de la imprenta contribuyeron decisivamente a fijar la puntuación que hoy usamos. La imprenta lo hizo a través de las prácticas de corrección de los impresores en un momento de la historia de la escritura donde la idea de autor moderno aún no existía y, al mismo tiempo, en un período en que la expansión de los lectores provocaba una diversificación de las posibilidades de interpretación que, sin duda, la puntuación contribuye a restringir.

En el desarrollo histórico (...) hay un juego de factores encontrados: el incremento de las marcas coincide con la expansión de los lectores y expresa un deseo de controlar la interpretación (...) La preferencia por un texto *no* marcado (más ‘neutro’ desde el punto de vista de la interpretación) coincide con momentos o lugares históricos de restricción de los lectores y, por lo tanto, no expresa realmente mayores grados de libertad del lector sino control por vías externas al texto mismo (Ferreiro, 1996a, p. 133).

En la evolución histórica de este complejo sistema de marcas, Halliday (1985) señala los siguientes hitos:

Step by step, over the centuries, innovations were introduced that eventually led to writing in our modern form:

1. The line direction was standardised, the Greeks settling on a left-to-right succession (while the Phoenicians opted to go the other way).
2. Spaces were introduced between words.¹¹
3. A punctuation mark, the stop, was introduced to mark off sentences.
4. Capital (upper case) and small (lower case) letters were systematically distinguished, with capital having various special functions.
5. Special symbols were brought in to indicate linkages, interpolations and omissions (hyphen, parenthesis, apostrophe).
6. Other, more detailed punctuation marks were added: comma, colon, semicolon, dash.
7. Further special purpose symbols came into the system: quotation marks (single and double ‘inverted commas’), question marks, exclamation marks.

La evolución histórica pone de manifiesto la complejidad del verdadero problema que constituye la puntuación de un texto. Complejidad que hace comprensible lo tardío de

¹¹ En el análisis de Halliday no se consideran otros espacios de más “reciente” aparición.

CAPITULO II

esta adquisición en relación con la comprensión de la base alfabética del sistema de escritura e inclusive la dificultad de muchos adultos para resolver problemas de este tipo. Tanto las evidencias históricas como las psicolingüísticas demuestran que las prácticas escolares resultan insuficientes y hasta deformantes - en el sentido de transformarse en un obstáculo para la comprensión del problema, más que en un facilitador. Para puntuar un texto que se está escribiendo, colocar un punto donde “se completa una idea” no es suficiente así como tampoco entender las comas o puntos y comas con referencia a tal completud; para interpretar la puntuación de un texto escrito, a través de la lectura en voz alta, no es suficiente con respirar y contar hasta uno, dos o tres, según el caso. La puntuación contribuye a marcar fronteras lógicas y jerarquizar ideas en el texto, pero saberlo no resuelve el problema acerca de dónde colocar esas fronteras y con qué efecto. La puntuación provee orientaciones acerca de cómo leer el texto, pero estas no se reducen a hacer pausas.

Para cualquier usuario, las nuevas maneras de editar e imprimir que las actuales tecnologías multiplican casi al infinito - tales como destacar, variar letras, introducir espacios diversos y sombreados- requieren de un escritor cada vez más competente y de un interpretante cada vez más orientado por aquel, en tanto tales posibilidades cumplen la misma función de orientación para la lectura que la puntuación viene desarrollando desde hace siglos. Correlativamente, ese lector necesita tomar cada vez mayor distancia crítica, necesita adquirir capacidad para evaluar por qué ese escritor quiere *hacerle interpretar* de tal manera y no de tal otra. La situación desemboca en un desafío cada vez mayor para la escuela: quien escribe es cada vez más autónomo, menos vulnerable a los sentidos que los otros impongan a sus textos, cada vez más está en su propia cabeza y en sus propias manos todo el proceso de comunicación de su escrito. El precio es tan alto como la responsabilidad: mayor autonomía implica mayor dominio de la escritura, mayor competencia (en todos los aspectos en que se puede ser competente con la lengua escrita); se cuenta cada vez menos con la posibilidad de delegar fases de la escritura que hasta hace muy poco estaban bajo la responsabilidad de correctores o editores. Es cierto que los procesadores de texto pueden ayudar mucho al escritor, pero él es quien decide qué ayuda solicitar, dónde, qué elegir ante opciones. Quien enseña a escribir sabe que sus alumnos enfrentarán esta situación, la cual les permitirá mayor dominio sobre el producto, pero complementariamente les exigirá mayor competencia sobre el proceso.

Desde la perspectiva de los autores que hemos citado se reconocen estas transformaciones en los roles del lector y del escritor en los siguientes términos. En la *antigüedad* leer el texto en voz alta era una tarea de especialistas, quienes podían interpretar el texto de una o de otra forma, especialmente para resolver las ambigüedades que conllevaba la escritura continua. Hoy es el escritor quien se hace responsable sobre la interpretación del lector marcando su escritura con todos los recursos de los que ya dispone la lengua escrita. En la actualidad, todos los que escribimos somos, en gran parte, aquellos especialistas de la *antigüedad*.

Coincidimos con Cárdenas en que “La sola presencia de estas marcas en un texto supone ya un grado importante de elaboración y la conciencia de la necesidad de colaborar con el lector respecto de la legibilidad del texto.” (2001, p. 133-134) y esta exigencia supone un grado importante de reflexión metalingüística.

CAPITULO II

De allí que el interés en la puntuación, desde el punto de vista escolar, no sólo reside en la *calidad* del texto producido (*calidad* que, como se deduce, sólo es evaluable desde parámetros históricos). También nos interesa en términos de aprendizajes lingüísticos y cognitivos: en el sistema de escritura, el uso de estas marcas supone una reflexión sobre sus unidades (palabras, frases, cláusulas, sujetos, predicados, oraciones...), sobre la jerarquización de esas unidades y sobre sus relaciones (Scholes y Willis, 1991, p. 304).

Parafraseando a Olson, el problema que los niños tienen que aprender a resolver es comprender que no sólo se trata de representar el acto locutorio, el cual es relativamente fácil de representar por la escritura, sino también algo de la fuerza ilocutoria. “Recuperar esa fuerza es un problema fundamental de la lectura, y especificarla es un problema fundamental de la escritura” (1994, p. 117). El sistema de puntuación es uno de los recursos para resolver este problema fundamental. Asumir la responsabilidad de crear las condiciones institucionales para que este desafío resulte posible dentro de la escuela requiere saber más acerca de cómo los niños aprenden a puntuar y editar sus textos y cómo las condiciones de enseñanza colaboran con tales aprendizajes.

5.1. Definición de categorías

Ferreiro (1991a y 1996a), estudiando narrativas de distintas lenguas latinas, encuentra que “...la puntuación progresa de los límites externos del texto hacia el interior del mismo (o sea, textos con mayúscula inicial y punto final exclusivamente vs. textos que, además, presentan alguna puntuación interna)”. Vieira Rocha (1995) reafirma que durante la lenta evolución que se advierte en la puntuación de los escritos de los niños - aproximadamente, desde el segundo año escolar- se registra una tendencia a introducir puntuación desde afuera hacia adentro del texto.

Siguiendo este hallazgo reencontrado en varias lenguas –aunque en textos narrativos producidos en otras circunstancias de comunicación- la primera distinción que hemos realizado ha sido discriminar entre los textos puntuados y los que no presentan ningún tipo de marcas. A su vez, entre los primeros, hemos agrupado por un lado los que sólo presentan punto final y por otro los que presentan alguna puntuación interna.

Así, hemos clasificado el corpus de textos en las siguientes categorías:

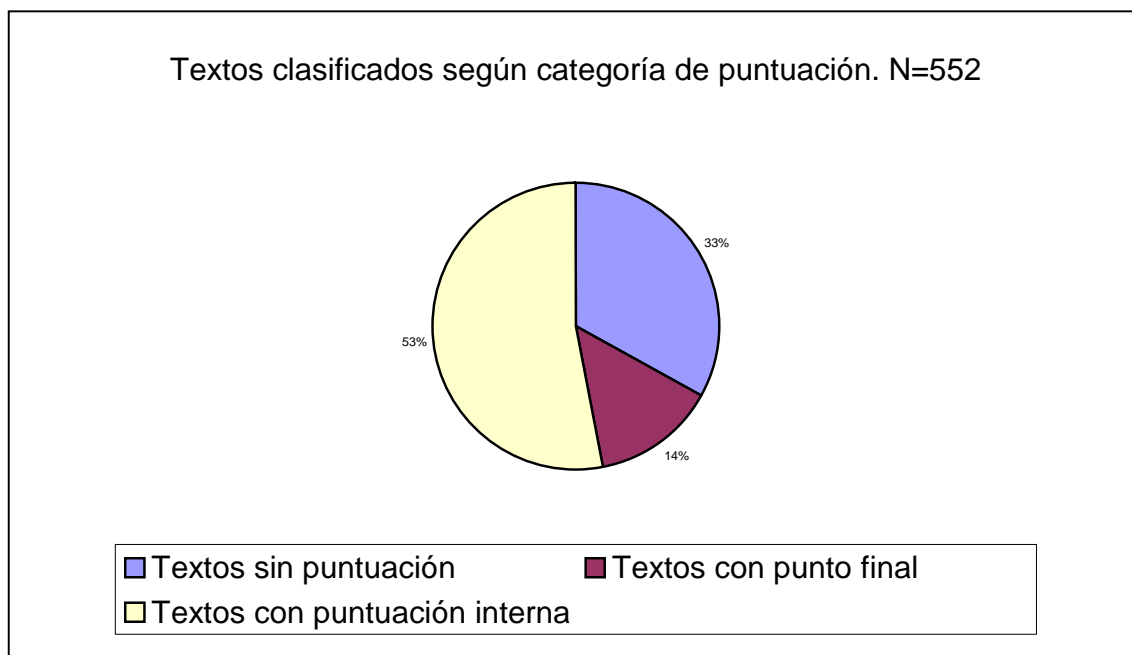
- Textos *sin puntuación*
- Textos con *sólo punto final*
- Textos *con puntuación interna*.

CAPITULO II

5.2. Análisis

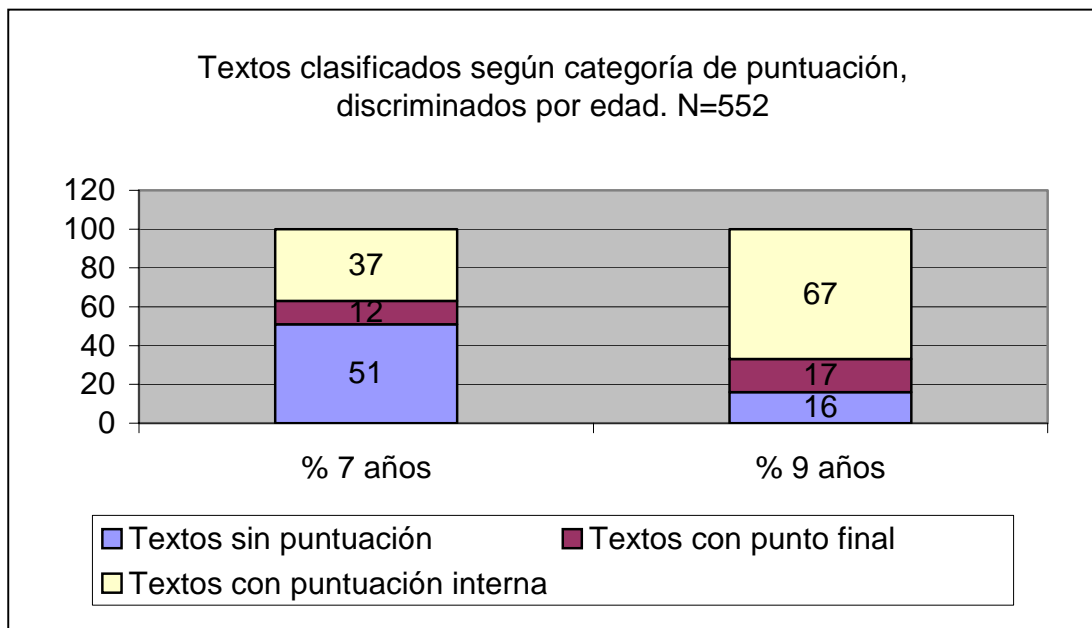
5.2.1. Análisis de los textos

Aproximadamente, un tercio de los textos analizados no presenta ningún signo de puntuación (33%), un 14% posee sólo punto final y el 53% se ubica entre los textos con puntuación interna.



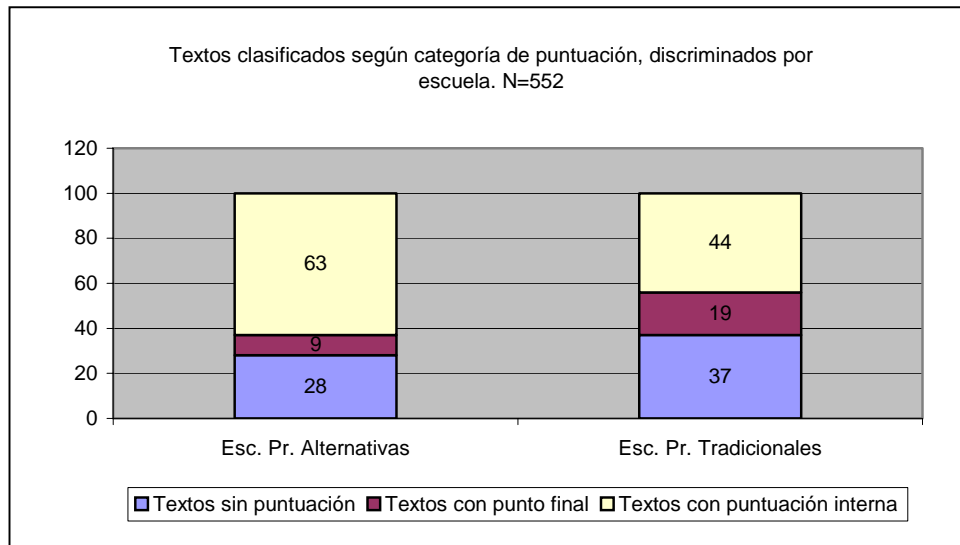
CAPITULO II

Este porcentaje no se distribuye de la misma manera en las diferentes edades: a los 7 años, la mitad de los textos no presenta ninguna puntuación, mientras que a los 9 años, casi las 2/3 partes usan puntuación interna. Por su parte, los textos que sólo emplean punto final se mantienen bastante constantes, pero recuérdese que en muchos casos esta marca puede llegar a ser la única necesaria y adecuada para un texto tan breve.



CAPITULO II

Los textos de la escuela de prácticas alternativas tienden a presentar más puntuación interna que los de la escuela de prácticas tradicionales (Cuadro n° 2523). Estos últimos, presentan más textos con *sólo punto final*. De manera que, al menos desde esta clasificación general, sin entrar en el detalle de lo que usan como puntuación interna, la diferencia más marcada es la evolutiva (valores expresados en porcentajes).



CAPITULO II

Salvo los textos con sólo punto final, que parecen concentrarse más en la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C), el tipo de foto no tiene ninguna incidencia en la puntuación, la distribución de los textos es muy regular y se mantiene casi idéntica cuando se la clasifica por categoría de puntuación. (Ver cuadro n° 2524).

No hallamos vinculaciones entre la posibilidad de producir textos con puntuación y la organización discursiva adoptada o la presencia de marcas de tiempo. En los dos casos, el porcentaje aproximado de 2/3 de textos puntuados contra 1/3 de no puntuados se distribuye de manera bastante uniforme entre categorías de organización discursiva y de tiempo. (Ver cuadros n° 2525 y 2526) En cambio, al incrementar la cantidad de segmentos informativos (lo cual supone mayor extensión de los textos) se constata que también se incrementa la posibilidad de puntuación interna. Los textos *con puntuación interna* se componen de hasta 25 segmentos y su media es 6, mientras que el resto llega a un máximo de 17, pero la media es 2. (Ver cuadro n° 2527)

La puntuación también parece vincularse con la posición del enunciador. Los textos *con puntuación interna* se concentran más entre los producidos en tercera persona. Afirmaríamos que la adecuación a la persona del enunciador y la posibilidad de puntuación interna del escrito son posibilidades que progresan solidariamente. (Cuadro n° 2528).

En síntesis, la tendencia a producir puntuación interna se incrementa con la edad y está más presente en la escuela de prácticas alternativas. La mayor informatividad del texto, evaluada a través de la cantidad de segmentos, favorece la aparición de puntuación interna. Por último, los niños que emplean puntuación interna son también los más exitosos a la hora de adecuarse a la posición del enunciador requerida.

Pasemos ahora a analizar las distintas marcas que presentan los textos.

5.2.2. Análisis de los signos de puntuación y otras marcas de 'mise en page' en las tres categorías de textos

Los espacios en los textos sin puntuación

No todos los textos que carecen de signos de puntuación dejan de emplear recursos que logran distribuir la escritura en la página y, de esta manera, orientan la interpretación del lector (aunque no en todos los casos sabemos si esta puede haber sido la intención del autor). De los 181 textos sin puntuación, encontramos 44 que poseen tanto mayúscula inicial como espacios diversos¹². Los espacios distribuyen la escritura en la página con efectos que, en algunos casos, parecen ser bastante claros. Recordemos que a los fines de la transcripción, los espacios se consignan como %.

Analicemos algunos de estos casos.

¹² Se trata de un subgrupo de 44 textos que no emplean signos propiamente dichos pero sí, al mismo tiempo, mayúscula inicial y espacios diversos, como han sido definidos precedentemente.

CAPITULO II

Por ejemplo, Natalia inicia la escritura con una expresión que apela directamente al lector y de ese modo enmarca la descripción de la foto. Se trata de una enunciación enunciada donde el pasaje entre la frase que introduce y la descripción propiamente dicha se distingue con un cambio de línea - evidenciado por el espacio que deja a la derecha de la primera línea gráfica - recurso que no vuelve a emplear en ninguna otra línea, ya que en el resto de su escritura siempre escribe hasta agotar el renglón. De esta manera, la niña pone en evidencia el estatus diferente de la primera línea con respecto a las siguientes.



LES PRESENTO A MIS ABUELOS
ROBERTO Y LUCÍA MIS ABUELOS EN ESTE LUGAR
SE ESTAN CASANDO Y AORA LES PRESENTO A MIS ABUELOS
DOMINGO Y AIDA AQUÍ MIS ABUELOS ESTAN EN SU CASA

Natalia
P7b005m

CAPITULO II

El siguiente texto de Micaela es a la vez complejo e interesante en cuanto al uso del espacio: cada línea gráfica contiene una unidad de información precisa – nombre de los presentes, lugar, parentesco de los nombrados, fechas de nacimiento de cada uno y edad de cada uno. En algunos casos, estas unidades coinciden con la extensión del renglón, pero cuando no es así, Micaela cambia de línea, recurso que refuerza el cambio de información.

Nahuel Alejandro Adriana Micaela
estamos en la casa de mi abuela
con mamá papá y mi hermano yo
yo nací el 14 de marzo
mi hermano nació el 15 de junio
mi mamá nació el 17 de diciembre
mi papá nació el 22 de febrero
yo tengo 7 años
mi mamá tiene 36 años
mi papá tiene 36 años
mi hermano tiene 8 años

Micaela
P7c017m

Joaquín despliega una lista de ubicación donde cada persona ocupa una línea gráfica. Esta lista está anclada en un título que identifica la pertenencia de todos a la misma familia y que se distingue claramente como tal por estar centrado en la página.

LA FAMILIA DE JOAQUÍN
LA QUE TIENE UNA REMERA ROJA Y BLANCA ES MI MAMA
LA QUE TIENE TODO DE AMARILLO ES MI ABUELA
Y EL QUE TIENE A MI HERMANO ES MI PAPA

Joaquín
P7b007v

CAPITULO II

Hemos elegido estos pocos ejemplos de entre los muchos que podemos hallar para dar cuenta de algunas formas en que niños que aún no emplean ninguna puntuación en sentido estricto llegan a usar los espacios de la página para organizar y jerarquizar la información que comunican. La “disposición de las palabras en el espacio” gravita en la interpretación que de ellas se hace; el espacio, para estos niños, no es sólo un soporte. A propósito de la poesía, dice Jitrik:

...es evidente que las palabras ahí colocadas (...) crean una figura que entra por los ojos, que se ve en primera instancia como bloque o como mancha pero, enseguida, puesto que toda mirada posee un saber que organiza lo que ve, tal mancha se entiende en relación con el tipo de discurso para el cual han sido elegidas dichas palabras de entre todas las posibles (2001, p. 18).

Del mismo modo, podríamos decir que estos niños, desde la posición de escritor, no sólo eligen las palabras, sino que también las disponen en el espacio *para que se lean* de una determinada manera. Seguramente, más adelante emplearán signos de puntuación con el mismo propósito; por el momento, a falta de tales recursos, la disposición en la página les resulta un recurso posible. Señalemos, además, que “La operación de *mise en page*, en el caso de la escritura manuscrita, es una operación secundaria que interviene en el momento en que se toman en cuenta las expectativas del lector...” (Ferreiro, 2001, p. 84-85). Estos ejemplos muestran que aún niños muy pequeños comienzan a considerar tales expectativas.

El punto final como único signo

Este grupo de textos posee, además, en casi todos los casos, mayúscula inicial (77/80). El uso de espacios es mucho menos frecuente y también se trata de textos más breves. Como en el caso de Darián, la mayoría presenta un solo segmento informativo, por lo que la mayúscula inicial y el punto final resultan marcas suficientes; generalmente, la información se refiere al lugar o al suceso.

Estaba en la casa de mis tios.

Darian
p7d101v

CAPITULO II

Son escasos los textos de más de dos segmentos informativos. Los más extensos que hemos hallado contienen 6 segmentos y muestran escritos donde es evidente que cierta puntuación hubiese resultado necesaria. Iara ejemplifica este caso.

Aca estabamos en el cumpleaños
de eli hermano de Iara que se llama Adriel la
mi mamá patricia y mi papá Gustavo
la torta era de batman y cumplia 2 años.

Iara
u7c103m

Puntuación interna.

Halliday (1998) sostiene que lo que hoy conocemos como signos de puntuación cumplen tres tipos de funciones: marcar fronteras entre distintos segmentos de escritura (palabras – oraciones – párrafos), marcar su estatus –afirmación, cita, sugerencia, exclamación, pregunta, agradecimiento, etc.- y establecer relaciones entre los elementos marcados. Analizaremos aquí el uso de cada una de estas marcas en el corpus que hemos seleccionado como textos con puntuación interna.

Los puntos internos.

Los puntos que aparecen dentro de una escritura que continúa con o sin mayúscula presentan 100 ocurrencias en el corpus. Se distribuyen en igual porcentaje entre los textos de los niños de 7 y 9 años. Las dos terceras partes se concentran en los textos producidos por los alumnos de la escuela de prácticas alternativas. Las ocurrencias de puntos seguidos, es decir, los que marcan fronteras entre lo que llamamos oraciones son 167. Es una marca más empleada por los alumnos de 9 años (62%) y, tanto a los 7 como a los 9 años, mucho más usada en la escuela de prácticas alternativas.

Habitualmente se define al punto y aparte como aquel que “se pone cuando termina un párrafo y el texto continúa en otro renglón más entrado o más saliente que los demás” y el punto seguido como “el que se pone cuando termina un período, y el texto continúa inmediatamente después del punto, en el mismo renglón” (Olsen y Zorrilla, 1996, p. 794). Tales definiciones son útiles para reconocer la marca en un texto, desde la posición del lector, pero no resuelven el problema del escritor al momento de decidir dónde colocarlas. De manera que hemos apelado al análisis de lo que los propios niños nos muestran para comprender la lógica del escritor debutante al introducir estos signos.

La mayoría de los puntos internos –aparte o seguido- parecen marcar alguna modificación interna en el texto: modificación en el referente de la enunciación, en el sujeto gramatical, en la organización discursiva del texto o en varios de estos aspectos a la vez.

CAPITULO II

Agostina presenta uno de estos usos: a pesar de que esta niña no explicita que escribirá sobre la foto, el primer párrafo la tiene como referente (frases como “en esta foto está” o “en esta foto aparece” podrían anteponerse a cualquiera de las dos líneas que conforman el inicio). En la segunda parte la situación es distinta: quien está en la casa es la madre, ya nombrada, el referente deja de ser la foto y este cambio está marcado por el punto.

La familia de Agostina Benítez
aparece mi mamá embarazada de mí.
Esta en mi casa saliendo de la
cocina.

Agostina
u9b123m

Otro uso frecuente de los puntos internos, es cuando el autor cambia desde referirse a sí mismo a hacerlo sobre los otros o a la inversa. Anabella ejemplifica esta posibilidad:

Aca estaba mamá Amalia y papá Daniel en la casa de abuelo Julio.
Tenía Anabella 10 meses cuando era chiquita.

Anabella
u7d104m

Las comas (con punto final)

La coma es el signo preferido por todos los niños: 440 ocurrencias. Del mismo modo que con el punto seguido, más usada por los alumnos de 9 años (57%) que por los de 7, más empleada en la escuela de prácticas alternativas (66%) que en la de prácticas tradicionales. Se trata de un signo intraoracional con diversos usos, la mayoría de los cuales pueden ser caracterizados desde el punto de vista gramatical. En nuestro corpus, hemos hallado usos que se corresponden o se podrían vincular con los que se detallan a continuación.

Las listas de elementos de una misma categoría son uno de los microespacios textuales que aparecen como una de las primeras zona de concentración de puntuación (Ferreiro, 1996a; pág.134). Hemos hallado muchos textos, especialmente de los niños más pequeños donde el uso de la coma con esta función es el único signo intratextual usado, además del punto final.

AQUI ESTA NATALIA EN SU-
CUMPLEAÑOS DE 7 AÑOS
CON LAMAMÁ ADRIANA,
PAPÁ GUILLERMO Y GISE
LE LA FAMILIADE
NATALIA.

Natalia
u7c005m

CAPITULO II

Esta pequeña lista de tres elementos se arma con una coma entre el primer y segundo elemento y un coordinante entre el segundo y el tercero. Esa coma es toda la puntuación interna usada en un texto cuya organización requeriría de mayor puntuación u otra disposición gráfica para su mejor interpretación.

Encontramos otros usos en construcciones diversas desde el punto de vista sintáctico cuya función, desde el punto de vista semántico, es aclarar, especificar o explicar alguna información. Generalmente, la información que se aclara recae sobre el suceso, el lugar o el tiempo.

Aquí esta la familia de Matías González,
antes de que el naciera, en la comunión de su hermana Jimena.

Matías
u9b112v

De la misma manera que en las listas, es posible encontrar puntuación sin eliminar el elemento lexical que el signo hace innecesario, según las normas actuales.

Entre los casos de usos menos frecuentes, pero presentes en el corpus, encontramos comas luego de interjecciones (que son muy escasas) y comas que indican la omisión de un verbo o una conjunción, perfectamente pertinentes para un epígrafe.

% La familia de Matías González,
muy contenta con el nacimiento %
de su ultimo hermano.

Matías
u9d112v

Ahora bien, no todas las ocurrencias de la coma son fácilmente asimilables a sus usos conocidos. Matías muestra un caso de asombrosa regularidad al colocar una coma cada vez que concluye un segmento sintácticamente autónomo. Con mayor o menor regularidad, este es un procedimiento muy frecuente en los más pequeños, tanto para las comas como para los puntos (o combinaciones de ambos). Es interesante advertir que no por ello elimina la conjunción en varios de estos segmentos. Tal vez lo hace motivado por explorar cómo es que se combinan estas marcas con las conjunciones, tal vez, en un doble juego de apertura (con “y”) y cierre (con coma) de cada uno de los segmentos (Ferreiro, 2001, p.83)

EL PAPÁ, Y LA MAMÁ, DE MATÍAS, ESTAN EN BARÍLOCHE, %
Y, ES DE DÍA, MATÍAS NO HABÍA NACIDO, Y HACE MUCHO FRÍO.

Matías
u7b010v

CAPITULO II

Con menor frecuencia que los usos ya descritos y especialmente en los textos de los niños de 7 años, encontramos también comas en lugares sintácticamente no adecuados, por ejemplo, en el interior de una construcción nominal (“el cumple de la hermana, de Gabriela” - u7c122m), entre el verbo y el objeto directo (“porque se ganó, un trofeo de futbol, de oro” -U7C107V) o, lo más frecuente, entre sujeto y predicado (“Y CECILIA, CUMPLE EL 10 DE DISEMBRE” -P7C020M).

Salvo los últimos casos citados, nuestros datos coinciden con los encontrados por Ferreiro y confirmados por Vieira Rocha en el sentido de que aún los niños que usan alguna puntuación interna escasa y desviante son capaces de identificar segmentos sintácticamente autónomos entre cuyas fronteras es posible utilizar marcas de puntuación tales como puntos y comas.

Puntos y comas en el mismo texto

En los textos de los niños más pequeños, encontramos usos que podríamos considerar propios de textos no planificados. Enzo parece producir un texto sin planificación donde cada elemento se vincula con el siguiente de la manera en que los cognitivistas describen el proceso de *decir el conocimiento*: comienza refiriéndose a sí mismo y localizándose en su casa, luego enuncia el suceso que lleva a focalizar la atención sobre su hermano. Estos dos segmentos están separados por una marca, una coma. A continuación menciona una de las personas presentes y de ella predica un dato biográfico (el lugar de residencia). Seguramente, este dato evoca su propio lugar de residencia, diferente, para cuya enunciación requiere cambiar de sujeto.

ENZO ESTA EN SU CASA, ES EL CUMPLE DE EL HERMANO
ESTA LA ABUELA VIVE EN ENSENADA.
ENZO VIVE ENBERISO

Enzo
U7c013v

Esta última oración -desde el punto de vista gráfico- parece más un agregado que Enzo añadió una vez concluida la escritura. Nótese, además, que los dos únicos segmentos que comparten una línea gráfica se separan por un signo. En todos los casos, los segmentos son sintácticamente autónomos.

En los casos en que hemos clasificado los textos como combinaciones de núcleos con listas, es frecuente hallar que el pasaje entre organizaciones discursivas se marque con un punto aparte o seguido. Se trata de textos compuestos por dos o más segmentos informativos, con distintos grados de dependencia, llegando -en ocasiones- a que cada uno podría ser un texto independiente del otro. Encontramos tanto núcleos informativos seguidos de listas de personas como listas enmarcadas entre anclajes y cierres.

Julia ejemplifica un caso donde la primera oración gráfica contiene información sobre su identidad, el tiempo y el lugar. Hasta allí, el epígrafe podría considerarse completo y lo clasificaríamos como un núcleo informativo. Sin embargo, Julia coloca un punto y

CAPITULO II

continúa, produciendo una lista biográfica de tres elementos. A su vez, esta lista también podría ser un texto independiente, para la misma foto. La última coma parece ocupar el lugar de elementos elididos, algo casi inexistente en los niños menores.

Aca esta Julia Castro de bebe en 1989, en la casa donde vivia. Julia en la foto tenia 6 meses, el hermano 3 años y la maná, 32.

Julia
u9d003m

Inversamente, Gabriel despliega primero una lista simple de personas y luego un núcleo en el que refiere el suceso, el tiempo y la ubicación de uno de los individuos (o su *no lugar*, dado que no ha sido fotografiado). Internamente, la lista separa cada individuo con una coma. La lista y el núcleo están separados por un punto seguido y unas comillas. La última oración gráfica, separada por un punto cambia nuevamente de sujeto (de nosotros-tácito a Elina).

CARLOS OMAR GOMEZ,
ELINA DOMINGUEZ, ELINA DOMINGUEZ, LORENA
GOMEZ, GUILLERMO OMAR
GOMEZ, HERNÁN GOMEZ
Y GABRIEL. " ESTAMOS
DE BIAJE EN
PINAMAR EN AGOSTO
DE 1991. ELINA ESTA SACANDO LA FOTO.

Gabriel
P7d008v

Podríamos afirmar que uno de los usos de los puntos es marcar fronteras entre listas y no-listas (anclajes, cierres o núcleos informativos), es decir, entre organizaciones discursivas diferentes que componen un mismo texto. Entendemos que este dato se vincula con lo hallado en las narraciones por Emilia Ferreiro. La autora sostiene que las fronteras entre episodios de las narrativas y entre pasajes de discurso directo y narrativos son lugares elegidos por los niños para introducir marcas de puntuación (1996, p. 134). En nuestro corpus, estas fronteras se juegan entre las listas y los núcleos: allí se concentran puntos que marcan los pasajes; es decir, en el caso de estos textos descriptivos, también son lugares elegidos por los niños para introducir estas marcas de puntuación.

Otros signos

Algunos signos se reseñan como menos frecuentes en la bibliografía consultada: Ferreiro (1991 y 1996) sostiene que en la reescritura de narraciones las *comillas*, los *guiones*, los *dos puntos* y los *paréntesis* fueron menos frecuentes que el punto y la coma en el corpus analizado –español, italiano y portugués. Goes y Martlew (1983) encontraron que los niños

CAPITULO II

entre 6 y 7 años ignoran los *paréntesis* a la hora de copiar un texto con puntuación, mientras que no lo hacen con tanta frecuencia cuando se trata de puntos o comas.

En nuestro corpus, estas marcas presentan un comportamiento bastante particular, en el sentido de concentrarse en alguno de los cuatro grupos escolares y casi ser inexistentes o estar totalmente ausentes en otros. Como se verá en los siguientes capítulos, estos signos recibieron un tratamiento didáctico diferente en los diferentes grupos escolares.

Encontramos 124 ocurrencias de *paréntesis*. A los 7 años, sólo los emplean los niños de la escuela de prácticas alternativas y lo hacen exclusivamente en la versión revisada; allí hallamos el 44% de estas marcas. A los 9 años, su presencia es muy baja en el grupo de la escuela de prácticas tradicionales (11%). A la misma edad, en la escuela de prácticas alternativas se concentra el 10% en la versión inicial y el 46% en la versión revisada.

Los *paréntesis* son signos que se emplean para establecer relaciones entre construcciones: aquello que se coloca entre *paréntesis* constituye una digresión de la información fundamental de la frase en que se halla (Halliday, 1985, p. 35). El sentido de la frase colocada entre *paréntesis* no interrumpe o altera el sentido de la frase principal (Olsen y Zorrilla, 1996, pág.671). La información colocada entre *paréntesis* aclara o especifica; muy frecuentemente se trata de citar fechas, números o referencias.

En nuestro corpus hemos encontrado que los *paréntesis* especifican diversos tipos de informaciones. Por ejemplo, Micaela recurre a los *paréntesis* para brindar mayor especificidad sobre una localización espacial. El texto de Micaela muestra otras particularidades interesantes: coloca mayúscula luego de cerrar el paréntesis, aún sin colocar punto y, contrariamente a nuestros hábitos gráficos actuales, inicia la línea con una coma, a la manera en que muchos niños lo hacen, explorando las posibilidades para combinar comas y conjunciones como en el caso señalado de Matías.

Acá estoy en Puerto Madero (Buenos Aires) Con mi mamá Sandra
, mi hermana Noelia y yo

Micaela
p9c122m

Otros niños emplean el mismo recurso para especificar edades, parentescos, tiempos, la localización del individuo en el espacio de la foto, etc. Otra niña, también llamada Micaela ejemplifica un caso donde la relación de parentesco se coloca entre *paréntesis* y se separan casi todos los segmentos por comas.

Aca está la madrina de Micaela que está al %
lado de la señora (madre de Micaela), la está
alzando, está el padrino de Micaela que tiene
una vela en la mano, y el papá que está despues
del padrino de Micaela.

Micaela
p9d016m

CAPITULO II

En todos estos casos, la información podría ser suprimida y si bien se perdería algo, no alteraría el sentido general del texto. De este modo, los niños parecen mostrarnos que comprenden algo fundamental acerca del uso de estos signos.

Uno de los problemas de los niños al emplear *paréntesis* consiste en decidir qué información es fundamental y cuál es secundaria. En este sentido, pareciera advertirse que algunos se permiten explorar alternativas que no siempre poseen el mismo sentido, aún dentro del mismo texto.

Veamos este caso en el texto de Bautista:

En esta foto esta la familia de
Bautista en su casamiento. %
Bautista todavía no había nacido,
el padre (Mario) tiene 24 años y
la madre (Patricia) igual (24).

Bautista
p9b002v

Este niño coloca entre *paréntesis* el nombre de cada uno de sus padres, en ambos casos el uso del par de signos posee el mismo sentido: especifica sendos nombres propios. Con la edad de la madre sucede algo diferente: la edad se infiere a partir de la construcción empleada. “la madre... igual” es equivalente a “la madre... también tiene 24 años”; allí, pareciera que Bautista no confía en la inferencia del lector y prefiere dejar escrita esta información, recurriendo al *paréntesis* para colocarla en un segundo plano.

Decidir qué es lo fundamental, constituye un verdadero problema. Para Julián, toda una construcción, relativa al tiempo en que ocurrió la escena fotografiada, puede ser encerrada entre *paréntesis*. No obstante, no sabemos si Julián considera que esta información puede pasarse a un ‘segundo plano’ o si, por el contrario, busca resaltarla con estas marcas.

Los padres de Julián, la madre es la que %
sostiene un vaso y el padre de camisa blanca y bigotes,
festejando en la casa de Alejandro que es primo de la madre. Abajo de la madre, esa
nenita que se esconde es la prima del chico ya dicho. (en ese momento Julián no había
nacido)

Julián
u9b024v

CAPITULO II

Otro de los problemas que los niños enfrentan es decidir qué segmento de la información seleccionada es el que se colocará entre *paréntesis*. Allí también advertimos que muchos niños exploran diferentes posibilidades, aún dentro del mismo texto.

% La familia de Tomás %
En Esta ésta foto está la abuela grani,
la Tía silvia, la prima Milagros, %
la vis abuela que es la que está en el sillón,
la Tía Silvia que es la que (tiene remera
roja) (grani es la que tiene vestido
con flores) (Milagros es la que tiene
un vestido a cuadros también %
está la Tía rosalina que tiene %
una pollera naranja y la mamá
es la que tiene un pantalon de
color celeste.

Tomás
u7b011v

En el caso de “la Tía Silvia que es la que (tiene remera roja)” Tomás coloca entre *paréntesis* sólo el término de la construcción subordinada, mientras que en “(grani es la que tiene vestido con flores)”, toda la construcción –sujeto y predicado– se coloca entre *paréntesis*. El criterio de selección del segmento es bien diferente. En el primer caso, si el segmento colocado entre *paréntesis* se suprimiese, resultaría un enunciado agramatical.

Lo mismo sucede con la elección del segmento a suprimir que realiza María Belén.

Esta foto La saco Hector Santiago
TORRES en 1995. Hay mucha gente,
Noemi Alicia, Javier Ignacio, Santiago Pablo,
Pablo Luis Moral, Angel, Ines,
. (la familia) de TORRES
Maria Belén

Belén
p9c023

Por último, advirtamos que algunos fenómenos que resultan extraños desde la mirada del adulto pueden llegar a tener explicación desde la relación entre oralidad y escritura. Analicemos los siguientes casos:

LA DE (VESTIDITO) ROJO ES LA HESMANA DE LAURA, %
SE LLAMA LENAY CUMPLE EN NOCHEBUENA.
(...continúa...)

Laura
u7b027m

CAPITULO II

la mamá de Rodrigo va, a periodismo
el papá también %
el hermano. ba, a la (escuela) 33,
franco juega y %
Rodrigo estaba teniendo al bebe.

Rodrigo
u7c001v

En ambos textos, el sustantivo colocado entre *paréntesis* no responde a un uso habitual de estas marcas. No obstante, ambas son palabras que en la variedad dialectal del habla de estos escritores no se enuncian. Laura diría “la de rojo es la hermana de Laura”, pero escribe “la de (vestidito) rojo es la hermana de Laura”; de manera que lo que introduce para ser enunciado en lengua escrita es enmarcado por el par de signos. Lo mismo sucede con Rodrigo, diría “el hermano va a la 33”. En su comunidad lingüística, tal expresión resultaría totalmente adecuada y suficiente -, pero escribe “el hermano. ba, a la (escuela) 33,”; de este modo, Rodrigo no sólo marca con *paréntesis* lo que no se dice, pero se escribe, sino también agrega otras tantas marcas que a pesar de su inadecuación, evidencian la conciencia de este niño de 7 años sobre las particularidades de la imagen gráfica de los textos.

Las *comillas* también se concentran en algunos grupos y están ausentes en otros. Hemos hallado 13 pares de *comillas*: el 89% en el grupo de 9 años de la escuela de prácticas tradicionales –23 ocurrencias -, más 2 ocurrencias a la misma edad en la escuela de prácticas alternativas, 1 a los 7 años en la misma escuela y ninguna en el grupo de 7 años de la escuela de prácticas tradicionales.

En nuestro corpus, los niños usan *comillas* para destacar distintos tipos de nombres propios. Julieta inicia su texto con la siguiente expresión:

Acá estan en el “Restaurante Don Quijote”.
(...continúa...)

Julieta
p9b106m

Ezequiel concluye con una referencia al nombre de la casa de fiestas donde festejó su cumpleaños.

% En esta foto estoy festejando %
% mi cumpleaños cuando cumplí 6
años. La casa de fies Se llama
“El globo rojo”.

Ezequiel
p9c114v

CAPITULO II

Inclusive los nombres propios de los individuos pueden ser destacados por este procedimiento. En algunos casos, podríamos decir que pareciera que los niños se proponen destacar estos nombres a través de la acumulación de puntuación a su alrededor. Es el caso de Matías, quien no sólo coloca un par de *comillas* sino que también las precede de *dos puntos* y concluye con punto final.

Aquí esta la familia de Matías Gonzáles en la comunión de su hija menor: "Jimena".

Matías
p9b112v

Los *dos puntos* aparecen exclusivamente en casos como el de Matías (p9b112v), precediendo a un nombre propio, o al iniciar una enumeración. Julieta ejemplifica este último caso,

Acá está la familia de Julieta Gonzáles en el Restoran Don Quijote.:
Está su mamá, su papá y su abuelo

Julieta
u9b106m

En síntesis, la tendencia a producir puntuación interna se incrementa con la edad y está más presente en la escuela de prácticas alternativas. La mayor extensión del texto, evaluada a través de la cantidad de segmentos informativos, favorece la aparición de puntuación interna. Por último, los niños que emplean puntuación interna son también los más exitosos a la hora de adecuarse a la posición del enunciador requerida.

Se confirma el carácter tardío de esta adquisición señalado por todos los autores citados, así como otras características advertidas por Ferreiro, Weisz, Viera Rocha: la tendencia a construir el sistema de puntuación de afuera hacia adentro del texto; la atención que los niños, aún desde muy pequeños, parecen mostrar por la distribución espacial de los elementos en la página; la tendencia a incrementar las marcas a medida que se diversifican;

Coincidimos también con estos autores, así como con Krees (1982) en que los niños comienzan a entender que la puntuación cumple un rol importante para organizar un texto y comienzan a explorar la separación de unidades cada vez mayores - que no son unidades sintácticas sino que son unidades de sentido para ellos. Esta aseveración coincide con las de Lerner (1987), quien en un estudio donde se indaga en qué medida los niños utilizan los conocimientos escolares para analizar distintas categorías de las oraciones propuestas en la situación experimental, encuentra que "Las respuestas de todos los niños permiten inferir la existencia de una progresión que va desde la centración en los aspectos semánticos hacia una posibilidad cada vez mayor de dejar de lado las diferencias de significado para tomar en cuenta los aspectos formales" (p. 110). Es por este motivo que sostenemos que la puntuación constituye un objeto en sí mismo así como un medio para analizar la estructura del lenguaje, a través de la reflexión que genera su uso. Parafraseando a Scholles y Willis (1991) podríamos decir que el uso de la puntuación supone, entre otras

CAPITULO II

cosas, algún nivel de reflexión –no necesariamente explícito- sobre las unidades de la lengua (palabras, frases, construcciones, sujetos, predicados...) y sobre sus relaciones de coordinación o subordinación. La regularidad en el uso de ciertos signos que ha sido descripta, así parece mostrarlo.

En esta compleja y no acumulativa construcción, la edad y el tipo de práctica educativa parecen incidir de alguna manera. Esta incidencia será objeto de análisis en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS DONDE LOS TEXTOS SE REVISAN COLECTIVAMENTE.

1. Introducción

En este capítulo analizaremos las clases donde todos los alumnos, con la coordinación de sus docentes, revisan algunos textos. Denominamos a estas situaciones didácticas, *revisiones colectivas*.

Como mencionamos, durante las *situaciones de revisión colectiva* la docente transcribió en el pizarrón producciones de sus alumnos. Todo el grado podía proponer y justificar las modificaciones que se fueron introduciendo, intentando consultar al autor en todo momento. Se trataba de analizar las propuestas de modificaciones, apreciando sus resultados y decidiendo con todo el grupo la conveniencia de incluirlas. Fueron clases donde la maestra intervino tanto para señalar problemas no advertidos por los niños, como para proponer soluciones a problemas que los alumnos no pudieron resolver por sí solos. La docente también se ubicaba frente al grupo recogiendo las propuestas no previstas desde la planificación de la clase.

Las revisiones colectivas mediaron entre la producción de la versión inicial y la versión revisada de los textos. De manera que en parte nos permiten comprender el contexto socio-escolar específico e inmediato desde donde se generaron las transformaciones en los textos y los intercambios entre los alumnos que se analizarán en el capítulo siguiente.

Nos detenemos en las situaciones de revisión colectiva porque en una investigación sobre didáctica de la escritura, el aula constituye el contexto de producción de los textos y de sus transformaciones.

No es sencillo ni breve describir estas situaciones. Podríamos hacer un paralelo entre la investigación psicolingüística de orientación psicogenética y la investigación didáctica que comparte el marco de la Epistemología Genética. Ambas se inscriben en la misma concepción sobre la construcción del conocimiento, aun difiriendo en los propósitos y en el contrato implícito que se desarrolla entre investigador-sujeto o entre docente-alumnos¹.

¹ Al respecto, dice Schubauer-Leoni y Grossen (1993): "...an *experimental contract* regulates a situation in which an experimenter and a subject interact on a task, while a *didactic contract* regulates a situation between a teacher and a pupil interacting about a taught knowledge. (p. 452) (...) ...the *psychological field*, aimed at understanding the subject in context, and the *didactic field* aimed at developing a theory of the situations through which institutionalised knowledge is constructed" (p. 466)"

De la misma manera que un investigador en psicolingüística parte de un diseño de entrevista relativamente preciso –unos materiales, unas consignas, cierta anticipación de respuestas, algunas preguntas posibles...- el investigador en didáctica también parte del diseño de una situación didáctica para la que previó materiales, consignas iniciales, respuestas posibles, repreguntas... Una vez que el investigador ingresa al campo, intentará adaptar su estrategia clínica a cada sujeto, de manera que cada entrevista se diferenciará de las otras en tanto procurará seguir el hilo de pensamiento del entrevistado. Del mismo modo, una vez que cada docente inaugura su clase con sus alumnos, cada situación comenzará a tomar su curso, no sólo intentando seguir el hilo de pensamiento de los alumnos sino también procurando conducir tales pensamientos hacia una mayor aproximación en dirección al conocimiento que se pone en juego. Lo hará, además, en un medio donde le será tan necesario como inevitable coordinar las ideas casi nunca convergentes de un grupo de aproximadamente treinta alumnos en el marco de un tiempo estipulado por la institución educativa.

En síntesis, queremos decir que no podemos describir estas clases señalando las consignas y los materiales para pasar rápidamente a analizar las respuestas obtenidas de los niños porque la modalidad de trabajo en el aula no consistió en dar una consigna y poner a los niños a resolver una tarea. La modalidad supuso, desde su concepción, una intervención activa del docente a fin de generar procesos de enseñanza y de aprendizaje, siendo parte de tal intervención considerar los distintos problemas que se fueron presentando en los distintos grupos, según las posibilidades de asimilación de los alumnos.

Agreguemos que además, los docentes poseen sus propias posibilidades de asimilación así como recursos y estrategias de enseñanza construídas en su historia como tales, y que dichas posibilidades se expresan en el transcurso de cada clase. En este sentido, también las clases resultan diferentes. Del mismo modo como no negamos la asimilación de los alumnos, como investigadores en didáctica, tampoco lo hacemos cuando consideramos las prácticas de los docentes. Las clases son una muestra, más que evidente, de la presencia de la asimilación en todo acto de conocimiento.

1. 1. Las clases como objeto de análisis

En tanto no creemos que resulte posible identificar inequívocamente cuál es la actuación del maestro que puede desembocar en mejores aprendizajes, entendemos que esta investigación en didáctica específica puede incluirse en los trabajos de corte cualitativo sobre la enseñanza con el sentido amplio en que Erickson lo considera². No por ello negamos la posibilidad de estudiar el aula a los efectos de identificar condiciones en las que es más probable que ciertos aprendizajes se susciten.

En didácticas específicas, actualmente se considera necesaria la investigación que comporta un análisis cualitativo y con profundidad de la realidad de la clase para fundamentar la actuación en la práctica (Camps, 2001, p.16).

² En los trabajos de corte cualitativo sobre la enseñanza en sentido amplio Erickson incluye estudios etnográficos, cualitativos, interaccionistas, fenomenológicos, constructivistas e interpretativos sobre la vida en las aulas. (Erickson, 1989, p. 195)

Autores de extracciones teóricas y preocupaciones parcialmente diferentes coinciden en sostener tal posición: Brousseau (1990, 1993), Bronckart (1996, 1999), Bronckart y Giger (1998) y Lerner (1996, 2002), desde las didácticas específicas; Camilloni (1996) y Davini (1996) desde la didáctica general; Candela (1999) desde el análisis de la interacción discursiva en el aula; inclusive autores cuyas preocupaciones iniciales no residen en el aula, como Ferreiro (1985, 1999), se ocupan de distinguir la investigación psicolingüística de la práctica de enseñanza. Acuerdan, también, en que uno de los intereses fundamentales de este tipo de investigación es la "...necesidad de adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica concreta." (Erickson, 1989, p.201) ya que las afirmaciones generales acerca de lo que la enseñanza debería ser resultan más que insuficientes a la hora de enfrentar los problemas reales en las clases.

Es en este sentido que creemos legítimo ir más allá de una racionalidad empírico-explicativa para conseguir algún grado de aproximación a la comprensión de los medios más adecuados para alcanzar ciertos fines (Camilloni, 1994, p.38). Camps (2001, p. 10) lo expresa diciendo que el conocimiento didáctico no es prescripción ni tampoco simple descripción de lo que ocurre en el aula. La investigación procura comprender e interpretar la realidad de la enseñanza y el aprendizaje, pero no como un fin en sí mismo sino para transformar la práctica con el fin de que los resultados se manifiesten útiles para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos. Esto no supone regresar a paradigmas tecnicistas en tanto suscribimos la siguiente concepción:

La didáctica no consiste en ofrecer un modelo para la enseñanza, sino en producir un campo de cuestiones que permita poner a prueba cualquier situación de enseñanza, y corregir y mejorar las que se han producido, formular interrogantes sobre lo que sucedió. (Brousseau, 1988, p.72).

En la misma línea de la Didáctica de la Matemática de la escuela francesa, desde los años ochenta, Artigue (1995) sostiene que la concepción, el desarrollo en aula y análisis de las realizaciones didácticas constituyen una puesta a prueba de las construcciones teóricas elaboradas por los investigadores. Permiten construir conocimientos didácticos específicos. Este tipo de investigación se distingue tanto de la investigación acción como de las metodologías externas a la clase.

Los actuales desarrollos en Didáctica de la Escritura reconocen sus raíces en esta escuela de la Didáctica de la Matemática. En la misma dirección, hemos concebido un proyecto de enseñanza apoyado en los conocimientos disponibles tanto sobre el sujeto de aprendizaje y el objeto de enseñanza, como sobre otras experiencias e investigaciones didácticas. Hemos desarrollado tal proyecto con la convicción de encontrar allí problemas nuevos, así como respuestas más específicas a problemas didácticos ya planteados. Al mismo tiempo, las maestras han sido involucradas en la elaboración de la propuesta y, mucho más, durante su puesta en aula. Es decir, en palabras de Artigue, se trata de una "realización didáctica en clase como práctica investigativa", sobre la concepción, realización y análisis de secuencias de enseñanza. En tal sentido, puede decirse que se realiza un estudio de caso, siendo cada secuencia un caso a estudiar, cuya validación es esencialmente interna (Artigue, 1995, p.36).

Siendo este nuestro encuadre más general, y hallando una mínima cantidad de bibliografía que analice clases donde se revisan textos con propósitos similares a los

de nuestro trabajo (especialmente al de este capítulo), nos interesa rescatar las contribuciones que han aportado otros estudios sobre el aula, a la vez que tener en cuenta los obstáculos ya advertidos.

A continuación veremos un breve panorama de estos estudios.

El lenguaje es el principal medio de comunicación entre maestros y alumnos. Además, dice Mercer (1997), desde las perspectivas socioculturales se considera al lenguaje como la *herramienta cultural* a través de la cual las sucesivas generaciones se apropian de la cultura preexistente y el medio por el que se comparten, debaten, resuelven, redefinen y se da sentido a las experiencias. De allí la importancia que su análisis en el aula cobra para los estudiosos de esta orientación y la profusión de estudios al respecto. El autor ubica estos estudios dentro de la investigación psicológica³ y reconoce tres grandes grupos de trabajos: la Observación Sistemática, el Análisis del Discurso y la Investigación Etnográfica.

Los estudios pioneros en la línea de la Observación Sistemática, iniciados por Flanders, reconoce sus aportes acerca del análisis cuantitativo de la conducta lingüística del docente. Señala los límites que posee en la actualidad en tanto hoy han sido superadas las perspectivas que preconfiguran el análisis del habla en la clase, especialmente cuando este tipo de indagación se realiza sin complementarse con otras metodologías.

Mercer considera, al igual que Candela (1999), que el Análisis del Discurso y la Investigación Etnográfica son enfoques complementarios y que en la actualidad están siendo usados de ese modo.

El primero, donde ubica los trabajos iniciales de Sinclair y Coulthard (1975) y de Stubbs (1983), se ocupa de la estructura del discurso de la clase. Muestra que la conversación que allí se desarrolla posee marcas distintivas y una variedad de habla que supone demandas y expectativas comunicativas específicas sobre los interlocutores. Señala límites en esta perspectiva que afectan a la subvaloración del contexto y contenido del habla. Compartimos la siguiente afirmación: "... the joint construction of educational knowledge is not really a 'linguistic' topic, and methods designed to deal with questions of structural relations in language cannot be expected to be adequate in themselves." (Mercer, 1997)

La Investigación Etnográfica desarrolla una serie de trabajos microsociológicos sobre la clase. Su metodología proviene de una adaptación de la que se emplea en Antropología Social. Mercer menciona los estudios fundantes de Hammersley (1982), Woods (1985) y Heath (1983) a los que podemos agregar, entre otros, los de Verónica Edwards (1985), Rockwell y Mercado (1989) y Rockwell (1982, 1995) en el ámbito latinoamericano. Todos han contribuido a nuestra comprensión sobre la construcción social del conocimiento y acerca de cómo los docentes ejercen el poder y el control en la clase a través del habla. Desde nuestra propia perspectiva, creemos que la línea latinoamericana ha realizado un aporte central al demostrar cómo el conocimiento se trans-forma a través de sus formas de presentación escolar.

³ Ubicación que otros autores no comparten, pues muchos lingüistas reivindican el análisis del discurso en el aula dentro de su propio campo y otros tantos antropólogos ubican el análisis de las clases en el suyo propio.

Desde un interés psicopedagógico, encontramos una excelente síntesis de los aportes de las investigadoras mencionadas en el artículo de Colomina, Onrubia y Rochera (2001), donde reportan sus principales hallazgos. Sostienen que, en tanto medio para representar objetos, acciones y acontecimientos, el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos que se desarrolla en el aula

depende fuertemente del habla de profesor y alumnos y en particular de determinadas 'estrategias discursivas' (Mercer, 1997) y 'mecanismos semióticos' (Wertsch, 1985) que profesor y alumnos pueden emplear a propósito de determinados contenidos de enseñanza y aprendizaje. Tales mecanismos y estrategias, de acuerdo a los hallazgos de numerosas investigaciones⁴, serían los siguientes: la obtención del alumno, directa o mediante pistas, de determinadas informaciones; la confirmación, rechazo, repetición, elaboración o reformulación de las aportaciones de los alumnos; el uso de determinadas fórmulas para subrayar determinados aspectos del conocimiento y su carácter compartido; las recapitulaciones reconstructivas de lo realizado; el recurso a ciertos núcleos de experiencia escolar o extraescolar, que se suponen conocidos y compartidos por los alumnos, como apoyo para la introducción de informaciones nuevas; el recurso, en un sentido similar, a elementos presentes en el contexto extralingüístico inmediato; la presentación de los objetos o situaciones de los que se habla desde distintas 'perspectivas referenciales'; el tratamiento de determinadas informaciones como 'nuevas' o 'dadas'; la abreviación de determinadas consignas u órdenes (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p. 452).

Por último, Mercer postula su propia perspectiva que denomina Psicología Sociocultural. La distingue por dar prioridad al desarrollo del conocimiento y de la comprensión en el aula (más que al orden social y a la estructura de habla de la clase). Sin desconocer lo aportado por las investigaciones precedentes, entiende que aún no se ha construido una teoría coherente de la educación como proceso discursivo, en tanto los conceptos y metodologías son todavía hoy importados de diversas teorías psicológicas, sociológicas, lingüísticas, antropológicas, etc. Considera que el campo propio de tal teoría está en elaboración y debe producir sus específicos conceptos y metodologías.

Coincidimos con este autor en cuanto a la inadecuación de *importar* teorías al campo de la enseñanza –proceso al que nos referimos como *aplicacionismo*–, pero al mismo tiempo consideramos que, al menos en lo que incumbe a la enseñanza de contenidos específicos, este campo no corresponde a la Psicología Sociocultural sino a las Didácticas Específicas.

¿Qué distingue una investigación en Didáctica Específica de los estudios antes considerados? Los didactas de la lengua materna inscriptos en la línea del interaccionismo social y sociodiscursivo (Bronckart, 1996) consideran que existe un contraste entre los pocos estudios desarrollados sobre la manera en que la expresión escrita se enseña en la escuela y "... le très grand nombre de travaux portant sur le discours en dehors de toute considération sur le contenu d'enseignement, comme si

⁴ Edwards y Mercer, 1988; Newman, Griffin y Cole, 1991; Coll y Edwards, 1996; Mercer, 1997.

ce dernier était secondaire par rapport à la relation instaurée entre enseignants et élèves...” (Besson, Canelas-Trevisi, Dolz, Mugaribí y Schneuwly, 1997).⁵

En la perspectiva didáctica del interaccionismo social y sociodiscursivo, desde enfoques cognitivos (Camps, 2001) o desde enfoques que se apoyan en la Epistemología Genética (Lerner, 2002; Nemirovsky, 1999; Teberosky, 1992; Kaufman, 1998), el análisis de las condiciones de intervención didáctica constituye una preocupación esencial. Se considera que existen numerosas, interesantes y consistentes propuestas de enseñanza de la escritura que tensionan hacia la transformación de las prácticas existentes. Pero rápidamente sucede que estos desarrollos en el aula no pueden hacer abstracción de las restricciones complejas que intervienen sobre el sistema didáctico y de las representaciones que pesan sobre los maestros, dados los propósitos de la enseñanza de la escritura. Por ello se juzga urgente la investigación en un dominio poco explorado como es “... les discours des enseignants analysés du point de vue didactique, c’est-à-dire non pas comme symptôme du rapport enseignant-enseigné, mais comme moyen permettant de décrire et de comprendre le fonctionnement de situations d’enseignement mettant en rapport enseignant, élèves et contenus.” (Besson, Canelas-Trevisi, Dolz, Mugaribí y Schneuwly, 1997).

Desde el punto de vista epistemológico, se trata de no perder de vista los procesos cognoscitivos de los alumnos. Los mismos provienen de la coordinación con los observables y los esquemas anteriores. El sujeto reconstruye el conocimiento y el saber cultural preexistente en interacción con los objetos y estos, en el caso de la escritura, se presentan a través de sus soportes culturales (libros, pantallas, pizarrones...) y, al mismo tiempo, a través de las acciones que los otros –pares y adultos- ejercen con dichos objetos en interacción con el sujeto. Gran parte de esas acciones consisten en *hablar sobre el escribir y la escritura*. Por ello creemos que también en el campo de los procesos de escritura “... las interacciones discursivas crean condiciones posibilitantes y limitantes para el proceso de equilibración...” (Castorina, 1998, p.29) son parte de las acciones que se ejercen con el objeto y que se ponen –o no- a disposición de los alumnos para hacer posible o limitar la reconstrucción del conocimiento.

1. 2. En qué consistió nuestro análisis

No hemos hallado trabajos donde se discuta la metodología empleada en los estudios acerca del análisis de observaciones de clases sobre enseñanza de la escritura⁶. Para

⁵ Creemos que la apreciación de estos autores es extrema y se corresponde más con los trabajos iniciales que con los actuales.

⁶ No obstante, nos parece que merece especial atención la discusión metodológica propuesta por Hoogsteder (1994), a propósito de las investigaciones socioculturales. Es innegable que este enfoque se ha ocupado de manera prioritaria de la *instrucción de un novato por parte de un experto* (empleando sus propias palabras) dada la explicación fundante que entiende la ontogénesis como una internalización de la cultura del adulto. De allí que resulta de interés una mirada metodológica sobre los estudios que dan cuenta de tal proceso en tanto las clases que analizaremos constituyen situaciones donde alguien más experto, el maestro, *instruye* a alguien con menores conocimientos, un alumno. Con leves variaciones, este proceso ha sido denominado autorregulación por Wertsch (1985), andamiaje por Bruner (1984) o aprendiz –*apprenticeship*- por Rogoff (1990).

No examinaremos cada uno de estos trabajos –muchos de los cuales no se desarrollan en contexto escolar sino en contextos experimentales o en la interacción natural en el seno de la familia- porque no

construir un marco desde donde hacerlo, hemos abordado estudios sobre didáctica de la escritura y sobre otros campos (en otras didácticas específicas o en psicología de la educación), focalizando el interés sobre la metodología empleada. Aún así, no son muchos los autores que explicitan suficientemente su abordaje metodológico. Entre quienes constituyen una excepción (Artigue, 1995; Camps y Ribas, 1996, Candela, 1999; Edwards y Mercer, 1988; Erickson, 1989; Perret-Clermont, 1984; 1989; Pontecorvo, 1993; Ribas, 2001) se comparten ciertos criterios básicos a los que adscribimos. Estos criterios pueden sintetizarse del siguiente modo:

- La *unidad original* de observación, registro, análisis e interpretación es una *secuencia* completa de enseñanza aprendizaje, integrada por varias situaciones didácticas que se desarrollan en clases sucesivas. Para Coll y otros (1994, 1996) una secuencia se define como un proceso completo de enseñanza aprendizaje en miniatura que incluye no sólo las actividades sino también los propósitos, contenidos, materiales, etc. Es decir, la *unidad original* de análisis es un proceso completo sobre el que luego se realizan otras segmentaciones⁷, que permiten recuperar el sentido del todo en caso de que resulte necesario.

constituyen nuestro foco de análisis. Nos interesa una mirada crítica sobre la metodología empleada a los efectos de extraer criterios para nuestro propio análisis. Mariette Hoogsteder, quien comparte la perspectiva sociocultural, sostiene que los métodos de análisis no son consistentes con la posición primordialmente dialéctica de la teoría sociocultural porque llevan a mostrar una imagen de control total del adulto y de sumisión total del niño. Esta imagen limita la concepción de la interacción entre ambos:

It is the adult who is regarded as initiating the relevant actions, as controlling the situation and as regulating the child's behaviour." (p. 40). Entiende que "the methods of microanalysis implicitly assume that the adult is in (total) control of the interaction, that the child is passive in receiving instruction and therefore that the internalisation process is a unidirectional transition. (p. 38).

Hoogsteder sustenta tal argumento por medio de dos demostraciones que desarrolla en el trabajo citado. La primera se refiere a las unidades de análisis en las que el investigador divide el material empírico (registros de entrevistas u observaciones). Define estas unidades como toda secuencia de conductas del niño que va *desde una entrada del adulto* hasta una del niño sobre el mismo aspecto del problema a resolver. Estos *aspectos* definidos de antemano por el investigador, anulan las propias estrategias del niño para resolver los problemas y se construye una representación del adulto que controla totalmente la resolución de la tarea. La segunda demostración, si bien se vincula con la anterior, trata centralmente sobre cómo las categorizaciones obtenidas dependen de la organización general de los estudios, fundamentalmente, del diseño de las tareas. De manera general, los trabajos muestran que el investigador tiene una concepción acerca de cómo el niño debe resolver la tarea (normalmente, bajo una modalidad *step-by-step*). El niño también tiene estrategias que no necesariamente coinciden con la del adulto. El material empírico se segmenta en episodios u otras unidades que derivan de la tarea en sí misma (o mejor dicho, de la concepción de la tarea del adulto). De este modo se limita la comprensión de la interacción en tanto la iniciativa del niño queda desdibujada y la asimetría (a favor del control del adulto) se muestra sobrestimada.

⁷ Por ejemplo:

Coll y colaboradores, en sus estudios sobre interactividad, fragmentan la secuencia didáctica en segmentos de interactividad definidos por la cohesión temática interna y en mensajes (unidades elementales de significado y de conducta comunicativa con sentido en sí mismas y que no pueden descomponerse en unidades más elementales sin perder el significado que transmiten y su potencial comunicativo en el contexto). (Coll y Onrubia, 1994).

Candela (1999) se interesa por la participación de los niños durante la interacción en el aula, por ello selecciona los "momentos de la interacción en los que se presenta una situación de conflicto, ya sea porque se planteaban versiones distintas sobre el contenido o porque había un malentendido en la

- Se intenta comprender la tríada *docente-alumno-contenido en contexto didáctico*. Esto es: lo que los alumnos producen e intercambian en relación con aquello que los maestros demandan sobre el contenido; la actuación del maestro en relación con lo planificado en la secuencia y con lo que realmente sucede en la clase a partir de las intervenciones de los alumnos. Es decir, interpretar a los unos y a los otros desde un marco que los *interrelacione* de cara al contenido que se intenta reconstruir.
- Consideramos la especificidad del *contenido* que se está tratando en relación con la especificidad de las distintas *situaciones*. Las clases que vamos a analizar son *clases donde se revisan textos*, de manera que esta práctica cultural, la *revisión de textos*, constituye el contenido de las mismas. Pero, en el contexto de la secuencia analizada, la revisión se presenta al menos bajo dos *formas*: como *situaciones de revisión colectiva* y como *situaciones de revisión entre pares*. Buscamos hallar lo común y lo diferente en estas dos presentaciones del contenido.
- SI bien nuestro propósito no es el análisis del discurso, usamos los llamados ‘mecanismos semióticos’ y ‘estrategias discursivas’ como algunos de los instrumentos de análisis para los fines que nos proponemos.
- Por último, señalemos un concepto en el que es preciso detenerse. Estos intercambios discursivos, lingüísticos, sociales o cognitivos se dan en el *contexto* del aula, un contexto que aporta especificidad a los mismos. “Utilizamos el término contexto para referirnos a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden - por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen -, a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice” (Edwards y Mercer, 1988, p. 78).

Dado que “El aula es (...) un sistema con vida propia, aunque no autónomo pues se encuentra inserta en una red de suprasistemas y sistemas paralelos que contribuye a configurar y que a su vez lo configuran” (Coll y Solé, 2001), gran parte de las interpretaciones de los participantes se explican por la historia de intercambios ya vividos en el grupo, en otros grupos escolares o en las expectativas que se ponen en la tarea en función de aquello que se ha aprendido. Este contexto, el aula, se caracteriza por la complejidad:

Doyle (...) ha insistido en repetidas ocasiones (...) en esta complejidad señalando que las actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos en las aulas, se caracterizan, entre otros rasgos, por la *multidimensionalidad* – suceden muchas cosas- la *simultaneidad* – suceden muchas cosas al mismo tiempo-, la *inmediatez* –la rapidez con que suceden-, la *impredictibilidad* – continuamente suceden cosas inesperadas y no planificadas previamente-, la *publicidad* –todo lo que hacen profesor y alumnos es público para el resto de los participantes- y la *historia*- lo que sucede es en buena medida tributario de lo que ha sucedido en las clases anteriores- (Coll y Solé, 2001, p. 357).

dinámica de interacción. (...) se definieron los extractos en función de lo que podía interpretarse una secuencia educativa que incluyera el posible principio y la resolución, aunque ésta fuera parcial, de un malentendido o de un conflicto para los participantes” (p. 43).

Camps y Ribas (1994, 1996, 2001), quienes se ocupan de procesos de escritura, dividen en episodios definidos como una secuencia de turnos de palabra en la cual los alumnos se centran prioritariamente en una actividad relacionada con la composición del texto.

Maestros y alumnos interactúan sumergidos en este contexto complejo. El por qué de gran parte de sus participaciones puede ser explicado a través de las características citadas por Doyle, en tanto imponen modificaciones sobre la forma del contenido, sobre su presentación, en definitiva, sobre el sentido de los aprendizajes escolares.

El análisis de las observaciones que hemos desarrollado no partió de ninguna categoría preconcebida, sino de la búsqueda de regularidades en las intervenciones del docente y de las contribuciones de los niños a propósito de los contenidos presentados, así como de las relaciones entre ambas. Buscamos, fundamentalmente, la especificidad de estas participaciones cuando la tarea consiste en revisar un texto y más concretamente, cuando consiste en revisar un epígrafe de foto.

Sin duda, nuestro conocimiento previo sobre los procesos de producción de textos en la escuela operó de manera consciente e inconsciente en todos los momentos del proceso. Así re-conocimos muchos fenómenos que ya habíamos identificado en investigaciones previas de otros o propias, ante otros géneros o situaciones de producción, pero también hallamos fenómenos nuevos que logramos conceptualizar durante este proceso.

Como las clases dan lugar a protocolos de cierta extensión, se hace necesaria su fragmentación para el análisis⁸. Dado que nuestro principal interés es dar cuenta de las transformaciones de los textos a través de los ejes de análisis expuestos en el capítulo precedente –organización discursiva, posición del enunciador, tiempo y puntuación– luego de varias lecturas y relecturas del material, se identificaron los siguientes tipos de fragmentos:

- *Macroepisodios.*

Constituidos por todos los turnos de habla que se ocupan de la revisión de un mismo texto durante la clase.

El macroepisodio puede ser continuo o discontinuo, en el sentido de que un texto puede comenzar a ser revisado y concluir a través de una sucesión ininterrumpida de turnos de habla o puede iniciarse, pasarse a otro texto u otra tarea y retomarse más tarde. Este nivel de fragmentación, permite recuperar el trabajo realizado en torno a un mismo texto y autor.

- *Episodios.*

Integrados por todos los turnos de habla que giran en torno a un mismo problema vinculado con alguno de los ejes de análisis mencionados.

El inicio y fin de episodio se marcó con el propósito de hacer inteligible la transformación en el texto que se estaba operando. De esta manera, muchas veces el fin de un episodio coincide con el inicio del siguiente, dado que sin esos parlamentos no se comprendería por qué se empieza a trabajar sobre un nuevo problema.

Los episodios también pueden ser continuos o discontinuos, en el sentido antes mencionado. En el interior de los episodios suelen distinguirse numerosos pasajes que refieren a alguno de los indicadores mencionados en los ejes de análisis

⁸ Con el objeto de evitar confusiones, emplearemos el término *fragmentos* para referirnos a las observaciones, reservando el término *segmento*, para hablar de los textos.

(por ejemplo, si se trata de puntuación, si están resolviendo un problema sobre uso de comillas o si discuten sobre la conveniencia de introducir un punto en lugar de una coma...).

- *Microepisodios.*

Integrados por una sucesión más breve de turnos de habla *insertos* en un episodio cuyo eje predominante no es el mismo al que refiere el episodio. En cierto sentido, podríamos decir que constituyen digresiones del episodio en el cual se insertan.

Esta tarea, eminentemente interpretativa, no ha sido sencilla. Una de las principales dificultades fue decidir un criterio operativo para fragmentar el material sin perder los propósitos del análisis. Otro problema consistió en las numerosas imbricaciones que supone el desarrollo de los contenidos en cualquier clase, pero fundamentalmente, en una clase de escritura, donde por la naturaleza misma de cualquier práctica de escritura, tanto los quehaceres del lector como los del escritor se suscitan de manera indisociable con recursos y procedimientos lingüísticos en los distintos niveles de la lengua.

Advertimos al lector que la transcripción puede ser interpretada como si la clase se hubiese desarrollado a través de turnos de habla estrictamente sucesivos. En la clase esto no fue así: muchos turnos de habla son simultáneos o, por momentos, los participantes no se escuchan entre sí. Dado nuestro propósito de análisis, sólo registramos estos fenómenos cuando obstaculizan o interrumpen de manera evidente el proceso de revisión del texto.

Desarrollaremos un análisis de las clases siguiendo los ejes propuestos en el capítulo precedente, para luego concluir con un análisis integral de todo el material. Los fragmentos seleccionados dan cuenta de la variedad de intervenciones de docentes y alumnos en la totalidad del corpus de observaciones de revisión colectiva. El mismo está integrado por 16 registros de clases.

2. La planificación de las intervenciones de las docentes

Como señalamos en el punto 4.1. del Capítulo I, las clases fueron planificadas de manera conjunta entre la investigadora y las docentes. La primera realizó un diseño tentativo que discutió y ajustó inicialmente con todas las maestras involucradas y luego, clase a clase, con cada una de ellas.

Actualmente plantearíamos muchas realizaciones de otro modo. A partir del microanálisis realizado sobre los registros, advertimos problemas que nos fueron inobservables durante el desarrollo del proyecto. Para facilitar la exposición, hablaremos siempre de las docentes, entendiendo en todos los casos que la responsabilidad de sus intervenciones fue de la investigadora. Las docentes se desempeñaron siempre de acuerdo a lo acordado e indicado por ella.

Al diseñar la secuencia, previmos trabajar ciertos problemas y al desarrollarla estos coincidieron parcialmente con lo efectivamente trabajado. Reseñamos estas previsiones, ya señaladas en el capítulo introductorio, para compararlas con lo que efectivamente sucedió.

Previsión ⁹	Durante la realización
<p>Trabajar la <i>relación imagen-texto</i> en el sentido de que las informaciones aportadas por el texto y por la imagen necesitan complementarse: el escrito no requiere informar sobre aquello que la imagen muestra sino que debe ampliarlo, contextualizarlo, explicarlo o especificarlo; a su vez, la imagen proporciona elementos que difícilmente puedan ser expresados por palabras. También vinculados con la relación imagen-texto se encuentran los problemas de las referencias imprecisas a las personas u objetos que se encuentran en la foto.</p> <p>No se realizó ninguna previsión sobre la <i>organización discursiva</i> más allá de alguna reflexión sobre los usos sociales del género, fundamentalmente sobre su función comunicativa, el propósito informativo, la circunstancia de comunicación, el destinatario. En parte, esto se debe a que la categorización de los tipos de epígrafes producidos por los niños no fue un conocimiento anterior al desarrollo de la secuencia sino que se construyó a posteriori del análisis de los datos, de manera que hubiese sido imposible anticiparlo.</p> <p>Problematizar la <i>persona del enunciador</i>. En las fotos aparece el niño (o sus familiares) y es él mismo quien asume la escritura sobre sí y sobre su familia. Pero esa escritura está destinada a un lector que no está incluido en la foto ni mantiene relaciones de parentesco con las personas fotografiadas. Por lo tanto, se requiere que quien escriba lo haga colocándose desde la expectativa del lector, es decir, se espera un texto en tercera persona o en un tono impersonal. Se previó que resultaría muy difícil que los niños de 7 años considerasen el problema antes de la revisión, que no todos lo podrían resolver y también que no resultará un obstáculo importante para los alumnos de 9 años.</p> <p>Ocuparse del <i>tiempo de la enunciación</i>, refiriéndose al pasado lejano o reciente de las fotos, para un virtual lector que interpretaría en un futuro próximo o distante. Es decir, se requería “congelar” el momento que la foto atestigua para poder</p>	<p>Durante las clases de análisis del texto de referencia, se trabajó la relación entre la imagen y el texto.</p> <p>Durante las revisiones colectivas, se trabajó el problema de las referencias de textos que incluían ubicación de los individuos de la foto.</p> <p>Todas las intervenciones sobre la organización discursiva se elaboraron sobre la marcha del proyecto, a medida que los problemas iban apareciendo durante las revisiones.</p> <p>La previsión coincidió exactamente con lo sucedido. Sobre este aspecto las docentes contaban con reflexión previa, anticipación de posibles respuestas e intervenciones planificadas. En todos los casos resultaron adecuadas, en el sentido de orientar a los alumnos hacia los productos esperados.</p> <p>A pesar de la previsión de estos problemas, no se planificaron intervenciones ni se profundizó en la discusión. Tal vez porque</p>

⁹ Se transcribe lo que consta en el anexo 1 del capítulo I.

<p>ubicarla en cualquier momento del futuro en que se la interprete.</p> <p>Elaborar la puntuación, entendiéndola como fronteras internas del escrito. Se sabía que para la mayoría de los niños sería una preocupación saber si era necesario indicar o no los límites entre segmentos. En los textos de referencia es usual que estos límites no se encuentren lexicalizados sino marcados por puntuación, pero esperábamos que los niños de 7 años no la empleasen en la primera versión y los de 9 podrían hacerlo, pero no de una manera totalmente adecuada.</p>	<p>desde la investigadora se trabajó con el implícito de que la enunciación debería formularse desde una posición de simultaneidad ante la foto, reduciendo así las múltiples posibilidades que brinda la lengua para expresar el tiempo.</p> <p>Lo acaecido concordó con lo previsto. Las docentes contaban con discusión previa, anticipación de posibles respuestas e intervenciones planificadas (muchas, probadas durante anteriores proyectos de escritura).</p>
--	--

Si bien las intervenciones de las docentes varían en función de los conocimientos y estrategias que los niños despliegan, a modo de criterios generales, en la secuencia definitiva, se planificaron las siguientes posibilidades¹⁰:

- Cuando la docente presenta una escritura a los niños, éstos observan problemas como el uso de la primera persona, la ambigüedad de una expresión, la ausencia de cierta información importante, etc. La docente solicita entonces que propongan soluciones al problema, las anota y/o comenta, las evalúan entre todos y deciden qué solución adoptar (previa consulta al autor).
- En cambio, si ninguna de las soluciones propuestas por los niños permite resolver satisfactoriamente el problema, el mismo docente aporta una o varias soluciones posibles para discutir entre todos cuáles son adecuadas y cuáles no.
- Cuando los niños observan problemas en la producción a veces pueden formularlos, pero no encontrar alternativas de solución (ni siquiera alternativas no pertinentes). En ese caso, la docente puede proponer varias soluciones posibles (pueden ser todas adecuadas o sólo algunas) y el trabajo de los niños consistirá en discutir y evaluar cuál o cuáles soluciones son las mejores. Puede suceder la circunstancia extrema que los niños no posean ningún conocimiento ni estrategia para decidir con qué solución quedarse. Si así fuese, la docente informará (de la manera más simple que pueda) cómo se puede resolver el problema señalado.
- Pero también puede suceder que los niños no señalen los problemas de la escritura que la docente considera que deberían ser discutidos. En ese caso, es la docente quien señala el problema para ellos, referido a la escritura que acaba de presentar y siempre en relación con el lector virtual. Nuevamente solicita

¹⁰ Se transcribe lo que consta en el anexo 1 del capítulo I.

estrategias de solución a los niños, las evalúan juntos o si los niños no la lograsen, propone una solución.

- Es también parte de la intervención de la docente rescatar (cuando los niños lo proponen) o señalar (cuando no lo hacen) la relación entre problemas que ya han aparecido en el mismo tipo de texto o en otros. La docente también propone estrategias de solución ya utilizadas que pueden ser adecuadas o adaptables para el problema planteado.
- Por último, es parte de la intervención de la docente sistematizar las soluciones a problemas que hayan sido frecuentemente tratados y que considere que han sido comprendidos por la mayoría de los niños. Es esperable que este tipo de intervención aparezca predominante en las clases de alumnos de 9 años.

Para cada clase, se seleccionaron dos o tres fotos no pertenecientes a alumnos de la muestra cuyos textos se transcribieron en el pizarrón. Los textos elegidos fueron representativos de diferentes formas de presentar la información. Se comenzó a trabajar con las producciones de los "mejores" alumnos, según la representación que el grupo tiene de sus pares a criterio de la docente. Se asumió esta postura a fin de facilitar la conceptualización de la tarea como un "privilegio" dentro de la clase y no como un "castigo" (esta estrategia ya había sido probada en otros proyectos y había sido exitosa).

Luego, la investigadora realizó una selección sobre la base de los alumnos propuestos por las docentes. Se entregó a cada maestra los textos acompañados de una explicitación sobre las dificultades que cada texto presentaba; juntas, realizaron una anticipación de las posibles intervenciones para focalizar esos problemas y una anticipación sobre las posibles respuestas de los niños.

La maestra normalizó las producciones de 7 y 9 años. Es decir, corrigió las faltas de ortografía y algunas formas de letras que pudiesen dar lugar a incomprensión por parte de los niños. La docente explicitó los cambios que realizó copió cada producción en el pizarrón. También con el propósito de facilitar la lectura, en el segundo grado de la escuela de prácticas alternativas, las transcripciones en el pizarrón se realizaron en imprenta mayúscula, dado que era el tipo de letra que todos los niños leían con más fluidez en ese momento. Esta fue una decisión didáctica tomada con el propósito de centrar las reflexiones de los alumnos sobre el lenguaje escrito. Se sabe que cuando la escritura tiene problemas gráficos u ortográficos que dificultan su comprensión, los niños pequeños se centran "naturalmente" sobre estas cuestiones, hecho que impide avanzar -o al menos resta preocupación- sobre la revisión de la estructura del texto, las formas retóricas, el léxico, el contenido mismo.

3. Las intervenciones del docente y de los alumnos durante la clase

A pesar de no haber realizado un análisis exhaustivo sobre la extensión de las clases, podemos señalar algunas particularidades. Todas duran entre 40 y 80 minutos. Se registró un promedio de 350 turnos de habla por clase, siendo las más extensas las de cuarto grado de la escuela de prácticas alternativas y las más breves, las de segundo de prácticas tradicionales. En general, las dos primeras revisiones son las más largas y las dos últimas son más reducidas. En promedio, la proporción de turnos de habla de docente y alumnos se distribuye de una manera no habitual: 60% corresponde a los niños y 40% al docente. En todas las clases, los niños tienden a "tener la palabra",

hablan más que sus maestras. La mayor intervención de los niños se presenta en cuarto grado (70%) y la mayor intervención del docente se registra en segundo grado (45%), en los dos casos, de la escuela de prácticas alternativas.

Organizaremos esta exposición tomando cada uno de los cuatro ejes de análisis que consideramos para el análisis de los textos: la organización discursiva, la posición del enunciador, el tiempo y la puntuación. Lo hacemos con el propósito de apreciar la especificidad de la intervención del docente ante cada tipo de problemas. Previamente, agregamos un eje relativo a la organización de la clase y por último sintetizaremos las intervenciones relativas a todos los ejes.

3. 1. El sentido de la tarea y las pautas generales de organización

Los fragmentos de observaciones que comentaremos en este párrafo se refieren a pasajes que no aparecen a propósito de la revisión de un texto específico, su función es enmarcar la tarea y organizar al grupo.

Para los dos grupos de la escuela de prácticas alternativas, revisar colectivamente un texto producido por un compañero o por un equipo de compañeros es una tarea conocida. Para los niños de la escuela de prácticas tradicionales, se trata de una actividad nueva. En todos los casos, tanto con el propósito de hacer lo más semejante posible las condiciones de producción de los textos como por necesidades de las situaciones didácticas, las cuatro docentes comenzaron la revisión colectiva de la primera foto haciendo presente el sentido de la tarea y señalando algunas pautas generales de organización. En algunos casos, se vuelve sobre estas orientaciones al iniciar las sesiones de revisión colectiva de las siguientes fotos o, dentro de la misma clase, cuando se inicia el trabajo sobre el segundo texto.

Advertimos algunas diferencias en el clima y modalidad de trabajo entre las dos escuelas.

En la escuela de prácticas tradicionales, todas las intervenciones son indicaciones que la docente brinda a los niños, la actitud de los niños es “obediente”; se muestran muy bien dispuestos a comprender y aceptar las “nuevas reglas de juego”. Frecuentemente preguntan a la docente si pueden intervenir o preguntan cómo hacerlo. El clima general de la clase es distendido y ordenado, aunque la impresión es que los alumnos se muestran dependientes de las indicaciones de las docentes, lo cual es esperable, dado que el contrato de trabajo es nuevo para ellos.

En la escuela de prácticas alternativas el clima es de mucha participación, por momentos de desorden excesivo que lleva a detener y reorganizar al grupo (en parte, por este motivo, las clases son más extensas). Una particularidad de los dos grupos de esta escuela son sus manifestaciones de júbilo al resolver algún problema de escritura sobre el que han discutido durante un largo rato (aplauden, se felicitan, festejan...). Aquí, no sólo se registran intervenciones donde la docente indica a los niños qué y cómo hacer sino que también los alumnos discuten con su maestra a propósito de la organización de la clase (por ejemplo, asignación de los turnos de habla o disposición del espacio para realizar la tarea –si se sientan en círculo alrededor del pizarrón o si permanecen en sus bancos-). Esto se une a muchas intervenciones dispersas de los alumnos donde dan indicaciones directas a las maestras acerca de cómo desarrollar la actividad. Por ejemplo, le piden o le ordenan

que lea más despacio porque no la pueden seguir con la vista, que haga mejor letra en el pizarrón porque no entienden, que en vez de tachar y reescribir, use otro espacio del pizarrón para comenzar la nueva versión porque la que están reescribiendo ya no se entiende, etc.

Interpretamos este tipo de intervenciones como parte de la formación de los niños como escritores y como alumnos a la vez, como manifestaciones de una autonomía creciente donde no permanecen a disposición de las indicaciones de la docente sino que se involucran directamente con la manera de realizar la tarea de escritura, reclamando o proponiendo variaciones que consideran más adecuadas para poder revisar mejor. No por ello entendemos que los niños de la escuela de prácticas tradicionales no puedan desarrollar este tipo de prácticas, creemos que su posición se debe a la novedad en cuanto a la modalidad de trabajo.

¿En qué consisten estas intervenciones en relación con la organización de la tarea? Podemos señalar algunas constantes.

- Hacer presente el propósito y el destinatario:

(70C1- 1:1)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia sin el autor

Docente: Bueno, a ver, me gustaría que nos acordáramos de algunas cosas antes de revisar los epígrafes. ¿Para qué escribimos los epígrafes? ¿Para quiénes los escriben? A ver, María Paz.

María Paz: Para que la gente sepa de qué personas...

Natalia: Eso, vamos a ir contando en... a otra gente que quiere saber.

Docente: A ver, Gabriel.

Gabriel: Eso quería decir.

Docente: ¿Eso mismo querías decir? A ver, Paula.

Paula: Quiero que diga lo de la foto.

Docente: Bien, la gente va a leer esos epígrafes y va a mirar las fotos, pero no conoce a las personas de las fotos.

Algunos alumnos: No, no.

Docente: No las conoce.

Daiana: Pero mientras se lo va leyendo por ahí un poco es la historia y como la va conociendo a la persona cómo es. (Se refiere a ir conociendo a la persona a través de la lectura del epígrafe).

Alumno : El epígrafe sirve para que conozca de la persona.

(Todos los alumnos hablan a la vez)

Docente: De a uno, levantemos la mano, ¿qué decías, Micaela?

Micaela: Para que conozca lo que esta haciendo en la foto o lo que estamos haciendo.

Docente: ¿Gabriel?

Gabriel: Que conozcan en un lugar.

Docente: En un lugar.

Gabriel: En una plaza, acá.

Docente: ¿Daiana?

Daiana: Que si un papá (se refiere a “un papá”, potencial lector del álbum) no conoce un lugar lo ponemos.

Docente: Está bien, ¿están de acuerdo con esto?

Algunos alumnos: Sí.

Docente: Vamos a empezar a revisar los epígrafes. Seguramente mientras vamos revisando nos vamos a ir dando cuenta de otras cosas.

- Recordar los roles en la tarea, el lugar del autor y de los pares.

(70C1- 1:1)

Docente: Tomás, ¿nos dejás empezar con uno de los tuyos? (se refiere a comenzar a revisar colectivamente un epígrafe del cual Tomás es autor).

Tomás: Sí (como dudando o con un poco de vergüenza)

Muchos alumnos: Sí, sí, el de Tomás, el de Tomás.

Docente: Bueno, tienen que proponer a Tomás qué modificarían para mejorar el que él hizo, pero Tomás -como es el autor- decide si lo arregla de la manera que ustedes sugieren o no, porque él sabe lo que quiso poner.

Alumno/a: ¿Cómo?

Docente: ¿No me entendiste? que todos pueden opinar acerca de qué modificar en el de Tomás, ¿sí? ¿estamos de acuerdo? qué le pueden agregar, sacar, cambiar de lugar, ponerle una coma sacar otra coma. Pero Tomás decide si lo arregla de esa manera o no porque es el autor. A medida que vayamos arreglando muchos [alumnos], alguna vez, van a pasar por el pizarrón con los epígrafes o con otros textos.

Alumno/a: Por ejemplo si allá yo estoy viendo que pone doble, dónde, le podemos decir que pone dónde él puede decidirse dónde. (Se refiere a que le pueden indicar dónde está la repetición y el autor decide cuál deja y cuál suprime)

La última alumna reformula claramente el rol esperado para la tarea: los pares pueden advertir el problema de una repetición y señárselo al autor, pero es él quien decidirá qué suprimirá y qué dejará. No obstante, como se advertirá en muchos pasajes, en reiteradas oportunidades el rol del autor queda desdibujado durante las revisiones colectivas. Muchas veces, la docente, intentando coordinar todas las contribuciones de los alumnos, por momentos deja de lado la opinión del autor. Aún en esos casos, siempre se reitera que el producto del trabajo colectivo, es decir, el texto modificado en el pizarrón, no tiene que ser copiado por el autor si no lo desea, no está obligado a aceptar las modificaciones hechas por sus compañeros. . Cuando llega el momento de borrar el texto modificado del pizarrón, la docente pregunta al autor si desea tomar nota. Algunos niños lo hacen y otros no.

- Explicitar las operaciones de transcripción y detenerse sobre la imagen que la foto proporciona.

(70C1- 1:1)

Docente: Primero lo copio y después miramos bien la foto. Tomás lo escribe en cursiva, chicos, yo la hago en imprenta para que la puedan leer bien todos. Además si les falta alguna hache o se equivocaron alguna “ce” por “ese” o esas cosas, yo las voy a arreglar, para que lo puedan leer mejor. Lo que nos vamos a fijar ahora es si el que lo lea lo va a entender bien. (Transcribe un epígrafe completo. Mientras la docente escribe, muchos hacen comentarios y van leyendo) ahora vamos a ver la foto, después lo leemos. ¿Ven la foto? (Pasa mostrando la foto). Yo la voy a ir mostrando. Cuéntenme qué es lo que ven. Ahora vamos a ver la foto (pasa por los bancos y todos comentan a la vez lo que ven, el autor acota, algunos niños solicitan más informaciones)

Luego de transcribir cada texto, dado que el mismo se constituye con referencia a una imagen, la docente acerca la foto a los niños para que la puedan observar en detalle. Una vez que ha sido observada y han hecho todos los comentarios que desean, la foto queda a disposición del grupo por si es necesario volver a ella.

- Favorecer un intercambio colaborativo.

Muchas intervenciones, principalmente en el inicio de estas clases, apuntan a favorecer un intercambio colaborativo entre los alumnos, desalentando las intervenciones que se orientan a descalificar a los compañeros o a competir por un supuesto mejor desempeño.

Por ejemplo, se señalan contenidos que todos los alumnos necesitan elaborar porque constituyen problemas que probablemente no estén resueltos en el momento de la escolaridad en que se encuentran.

(90C1- 1:1)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia sin el autor

Docente: Todos tienen que corregir la puntuación porque están en cuarto grado. Para eso hacemos la revisión en el pizarrón, para aprender a...

Alumno/a: ¿Para qué venimos a cuarto grado? Me voy a la facultad directo

Docente: Claro. Les damos el título de quinto año del secundario y ya está ¿No? Pero como están en cuarto grado tienen que aprender a puntuarlo y tienen que aprender a resolver algunos problemas que nadie, nadie, nadie resolvió bien del todo. Entonces, para eso va a ser lo del pizarrón. El que está en el pizarrón no es porque es el peor ni el mejor, es uno que nos sirve para aprender a resolver los problemas que todavía...

Alumno/a: o sea que éste (se refiere al epígrafe transcripto) nos sirve.

Docente: Es uno que nos sirve. Para aprender a ver esos problemas y después resolverlos mejor en el propio.

- Tener en cuenta la especificidad de la foto.

Durante las revisiones colectivas desde la segunda foto en adelante, suelen aparecer intervenciones destinadas a recordar la especificidad de la foto con que se está trabajando, aquello que la distingue de las restantes.

(91C2 - 12: 1)

9 años

escuela de prácticas tradicionales

foto antigua de la familia, donde el autor no había nacido

Docente: Se acuerdan que la foto dos era la foto donde estaba la familia antes de que ustedes nacieran, ustedes no existían. Entonces, sería deseable que eso quedara claro en el epígrafe ¿sí? Además acuérdense que esta foto va a venir después de una foto anterior, no va a ser la primera que se lee, ¿se entiende? Estas dos cosas hay que tenerlas en cuenta.

Hasta aquí, las intervenciones relativas a la organización de la tarea.

3. 2. La revisión colectiva de la organización discursiva

En el capítulo precedente hemos caracterizado cuatro formas básicas de organización discursiva: los núcleos informativos, las listas de personas, los núcleos con listas y las narrativas. En cada una de estas organizaciones, hemos descrito las particularidades de sus introducciones, anclajes iniciales, cierres, verbos empleados desde el punto de vista semántico y sus formas en el tiempo y modo, así como la presencia de nombres propios y números. Consideramos también, dentro de los problemas de organización discursiva, las repeticiones y su función dentro del texto.

En este apartado nos ocuparemos de cómo fueron tratadas estas cuestiones durante las revisiones colectivas. Si bien en muchos casos al revisar aspectos de organización discursiva se deriva a otros temas como el enunciador, la puntuación o el tiempo, en términos globales. Durante las clases que estamos analizando, los fragmentos sobre organización discursiva son los más extensos. A veces, se trata de cuestiones locales como modificar una introducción o cambiar un anclaje, lo cual no supone que se cambie de categoría en la organización discursiva del texto, tal como las hemos caracterizado (punto 2.1. del capítulo 2).

En cuanto a su frecuencia y extensión, estos fragmentos no muestran diferencias entre edades, aunque sí puede cambiar el tipo de problema, las posibilidades de asimilación de los niños o las estrategias lingüísticas con que los resuelven.

Recordemos que, cuando analizamos los textos, vimos que las características de la foto -una condición material de la producción- no parecía incidir en absoluto a la hora de elegir una u otra organización discursiva. Durante las revisiones colectivas, tampoco hallamos diferencias en el tratamiento de estas cuestiones.

También en el capítulo precedente, señalamos que las listas complejas son mayormente adoptadas por los alumnos de la escuela de prácticas alternativas, evidenciando que se animan a explorar formas de organización más difíciles de estructurar. Al examinar los textos sobre los que se trabajó durante las revisiones colectivas, advertimos que sólo en el segundo grado de la escuela de prácticas alternativas se realizan revisiones colectivas con listas complejas o núcleos con listas complejas. Esta no fue una intervención consciente para el docente en el momento de la selección de los textos. Simplemente, la mayor presencia de estas organizaciones discursivas y la complejidad que se consideró que presentaban para escritores de 7 años hizo que se eligiesen para ser revisadas en las clases. En los otros grupos no aparecen porque su presencia es mínima en las versiones iniciales de los textos.

Veamos un primer ejemplo donde la intervención de la docente se combina con las contribuciones de los alumnos, para desembocar en un cambio de categoría.

En el texto de Tomás, al acrecentar y reorganizar la información sobre los miembros de la lista se pasa de una lista a un núcleo con lista. De acuerdo a la categorización que explicamos en el capítulo precedente, por ser una lista que ya posee cierre y se le agrega un anclaje, el texto pasa a ser un núcleo con lista.

(70C1-1:2)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia sin el autor

Texto:

EN ESTA FOTO ESTÁ MI HERMANA QUE NACIÓ EL 3 DE OCTUBRE,
MI MAMÁ QUE NACIÓ EL 3 DE ABRIL, Y MI OTRA HERMANA MARÍA PAZ
QUE NACIÓ EL 27 DE JUNIO Y LA PRIMERA HERMANA QUE SE LLAMA
MARÍA CLARA, Y ESTAMOS EN EL PATIO DE MI CASA

(El texto de Tomás comienza con una introducción que despliega una lista de tres individuos de quienes se explicita su relación de parentesco con el autor y se predica un dato biográfico, la fecha de nacimiento. Hasta allí, sólo figura el nombre de la segunda hermana. Pero luego, la lista parece reabrirse para incluir el nombre de la otra. Por último, cierra con una localización espacial. La docente copia el texto en el pizarrón mientras muchos niños hacen comentarios y van leyendo. Concluida la escritura la docente muestra la foto para todos y la comentan. En la imagen se ven dos niñas y una mujer joven en un patio, junto a dos bicicletas. Son las hermanas y la madre del autor; algunos niños creen que son sus tres hermanas. El autor y otros alumnos aclaran datos sobre la escena y se agrega información como los nombres de las dos hermanas).

(...)

Docente: ¿Sabes cuál se llama María Paz y cuál María Clara?

Algunos alumnos: Sí.

Docente: A ver, Nico.

Algunos alumnos: (Hablan a la vez) la que está ahí es María Paz (señalando).

Docente: “la que está ahí” (con tono de repetir textualmente la frase de los niños), si lo escribo así (señalando el pizarrón) ¿cómo sé cuál es?

Algunos alumnos: No

Docente: Yo acá veo, yo no me doy cuenta cuál es cuál, ustedes me dicen "ahí" pero...

Micaela: Tomás, (aseverando) “la que está en la bicicleta azul es María Clara y la roja María Paz.”

Docente: Ahí está, esa puede ser una buena indicación, la que está en la bicicleta azul y la que está en la bicicleta roja, bien.

Alumno/a: O se puede hacer con el color de la ropa.

Docente: También se puede hacer con la ropa.

Tomás: La que está parada y la que está sentada.

Docente: Bueno, la que está parada y la que está sentada (dudando), es que hay una sentada en el banco y otra sentada en la bicicleta, no quedaría tan claro. Bien y ¿qué tienen que ver estas personas con Tomás?

(Varios alumnos hablan a la vez),

Juan: Son las hermanas y la mamá. Porque esto tiene que estar, la mamá, más o menos en el álbum de la familia para que lo vayan conociendo, no podés ponerlo solo [a Tomás] porque si no, no lo conocen.

Docente: Esta bien, pero es la familia de Tomás, vamos a ver el epígrafe, todos se acuerdan bien de la foto. Ahora ayudamos a revisar el epígrafe.

La docente comienza con relectura total y análisis de la foto. Su intervención apunta a la inclusión de otros datos en la lista tales como la ubicación de los nombrados en la foto y la relación que poseen con el autor. Aún sin intentos de textualización -salvo Micaela-, tanto Tomás como otros alumnos colaboran aportando algunas posibilidades. La maestra acepta estas propuestas, plantea el problema de distinguir una formulación para ser dicha de la misma idea expresada

para ser escrita. Manifiesta duda ante la contribución del autor, fundándola en la relación ambigua que se generaría ante esa foto.

(70C1- 1:2)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia sin el autor

Docente: Vamos ahora a leer de nuevo el epígrafe de Tomás (lee dos veces)

(...)

Lucía: María Paz ¿es la más grande?

(...)

Docente: (Retornando el texto) ahora, leyendo este epígrafe ustedes pueden identificar cuál es cada hermana en la foto, ¿se dan cuenta cuál es María Paz y cuál es María Clara?

Algunos alumnos: Sí, no (a la vez).

Docente: ¿Qué podemos decir, cómo podemos contar, en este epígrafe cuál es cada hermana? A ver, Sofía, ¿cómo lo dirías o cómo lo escribirías?

Sofía: (Se queda pensando, pero no contesta).

Docente: ¿A alguien se le ocurre?

Tomás: (Con tono de enunciar una formulación para ser escrita) "la que tiene el pelo castaño es la más grande y la otra más chica".

Docente: ¿Y dónde escribirías eso? "La que tiene el..."

Micaela: Al lado del nombre.

Docente: Al lado del nombre y por ejemplo, a ver Tomás.

Tomás: Después de "27 de junio" -

Docente: Después de "27 de junio" ¿qué pondría? (Tomando la tiza)

Tomás: "la que tiene pelo castaño..."

Docente: "La que tiene pelo castaño" (va a comenzar a escribir en el lugar indicado por Tomás).

Tomás: "es la más grande", ah, no, no, me confundí.

Docente: María Paz ¿cuál es? ¿la que está en la bicicleta azul o la que está en la bicicleta roja?

Tomás: La que está en la bicicleta roja.

Docente: ¿Cómo podemos escribir acá para contar que esta nena es María Paz y que la que está, en la bicicleta azul, es María Clara?

Tomás: (Dicta) "la que está en la bicicleta roja es María Paz y la que María en la bicicleta azul es..."

Micaela: (Interrumpiendo) "y nació el 27 de junio".

(...)

Docente: A ver, lo pongo acá chicos (se refiere a que va a hacer un agregado entre líneas) Sí (escribe a continuación de "27 DE JUNIO"): "Y LA QUE ESTÁ EN LA BICICLETA ROJA ES MARIA PAZ"

Alumno/a: Separá, seño (se refiere a que al escribir entre líneas le quedó todo muy junto)

Docente: Sí queda junto, pero se puede leer.

Tomás: Me parece que va una coma.

Docente: Puede ser, hacemos una cosa ,antes de que sigan lo leemos, a ver cómo va quedando.

- 1

Una vez que se acuerda qué escribir, se devuelve el problema a los niños acerca de cómo escribirlo y dónde. Al hacerlo, tal vez influida por la autoría de Tomás, la docente valida inmediatamente su propuesta a pesar de que otros han hecho contribuciones que también son válidas. Al escribir, los alumnos reparan sobre

otro problema (la puntuación). Antes de continuar, la maestra propone releer lo modificado para ver cómo queda.

(70C1- 1:2).
Lucía: Ahí ¿qué dice? hay que poner cómo se llama porque si no no se da cuenta quién es.
Docente: Acuérdense lo que dijo Lucía a ver si están de acuerdo, vamos a leerla todos desde el principio, seguimos con la vista.
Varios alumno/a: ¡¡¡Espacio!!!
Docente: Espacio. (Lee muy lentamente) "En esta foto está mi hermana /que nació el 23 de octubre mi mamá que nació el 10 de abril / y mi otra hermana María Paz que nació el 27 de junio y la que esta en la bicicleta roja es María Paz / y la primera hermana que se llama María Clara. " ¿Qué les parece?
(La mayoría se queda pensando. Parecen no estar de acuerdo, pero no verbalizan nada).

La maestra acepta escribir cómo y qué le dicen aunque sabe que no es la mejor solución, lo hace para que los alumnos puedan evaluar su propia propuesta, evaluación que provoca con la relectura. Muestra así, en uso, un aspecto de la práctica de revisión. Los niños le piden que lo haga despacio. Es decir, "más despacio" de lo que se lee habitualmente, solicitud con la cual evidencian distinguir esta modalidad de lectura para revisar de otras prácticas de lectura con otros propósitos. El resultado no los satisface.

(70C1- 1: 5)
(Este fragmento se registra cuando ya se ha avanzado en la modificación del texto)
Docente: ¿Les parece que pongamos "la hermana de Tomás"? (tomando una contribución de un alumno)
Paula: Que puede ser "1a familia de Tomás" y ya sabes que esa es la familia de Tomás
Docente: Habría que poner antes, "la familia de Tomás". A ver, Tomás, vos que sos el dueño de la foto, ¿cómo preferís que diga, "la familia de Tomás" y después empieza a explicar o empiece "en esta foto esta la hermana de Tomás que nació..."?
Tomás: (Interrumpiendo) "1a familia de Tomás" (se refiere a iniciar con esa frase).
Docente: Bueno, entonces, arriba, "la familia de Tomás", (Escribe arriba de la primera línea "LA FAMILIA DE TOMÁS")
Alumno/a: "de Tomás"
Docente: "de Tomás", ¿pongo algo más acá? (Se refiere al espacio sobrante en la línea).
Entonces "1a familia de Tomás"
Micaela: "de Tomás Martínez"
Alumno/a: Ahí punto, donde dice "Tomás".
Tomás: Porque también hay un título.
Rodrigo: "en esta foto", no(indicando la necesidad de borrar ese comienzo), "la familia de Tomás", punto y después lo de la hermana.
Docente: "la familia de Tomás", un punto porque termina el título. Dice Rodrigo que saquemos "en esta foto".
(Tomás indica con la cabeza que no está de acuerdo)
Docente: Si lo sacamos quedaría "1a familia de Tomás / está mi hermana" o "1a hermana"
Alumnos: "en esta foto está" (indicando con la entonación que también se puede suprimir "está")
Tomás: Puede ser "está" (sugiriendo con la entonación que prefiere dejarlo).
Micaela: "la familia de Tomás / punto / la hermana de Tomás." (Dice esto dirigiéndose en voz baja a Tomás).
Tomás: Hay que poner que están en la foto, "en esta foto están,... en esta" (intentando formulaciones del texto).

<p>Docente: Bueno, Tomás, que es el autor, quiere dejar "en esta foto está", si después sigue "en esta foto está la (enfaticando 'la') hermana", ahí entendimos que es la hermana de Tomás.</p> <p>Muchos alumnos: Sí</p>

Durante este pasaje se combinan problemas de organización discursiva con problemas de enunciador. Ya han avanzado en la modificación del texto y están buscando una manera de reemplazar un adjetivo posesivo en primera persona (mi hermana, problema de posición del enunciador). Para evitar la repetición que supone agregar el complemento "de Tomás" ante cada miembro de la familia, proponen colocar un título que vincule a todos los nombrados con la misma familia. Dados los usos más habituales del género, iniciar el texto con un título es una solución no prevista por la docente ni presentada en los modelos de textos analizados. La docente recoge esta posibilidad sobre la marcha de la clase.

Nuevamente, la docente escribe qué, cómo y dónde le indican sus alumnos, pero en este caso el resultado satisface a casi todos e inclusive agregan la puntuación faltante. Sin explicitar el problema, la docente provoca la reflexión sobre la distinción entre punto seguido y aparte al preguntar si sigue escribiendo o no en el espacio sobrante en la línea. Para los niños, está claro que se trata de un título (desde nuestro análisis, un anclaje del texto). Al reorganizar el texto desde el título, para algunos compañeros se hace evidente lo innecesario de la introducción ("en esta foto"). La maestra media, intenta hacer evaluar cómo quedaría la modificación propuesta. El autor no acepta y logra mantenerla. Los otros, también aceptan la intransigencia del autor y le "permiten" conservar su propuesta. Todos acuerdan en que "así" se entiende mejor.

(70C1- 1: 5)

Docente: A ver, chicos, una posibilidad es dejar "en esta foto están las hermanas" y después empezar a poner todo lo de una, cuándo nació, cuál es, cómo se llama. Y después todo lo de la otra.

Tomás: Pero si pongo una hermana y después la otra... (no se muestra convencido)

Docente: Podríamos presentar primero a las dos y después explicar lo de cada una, esa es la otra posibilidad que te están proponiendo los chicos

Alumno/a: Las presentamos a las dos y en la última ponemos y la otra hermana se llama María Paz.

Docente: Entonces, "están las hermanas", y podemos poner lo de María Paz y después lo de María Clara y todo lo de María Clara.

Algunos alumnos: Claro

Docente: María Clara y todo lo de María Clara y entonces no nos hacemos lío, pero no sólo están las hermanas

Alumno/a: Está la mamá y después la podemos poner ahí abajo algunas cosas.

(...)

Docente: Primero presentan la familia de Tomás, después dicen que van a hablar de las hermanas, y ahora empezamos a hablar de una hermana y después hablamos de la otra y después hablamos de la mamá.

Algunos: Sí.

Docente: ¿Entonces de cuál empezamos a hablar, de qué hermana?

Tomás: De María Clara

(...continúan modificando...)

Docente: Muy bien, (lee) "es la que esta en la bicicleta azul y ya está ¿terminamos con María Clara o hay algo más?

Alumnos: Está.

Docente: Ya está y ahora vamos a hablar de María Paz

(Todos hablan a la vez..)

Docente: Esto de la mamá por ahora lo encierro y lo tacho, después vemos donde lo escribimos y cómo (Encierra y tacha "MI MAMA QUE NACIÓ EL 10 DE ABRIL" ¿aquí empezamos? (Señala "Y MI OTRA HERMANA")

Alumno/a: ¿Por qué no lo pusiste en el otro lugar?

Alumno/a: Es un lío

Alumno/a: (A la docente) no escribas más ahí que está redesprolijo.

Ignacio: "mi otra hermana, mi otra hermana" no, "la otra hermana"

Alumno/a: "y la otra"

Alumno/a: "y la otra hermana de Tomás se llama María Paz"

Docente: "y la otra hermana"

Alumno/a: "¿de Tomás!!!"

Docente: Ya sabemos que es de Tomás

Alumno/a: María Paz

Tomás: la otra hermana María Paz"

Docente: "y la otra hermana María Paz que nació el 27 de junio" (siguiendo el texto con el dedo como si lo hubiese modificado)

(...continúan modificando...)

Alumno/a: Falta lo del patio

Docente: Sí, falta lo del patio, pero primero terminemos con las personas.

Hasta ahora no la nombramos a la mamá, ¿cómo ponemos que está la mamá?

Alumnas: "mi mamá..."

Docente: Mía, no

Muchos alumnos: "la mamá"

Tomás: "la mamá es la que está sentada en la silla".

Docente: (Escribe "LA MAMÁ ES LA QUE ESTÁ SENTADA EN LA SILLA")

Alumnos: "1a mamá es la que esta sentada en la silla" (Leen en voz alta mientras la maestra está escribiendo)

Lucía: Está todo mezclado (se refiere a que está desprolijo).
(...continúan agregando información sobre la madre...)

Alumnos: "estamos en el patio de la casa de Tomás"

Docente: ¿"Estamos"? ¿quiénes "estamos"?

Marina: "¡¡¡Están!!! "

Docente: (Escribe "ESTÁN EN EL PATIO DE LA CASA") Ya sabemos que es Tomás, acá dice que es de "la familia de Tomás".

Tomás: Sí, pero la familia es una cosa y la casa es otra cosa.

Docente: ¡¡Ah!! puede estar en otro patio, tiene razón, "está en el patio de la casa de Tomás".

Alumno/a: "en el patio de la casa".

Tomás: Porque mío puede ser cualquier casa.

Docente: (Agrega "DE TOMÁS") a ver, lo leemos, a ver qué les parece a todos lo que fue quedando. "La familia de Tomás/ María Clara y María Paz son las hermanas de Tomás / María Clara nació el 23 de octubre / es la que está en la bicicleta azul / Y la otra es María Paz que nació el 27 de junio y es la que está en la bicicleta roja / La mamá es la que está sentada en la silla / nació el 10 de abril / Y está en el patio de la casa de Tomás."

(Todos aplauden, gritan, felicitan a Tomás.)

Docente: Está bien, pero para no repetir tanto "de Tomás" se podría haber puesto "María Clara y María Paz son sus hermanas" o "están en el patio de su casa".

1

Durante este largo fragmento, la docente interviene ayudando a conceptualizar las propuestas, no sólo devolviendo el problema a los niños. Toma un lugar muy activo pronunciándose por un tipo de organización donde, a partir de la familia, se aspectualiza sobre las hermanas y la madre, a partir de las hermanas se nombra a cada una y de cada una de ellas se predicen los datos pertinentes. Es decir, en colaboración con los niños, pero no dependiendo enteramente de ellos, pone en uso una forma de organizar la información. Muestra prácticas de escritor que pueden resultar novedosas para muchos niños, por ejemplo, tachar una información que no permanecerá en ese lugar del texto (la de la madre) y retomarla luego. Muestra también, que las indicaciones de los otros sirven para advertir sobre problemas que no son considerados por quien ejerce la acción material de la escritura, por ejemplo, cuando ella no considera necesario explicitar de quién es el patio y el autor da una razón para hacerlo. Finalmente, propone alternativas no consideradas como soluciones posibles para evitar redundancia.

Pero no todos los cambios de organización discursiva provocan cambios de categoría. Esto es algo para tener en cuenta cuando comparemos la gran cantidad de fragmentos donde se tratan estos problemas, con los relativamente pocos casos donde se transforma la categorización del texto.

Un problema de reorganización de la información, similar al de la primera foto de Tomás, es tratado en el siguiente fragmento registrado en un cuarto grado, durante la revisión de la tercera foto. Obsérvese que si bien el problema es similar – salvando las diferencias de los textos de los cuales parte- el modo de abordarlo en cuanto a la participación que se requiere de la docente y de los alumnos es diferente. En este caso, los niños poseen más recursos para resolver el problema y la intervención de la maestra busca conceptualizar lo trabajado, así como vincularlo con

otros problemas, de manera que se comiencen a decontextualizar las posibles soluciones.

El texto alcanzado no deja de ser un núcleo informativo, aunque gana en claridad y organización de la información.

(90C3-9:2)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Docente: El epígrafe dice: (Lee) "Sebastián y su familia están en la iglesia por la comunión de la hermana/ Sebastián es el de short y una camisa celeste/ Su hermano tomó la comunión en 1996/ En la foto están sus cuatro hermanos y su mamá y su papá."

Alumno/a: ¡Yo!

Alumno/a: ¡Yo, señor!

(Varios murmuran entre ellos)

Docente: A ver

Martín: Por favor, una cosa muy mal escrita.

Alumno/a: Sí, yo.

Alumno/a: Sí, ¡¡Yo, yo!!

Alumno/a: Ahí dice: (Lee) "En la foto están sus cuatro hermanos y su mamá y su papá" (lee rápidamente exagerando la pronunciación de: "y")

(Varios discuten sobre el problema)

Alumno/a: "Su mamá y su papá".

Alumno/a: "Su mamá y su papá".

Niño (autor): Tiene razón.

(...)

Niña1: Y también se puede poner en vez de "su mamá y su papá", "sus padres"

(...)

Docente: De todas maneras las dos formas están bien.

Algunos: (Discuten en voz baja sobre las dos opciones)

(...)

Alumno/a: Señor, sí ahí poné: "Sebastián y su familia" y después abajo "en la foto están sus cuatro hermanos". Sí, ya ahí arriba (refiriéndose al inicio del epígrafe) puso su familia

Alumno/a: ¡Y bueno!

Docente: Puede ser

(Hay mucha discusión que no se alcanza a registrar sobre cómo formular la idea. A partir de las propuestas se reorganiza el siguiente texto)

Docente: Porque dice: (Lee) "Sebastián González y su familia están en la iglesia por la comunión de la hermana". Bueno, (Lee) "Sebastián es el de short y una camisa celeste/ Su hermano tomó la comunión en mil novecientos noventa y seis/ En la foto está toda la familia González".

Algunos: "Toda la familia González". (Simultáneamente con la docente)

Alumno/a: Es lo mismo que arriba

Alumno/a: Yo señor, yo.

(...)

Martín: Está mal acomodado.

Docente: Martín decía algo de que estaba mal acomodado. ¿Cómo era?

Martín: No porque me había parecido antes de que ella diga todo eso que. Porque decía: "Sebastián y su familia están en la iglesia" y primero hablaban de quiénes eran y después decía por qué y después volvía a decir quiénes eran. Entonces quedaba como mal.

Docente: ¿Se acuerdan que tuvimos un problema parecido con el de Antonella?

Alumno/a: No, queda mal (interrumpiendo a la docente)

Docente: A ver, ¿entendieron lo que dijo Martín?

Algunos: Sí.

Docente: Que primero habla de las personas, después habla de quién es Sebastián, después habla de la comunión, del hecho por el cual están y después vuelve a las personas. (Enfatizando la pronunciación de " después") El otro día con el epígrafe de Antonella, nos pasó algo parecido con qué. ¿Se acuerdan?

Alumno/a: Sí, que era en el shopping

Docente: Sí, pero había algo que reordenamos.

Martín: La hora. Era la hora, creo.

Docente: Claro. Que había una parte que hablaba del día, después hablaba de otra cosa y después volvía a hablar de la hora. El día y la hora. Y juntamos.

Martín: ¡Ah! Decía el día que... y después la hora

Alumno/a: Decía el día, los regalos y después la hora.

Docente: Claro, entonces en el epígrafe de Antonella vimos que no es que estaba mal pero que quedaba mejor todo lo que se refería al cuándo ponerlo junto. (Enfatizando la pronunciación de " cuándo"). Entonces, lo que están trabajando ahora es que todo lo que se refiere a las personas ponerlo junto. (enfaticando la pronunciación de "personas"). Porque en realidad lo que hizo Sebastián fue: primero decir que estaba él con su familia. Ahora, la familia puede ser la madre, el padre y los hermanos; pero también pueden ser los primos, los tíos, los abuelos. En la última oración Sebastián especifica que las personas de la familia que están son los hermanos y los padres. Entonces lo que estamos tratando de hacer es, o mejor dicho lo que ustedes están tratando de hacer es juntar esas dos frases que se refieren a la familia, es decir está bien está la familia y específicamente quiénes de la familia están.

Alumno/a: Claro porque dice "está la familia" puede estar el abuelo, el tío el primo.

Docente: Pero el problema es el mismo. El problema es que si empezamos a hablar de las personas queda mejor que digamos todo lo que tenemos que decir de las personas, después hablamos de los sucesos, por qué están ahí, después se puede hablar de cuándo era, dónde era, pero...

Martín: Pero yo pondría: "Sebastián González sus cuatro hermanos y sus padres" o "y su familia" que para mí es mejor (interrumpiendo al docente).

Docente: O como estaba, "Sebastián González y su familia".

Alumno/a: Claro, está (interrumpiendo la intervención del docente).

Docente: Y, por ejemplo, entre paréntesis sus cuatro hermanos y sus padres. ¿Sí? Después, seguimos hablando de las personas se especifica quién es Sebastián. Sebastián es el de short y una camisa celeste.

Martín: O así. O así mirá (dirigiéndose al docente). "Sebastián González el chico de short y la camisa celeste junto a su familia sus cuatro... junto a su familia."

Alumno/a: "Paréntesis. Entre paréntesis."

Martín: "Entre paréntesis". Claro y después poner "están en la iglesia, por la comunión o a causa de la comunión o", como quieran, "de la hermana". Y después queda, eh, esto ocurrió en mil nueve noventa y seis.

Docente: Sí, me gustaría que Sebastián especifique cuál es la hermana que toma la comunión porque es la protagonista de la foto digamos. Ahí ¿no?

Alumno/a: Sí. (en voz muy baja)

Docente: Ahí habría que aclarar.

(...)

(Luego de un prolongado intercambio, el texto queda modificado del siguiente modo).

Docente: (Lee) "Sebastián González es el chico de short y camisa celeste / punto/ Está con su familia /sus hermanos y sus padres/ punto / En la iglesia llamada Nuestra Señora de la Trinidad /por la comunión de su hermana / coma / la de vestido /floreado /punto/ Esto ocurrió en mil novecientos noventa y seis/punto final"

Para resolver el problema de la repetición del coordinante son los mismos niños los que proponen un recurso de puntuación y el uso del plural. El rol de la docente en este caso es avalar ambas posibilidades. Luego, Martín hace una intervención muy clara sobre la organización de la información (“porque me había parecido... primero hablaban de quiénes eran y después decía por qué y después volvía a decir quiénes eran. Entonces quedaba como mal”). La docente, en este caso, retoma lo propuesto por el alumno para darle estatus de problema, que puede ser considerado durante la clase e intenta vincularlo con lo trabajado en el texto de otra alumna (“El otro día con el epígrafe de Antonella, nos pasó algo parecido con qué. ¿Se acuerdan?. “). El hecho de que sean los alumnos quienes remiten a la modificación introducida en el texto de la otra alumna parece indicar que están comprendiendo que se trata del mismo problema. También demuestra comprensión la reorganización del texto, donde se pone en uso el modo de presentar la información propuesta.

Pasemos a analizar algunas intervenciones relativas a la posición del enunciador.

3. 3. La revisión colectiva de la posición del enunciador

Los fragmentos de clases que hemos identificado como aquellos en los cuales se trabaja sobre la posición del enunciador, fundamentalmente sobre la persona gramatical, se ubican en tres de los cuatro grupos escolares. No hay trabajo sobre posición del enunciador en el cuarto grado de la escuela de prácticas alternativas ya que la casi total ausencia de este problema en las versiones iniciales hizo irrelevante su trabajo colectivo.

La posición del enunciador -junto con la puntuación- fue un contenido intencionalmente trabajado por las docentes desde un inicio, es decir, se analizaron los textos de los niños, se seleccionaron aquellos que presentaban problemas y se planificaron intervenciones específicas. Ocupa el tercer lugar en cantidad y extensión de fragmentos, luego de organización discursiva y puntuación. Como en otros casos, disminuye a partir de la foto C, cuando los niños comienzan a resolver los problemas por sí mismos y a hacerlo con recursos ya empleados para otras fotos.

A diferencia de otros contenidos, si bien, a veces se combina con problemas de organización discursiva y puntuación, es usual encontrar largos pasajes donde se podría considerar que el único contenido tratado es éste, en sus múltiples manifestaciones.

Una particularidad de estos pasajes es que la forma de presentación de estos problemas puede ser diferente, así como pueden variar las formas en que los niños parecen comprenderlos.

A pesar de los acuerdos iniciales - "tenés que escribir de vos como si fueses otro"- los niños producen estas versiones iniciales donde dichos acuerdos no logran concretarse. En este fragmento aparecen dos formas de presentación del problema por parte de la docente:

- "...¿cómo lo pondrían para que el que lea, aunque no sepa que es Tomás el que está escribiendo, se dé cuenta de quién es esa hermana?"

- "Yo empiezo a leer, (...) lo abro (al álbum) y empiezo a leer, "en esta foto esta mi hermana". Pero mi hermana no está, yo miro la foto y mi hermana, la mía, no es la hermana del que lee (...)."

(70C1-1:4)
7 años
escuela de prácticas alternativas
foto actual de toda la familia sin el autor
Docente: Ahora, yo tengo un problema. Yo empiezo a leer, yo agarro el álbum, no los conozco a ustedes, lo abro y empiezo a leer, "en esta foto esta mi hermana". Pero mi hermana no está, yo miro la foto y mi hermana, la mía, no es la hermana del que lee, ¿cómo se puede hacer para arreglar este problema?
Alumnos: Poner "es"
Micaela: "es la hermana de Tomás"
Alumnos: Poner "está la hermana de Tomás" (enfaticando "está")
Docente: Entonces "en esta foto está la hermana de Tomás".
Tomás: Podés poner "esta foto se trata de Tomás", detrás, después no se puede tratar de vos ¿entendés?
Docente: Sí pero de todas maneras no es mi hermana, "la foto es de Tomás" está bien, supone que hay una cara oculta que dice estas son todas las fotos de Tomás, pero yo abro y leo, yo que soy el papá de cualquiera de los chicos, abro y leo "en esta foto esta mi hermana" y no está mi hermana. (Teatralizando la lectura como si fuese otra persona).
Alumno/a: No está tu hermana
Docente: La mía no
Tomás: Sí, yo, se trata de mí se trata de mí
Docente: Se trata de vos, pero tenés que escribir de vos como si vos fueses otro (recordando un acuerdo ya establecido en el grupo).
Daiana: Mi hermana, pero la de mi familia
Alumno/a: Dice la hermana mía
Docente: Claro, cada uno hace su parte pero el álbum lo hacemos entre todos, entonces cuando lo vayan a leer no van a pensar que dice que se refiere a Tomás.
Alumno/a: No
Docente: ¿No? ¿cómo lo pondrían para que el que lea, aunque no sepa que es Tomás el que esté escribiendo, se dé cuenta de quién es esa hermana?
Laura: Que para ser la hermana de él tiene que decir "tu hermana" no "mi"
Micaela: Sí, para que lo lea la gente podemos poner "es tu hermana" como lo ve la gente entonces ya saben que es la persona que lo escribió.
Docente: ¿Y cómo sabés cuál es la persona que lo escribió si va a haber 31 autores?
Micaela: No, pero, el que escribió ese epígrafe
Daiana: Que podemos poner arriba de la foto que se trata de Tomás
Juan: Que suponéte que al empezar todo antes todos ponemos todos los números los mismos de las páginas, poner Tomás un número
Sofía: Podemos poner "esta es la hermana de Tomás".
Docente: O sea que vos decís en vez de que diga "en esta foto esta mi hermana" que diga "en esta foto esta la hermana de Tomás".
Daiana: la gente la mira y se da cuenta que es del otro
Docente: ¿Les parece que pongamos "la hermana de Tomás"?
Paula: Que puede ser "la familia de Tomás" y ya sabés que esa es la familia de Tomás.
Docente: Habría que poner antes "la familia de Tomás". A ver, Tomás, vos que sos el dueño de la foto, "cómo preferís que diga, "la familia de Tomás" y después empieza a explicar o que empiece "en esta foto está la hermana de Tomás que nació."?"

Las dos intervenciones, si bien apuntan a lo mismo, no son idénticas. En la primera se solicita al escritor que anticipe qué informaciones hay que proveerle al lector para que comprenda aquello que intenta comunicar. En la segunda, se propone un lugar de lector que lee como si fuese el escritor. Es decir, se desconoce que el escritor es otro que se dirige al lector para decir algo desde algún lugar. Este lector no es real (¡sería un lector incapaz de leer una autobiografía!). Obviamente, a pesar de que las dos intervenciones parecen provocar el tipo de reflexión que se está buscando en los niños, la primera intervención nos parece más adecuada para plantear el problema, ya que no crea una representación de lector que es incapaz de discriminar su posición de la del escritor.

Con una u otra intervención, los alumnos proponen soluciones al problema planteado:

- Colocar un título o anclaje inicial que referencie a todos los nombrados como miembros de la familia de Tomás: "podemos poner arriba de la foto que se trata de Tomás".
- Una organización paratextual donde a cada autor se le asigne un número al inicio y que ese número se reitere en las fotos : "que suponéte que al empezar todo antes todos ponemos todos lo números los mismos de las páginas, poner Tomás un número".
- Cambiar la persona gramatical: "podemos poner ésta es la hermana de Tomás".

Con sus matices, las tres soluciones son válidas. La solución paratextual sería realmente compleja para el lector, le ocasionaría leer cada foto volviendo a la lista de referencias, pero no es imposible. La solución-título no es en absoluto inadecuada y permitiría que el autor se exprese, luego, desde cualquier persona gramatical. Por supuesto que el cambio de persona también es válido, y es este el único que la docente valida: "o sea que vos decís en vez de que diga ´en esta foto esta mi hermana´ que diga ´en esta foto esta la hermana de Tomás". La forma de validación es simple: Se repite esta propuesta y se desoyen las restantes. Seguramente, esto se hace porque este era el tipo de trabajo que se planificó desarrollar con los niños. Tal vez hubiese sido productivo analizar las otras posibilidades como sucedió ante otros problemas, plantear la validez de todas las soluciones, sus ventajas y desventajas (aún adoptando una como la elegida en ese momento).

Al avanzar en la clase, trabajando sobre el texto de otra alumna, el mismo contenido es retomado por una niña, exactamente en los mismos términos en que la docente lo presentó. El fragmento muestra cómo los niños van haciendo propios los problemas planteados.

(70C1-1:12)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia sin el autor

Sofía: (Comentando el texto que ha escrito Marina) que dice "en mi cumpleaños" no es mi cumpleaños

Docente: No es el cumpleaños de Sofía. ¿Cómo podemos poner eso?

Micaela: "es el cumpleaños de Marina"

Marina: ¡¡¡De nuevo!!! (se refiere a que de nuevo aparece el mismo problema de la persona)

Docente: ¿Estás de acuerdo, Marina?

(Marina hace un gesto de "sí, es obvio")

No sólo Sofía señala el problema en los mismos términos sino que Mariana reconoce que en su texto se plantea el mismo problema que en el texto de Tomás. Micaela propone la solución que ya ha sido validada. Esta es la forma habitual en que el grupo resolverá el problema cada vez que se presente.

Otros problemas aparecen a raíz de los cambios introducidos. Un problema muy recurrente es la reiteración de modificadores indirectos que explicitan la pertenencia del suceso, el lugar o el vínculo de parentesco ("de Mariana", "de Tomás") introducido a partir de cambiar el adjetivo en primera persona por un artículo que no denota posesión alguna.

(70C1-1:13)

(Han modificado "ESTAMOS EN MI CUMPLEAÑOS ES MI MAMÁ" por "ESTAMOS EN EL CUMPLEAÑOS DE MARINA ES MI MAMÁ". Ahora proponen modificar "MI MAMÁ" por "LA MAMÁ DE MARINA")

Docente: "de Marina", pero acuérdense que es el cumple de Marina, si dice que es la mamá, ya se sabe que es la mamá de Marina, ¿ponemos de nuevo "de Marina"?

Alumno/a: Sí, porque puede ser la mamá de Sofía

Docente: Chicos, miren, se los leo, así lo escuchan y ven si se entiende o no, (lee) "Estamos en el cumpleaños de Marina / es la mamá / Gabi", ¿hace falta aclarar de nuevo que es "la mamá de Marina"?

Marina: Sí, porque puede ser la mamá de, por ejemplo, de Lucía

Micaela: Sí, pero estamos hablando de tu familia

Lucía: Que también poner solamente "la mamá " porque aunque no diga el nombre sabe que es la mamá de Marina porque están hablando del epígrafe de Marina

Marina: Me parece que... que hay que repetirlo. Sí.

Docente: Entonces nos está quedando, (lee) "estamos en el cumpleaños de Marina / es la mamá de Marina Gabi y"

Alumno/a: "el papá "

Tomás: Está "el papá de Marina" (enfaticando "el")

Docente: ¿Marina?

Marina: Sí

Docente: (Cambia "MI PAPÁ " por "EL PAPÁ ") (Lee) "y el papá "

Tomás: Habría que tapar "es" ahí

Docente: A ver, vos decís que diga "estamos en el cumpleaños de Marina la mamá de Marina Gabi y el papá".

Marina: "están en el cumpleaños", no "estamos".

Docente: Sí, porque no estamos nosotros, están los que están en el cumple (cambia ESTAMOS" por "ESTÁN") ¿estás de acuerdo, Marina, sacamos este es? (se refiere al indicado por Tomás)

Enzo: Y el nombre del papá de Marina

Alumnos: (Hablan todos a la vez) "Guillermo Raúl"

Docente: (Agrega "GUILLERMO RAUL") a ver acá hay un problemita, leo: "Están en el cumple de Marina la mamá Gabi y el papá Guillermo Raúl"

(Se deriva a varios problemas de puntuación)

A pesar de que la maestra señala la reiteración del complemento (pregunta, releo), las opiniones de los niños se reparten entre quienes prefieren mantenerlo - "porque puede ser la mamá de otro"- y quienes aceptan suprimirlo -"se sabe porque se está hablando de la familia". Seguramente porque la autora no está de acuerdo con la supresión, la maestra mantiene en la escritura la primera reiteración y de este

modo valida una de las posturas, pero suprime la siguiente, a pesar del poco acuerdo de algunos niños.

Otro tipo de intervenciones, que no se centran en la revisión de un texto específico, pero que recaen sobre contenidos, son las que denominamos de "recapitulación". Son momentos donde las docentes buscan la verbalización acerca los conocimientos que se están elaborando durante las clases y les permiten saber qué es lo que los niños van comprendiendo. Este tipo de intervenciones sólo se suscita a propósito del problema de la posición del enunciador y de la puntuación. En el grupo cuya práctica venimos describiendo, este pasaje nos permite acceder a las verbalizaciones que los niños pueden expresar a partir de los problemas con los que se han enfrentado.

(70C3- 1:3)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Docente: Bueno, a ver, quiero que me expliquen lo que entendieron acerca de este problema de usar "mi" o usar "la" o "el" para referirse a los familiares, al papá, a la mamá, al hermano...

Alumno/a: Lo que pasa es que... es que la mamá del que le está escribiendo, pero para la que sea la mamá del que está escribiendo tiene que ser la (enfatisa "la") mamá.

Alumno/a: ¡Aaaahhh! Ella decía porque si yo leo "mi mamá" está bien, pero si leo "la mamá de Gabriel" y es mi mamá está mal para mí.

Docente: ¿Eso decías, Laura?

Alumno/a: Que depende quién lo lea.

Docente: Claro. Depende de quien lo lea. Pero acá resulta que el que lo va a leer no es solamente el que lo escribió, son otros también.

Alumno/a: Nosotros hablamos de para quién los escribíamos los epígrafes...

Alumno/a: Para los chicos de primero, sí, para...

Alumno/a: Segundo, está bien, y para que las otras familias los conozcan.

Alumno/a: Cuando uno escribe "mi" está bien porque cuando él lo lee es la foto de la mamá, pero si otro lo lee no es.

Más allá de las oscilaciones en la intervención del docente, que señalamos al principio, los alumnos son capaces de elaborar explicaciones acerca de los cambios que están introduciendo, a partir de una consigna mediante lo cual la docente interviene solicitando a los alumnos que le expliquen lo comprendido. Saben que escribir desde una u otra posición es una necesidad, que "depende (de)quién lo lea" y también recuerdan en ese momento a su destinatario ("para que las otras familias los conozcan").

Ahora bien, veamos que, aún con intenciones similares, el desarrollo de las clases en el otro grupo de segundo grado no parece ser exactamente igual.

(71C2-1:4)

7 años

escuela de prácticas tradicionales

foto antigua de la familia, donde el autor no había nacido

Docente: A ver. Ignacio Pérez escribió el epígrafe de esta manera. (lee) "Mi mamá estaba embarazada de mí/ Estaba mi tía Noemí/ estaba mi madrina Bárbara/ mi abuela Juanita y mi abuelo Cacho".

Alumno/a: Mucho "mi".

Docente: A ver, ¿qué es lo que comienzo a arreglar?

Alumno/a: "Mi"

Docente: A ver, Iara, que levantó la mano.

Alumno/a: "Mi".

Docente: Bueno, ¿entonces cómo pongo? ¿Mi mamá estaba embarazada?

Alumno/a: No.

Alumno/a: "La mamá de Ignacio estaba embarazada"

Docente: (mientras reemplaza la escritura) "La mamá de Ignacio..."

Alumno/a: "La mamá de Ignacio estaba embarazada..."

Docente: (cuando concluye la escritura del enunciado dictado) "La mamá de Ignacio estaba embarazada" ¿"de mí"?

Alumno/a: No.

El fragmento muestra que el problema para los niños queda formulado en términos de que hay "muchos mi", es un problema de repeticiones. Tal vez, para algunos, también resulte un problema de enunciador y de representación de lector, pero no lo sabemos a partir de esta observación. Al menos, pareciera que si advierten el problema de la posición del enunciador, también, al mismo tiempo, están preocupados por evitar la repetición del adjetivo posesivo. A partir de allí, la docente trabaja "como si" se tratase del mismo problema.

La clase continúa.

(71C2-1:4)

Docente: a ver, ¿cómo pongo eso?

Alumno/a: "De Ignacio".

Alumno/a: "La mamá estaba embarazada de Ignacio".

Docente: "La mamá", a ver... "la mamá"...

Alumno/a (varios): "La mamá estaba embarazada de Ignacio".

Docente: ¿Lo cambio? Pero tenemos "La mamá de Ignacio", nos queda "La mamá de Ignacio estaba embarazada de Ignacio"

Alumno/a: "La mamá estaba embarazada de Ignacio".

Docente: Si dejamos "la mamá de Ignacio estaba embarazada" ¿Cómo se puede hacer para hablar de Ignacio sin nombrarlo? Volvamos a lo que teníamos al principio que es que "la mamá de Ignacio estaba embarazada" y el problema que teníamos era "de mí". "La mamá de Ignacio estaba embarazada de"... para no volver a nombrar a Ignacio ¿qué se puede poner acá?

Alumno/a (varios): Coma.

Docente: Miren cómo queda (coloca la coma en reemplazo de "mi"): "la mamá de Ignacio está embarazada de coma/ estaba mi tía Noemí..."-

(Todos ríen a carcajadas).

Docente: Nunca supe de una coma viviendo dentro de la panza...

(Todos ríen)

Alumno/a: Eso no sirve tampoco.

Alumno/a: La coma tampoco sirve.

Docente: ¿Cómo se puede nombrar... ?

Alumno/a: Ignacio.

Alumno/a: Ignacio Pérez...

Docente: A ver... allá... Joaquín me dice Ayelén que están pensando por allá que "la mamá de Ignacio estaba embarazada de Ignacio Pérez", para no volver a nombrar a Ignacio. Pero si ponemos Ignacio Pérez volvemos a nombrar a Ignacio.

Alumno/a: Podríamos poner el nombre.

Alumno/a: ¿El nombre de quién?

Alumno/a: De la mamá.

(La docente no escucha esta propuesta)

Docente: Fíjense. Yo tengo tres hijos, se llaman Ramiro, Nicolás y Bárbara. Si fuese mi foto podría decir: "La mamá de Nicolás estaba embarazada de él". Cuando yo digo "él", ¿a quién estoy nombrando?

Alumno/a: ¡A tu hijo!

Docente: Entonces, en este caso, si yo digo "la mamá de Ignacio estaba embarazada de..."

Alumno/a: "De Ignacio".

Alumno/a: "De él".

Docente: "Estaba embarazada de él". ¿Esa palabra de "él" a quién está nombrando?

Alumno/a: ¡A Ignacio!

En esta segunda parte se aprecia que también aquí aparece el problema de la reiteración del nombre del autor como complemento, pero con una resolución diferente a la planteada en el otro grupo. A través de un ejemplo sintácticamente equivalente, la docente propone en uso una solución al problema. Los alumnos usan rápidamente ese recurso que ellos no habían podido anticipar por sí solos.

Por último, vemos cómo en el grupo de cuarto grado, el mismo tipo de problema no requiere ser planteado por la docente. Son los alumnos quienes lo señalan y resuelven por sí mismos, sin pasar por el problema que deriva de las repeticiones del nombre de autor, tan frecuentes en segundo grado.

(91C1-11:3)

9 años

escuela de prácticas tradicionales

foto actual de toda la familia sin el autor

(En el pizarrón está escrito: "En esta foto está mi familia: Mi mamá Sandra y mi hermana Noelia, que están en mi casa" La docente lee el epígrafe completo y todos los alumnos reaccionan a la vez)

Docente: de a uno y levantando la mano... a ver...

Alumno/a: Por ejemplo, vos leíste en el diario y dice "en esta foto está mi familia", la gente no entiende de quién es... es decir, por ejemplo, "en esta foto está la familia de... tal"

Docente: "mi familia..." habría que aclarar de quién es la familia... ¿cómo lo pondrían?

Alumno/a: (varios niños intentan contestar)

Docente: levantando la mano... Nicolás...

Alumno/a: "la familia. de Micaela"

Docente: "en esta foto está... la familia de Micaela"

Alumno/a: ¡¡¡sí!!! y "el apellido" (con entonación de escritura)¹¹

Alumno/a: ¡¡¡el apellido!!! "Álvarez"

Alumno/a: "Micaela Álvarez"

Docente: esperen... (comienza a modificar la escritura) "la familia..."

Alumno/a: (varios) "de Micaela Álvarez"

Alumno/a: "Micaela" va con mayúscula

Docente: tiene mayúscula. "la familia de... " entonces quedaría (escribe y lee) "en esta foto está la familia de Micaela Álvarez" ¿hasta ahí estamos todos de acuerdo?

Alumno/a: (a coro) Sí.

Docente: ¿se entiende?

Alumno/a: (a coro) Sí.

¹¹ En la clase hay varias niñas llamadas Micaela

Docente: ¿"Mi familia" se puede tachar?... ¿ya?... (pregunta si puede tachar porque escribe entre líneas y va tachando a medida que va modificando)
Alumno/a: (varios) Sí.
Alumno/a: porque está ahí...
Docente: porque lo reemplacé
Alumno/a: ¿lo puedo leer?
Docente: ahora... hasta ahí... a ver, léelo
Alumno/a: (lee) "En esta foto está la familia de Micaela Álvarez"
Docente: seguí leyendo... a ver...
Alumno/a: (lee) "mi mamá Sandra y... "
Alumno/a: (varios) ¡no!
Docente: a ver... levantando la mano. ¿qué harían?
Alumno/a: sí, que en su... (seguramente se refiere a modificar "en mi casa" por "en su casa".
Alumno/a: "ahí está la madre de... la madre de Sandra y la hermana.. Noelia, que están en su casa"
Docente: A ver, bien, pero me dictan despacio...

"Por ejemplo, vos leíste en el diario y dice ´en esta foto está mi familia´, la gente no entiende de quién es... es decir, por ejemplo, ´en esta foto está la familia de... tal" es la expresión de un alumno donde se coordina no sólo la conciencia sobre los conocimientos del lector, que el escritor debe tener en cuenta para lograr los propósitos informativos, sino también las prácticas de lectura asociadas al género de referencia. Este es un tipo de explicación que sólo hallamos en los alumnos de cuarto grado. Nótese, además, que a diferencia de los niños de segundo que tienden a transformar los adjetivos posesivos (en primera persona) en artículos que no denotan posesión, estos alumnos mayores mantienen el adjetivo transformando la persona, lo cual también les facilita evitar las repeticiones.

3. 4. La revisión colectiva del tiempo

En los cuatro grupos escolares, el tiempo es lo menos trabajado y es el único contenido que siempre aparece planteado desde problemas que los niños colocan en la clase, nunca es presentado como problema por las docentes. Paralelamente con lo que encontramos en los textos, estos fragmentos se concentran en las clases donde se revisan la foto antigua de la familia, donde el autor aún no había nacido (foto B) y la foto donde el autor era un bebé (foto D).

Su análisis muestra, fundamentalmente, cómo estos problemas planteados por los niños no llegan a transformarse en objeto de reflexión colectiva en las clases, dado que permanecen como inobservables para el docente.

En el trabajo sobre el epígrafe de Ayelén aparecen varios problemas sobre el tiempo, luego de modificar la posición del enunciador.

(71C4- 6:2)

7 años

escuela de prácticas tradicionales

foto donde el autor era un bebé

(Se está modificando el texto de Ayelén "A mí me bautizaron". Evalúan dos posibilidades:

"A Ayelén la bautizaron" y "El bautismo de Ayelén")

Docente: ¿Se puede decir algo más de esa foto?

Alumno/a: “a Ayelén la bautizaron cuando era...”

Alumno/a: “bebé”

Alumno/a: “chiquita”

Alumno/a: “cuando era bebé”

Docente: ¿Cómo queda mejor? “el bautismo de Ayelén cuando era bebé” o “a Ayelén la bautizaron cuando era bebé”

Alumno/a: Quedaría mejor eso

Alumno/a: Sí

Docente: Vamos a anotar las dos posibilidades abajo, a ver si miramos las dos y vemos

Alumno/a: “el bautismo de Ayelén”

Docente: A ver, “El bautismo de Ayelén cuando era bebé” o “A Ayelén la bautizaron cuando era bebé”

Alumno/a: No, “el bautismo de Ayelén”

(La docente escribe y lee ambas propuestas)

Alumno/a: Sí, cuando era bebé

Docente: ¿Por qué les parece mejor?

Alumno/a: Porque es más largo

Docente: Bueno algo más se puede poner de esta foto Aye, qué más se puede poner de esta foto, algo del bautismo

(Conversan sobre las personas presentes en el bautismo, pero desestiman incorporarlas al texto)

Docente: Bueno, había familiares, amigos... ¿algo más?

Alumno/a: La fecha

Alumno/a: El cinco de abril

Docente: El cinco de abril, a ver ¿cómo lo podríamos agregar eso?

Alumno/a: “el bautismo de Ayelén fue el cinco de abril”

Docente: ¿Cómo?

Alumno/a: “el bautismo de Ayelén era el cinco de abril”

Alumno/a: No existe

Docente: Pero no suena bien así

Alumno/a: A continuación de eso (se refiere a continuación de “cuando era bebé”)

Docente: “el bautismo de Ayelén cuando era bebé ¿el cinco de abril?”

Alumno/a:- ¿el cinco de abril?

(...)

Agustina: No, no, no...

Docente: ¿Y por qué, Agustina, no te gusta?

Alumno/a: No queda bien “el cinco de abril”.

Alumno/a: Sí, esta bien.

Docente: Hasta ahí solamente estoy hablando del bautismo de Ayelén cuando era bebé, digo cuando fue. El cinco de abril digo exactamente qué día de cuando era bebé la bautizaron. Ahora, lo que no me gusta mucho es como queda eso de “el cinco de abril” así puesto. El cinco de abril es una información, pero cómo se puede poner para que quede mejor expresado. “El bautismo de Ayelén cuando era bebé...”

Alumno/a: Antes de “el cinco de abril” podemos poner “fue el cinco de abril”

Docente: Poner “fue” antes de “el cinco de abril”, “el bautismo de Ayelén cuando era bebé fue el cinco de abril”. “El bautismo de Ayelén cuando era bebé fue el cinco de abril”, parece que el cinco de abril fue la fecha de cuando era bebé, no la fecha del bautismo...

Alumno/a: No, que a mí me bautizaron el cinco de abril

Docente: ¿Cómo escribimos que el día del bautismo fue el cinco de abril? A ver cómo...

Alumno/a: “la bautizaron el cinco de abril”

Docente: Pero digo “el bautismo de Ayelén”, este “cuando era bebé” se refiere que en el bautismo era bebé, hasta acá no hay problema, si yo acá no pongo nada y sigo “fue el cinco de abril” ... no queda... Acá tengo que poner algo para que se entienda ¿Qué se

puede poner ahí? A ver, ¿cómo se puede hacer para que cuando digo “el bautismo de Ayelén cuando era bebé” ahí termine y “fue el cinco de abril” empiece otra cosa?
(Se pasa a discutir un problema de puntuación)

La primera propuesta supone transformar una construcción verbal (“A Ayelén la bautizaron”) en nominal (“El bautismo de Ayelén”). El cambio no es intrascendente desde el problema que estamos analizando: la acción puntual (“bautizaron”) posee un contenido semántico que da indicios sobre el tiempo del suceso¹². Nominalizar la acción tiene un efecto discursivo de detención, aunque sin duda se acerca más a los usos sociales del género. En el primer caso, el enunciador podría decir “*cuando* a Ayelén la bautizaron”. Es decir, el enunciado se enmarca bajo un nexo temporal entre la imagen y el texto. En el segundo caso sería posible una introducción “*Esto* es el bautismo de Ayelén”, reforzando el carácter objetual de la imagen.

Los niños proponen, en ambos casos, agregar una circunstancia temporal (“Cuando era bebé”) que, como se observó en la mayoría de los textos pone en relación al suceso con un momento de la vida del autor. Por último, también proponen incluir una fecha que ubica el hecho en la sucesión del año (“el 5 de abril”) y aparecen dos usos verbales alternativos, uno puntual y otro durativo (“fue”-“era”) Esta distinción no es atendida por la docente.

La intervención durante esta clase no logra transformar en tema ninguno de los problemas temporales que los niños sitúan durante su desarrollo, se limita a pedir opinión y justificación, a tomar las propuestas de unos u otros niños sin discusión.

Durante el siguiente fragmento, a la falta de previsión sobre este contenido se le agrega la dificultad para escuchar a los niños, dada la gran participación cuya organización resulta evidentemente compleja.

(70C2-2:8)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto antigua de la familia, donde el autor no había nacido

(Se ha avanzado sobre la revisión del epígrafe de Lucía, “MI MAMÁ Y MI PAPÁ HAMACÁNDOSE SENTADOS EN UNA HAMACA YO NO EXISTÍA”. Durante este fragmento se está trabajando en el último segmento, “YO NO EXISTÍA” que inicialmente proponen cambiar por “LUCÍA NO EXISTÍA” o por “LUCÍA NO HABÍA NACIDO”.)

Tomás: (Dicta) “en este momento”

Docente: Después queda “Lucía no había nacido” (se refiere a después de lo último que acaban de modificar).

Alumno/a: Sí, así está bien

Docente: ¿Qué decís vos, Lucía?

Manuel: “en el momento Lucía no había nacido”

Docente: En el momento, ¿en qué momento?

Tomás: “en este momento”

Alumno/a: “en el momento de la foto”

¹² Al menos dentro de los parámetros de nuestra cultura, donde el bautismo corresponde generalmente al primer año de vida.

Docente: A ver, ¿están de acuerdo que ponga “en este momento”?, porque están todos parados en el pizarrón y no se entiende nada, se van todos a sentar, si no se sientan no voy a escuchar a nadie.

Nicolás: Señorita

Docente: No, no, no, desde tu lugar

Micaela: Señorita

Docente: Levantá la mano y me lo decís desde tu lugar, Nicolás, Paula lo mismo, después vemos qué podemos hacer, sentáte, Lucía, a ver, Daiana

Daiana: Que, que, no queda bien “en este momento” porque sino, si uno lo está leyendo y está en la casa va a decir “¿en este momento?, ¿ahora?”

Docente: O sea que “en este momento” no porque diría “ahora”

Alumno/a: Después Lucía va a existir

Daiana: Eso

Docente: Esta bien, a ver, Lucía

Rodrigo: “en 1991”

Alumno/a: ¿Qué año? ¿qué año era?

Docente: A ver, acá Rodrigo dice poner el año, poner la fecha

Daiana: “en este año Lucía no existía”

Docente: A ver

Rodrigo: En 1991 no había, nací...

Tomás: “en esta época”

Docente: No, ¿en qué año fue la foto? A ver, Tomás dice poner “en esta época” ¿quieren ponerlo?, “en esa época Lucía todavía no había nacido” ¿les gusta?

Al reparar sobre la posición del enunciador en el segmento “yo no existía” y transformarla a tercera persona en “Lucía no existía” o “Lucía no había nacido”¹³, Tomás propone señalar que lo aseverado es una circunstancia relativa al momento de la escena fotografiada (“en este momento”). La propuesta de Tomás es totalmente adecuada puesto que se coloca desde la perspectiva temporal de simultaneidad con los hechos fotografiados. Tal vez porque Manuel no comprende esta posición propone “en el momento”; allí es la docente la que devuelve el problema como pregunta porque es ella misma quien no la comprende. Un alumno la explica con toda claridad: “en este momento” significa “en el momento de la foto”. Se genera una situación de mucho desorden donde todos se involucran al mismo tiempo con opiniones y propuestas. Tal vez la dificultad para coordinar la participación de los alumnos se deba, en gran parte, a no poder situarse como interlocutor válido de estas propuestas ya que no se alcanzan a comprender sus implicaciones. Como en la observación anteriormente analizada, la docente se limita a devolver el problema y pedir opinión, recurriendo a la del autor como principal medio de validación.

En medio de múltiples opiniones que no se alcanzaron a registrar, Daiana emplea la misma estrategia que usa para analizar la posición de la persona del enunciador, ahora para el tiempo: “en este momento” remite, para ella, al ahora del lector, así como “yo” remite al lector material del texto. Rodrigo comienza a proponer una solución que en este caso sirve para evitar el problema: una referencia temporal decontextualizada, la fecha. Al no poseer información exacta sobre la misma, Daiana vuelve sobre la formulación anterior, pero reemplaza el número del año por un deíctico (“este año”), con lo cual vuelve a colocar el problema de la enunciación en simultaneidad con los hechos fotografiados. Tomás, más flexible aún,

¹³ La diferencia semántica y el tiempo verbal asociados a “existir” y “nacer” ya son, en sí, un problema interesante de abordar, aunque tal vez demasiado complejo para escritores de 7 años.

propone reemplazar “este año” por “esta época”. Cuando la docente finalmente toma la propuesta, reemplaza –evidentemente sin darse cuenta– “esta” por “esa”, transformación con la que se coloca con ulterioridad a los hechos fotografiados, es decir, cambia radicalmente el tiempo de la enunciación.

El fragmento nos parece muy ilustrativo acerca de los problemas que los niños pueden tematizar por sí solos. Sin saberlo, están discutiendo sobre las posibilidades de hablar sobre los hechos fotografiados en simultaneidad con los mismos. La imposibilidad de la docente para comprender el problema hace que solo se permanezca en la opinión no fundada, no se pase de la propuesta en uso a la conceptualización, no se aprecie que ambas propuestas son válidas y se evalúen los efectos discursivos que permiten.

El pasaje muestra una posibilidad de los niños desaprovechada en el aula y, al mismo tiempo, el enorme contraste que existe entre los contenidos “oficiales” de la escuela, en el sentido de aquellos contenidos que constituyen el currículo en uso de un segundo grado y las enormes posibilidades de los niños para pensar problemas relativos a la enunciación del tiempo en el discurso.

Podríamos continuar con cada uno de los nueve fragmentos seleccionados y encontraremos exactamente la misma modalidad de trabajo y tipo de intervenciones. Nos parece interesante resaltar este contraste: un material que favorece escribir tematizando problemas temporales (fotos b y d), posibilidades de los alumnos para problematizarse sobre esta cuestión, pero imposibilidad de la escuela para hacer de estas contribuciones espontáneas un tema de la clase. Veremos en el capítulo siguiente, cuánto y cómo, esto parece incidir a la hora de revisar el propio texto.

3. 5. La revisión colectiva de la puntuación

Ya mencionamos que la puntuación y la posición del enunciador son los contenidos que se trabajaron intencionalmente durante la secuencia didáctica, es decir, desde su concepción se previeron posibles problemas e intervenciones específicas. Ocupa el segundo lugar en cantidad y extensión de fragmentos, luego de la organización discursiva y, como en todos los casos, los mismos son con frecuencia menos extensos a partir de la revisión de la tercera foto.

Inversamente a lo que sucede con la posición del enunciador, la puntuación es más trabajada a los 9 que a los 7 años, y ocupa mayor cantidad de fragmentos de clases en la escuela de prácticas alternativas que en la escuela de prácticas tradicionales. Esto coincide exactamente con lo hallado en los textos: aquellos que presentan puntuación interna son más frecuentes entre los alumnos mayores y en la escuela de prácticas alternativas.

Comparativamente son pocos los fragmentos donde sólo se trabaja sobre problemas de puntuación, lo usual es encontrarlos imbricados con problemas de organización discursiva o de posición del enunciador.

Mientras que el tratamiento de este contenido es muy similar en las dos escuelas, presenta diferencias entre edades. Fundamentalmente se trata de qué problemas se plantean y hasta dónde se llega a resolverlos y argumentar sobre ellos en las distintas edades.

Por ejemplo, en los grupos de 7 años, el punto final y la coma de enumeración es muy frecuente y se resuelve con cierta facilidad, mientras que

algunas cuestiones más complejas quedan planteadas sin solución o es la docente quien da una respuesta que los alumnos aceptan por su posición en la clase, pero sin mayores evidencias de comprensión por parte de la mayoría de los niños.

Veamos un ejemplo de este tipo.

(71C2-4:6)

7 años

escuela de prácticas tradicionales

foto antigua de la familia, donde el autor no había nacido

Docente: Escuchen lo que yo les digo: "era el cumpleaños de Graciela/ la amiga de Andrea/ la mamá de Marcos", (el texto leído no posee ninguna puntuación) es como que suena que hay varias personas, Graciela, la amiga de Andrea y la mamá de Marcos.

Alumno/a: Y estaba mi tía que...

Docente: Pero ¿cómo se llama la mamá de Marcos?

Alumno/a: Andrea.

Docente: Y bueno, pero yo tengo que aclararlo. ¿Qué es lo que utilizo para aclarar eso?

Alumno/a: Faltan las comas.

Docente: ¿Y dónde las pongo como para poder entenderlo mejor? ¿Dónde irían?

Alumno/a: Graciela.

Docente: (lee) "Era el cumpleaños de Graciela" (coloca una coma)

Alumno/a (a coro): Sí, "la amiga de Andrea"

Alumno/a: "La mamá de Marcos".

Alumno/a: "Andrea", en "Andrea" una coma.

Alumno/a: En "Marcos", después de "Marcos".

(la docente coloca las comas en los lugares indicados "Era el cumpleaños de Graciela/ la amiga de Andrea/ la mamá de Marcos/" lee en voz alta)

Alumno/a: "El papá" también va coma.

Alumno/a: "La amiga de Andrea".

Alumno/a: "La mamá de Marcos".

Docente: Miren. Acá tenemos el cumpleaños de una persona, es Graciela, ¿sí? Tenemos la amiga de Andrea y la mamá de Marcos, para mí sigue sin entenderse bien qué relación tienen entre ellas. Aclaremos que Graciela es la amiga de Andrea, ¿pero la mamá de Marcos es la amiga de Andrea o es Graciela?

Alumno/a: Es la misma.

Alumno/a: Es la misma. Andrea es la mamá de Marcos.

Docente: Ya sabemos que es la misma. Que Andrea es la misma que la mamá de Marcos. El tema es cómo hacemos para que se entienda que es la misma. Pero si nosotros ponemos Graciela, coma, la amiga de Andrea coma, la mamá de Marcos, coma, nos queda una enumeración de personas y seguimos sin saber... seguimos sin indicar.

Alumno/a: Claro.

Docente: Está bien por donde están pensando, aclaramos con las comas, aclaramos con las comas que Graciela es la amiga de Andrea. Es como si pusiéramos acá: "era el cumpleaños de Graciela que es la amiga de Andrea". Pero ahora tenemos que aclarar otra cosa: Que la mamá de Marcos es la misma que la amiga de Andrea. Parece como si fuese... ¿Cómo se resuelve ese problema?

A través de la relectura, la docente comienza el pasaje haciendo advertir cierta ambigüedad en el texto (relativa a las relaciones entre las personas nombradas). Ella misma orienta a los alumnos indicando que se trata de introducir una aclaración ("¿Qué es lo que uso para aclarar eso?"). Los niños responden con un recurso de la lengua que seguramente han empleado para resolver un problema similar, y la docente devuelve el problema acerca de dónde colocar las marcas indicadas. La respuesta de los alumnos muestra que, si bien no han utilizado las

comas para realizar aclaraciones en la versión inicial de este texto y de la mayoría de los del grupo, pueden –con una mínima intervención- recurrir a ellas y ubicarlas adecuadamente. El problema es que se trata de tres construcciones (“el cumpleaños de Graciela”, “la amiga de Andrea”, “la mamá de Marcos”) donde la segunda y tercera son aclaraciones sobre el modificador indirecto de la primera, son sintácticamente equivalentes y las comas introducidas parecen marcar una jerarquía que no permite superar la ambigüedad.

La clase continúa.

(71C2- 4:7)

Alumno/a: "Que es la mamá de Marcos" (enfaticando "es")

Alumno/a: "Andrea que es la mamá de Marcos" (enfaticando "es")

Docente: A ver. "Que" en vez de la coma... A ver, probemos. (Modifica y lee en voz alta mientras lo hace " Era el cumpleaños de Graciela" y aclaramos, "la amiga de Andrea que es la mamá de Marcos".

Alumno/a: Y...

Alumno/a: ¿Tampoco nos sirve?

Docente: Bueno, pero identificamos que está la mamá de Marcos.

Alumno/a: Podemos poner el nombre de Andrea en otro lado.

Alumno/a: Al principio, que empiece arriba. "La mamá de Marcos" (señala) y ahí podemos aclarar que se llama Andrea.

Docente: Veamos. Miren. Ponemos acá "La mamá de Marcos"(señala) pongo "Andrea", ¿cómo lo tengo que poner para indicar que estoy aclarando?

Alumno/a: Con una coma.

Docente: ¿Una sola?

Alumno/a: No.

Alumno/a: Dos, una cuando empiezo a aclarar y otra cuando termino de aclarar.

Docente: Entonces queda "la mamá de Marcos coma Andrea coma en una fiesta con el papá y la tía punto era el cumpleaños de Graciela coma la amiga de la mamá de Marcos coma porque termino de aclarar/ el papá y amigos y familiares". Y ya saco "de Andrea" porque lo puse arriba. Igual de la otra forma también podía ser.

Un alumno propone resolver el problema lexicalizando. La docente toma la propuesta y la escribe con el propósito de evaluarla. A pesar de que es una solución posible, los niños no parecen convencidos y proponen una reorganización en la progresión de la información. La docente completa la propuesta, eliminando la información que se reitera, al trasladar el planteo a la escritura.

En el siguiente fragmento podemos apreciar qué es lo que los niños están comprendiendo a propósito de los problemas de puntuación que han ido resolviendo.

(70C3- 3:2)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Docente: ¿Qué otras cosas vimos que hacía falta modificar?

Alumno/a: ¡Yo! Yo sé quién. Podemos o agregar puntos o borrar puntos...

Alumno/a: ...o comas, o paréntesis.

Docente: O paréntesis, bueno, muy bien. A ver, paren un poquito, sshhhh. A ver, chicos, a ver, porque dijeron que había que usar coma, punto, pero no explicaron cuándo.

¿Cuándo ponen un punto, una coma?

Alumno/a: Cuando termina.

Alumno/a: Cuando está hablando de...

Alumno/a: otra cosa...

Alumno/a: Tenés que poner un punto.

Alumno/a: O una coma.

Alumno/a: Y para que no se mezclen.

Docente: Bien.

Alumno/a: Para separar.

Alumno/a: A los puntos y a las comas. A los puntos hay que ponerlos cuando termina una palabra y a las comas hay que ponerlas cuando terminas el nombre y sigue otro nombre.

Alumno/a: Los acentos hay que poner...

Docente: esperá, no, pero los puntos y las comas, después nos contás de los acentos.

¿Cuándo usas coma vos, Lucía? (se refiere a esta niña porque ella ha resuelto un problema con las comas durante la clase)

Lucía: Cuando hablo de lo mismo, pero tengo que separar.

Docente: Sí, pero también vimos que podíamos usar las comas para otras cosas. ¿Qué se acuerdan?

Alumno/a: También podíamos poner entre paréntesis.

Docente: ¿Cuándo usábamos los paréntesis, Gabriel? (se refiere a Gabriel por el mismo motivo)

Gabriel: Cuando, cuando había muchas comas, para no poner tantas poníamos entre paréntesis. Si por ejemplo dice, cuando vino el chico, decía para la ropa (se refiere a colocar la ropa que usa, para identificarlo, entre paréntesis).

Docente: ¿Y eso qué era?

Alumno/a: Para las aclaraciones.

Docente: ¡Para las aclaraciones! Bien. ¿Alguna otra cosa? ¿Laura?

Laura: Para... para... hay que usar la coma cuando hay una pausa, porque sino dice, por ejemplo, la mamá de Matías, ta, ta, así todo junto, entonces hay que usar coma.

Docente: ¿Y para qué necesitan hacer pausas?

Alumno/a: Pausas para que no esté todo junto y que no se equivoquen.

Alumno/a: Porque sino lees todo ra ra ra (con entonación monótona)

Alumno/a: Y si ponés punto parece que cambias de tema.

Docente: Está bien, bueno. ¿Paula?

Paula: poner, un nombre, la coma del otro nombre y la “y” del otro nombre.

Docente: Bien, delante del último nombre colocan “y”. ¿Y delante de la “y”, por ejemplo, delante de la “y”, pongo coma?

Alumno/a: ¡No!

Alumno/a: No.

Alumno/a: A veces hay que poner...

Alumno/a: ¿Seño, puedo decir?

Docente: Sí, Marina.

Marina: ... también algunas comas sirven para, viste que el otro día vi ese chico que estaba aclarando algo y me pareció que estaba aclarando qué persona (baja mucho la voz, como pensando, la grabación no se entiende)... y ponía coma porque la misma persona no era, la otra.

Docente: Ajá, está bien. ¿Quién se acuerda de ese problema?

Alumno/a: Sino parece que es un...

Docente: Pueden fijarse, pueden mirar acá. Yo puse, yo así puse, miren. (Escribe: “los abuelos Juan Martín y Marta”, lee). ¿Cuántas personas están mencionadas aquí?

Alumno/a: tres.

Alumno/a: Tres.

Alumno/a: Pero pueden ser dos.

Docente: ¿Cuáles son?

Alumno/a (algunos): Juan Martín y Lucía.

Alumno/a (otros): Juan, Martín y Lucía (enfaticando la separación entre Juan y Martín).

Docente: ¡Qué lío! ¿no?

Alumno/a: Tres.

Alumno/a: dos.

Docente: entonces, ¿cómo se hace para saber si son dos o tres?

Alumno/a: Juan Martín es uno o es dos.

Docente: Si está escrito...

Alumno/a: si tiene una coma en el medio es porque son dos

Docente: exacto, por ahí va, la coma indica que no es un solo nombre, son dos.

Se observa claramente que los alumnos no poseen un saber decontextualizado sobre la puntuación sino que refieren sus conocimientos al contexto de los problemas en el que se presentaron. En principio, está claro que la puntuación se considera "algo" a lo que hay que atender durante la revisión, es parte de lo que hay que "modificar". La recapitulación, generada en el pasaje, nos muestra lo que los niños logran expresar acerca de lo que hacen y por qué lo hacen cuando introducen o cambian puntuación. Esto está provocado porque ante la respuesta inicial de los alumnos ("Podemos o agregar puntos o borrar puntos (...)o comas, o paréntesis") la docente solicita mayor especificidad ("dijeron que había que usar coma, punto, pero no explicaron cuándo. ¿Cuándo ponen un punto, una coma?"). Para los niños, punto y coma sirven para separar, para no mezclar. Pareciera que el punto separa o evita que se mezclen los temas o tópicos, cuando no se sigue "hablando de lo mismo" se coloca punto mientras que la coma separa nombres (la idea de nombre, se distingue de la de *palabra*; pareciera que nombres son palabras de un mismo campo semántico –en este caso, por ejemplo, "abuelo-hermano-tío..."). Las comas separan, pero se sigue "hablando de lo mismo". También aparece una pequeña referencia al uso de los paréntesis para aclarar. Nótese que en este caso se recurre al ejemplo para explicar ("Si por ejemplo dice, cuando vino el chico, decía para la ropa..."). La interpretación está más contextualizada en el problema que resolvieron. La idea de puntuación como pausa no está ausente de las explicaciones de los niños, pero no es una pausa para respirar, sino una detención para comprender ("Pausas para que no esté todo junto y que no se equivoquen"). En el último tramo remiten a un problema específico que se les ha presentado ("...viste que el otro día vi ese chico que estaba aclarando algo y me pareció que estaba aclarando qué persona (...) y ponía coma porque la misma persona no era, la otra"). Saben que se trata de un caso particular de enumeración, que no es idéntico al que ya mencionaron. Aquí es la intervención de la docente la que permite recuperarlo.

Pasemos a analizar el tratamiento del tema en cuarto grado.

En este primer fragmento mostramos un tipo de intervención que denominamos explicación directa del docente. Se trata de "*mostrar cómo se hace*" realizando los cambios que se proponen en el texto y verbalizando, al mismo tiempo, las razones por las cuales se van introduciendo ciertas modificaciones. Es decir, no dice lo que hay que hacer sino que lo hace frente a los niños, mostrando una práctica de escritor "más experto". Para la puntuación, este tipo de intervención sólo se registra en cuarto grado porque se parte de una situación en la que los niños tienen cierta experiencia acumulada que les permite comprender algo de las modificaciones introducidas.

(90C3- 9:3)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

(El fragmento comienza cuando el epígrafe ya ha sido modificado.)

Docente: (Relee los segmentos que están modificando) "Sebastián González es el chico de short y camisa celeste/ está con su familia sus hermanos y sus padres/ en la iglesia llamada Nuestra Señora de la Trinidad por la comunión de su hermana / la de vestido /floreado / esto ocurrió en mil novecientos noventa y seis."

Alumno/a: En (Lee) "el de short y camisa celeste" punto en vez de coma, punto.

Alumno/a: No. No, yo seño.

Docente: Bueno ¿por qué?

Alumno/a: Porque está hablando de que está con su familia y ahí está hablando de que...

Docente: Bueno, yo. ¿Puedo?

(Varios murmuran)

Docente: Miren, ¡escuchen! Antes de pasar al siguiente.

Martín: ¡Yo!

Docente: No, esperá Martín. Quiero enseñarles unas cosas. Antes de pasar al siguiente.

Quiero mostrarles una cosa. A ver si el próximo lo podemos hacer así. Lo que yo voy a hacer en el pizarrón ahora es sobre este mismo que terminan de arreglar. Voy a ahorrar palabras.

(Varios expresan asombro)

Docente: Sí, voy a tratar de que quede escrito lo mismo.

Alumno/a: ¿A borrar?

Docente: No. A ahorrar.

Alumno/a: ¿y cómo las saco las palabras?

(Varios murmuran)

Docente: A ver, voy a ahorrar (enfaticando el silabeo en las palabras??). Esto (señalando el texto) Sí. Voy a tratar, voy a tratar de que quede lo mismo escrito con menor cantidad de palabras, les explico lo que voy a hacer porque en el próximo vamos a tratar de escribir el epígrafe con la menor cantidad de palabras posible.

(Varios murmuran)

Docente: Miren. (Lee) "Sebastián González". En vez de poner "es el chico de short y camisa celeste..."

Algunos: (Leen) "El chico de short"

Alumno/a: "es el chico de la derecha"

Docente: Voy a sacar. Voy a sacar es "el chico de" no, tengo que dejar lo mismo que está escrito acá.

Alumno/a: ¡¿A ver cómo?! (desafiante).

Alumno/a: "El que tiene"

Docente: O sea pongo entre paréntesis "short y camisa celeste". ¿Sí? Ahí ahorré una, dos, tres cuatro palabras. (Lee) "Sebastián González / entre paréntesis / short y camisa celeste". Saco la coma porque ese es el sujeto y acá empieza el predicado. "Está con su familia/ entre paréntesis / sus hermanos" y éste "sus" lo puedo sacar porque si estoy hablando de... "sus hermanos y padres". (Tacha mientras enuncia y lee partes del texto que intenta modificar) ¿Sí?

Alumno/a: Pero, queda mal.

Alumno/a: No, queda.

Alumno/a: Está bien.

Varios: Queda bien.

Docente: (Lee) "Sus hermanos y padres". No hace falta. Está bien poner sus padres pero no hace falta tampoco ponerlo.

(Varios conversan entre ellos acerca de lo realizado por la docente)

Docente: (Lee) "En la iglesia". Saco "llamada" y pongo coma "Nuestra Señora de la Piedad coma" porque al ponerlo entre comas queda aclarado que es el nombre de la iglesia. (Tacha "llamada" y agrega "coma")

Alumno/a: "Por la comunión de la hermana"

Alumno/a: Y yo dije.

Docente: (Lee) "Nuestra Señora de la Piedad." Y ahora, voy a...en vez de poner coma para terminar la aclaración le voy a poner punto porque acá voy a sacar... simplemente pongo: "La comunión de la" hermana (Lee) "la de" lo puedo sacar, "entre paréntesis/ vestido floreado" (tacha en el texto todo lo que explicita que se puede sacar)
Alumno/a: De la comunión de la hermana.
Alumno/a: Te ahorraste un montón de, de palabras.
Docente: (Lee) "Esto pasó" lo saco y si pongo "fue" ya pongo..., agrego una palabra, simplemente pongo "en mil nueve noventa y seis" (tacha lo que explicita que va a sacar) (Lee) "Punto en mil nueve noventa y seis."
Alumno/a: Sí, queda mejor.
Alumno/a: ¡Bravo, bravo!
(Varios conversan entre ellos acerca de lo realizado por la docente)
Docente: Bueno, ¿cómo hice para ahorrar palabras?
Alumno/a: Tachando cosas (en voz baja)
Docente: Pero ¿taché solamente o qué tuve que usar más?
Alumno/a: Comas y puntos.
Docente: Si ahorro palabras tengo que usar más signos de puntuación. Vamos a ver si el próximo lo hacemos ahorrando la mayor cantidad de palabras posible.
(Varios murmuran)

La maestra muestra el tratamiento integral de un texto donde condensa muchos de los problemas de puntuación que ya han abordado de manera separada. Explícitamente plantea que esto es algo que quiere que ellos intenten hacer en las próximas revisiones. Al principio los alumnos se muestran incrédulos o parecen no comprender, proponen textos alternativos para acortar los enunciados ("el chico de la derecha" en vez de "el de short y camisa celeste"). A medida que la docente avanza, las opiniones se reparten entre quienes consideran que "queda bien" y otros que estiman que "queda mal". Por último, todos aprueban las modificaciones. Remarquemos que este tipo de intervención es posible en este momento del proceso porque la docente retoma problemas conocidos y plantea, al mismo tiempo, algo nuevo. Lo nuevo consiste en integrar todo en el mismo texto y en conceptualizar algo más acerca de lo realizado: reemplazar palabras por puntuación.

Durante el último fragmento, el mismo grupo de alumnos, trabajando sobre la siguiente foto, aborda un problema sobre repeticiones señalado por la docente. En el transcurso de su resolución proponen por sí mismos el uso de paréntesis

(90C4- 10-2)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto donde el autor era un bebé

Docente: A ver, lo leo una vez. (Lee) "Acá está la familia de Micaela Ecurra Flores/ está la mamá de Micaela/ el papá de Micaela/ las dos hermanas de Micaela/ y"

(Varios comienzan a hablar entre ellos interrumpiendo la lectura de la docente y elevando paulatinamente el tono de voz)

Docente: A ver

Alumno/a: "La mamá de Micaela, el papá de Micaela, los hermanos de Micaela".

Alumno/a: Se podría poner "los padres".

(Varios hablan a la vez, verbalizando posibles modificaciones. No se escucha con claridad)

Alumno/a: ¡Levantá la mano!

Docente: ¿Cómo se podría resolver esto para que no quede "Micaela, Micaela..."?

Alumno/a: Yo, yo.

Docente: A ver

Alumno/a: Si no que ponga "está la mamá/ el papá y los hermanos de Micaela".
(Varios hablan a la vez interrumpiendo la propuesta)

Alumno/a: La primera está bien.

Docente: ¿Qué primera?

Alumno/a: ¡Micaela!

Algunos: Sí, la primera está bien.

Martín: Y claro porque ahí te vas a enterar que es de Micaela pero después yaaaaaaaaa.

Docente: A ver

Alumno/a: Y claro.

Alumno/a: Sacar "de Micaela". Porque ya se sabe que es de Micaela

Alumno/a: Yo

Docente: (Lee) "Está la mamá de Micaela/ el papá de Micaela/ los hermanos de Micaela"

Alumno/a: "el papá/ las dos hermanas"

Alumno/a: "las dos hermanas y ella"

Docente: "La mamá de Micaela/ el papá/ las dos hermanas y ella"

Alumno/a: Yo entendí... entre paréntesis... está. "Están... los padres y las dos hermanas de Micaela..."

Alumno/a: "Acá está la familia de Micaela Escurra Flores/ entre paréntesis/ la mamá..."

Alumno/a: " Sus padres yyy"...

Alumno/a: "su hermana"

Alumno/a: "Y las dos hermanas"

Alumno/a: ¡Viva!.

(Varios murmuran simultáneamente con las propuestas de modificación del texto)

Docente: ¿Y qué es lo que borro?

Alumno/a: Señó

(Algunos se paran para ir a señalar al pizarrón)

Docente: ¿"Está", lo saco?

Algunos: Sí.

Niño 1: "Acá está la familia de Micaela Escurra Flores/ entre paréntesis/ sus padres y las dos hermanas"

Alumno/a: (dirigiéndose a niño 1) ¿Cómo hiciste para saber?

Alumno/a: "sus dos hermanas y ella".

Alumno/a: "Sus padres coma"

Docente: ¿Por qué? ¿Por qué hicimos estos cambios? ¿cómo hicieron para saber?

Alumno/a: Es la aclaración de la familia

Alumno/a: Hay que ahorrar palabras

Docente: A ver

(Varios continúan respondiendo simultáneamente)

Docente: Con menos palabras se puede explicar lo mismo. Entre paréntesis aclaramos quiénes forman la familia.

Alumno/a: también ponés una coma

Alumno/a: dos comas

Docente: A ver si yo entiendo y estamos todos de acuerdo. Viene apareciendo en todas las clases. Nosotros hasta ahora vimos que hay dos maneras de aclarar o mejor dicho tres. Una es aclarar con palabras, cuando uno dice "tal que es el hermano de tal" (enfátiza "es") ¿no? Aclaramos con palabras: Que "es", o "llamado"... Pero después usamos dos maneras de aclarar con signos de puntuación. ¿Que cuáles eran esas dos maneras?

(Hablan simultáneamente)

Alumno/a: coma

Docente: A ver

Alumno/a: La coma

Docente: Entre comas (enfátiza "entre"). Aclarar entre comas.

Varios: ¡Y paréntesis!

Docente: O aclarar entre paréntesis. Las dos cosas sirven para aclarar. Las dos se abren y se cierran. El paréntesis se abre cuando empieza la aclaración y se cierra cuando termina la aclaración y las comas lo mismo, se pone una para empezar la aclaración y otra para cerrar la aclaración.

Alumno/a: En todo se hace lo mismo

Docente: ¿Pero qué diferencia hay? A ver. ¿Qué diferencia hay entre aclarar entre comas o aclarar entre paréntesis? ¿Es lo mismo exactamente?

Sebastián: (...) Porque es más largo. (no se escucha con claridad el inicio de la frase)

Alumno/a: Entre paréntesis lo...

Alumno/a: Entre paréntesis lo hacés más largo

Alumno/a: Hay que aclarar la familia entre paréntesis

Docente: ¿Cómo?

Alumno/a: Que aclare la familia entre paréntesis

Docente: Se puede usar para eso, también vimos que se puede usar para aclarar la ropa que se usa, para poder distinguir quién es quién en la foto. Sebastián dice que a él le parece que es más largo cuando se pone entre paréntesis. ¿Antonella?

Antonella: Puede ser que vos a la coma la usás para separar cuando estás poniendo "sus dos hermanas" (pausa pronunciada y gesto de dibujar una coma) "sus padres" (pausa pronunciada y gesto de dibujar una coma) "coma sus dos hermanas y..."

Docente: Pero esa es otra coma, es la coma de enumeración. La que vos usás cuando hay una cantidad de elementos o cantidad de personas o cantidad de lugares que los vas separando entre comas, pero eso no es aclaración. Esa es enumeración de elementos, es otra coma. La misma marca pero se usa para otra cosa. Estamos hablando de la coma de aclaración.

Martín: Que si ponés por ejemplo ponés "acá está la familia de Micaela Ecurra Flores" si ponés entre paréntesis "Ecurra Flores" es como que en el texto no influye Ecurra Flores, es como que vos leés "acá está la familia de Micaela"

Docente: Como si lo pudieras sacar lo que ponés entre paréntesis

Martín: Claro. Sí y ponéle que si lo ponés entre comas capaz que necesitás un punto. Como que, es como que se le todo de corrido.

Docente: Se lee todo... (Lee) "Acá está la familia de Micaela Ecurra Flores" en cambio "entre paréntesis se lee acá está la familia de Micaela entre paréntesis Ecurra Flores". Es como algo un poco separado del texto, algo aparte me parece porque...

(Hablan a la vez simultáneamente con el final de la propuesta de Martín)

Docente: ¿Qué querías decir?

Alumno/a: Entre

Alumno/a: Entre paréntesis (en voz baja) lo que se pone entre paréntesis se puede sacar.

Docente: Si lo puedo sacar ¿es algo indispensable?

Martín: ¡No, no!

Martín: Que va aparte.

Alumno/a: Es como que no se lee

Docente: Como que podría leerse e igual se entiende el texto.

Martín. Claro.

Alumno/a: Es para entenderlo.

Docente: Es para entender mejor.

Alumno/a: Pero si no está el texto estaría igual.

Alumno/a: Pero también se entiende porque si es la familia ¿es la familia?

Martín: Es como algo que da más detalles para más información pero

Alumno/a: Pero no es indispensable.

Docente: Cuando se aclara entre comas...

Alumno/a: Eso no lo puedo sacar.

Docente: Es decir, lo que yo pongo entre paréntesis pasa como a un segundo plano.

Seguramente por eso a Sebastián le parece que lo que se pone entre comas puede ser más largo. Entonces cuando Camila decía que allá no le gustaba mucho entre paréntesis...

Alumno/a: Tiene razón.

Docente: Tal vez porque queda como que pasa a segundo plano. No está mal. Está bien escrito. Es una posibilidad.

Rocío: Ponerlo ente paréntesis es como una aclaración de quién es la familia porque la familia puede ser que la familia incluye eso que está entre paréntesis. Porque la familia dice "Acá está la familia de Micaela Ecurra Flores entre paréntesis sus padres sus hermanas y ella." (en voz muy baja). Como que eso que está entre paréntesis aclara lo de la familia. (en voz baja)

Docente: Sí, aclara. Depende cuál es la intención. Si uno quiere mandar esa información a segundo plano como una información secundaria la deja entre paréntesis. Si no se pone entre comas. Igual es una aclaración.

Alumno/a: Pero si...

Alumno/a: Pero ahí es importante los padres, quiénes están en la foto.

Docente: Depende lo que vos quieras resaltar de lo que querés poner.

Alumno/a: ¿Y vos qué querías resaltar? (dirigiéndose a Micaela)

Docente: Y claro, hay que preguntarle a la autora. Exactamente.

Alumno/a: ¿Micaela, vos qué querés?

Alumno/a: ¿Qué querías resaltar vos? ¿qué? ¿Las personas o...?

(Micaela hace gestos de no saber)

Docente: Lo que pasa es que me parece que salió así, porque no tenía la intención de resaltar nada (sonriendo). Ahora ya sabemos que cuando usamos estas marcas tenemos que pensar qué es lo que queremos provocar.

El fragmento es un tanto extenso pero creemos que vale la pena detenerse a analizar algunos detalles.

Una vez que la maestra ha validado la propuesta - dado que la ha considerado para ser escrita-, son los mismos alumnos los que interrogan a sus pares acerca de las estrategias que les permiten llegar a la solución (“¿Cómo hiciste para saber?”). Nótese que no se trata de un pedido de justificación sino de una solicitud de explicación sobre una intervención que ya ha sido validada por la docente, quien – por otra parte- emplea esa misma pregunta con sus alumnos, cuando ella misma quiere comprender sus razonamientos o cuando considera necesario que el mismo sea explicitado para ser compartido con otros alumnos. “¿Cómo hiciste para saber?” es una pregunta que valida la posición del alumno, parte de que él ya sabe algo. En la respuesta, los alumnos reutilizan y coordinan argumentos ya empleados para revisar otras fotos (“Es la aclaración de la familia“, “Hay que ahorrar palabras”). La docente valida sus contribuciones reformulándolos (“Con menos palabras se puede explicar lo mismo. Entre paréntesis aclaramos quiénes forman la familia”). Señala, también, que es un problema recurrente y propone una recapitulación de lo resuelto al respecto (“...Viene apareciendo en todas las clases. Nosotros hasta ahora vimos que hay dos maneras de aclarar o mejor dicho tres. Una es aclarar con palabras, (...) Pero después usamos dos maneras de aclarar con signos de puntuación.). Los niños identifican estas dos maneras de aclarar fácilmente: comas y paréntesis. La docente completa precisando la característica común de estos dos signos de ser usados de a pares e inmediatamente interroga por las diferencias. Las primeras respuestas son intuitivas (“Entre paréntesis lo hacés más largo”). Luego refieren a un problema en uso (“Que aclare la familia entre paréntesis”) y la docente completa con otro uso habitual que vienen empleando. Distinguen también, en el transcurso del intercambio otro uso del mismo signo (la coma de enumeración). Progresivamente logran una mayor decontextualización y una aproximación a la diferencia: “Como si lo pudieras sacar lo que ponés entre paréntesis”, “Es como que no se lee”, “Como que podría leerse e igual se entiende el texto”, “Es como algo que da más detalles para más información

pero (...) Pero no es indispensable”. Por último, la docente conduce la discusión hacia la relación entre el uso de las marcas y las intenciones del autor, señalando lo nuevo que tendrán en cuenta a partir de lo aprendido: “Ahora ya sabemos que cuando usamos estas marcas tenemos que pensar qué es lo que queremos provocar”.

4. Diferentes intervenciones durante la revisión colectiva de los textos¹⁴

¿Cómo caracterizar la práctica de revisión colectiva de un texto en el aula? ¿Cómo se reparten los roles entre docente y alumnos? ¿Qué intervenciones se mantienen constantes ante cualquier contenido y cuáles son propias de algunos y no de otros? ¿Se conservarán estas características en las revisiones entre pares? Nos interesa concluir este capítulo conceptualizando algunas cuestiones que el análisis de las clases nos ha permitido advertir.

Durante estas clases, una de las intervenciones de la docente es plantear problemas.

Desde la Epistemología Genética, la idea de problema se entiende como desadaptación que se hace observable para el sujeto, como una situación en la cual no bastan o resultan insuficientes los conocimientos puestos en juego y ello promueve la búsqueda de nuevos medios a través de elecciones deliberadas (Piaget, 1978). Para hacerse observable, estos problemas necesitan tener sentido en el campo de conocimientos del alumno –es decir, el sujeto necesita tener esquemas disponibles desde donde abordarlos- pero no ser resolubles a partir de los conocimientos que ya posee. Es esta una cuestión crucial desde el punto de vista didáctico. La resolución del problema debe permitir que el niño coordine o resignifique conocimientos anteriores, construya nuevos conocimientos y desarrolle estrategias y, en lo posible, es deseable que le permita elegir entre varias alternativas (Inhelder, Bovet y Sinclair, 1992; Castedo, 1995; Lerner, 1996).

En el aula, aunque no siempre se logre, muchas de las intervenciones de las docentes tienen la intención de plantear problemas a los niños para que los hagan propios. Entre otras dificultades, es necesario encontrar la manera de formularlos para que al mismo tiempo sean asimilables para los alumnos y resguarden las características del conocimiento que se pone en juego.

Por ejemplo, encontramos maneras diferentes de plantear el problema de la posición del enunciador. En muchas intervenciones se habla claramente de producir un texto colectivo integrado por textos individuales, para un lector que necesita reconstruir la identidad del autor (dice la docente: “¿cómo lo pondrían para que el que lea, aunque no sepa que es Tomás el que está escribiendo, se dé cuenta de quién es esa hermana?”, 70c1- 1:4) o se equipara la situación de comunicación a una conocida, la lectura de epígrafes de un diario (dice un alumno: “por ejemplo, vos leíste en el diario y dice ´en esta foto está mi familia´ la gente no entiende de quién es... es decir, por ejemplo, ´en esta foto está la familia de... tal”, 91C1- 11:3). Pero en otros casos, aun dentro de la misma clase, la formulación es diferente: el problema

¹⁴ Todos los ejemplos que retomaremos corresponden a los segmentos de clase ya citados ya que los mismos nos permiten apreciar diferentes tipos de participación registradas en la totalidad del corpus.

sería que el lector interpretaría el texto escrito en primera persona, *como si estuviese escrito por él mismo*, y no se reconocería en la foto (dice la docente: “yo tengo un problema. Yo empiezo a leer, yo agarro el álbum, no los conozco a ustedes, yo abro y empiezo a leer, ‘en esta foto está mi ‘hermana’. Pero mi hermana no está, mi hermana, la mía, no es la hermana de la que lee, ¿cómo se puede hacer para arreglar este problema?” 70C1- 1:4). Si bien los alumnos responden con estrategias similares, esta intervención lleva a construir una imagen de lector cuya competencia está muy alejada a la de los lectores reales, se trataría de un lector al que hay que explicarle demasiado, inclusive, que no es él mismo quien escribe.

En muchas ocasiones, la docente se abstiene de formular el problema desde sí y promueve que los alumnos lo hagan. Para ello, por ejemplo, realiza relecturas globales de estos pequeños textos y se dispone a recibir aquello que les resulte observable, al menos, a algunos alumnos. Así permite que el problema se pueda formular desde la perspectiva de los niños, la cual puede ser más comprensible para algunos pares y, al mismo tiempo, puede comprender qué sentido van adquiriendo los mismos problemas para diferentes alumnos.

Durante estas relecturas globales, la docente muestra una práctica de escritura específica de la revisión: leer y releer una y otra vez las distintas versiones de aquello que se está redactando. La relectura del texto completo es la manera habitual de iniciar la clase. Cada vez que se hace, se registran contribuciones de los niños que orientan el desarrollo de la clase: se señala que una palabra se repite y se desencadenan propuestas de modificación (71C2- 1:4; 90C4- 10-2), se indica puntuación faltante (90C3- 9:2), se solicita precisar un referente que en la escritura permanece ambiguo (70C1- 1:2).

Dijimos que las relecturas completas iniciales ayudan a comprender qué sentido van adquiriendo los mismos problemas para diferentes alumnos. Para muchos niños de segundo grado, que existan muchos ‘mi’ en el texto (71c2- 1:4) es un problema planteado luego de la relectura. Ante esta interpretación estamos seguros de que señalan una repetición. El análisis del pasaje nos permite apreciar hasta qué punto el sentido de los problemas para los alumnos y para la docente puede parecer el mismo sin serlo necesariamente: como las expresiones a modificar son las mismas (enunciados en primera persona –para la docente-; enunciados que se repiten –para el alumno-) se genera una situación donde se funciona como si se estuviese trabajando sobre lo mismo. No podríamos asegurar que así fuese ni pudimos advertir durante el complejo desarrollo de la clase que tal vez los problemas no eran los mismos.

No sólo se relea el texto completo sino que también se releen los segmentos modificados. La maestra muestra con ello la preocupación del escritor por revisar la coherencia de las modificaciones que va introduciendo. Si bien está facilitada por la extensión global del texto, esta práctica es más difícil porque tiene que decidir desde dónde hasta dónde lo hace, en función del problema que intenta resolver. Necesita mostrar en uso una manera de segmentar la relectura que tenga en cuenta el sentido de la modificación sobre la que se está trabajando.

Es muy frecuente, cuando se trabaja sobre la posición del enunciador y se cambia un adjetivo posesivo en primera persona por un artículo, que se agregue un complemento para indicar la relación de parentesco (“la mamá de Tomás” en vez de “mi mamá”). Cuando son varias personas, usar la misma estrategia en todos los casos deviene en un texto redundante. Releer lo modificado resulta imprescindible, pero la relectura debe extenderse por más de un segmento informativo.

Cuando se introducen nuevos segmentos informativos, o se cambian de orden, es también muy frecuente que se requiera agregar puntuación, pero normalmente estos problemas no se advierten a partir de la relectura porque la entonación reemplaza su ausencia. Allí es necesario promover reflexiones adicionales que muchas veces parten de la docente aunque no es imposible que sean propuestas desde los niños. Por ejemplo, cuando se propone “reacomodar” el texto de Sebastián para que quede “Sebastián González el chico de short y camisa celeste junto a su familia sus cuatro hermanos y sus padres” (90C3-9:2), surgen varias indicaciones acerca de dónde colocar paréntesis, tanto por parte de la docente como de los niños. Los segmentos informativos están perfectamente ordenados: la identidad del autor/ un indicador para ubicarlo en la foto/ un colectivo que designa a quienes lo acompañan/ la especificación de los individuos que componen el colectivo. Al leer en voz alta no se advierte ningún inconveniente porque el lector lee interpretando. Pero es por los usos sociales actuales de la puntuación que se hace evidente la necesidad de introducir marcas entre estos enunciados. Al menos parece claro que “el chico de short y camisa celeste” es una aclaración y “sus cuatro hermanos y sus padres” es una especificación; en ambos casos, paréntesis, comas o guiones son signos pertinentes.

Cuando los problemas se plantean a propósito del uso de la escritura para producir un texto y no a propósito de la lengua como sistema –en la mayor parte de los pasajes de estas clases-, podríamos decir que las formulaciones oscilan desde aquellas donde simplemente se detecta que algo en el texto está mal (“suena mal”, “no se va a entender”, “queda mal”) hasta las que señalan qué es lo que está mal y por qué. En general, la primera es la forma más habitual en los niños y la segunda en los docentes. Por ejemplo, la docente repite textualmente una propuesta de los niños - “la que está ahí”- y al mismo tiempo les señala la imposibilidad de encontrar el referente de ese déctico –“si lo escribo así, ¿cómo sé cuál es?” (70C1- 1:2)-.

Pero esta forma de plantear los problemas no es privativa del docente. También son muchos los niños que lo hacen. Por ejemplo, Martín, en la misma clase dice sobre un texto de un compañero que está “muy mal escrito” y lo relee pronunciando exageradamente un coordinante que se repite (90C3- 9:2). Opina que el texto “está mal acomodado” porque “primero hablaba de quiénes eran y después decía por qué y después volvía a decir quiénes eran”. Es decir, expresa con total precisión en qué consiste el problema. Aún sin lenguaje técnico alguno puede ser absolutamente claro a la hora de formular dónde y por qué se presenta el problema – aclaremos que la expresión “está mal acomodado” es del niño, no es una expresión que toma de la docente-.

Nótese que una condición básica del planteamiento de los problemas en la escuela es que al hacerlo no se brinde la respuesta que se supone que los alumnos construyan. En general, las docentes logran cumplir con esta condición, pero lo más llamativo es que cuando los alumnos plantean problemas, también lo hacen. Es evidente que Martín tiene una respuesta para el problema de las repeticiones del coordinante, sin embargo deja que sus compañeros propongan las respuestas. Aprendieron no sólo a señalar donde revisar el texto sino también a permitir un espacio de construcción para el otro. Esto no solo beneficia a los otros, también a quien lo permite pues puede hallar en esas otras respuestas algunas no previstas por él mismo.

Vimos entonces que los problemas no son siempre planteados por el docente. Los niños se plantean nuevos problemas que no se hubiesen planteado fuera de la

escuela. “Los nuevos interrogantes surgen a lo largo del proceso (...): al intentar resolver el problema planteado por la docente(...) los alumnos se plantean subproblemas referidos a aspectos específicos (...) acerca de la relación entre este tipo de texto y otros (...); las informaciones brindadas por el maestro y las discusiones con los compañeros dan lugar también a la aparición de nuevos problemas...” (Lerner, 1996, p. 110).

En efecto, muchos problemas surgen al considerar las modificaciones que se están introduciendo en el texto. Lucía, por ejemplo (70C1- 1:5), se anticipa a las consecuencias de una formulación propuesta por un compañero para modificar el texto diciendo. “si vos ponés entre comillas ‘las hermanas de Tomás’ no podemos poner ‘una nació el 23 de octubre’ porque no sabemos quién nació el 23 de octubre”. Los cambios de orden de los segmentos informativos o el agregado de segmentos nuevos es uno de los lugares donde más frecuentemente se plantean nuevos problemas relativos a puntuación, por ejemplo, al aclarar quién es quién en el espacio de la foto es ineludible pasar por alguna marca de puntuación (salvo que la modificación se proponga totalmente lexicalizada (“que es el que está...”). Muchos niños comienzan a dictar marcas de puntuación ante estas modificaciones. La docente también propone nuevos problemas a partir de las modificaciones introducidas (“...‘de Marina’ pero acuérdense que es el cumple de Marina, si dice que es la mamá, ya se sabe que es de Marina, ¿ponemos de nuevo ‘de Marina’?” 70C1- 1:3)

La forma más frecuente de proponer soluciones a problemas es formular una alternativa de texto posible para la totalidad o el segmento en cuestión. A veces la reformulación se solicita desde la docente (“¿Cómo pongo?”). Otras, un alumno propone una reformulación completa, varios plantean distintas alternativas o bien entre unos cuantos van “encadenando” enunciados que terminan constituyendo un todo (la docente lee un segmento modificado, "Era el cumpleaños de Graciela", y coloca una coma, inmediatamente los niños dictan a coro "la amiga de Andrea", otros completan, "La mamá de Marcos", y los siguientes contribuyen con “en ‘Andrea’ una coma”... mientras que otros también indican que es necesaria otra coma “después de ‘Marcos” 71C2-4:6).

En ocasiones, las propuestas de reformulación se acompañan de una justificación, lo cual es más probable cuando aparece en oposición a otras, inclusive en oposición a la que la maestra propone o intenta legitimar. Cuando la docente sugiere a través de una pregunta que no hace falta volver a poner el complemento “de Marina” para cada miembro de la familia ya que se explicitó inicialmente que se trataba de su cumpleaños, Marina se opone “porque puede ser la mamá de, por ejemplo, de Lucía”, Micaela le discute porque “estamos hablando de tu familia” y otra Lucía de la clase la apoya "porque aunque no diga el nombre sabe que es la mamá de Marina porque están hablando del epígrafe de Marina” (70C1- 6:4). De todos modos, algunas propuestas no suponen reformular un segmento sino reelaborar el texto desde otra organización discursiva, como en las propuestas de Daiana y de Juan sobre el título y la organización paratextual (70C1- 1:4).

Cuando se considera que la discusión puede no llegar a un acuerdo razonable, la docente a veces plantea una estrategia a seguir (“a ver, chicos, una posibilidad es dejar ‘en esta foto están las hermanas’ y después empezar a poner todo lo de una, cuando nació, cuál es, cómo se llama. Y después todo lo de la otra” (70C1- 1:5). Esto no supone que la indicación de la docente no sea comprendida por los niños, las intervenciones posteriores parecen mostrar que ha presentado una solución

asimilable (son expresiones de los niños: “las presentamos a las dos y en la última ponemos ‘y la otra hermana se llama María Paz’; “está la mamá’ y después la podemos poner ahí abajo algunas cosas”; “también podemos poner ‘y las hermanas’, sino queda una sola...”; “sí pero primero podemos poner una por un lado y otra por el otro” (70C1- 1:5). También la docente propone soluciones que no fueron consideradas por los niños: “está bien, pero para no repetir tanto ‘de Tomás’ se podría haber puesto ‘María Clara y María Paz son sus hermanas’ o ‘están en el patio de su casa’” (70C1- 1:5)

En otros fragmentos hemos registrado los momentos descritos por Lerner como aquellos en los que la docente provee información que los alumnos necesitan para “avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el que están trabajando. La información (...) es brindada a veces directamente, y otras veces recurriendo a material escrito; en algunos casos puede asumir la forma de una pregunta y en otros adopta la forma de un contraejemplo destinado a cuestionar una sobregeneralización. (...) La única información que el maestro no dará –precisamente porque se trata de que sean los alumnos quienes construyan el conocimiento- es aquella que corre el riesgo de obstaculizar el proceso constructivo, de impedir que los niños elaboren sus propias estrategias para resolver el problema planeado.” (Lerner, 1996, p. 100-101).

La información que la docente provee es acerca de lo que el escritor hace cuando revisa, como cuando muestra distintas maneras de releer, y también acerca de los recursos disponibles en la lengua para resolver los problemas. En algún caso, la información se encadena en una prolongada demostración acerca de cómo hacer para condensar lo más posible un texto empleando puntuación (90C3-9:3).

En el contexto de estas clases se desarrollan múltiples formas, casi siempre implícitas, de legitimar o evaluar la participación de los niños. En este caso, legitimar no significa sostener que se trata de una contribución correcta o adecuada sino de otorgarle un status en la clase: es algo para ser discutido, para ser escrito, para solucionar el problema, etc.

En primer término, señalemos que cuando los niños son los que plantean el problema, el hecho de que la docente lo tome para ser tratado por todos constituye una señal de que es un problema válido para ser tratado en clase, porque “sirve para aprender”.

Durante la extensa clase donde se revisa el texto de Tomás, se distinguen diversas formas de legitimación del docente.

Un caso es cuando se avala una propuesta por sobre otras. Cuando Rodrigo propone suprimir la introducción al epígrafe de Tomás (“en esta foto”) y comenzar directamente por “ ‘la familia de Tomás’ punto y después lo de la hermana”, la maestra apoya la modificación reiterándola y completándola con una justificación que el niño no incluyó (“un punto porque termina el título, dice Rodrigo que saquemos ‘en esta foto”). A pesar de que el autor no acuerda, la docente insiste simulando una lectura modificada (“ si lo sacamos quedaría...”) y otros niños apoyan enfatizando con la entonación las palabras a suprimir. De todos modos el autor no acepta.

En otras oportunidades, la intervención marca cuál es la contribución pertinente, sobre la que seguirá trabajando (y no se lo hará sobre otras). Algunas formas de señalar esto son bien conocidas en el análisis del discurso en el aula de otros contenidos escolares. Durante las revisiones colectivas estas intervenciones se

materializan, por ejemplo, cuando la maestra toma y repite sólo una propuesta de reformulación entre varias o simplemente escribe una propuesta y no otras. Para solucionar un problema de posición del enunciador, Daiana propone un título (“...poner arriba de la foto que se trata de Tomás”), Juan explica su idea de organización paratextual (“...al empezar todo antes todos ponemos todos los números los mismos de las páginas...”) y Sofía simplemente formula una alternativa (“esta es la hermana de Tomás”). La docente sólo toma la última propuesta (“¿les parece que pongamos ‘la hermana de Tomás’?”).

Pero avalar una propuesta por sobre otra no es lo que siempre sucede. La maestra también puede trabajar avalando más de una alternativa: “A ver, Tomás, vos que sos el dueño de la foto, ¿cómo preferís que diga, ‘la familia de Tomás’ y después empieza a explicar o que empiece ‘en esta foto esta la hermana de Tomás que nació.’?”

En todos los casos, la entonación es un recurso fundamental, empleado tanto por la docente como por los alumnos, para darse indicaciones unos a otros durante las clases; para avalar, refutar, insistir o defender una formulación por sobre otras en muchas ocasiones no hay indicaciones puestas en palabras, sino entonaciones particulares que distinguen unas intenciones de otras.

No obstante, no es imposible que la docente también explicita sus objeciones o su aprobación (“tenés razón”, “las dos formas están bien”, “esa puede ser una buena indicación”...) o establezca cuando se finaliza la deliberación sobre un tema y se comienza otro (“falta lo del patio, pero primero terminemos con las personas”).

Cuando se estima que la tarea está concluida, la docente también muestra su preocupación por la relectura completa del texto ya modificado. A veces se obtienen evidentes manifestaciones de aprobación por parte de los niños y la maestra también considera que se ha logrado una versión más adecuada. Pero en otras ocasiones esto no sucede. Allí interviene una condición didáctica: el tiempo disponible es limitado (muchas veces coincide con la pérdida de atención de muchos alumnos). En tales condiciones a veces acepta la versión como una posible y válida entre otras o bien plantea ella misma modificaciones que estima más convenientes.

Algunos fragmentos muestran una fase esencial del proceso didáctico que consiste en hacer oficial el objeto de enseñanza por parte del maestro y de aprendizaje por parte del alumno. En esos momentos se da un status al conocimiento a través de su identificación, de su reconocimiento en los problemas en los que tuvo un papel para su resolución, de asumirlo como que fue “eso” lo que fue enseñado y aprendido e indicando, con todo ello, que es un conocimiento que está en condiciones de ser reutilizado. Se puede trabajar sobre un procedimiento para resolver un problema, una formulación o bien una prueba. (Brousseau, 1988, p.74). “Se trata (...) de sistematizar los conocimientos sobre los cuales se ha ido trabajando en diferentes situaciones.” Ante problemas que han aparecido en diferentes o reiteradas situaciones al usar la lengua escrita y que originaron discusiones, “...habrá que planificar actividades dirigidas a organizar y ‘pasar en limpio’ los conocimientos que se han puesto en juego durante las situaciones de producción.” (Lerner, 1996, p. 107).

En el contexto de la clase, la maestra promueve la explicitación de las ideas de los niños. Lo hace porque decir qué se piensa o se cree que se está pensando y por qué es el único medio para compartirlo con el resto de los miembros de la clase. No por ello supone que la explicitación necesariamente colabora con la conceptualización.

Explicitar permite encontrar o llegar a acuerdos, confrontar o discutir con aquellos que entienden el problema de manera diferente. Los acuerdos permiten saber que tal conocimiento se reconoce como adecuado o correcto para resolver la tarea o bien, si se trata de confrontaciones permite precisar las diferencias, evaluar unas y otras alternativas, elegir unas o validar varias. Se sabe que la confrontación de puntos de vista diferentes favorece la construcción de conocimientos¹⁵ (Perret-Clermont, 1992) y también que las certezas son necesarias para avanzar en la elaboración de los problemas en juego (Perret-Glorian, s/f).

Así, hallamos momentos en que la docente solicita a los alumnos que expliciten qué entendieron sobre un problema que ellos resolvieron (“bueno, a ver, quiero que me expliquen lo que entendieron acerca de este problema de usar ´mí´o usar ´la´ o ´él´ para referirse a los familiares...” (70C3-1:3); “a ver, chicos, porque dijeron que había que usar coma, punto, pero no explicaron cuándo. ¿Cuándo ponen un punto, una coma?” (70C3- 3:2) o de una manera de resolver propuesta por ella misma (“¿Cómo hice para ahorrar palabras?” (90C3- 9:3).

A veces, estas intervenciones se localizan sobre un problema puntual que acaban de abordar. En otras ocasiones tienen la función de recapitular lo comprendido.

La docente facilita este proceso haciendo reconocer que un problema es del mismo tipo que otro ya tratado. Por ejemplo, durante la revisión del texto de Sebastián (90C3-9:2), ante la solicitud de Martín de reacomodar las partes, la docente recuerda que “El otro día con el epígrafe de Antonella, nos pasó algo parecido con qué... había algo que reordenamos” y ante las alusiones de los alumnos sobre el caso, vincula un problema con el otro: “entonces en el epígrafe de Antonella vimos que no es que estaba mal pero que quedaba mejor todo lo que se refería al cuándo ponerlo junto. (Enfatizando la pronunciación de " cuándo") Entonces, lo que están trabajando ahora es que todo lo que se refiere a las personas ponerlo junto. (Enfatizando la pronunciación de "personas")...”. También los niños van encontrando por sí solos este tipo de relaciones. Marina manifiesta “... también algunas comas sirven para, viste que el otro día vi ese chico que estaba aclarando algo y me pareció que estaba aclarando qué persona...y ponía coma porque la misma persona no era, la otra.” (70C3-3:2).

De este modo, los niños van paulatinamente separándose del contexto inmediato en el cual están resolviendo un problema para comenzar a pensar cómo y qué se hace cuando se tiene un determinado tipo de problema. Así comienzan a afirmar que algo puede estar mal o bien dependiendo de quien lo lea (70C3-1:3), que “cuando uno escribe ´mí´ está bien porque cuando ´él´ lo lee es la foto de la mamá, pero si otro lo lee no es” (70C3-1:3), o que “cuando había muchas comas, para no poner tantas poníamos entre paréntesis. Si por ejemplo dice, cuando vino el chico, decía para la ropa (se refiere a colocar la ropa que usa, para identificarlo, entre paréntesis)... Para las aclaraciones” (70C3- 3:2).

Tanto las intervenciones de las docentes como las de los alumnos ponen en juego una manera de entender el contenido que se está comunicando.

Tal vez el lugar paradigmático para observar la relación entre intervención y contenido es el de la puntuación. El hecho de advertir que la relectura no es el recurso más adecuado para trabajar sobre la puntuación supone una concepción de la

¹⁵ De este tema nos ocuparemos más detenidamente en el capítulo siguiente.

misma. Si entendiésemos la puntuación como el lugar de respiración del lector, la típica lectura en voz alta “sin parar”, rápida, sería el tipo de intervención que se hubiese utilizado para promover su inclusión en el texto. Pero no es esta la manera de entender la puntuación que sostienen las docentes a través de sus intervenciones sino que tienden a favorecer que los niños adviertan las fronteras lógicas del texto y jerarquicen las ideas. Qué marcas colocar y dónde para orientar la interpretación del lector es el problema que permanentemente se les plantea. De allí que intervenciones como “¿Cómo podemos hacer para que se entienda que... es una aclaración... no se trata de la misma persona...?” y “¿dónde lo pongo?”, “¿dónde termina esta aclaración...?” etc. resulten las más frecuentes cuando se trabaja sobre este contenido.

Cuando se trabaja sobre la organización discursiva, aun siendo un contenido no planificado, está claro que no hay una regla a seguir para todos los textos. El texto no se trata como un formulario ni como un ejercicio, se trata de una producción, todos con el mismo propósito y destinatario, a la vez, todos únicos, textos “de autor”. Se trata a los niños como a escritores y al docente como uno más, más experto, por ello, capaz de coordinar los intercambios. El docente también escribe y se problematiza, se pregunta y pide ayuda, duda e hipotetiza...

El enunciador, aun con las variaciones de intervención ya señaladas, trae una y otra vez al lector virtual a la escena de la discusión. No es un simple problema de sintaxis, es la lengua al servicio de un yo que se dirige a un tú. Por eso, casi siempre, varios planos de la lengua están implicados a la vez.

Son maneras de entender el contenido que hacen que estas sean las intervenciones y no otras (más allá de lo muy acertadas o correctas que pueden ser cada una de ellas).

Docentes y niños trabajan con el implícito compartido acerca de lo que la escritura representa y no representa. Se puede “dictar”, “formular” y “reformular” el léxico y la sintaxis de un enunciado, pero dónde escribir, dónde dejar espacio, hacer entender que algo es una aclaración o decidir cuando una repetición no es necesaria son problemas de los que se discute por fuera de los enunciados en sí mismos. Se comparte que una cosa es lo que se sabe y se dice de la foto y otra es cómo se escribe eso que se sabe. Es decir, se comparte que la escritura no es una transcripción del habla (Olson, 1998; Benveniste, 2002; Ferreiro, 2002).

Docentes y alumnos también comparten que lo que tienen que enseñar y aprender no es un repertorio de reglas a aplicar sino una práctica compleja y culturalmente contextualizada (al mismo tiempo que aprenden a comunicarse en el aula). La práctica de revisión supone leer, releer e ir modificando el texto para estar seguros de que dice lo que se tiene la intención de comunicar, para que lo exprese coherentemente, para que los segmentos queden bien conectados, para no perder de vista al lector, para mantener unas formas propias del género... Los recursos y estrategias lingüísticas se ponen al servicio de estas prácticas y se decontextualizan progresivamente, en la medida en que su uso lo va permitiendo (Lerner y otros, 1998).

Para discutir, docentes y alumnos no pueden prescindir del lenguaje para hablar del lenguaje. Las correcciones orales son un discurso sobre el lenguaje que constituyen un metalenguaje. Aun cuando simplemente se dicta un enunciado para que reemplace a otro, se produce lenguaje acerca del lenguaje. En la medida en que se trabaja un discurso sobre el discurso ya producido se despliega una permanente

CAPÍTULO III.

actividad metalingüística que no está destinada a ser pública sino en el contexto de la clase misma (Rey-Debove, 1987). De la misma manera en que un autor – especialmente antes de la aparición de los procesadores- ponía por escrito indicaciones para su dactilógrafo, su editor o el imprentero, docente y alumnos se dan indicaciones para escribir y reescribir hasta alcanzar el texto más próximo al deseado.

Cuando la docente no sostiene los intercambios desde su propia intervención ¿qué, cómo y cuánto de todo esto se mantiene durante las revisiones entre pares? Éste será el problema del próximo capítulo.

CAPÍTULO IV. LAS REVISIONES DE LOS TEXTOS ENTRE PARES.

En este capítulo nos ocuparemos de analizar *las transformaciones de los textos* entre las versiones iniciales y las versiones revisadas y de vincular tales modificaciones con las situaciones que denominamos *revisiones entre pares* (es decir, clases donde los alumnos interactuaron entre sí para revisar sus producciones).

Como ya se mencionó, durante las situaciones de *revisión entre pares*, los niños, distribuidos en equipos de tres, discutieron entre ellos las escrituras producidas individualmente para cada foto y decidieron sobre las modificaciones a realizar. Se evitó, en todo lo posible, la intervención directa de la docente sobre el contenido. Específicamente, se evitó resolver directamente aquellos problemas que los niños no pudieran resolver por sí mismos. Se buscó así, que se hicieran explícitos los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños sin la asistencia directa y sostenida de la docente, haciendo interactuar en la misma situación a autores con potenciales lectores.

1. Estudios sobre interacción entre pares.

Ya señalamos en el Capítulo I que Ferreiro (1996b), refiriéndose a la interpretación de textos, sostiene que "lo social" fue introducido en la psicogénesis de la escritura desde un inicio porque el propio objeto es una invención histórico cultural, ya que son las prácticas sociales de interpretación las que transforman a ciertas marcas en objetos lingüísticos (p.132). Nos permitimos apoyarnos en esta idea que la autora desarrolla acerca de la interpretación, para hacerla propia a propósito de la producción: son las prácticas sociales de producción de escritura las que hacen que ciertas marcas que se dejan sobre determinadas superficies representen lenguaje y son esas mismas prácticas las que hacen posible que el pensamiento se ponga a disposición de otros o de uno mismo. Es decir, son esas prácticas sociales las que crean ese objeto que llamamos escritura, objeto que permanece, que puede ser interpretado, analizado, compuesto y descompuesto, revisado y transformado. Objeto cuyo poder llega –en ocasiones- a transformarnos.

De la misma manera que "esas marcas son oscuras hasta que un interpretante permite que el niño advierta las complejas relaciones entre ellas y una cierta producción lingüística, (Ferreiro, 1996b, p. 133)", también son oscuras hasta que alguien pone a disposición del aprendiz los procesos que permiten producirlas. Se dispone de ellas cuando se muestra cómo se las produce y cómo se las interpreta. Leer y escribir no son propiedades observables en el objeto mismo (la escritura), sino actividades que se realizan con el objeto y que, al desplegarlas, hacen observables propiedades del objeto. Para el niño, la actividad aparece en el repertorio de las que se realizan con la escritura a partir de que otros la realicen en su presencia (Ferreiro y Teberosky 1979; Teberosky 1992; Lerner, 1996).

CAPÍTULO IV

Somos capaces de imaginar un intérprete, un lector, un escriba, un escritor o un escribiente “ejerciendo” un acto de escritura solitario, pero el acto no anula la historia social que lo hace posible. Menos aún podemos imaginar un aprendiz de escritura solitario. Se trate de un maestro de escritura contratado para enseñar a reproducir las letras, de un comerciante empeñado en comunicar su oficio a sus descendientes, de una madre introduciendo a sus hijos en las enseñanzas de la Biblia, de un discípulo de Freinet animando a sus alumnos a comunicarse a través de sus periódicos, o de cualquier maestro enseñando a escribir, cualquiera sea el momento de la historia de la escritura y de su enseñanza, siempre, quien aprende lo hace con otros con quienes necesariamente, interactúa.

Nos ocupamos de esas interacciones cuando se realizan en la escuela, bajo las condiciones específicas de la secuencia que desarrollamos. En el capítulo precedente describimos algo de lo que sucede cuando predominan relaciones asimétricas entre un adulto-docente que conduce la clase y los niños-alumnos puestos en situación de aprendices. En este capítulo nos centraremos en tales interacciones cuando predominan relaciones de simetría, cuando los intercambios se centran entre los mismos alumnos puestos en situación de ayudar a sus pares a escribir y revisar.

La enseñanza mutua, en el sentido de que algunos alumnos más avanzados enseñen a sus compañeros, es un tema de larga data en las preocupaciones pedagógicas. En el siglo XVIII, Bell y Lancaster ya imaginaron y pusieron en práctica este tipo de “técnicas”, pero las mismas estaban al servicio, fundamentalmente, de delegar parte del rol del maestro en otros alumnos, especialmente ante clases muy numerosas. La relación entre iguales no era tal, se mantenían en esos casos las mismas relaciones de asimetría. Tras la historia de estos intentos, siempre rondó el fantasma de los errores que los tutores-alumnos pudieran comunicar a los menos aventajados.

Es preciso llegar a mediados del siglo XX para que se instale la investigación sobre la interacción entre niños a propósito de la comunicación de conocimientos. Estas investigaciones reconocen varias tensiones:

- Se inician con la preocupación de saber si los productos del aprendizaje entre pares resultan mejores que los conseguidos individualmente. Luego se interesan por los procesos que hacen posible los mejores productos, para llegar hoy a intentar vincular productos y procesos.
- La mayor parte de los estudios se concentran en contenidos físicos y matemáticos, a veces combinados con tareas informáticas. Muchas veces se pretende extrapolar sus resultados a otras áreas de conocimiento. Nuevos trabajos se desencadenan para demostrar la inadecuación de tales aspiraciones.
- Reconocen la tensión de contextos vinculados con las disciplinas de origen: psicología-situación experimental, didáctica- situación “natural”. Nacen en las aulas, donde se critica la indeterminación de variables. Se conciben luego situaciones experimentales, pero se ponen en duda sus resultados en tanto intrasladables a los contextos de enseñanza. Se comparan contextos y se llega a admitir el sentido escolar que los alumnos otorgan a cualquier situación administrada experimentalmente por un adulto en el ámbito de una escuela. En

CAPÍTULO IV

definitiva, se reconoce que los individuos trabajan bajo condiciones específicas y asumen contratos particulares, parcialmente explicitados en ambas situaciones.

- Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, tensionan el principio de enseñanza individualizada en tanto se oponen a la idea claparediana de enseñanza “a la medida de cada alumno” para confiar en que los mismos niños pueden asimilar, cada quien a su modo, la misma tarea y contenido. A la vez que pueden obtener beneficios de las asimilaciones parcialmente diversas de los otros.
- Por último, ponen sobre la mesa el origen de la precocidad de las posibilidades de interacción entre los más pequeños: ¿sólo se trata de una cuestión evolutiva o la estructura de la tarea puede beneficiar u obstaculizar tales posibilidades?

En la actualidad existe cierto consenso acerca de los beneficios de una adecuada interacción entre pares, tanto de la misma edad (del mismo salón de clase) como de edades diferentes. Se advierte la mejoría de los productos de aprendizaje, al mismo tiempo que se analizan los procesos. Los estudios ponen un cuidado especial en la descripción y el control de las condiciones y variables que intervienen en las situaciones analizadas (experimentales o didácticas). Por otra parte, estos estudios también consideran los contenidos específicos y se preguntan por lo propio de las interacciones ante cada uno, reconociendo que las mismas son, en gran parte, dependientes de las historias escolares. A continuación, desarrollaremos una breve historia sobre estas problemáticas.

Los estudios sobre *aprendizaje cooperativo* se refieren a un conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los alumnos trabajan juntos, en grupos o en equipos, en tareas escolares, tanto diseñadas para ser desarrolladas en laboratorios como estudiadas en las prácticas cotidianas de las escuelas. La referencia teórica son los trabajos de Deutsch (citado por Melero Zabal y Fernández Berracal, 1995), de fines de los años 1940, quien estableció y diferenció tres estructuras de tareas: cooperativa (cada uno de los participantes puede alcanzar sus objetivos, solamente si los otros alcanzan los suyos), competitiva (cuando el hecho de que un participante alcance una meta supone que otro no la alcanza) e individualista (cuando el desempeño de un participante no tiene ninguna relación con el desempeño del otro). El punto fundamental de tales trabajos es la certeza de que el rendimiento académico es superior en el primer caso que en el segundo y en el segundo que en el tercero. Los estudios, muy numerosos y diversos, fueron centrándose cada vez más en los procesos.

La línea de *tutoría entre iguales* se refiere a un sistema de instrucción construido por una díada en la que uno de los miembros enseña al otro a solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, etc., dentro de un marco planificado externamente donde siempre se trata de conseguir una meta. Se trabaja con tareas típicamente escolares donde las relaciones son asimétricas (de guía, apoyo o ayuda de un niño más avanzado hacia uno menos avanzado). El principal postulado de estos estudios es que la estrategia no es efectiva por sí misma sino bajo determinadas condiciones, vinculadas con la estructuración de la tarea y ciertas pautas que el tutor pueda seguir para cumplir con lo propuesto (pautas en las que se los entrena previamente, similares a las que desarrollaría un maestro).

En ambos tipos de estudios, si bien se identifican variables vinculadas con el nivel de habilidad de los sujetos y el tipo de tarea, así como idiosincrásicas, la falta de especificación y control de variables hace que, más allá del postulado

CAPÍTULO IV

fundamental, sus hallazgos no resulten muy consistentes, especialmente porque la complejidad de variables en situaciones de aula “naturales” es altamente impredecible (Melero Zabal y Fernández Berracal, 1995).

Por su parte, otro tipo de estudios tienen su origen en la Sociolingüística. Se interesan por comprender cómo el lenguaje sirve a la negociación de significados en la vida cotidiana del aula. Fundamentalmente, atribuyen al discurso varias funciones en relación con el aprendizaje en general y con el rendimiento académico en particular (Cazden, 1991):

- El intercambio discursivo es un catalizador de conflictos capaces de promover avances conceptuales, dada la posibilidad de aparición concomitante de puntos de vista divergentes (Perret Clermont, 1984; Forman, 1984; Forman y Cazden, 1985). Las situaciones donde dos o más compañeros participan de la resolución de una tarea son particularmente interesantes desde el punto de vista de la indagación sobre la construcción de una estrategia cognitiva. Los participantes se ven obligados a argumentar y contraargumentar. En esa situación los niños resuelven la tarea, pero también tienen que enunciar y fundamentar ante sus pares el por qué de las decisiones que toman, así como otro tipo de comentarios, opiniones y críticas. La explicitación de argumentos infantiles, necesarios para comprender las conductas observadas, tan difícil de provocar en las entrevistas clínicas individuales, tiende a aparecer más fácilmente por la necesidad de convencer a un par y justificar su propia decisión.
- El intercambio discursivo activa roles complementarios: a través del mantenimiento de una dinámica interactiva para la resolución de diversas tareas, los alumnos van construyendo formas de participación, más o menos estables, relativas a la distribución de los roles dentro de la tarea (Forman y Cazden, 1985).
- El intercambio discursivo pone a los alumnos en relación con la audiencia. Especialmente en tareas de escritura, los pares cumplen el rol del lector virtual de lo que se está produciendo. Ayuda a la coordinación de roles entre autores y lectores (Heap, 1986; Graves, 1991; Kamler, 1980)¹.
- El intercambio discursivo sirve de “conversación exploratoria”, una forma de conversación que se desarrolla en pequeño grupo y que rara vez se presenta en el grupo de la clase total: los niños hacen comentarios y preguntas en voz alta, a veces de manera incompleta. En la conversación exploratoria no se comenta del mismo modo que en la clase formal. Este tipo de conversación constituye una preparación para la tarea más formal que se presentará en la clase total (Duckworth, 1981; Barnes, Britton y Torbe, 1986).

¹ Este beneficio de la discusión entre pares adquiere particular relevancia ante la tarea específica. Refiriéndose a la construcción de la puntuación, señalamos que Ferreiro (1996) señala la dificultad de ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor, lo cual supone una descentración difícil para los niños (p. 157). Revisar es, justamente, ponerse en ese difícil rol de productor y receptor. "La estrecha relación entre escritura y lectura, puesto que supone la coordinación entre dos posiciones enunciativas inicialmente separadas, es un objetivo a conseguir durante los primeros años de la escolaridad" (Teberosky, 1992, p. X).

CAPÍTULO IV

En la perspectiva vigotskyana, los estudios de interacción entre iguales se denominan de *enseñanza recíproca*. En esta línea es más frecuente hallar trabajos sobre la relación adulto-niño, en el seno de la familia o en situaciones experimentales. No obstante, los trabajos sobre las relaciones entre pares tienen cierta presencia. Fundamentalmente, existen trabajos sobre sistemas de aprendizaje cooperativo enfocados a mejorar la comprensión de textos y basados en discusiones sobre sus significados a través de cuatro estrategias (preguntar, resumir, predecir y clarificar - que son las estrategias empleadas por los buenos lectores-). Se busca la externalización de la estrategia a través de la interacción con los pares, de manera que la misma sirva de andamiaje para los compañeros. No se controla la simetría-asimetría cognitiva porque cada individuo puede cumplir el rol de tutor-tutoreado alternativamente. Las ideas básicas de estos estudios son las de *negociación de significado y conocimiento compartido*.

En nuestra opinión, los estudios que más han aportado a la comprensión de los procesos de interacción entre pares, sin desconocer los postulados antes mencionados, son los que corresponden a la Psicología Social Genética. Nos interesa detenernos más detalladamente en ellos: en su relación con la teoría piagetiana donde tienen origen y en sus principales aportes. Por último, completaremos este marco con algunos trabajos especialmente referidos a interacciones a propósito de tareas de escritura.

Para muchos autores, el alumno “piagetiano” es un ser socialmente aislado que descubre por sí mismo las propiedades de los objetos. En ciertas concepciones muy difundidas sobre supuestas posiciones piagetianas, especialmente en el campo de sus “aplicaciones” a la enseñanza, se considera que

La centración casi exclusiva en las interacciones entre el alumno y un medio esencialmente físico lleva aparejado un menosprecio por las interacciones del alumno con su medio social y, por supuesto, de los posibles efectos de estas últimas sobre la adquisición de los conocimientos. (Coll, 1990, citado por Lerner 1996)

Dada la concepción de la escritura que venimos sustentando, sería imposible un abordaje piagetiano del problema que nos ocupa si compartiésemos las interpretaciones precedentes. Aún más, toda la investigación psicogenética sobre la adquisición de la escritura hubiese sido inviable. Por el contrario, si bien Piaget no se ocupó de investigar empíricamente las relaciones entre las interacciones sociales y el desarrollo de la inteligencia o la adquisición de contenidos culturales, su teoría no impide que tales indagaciones se desarrollen. Contiene, desde su concepción misma, las bases que la posibilitan.

Piaget (1962, debatiendo con Wallon, citado por Ferreiro 1996b) considera que la Psicología no debe apelar a la vida social en bloque, sino que debe explicar las relaciones que se establecen entre individuos con distintos niveles de desarrollo mental y en función de tipos diferentes de interacción. Los factores sociales intervienen a la hora de explicar el pensamiento, pero esta explicación no puede invocar a la “sociedad” como causa sino que se deben analizar los sistemas de relaciones sociales y distinguir los efectos que los mismos pudiesen tener sobre el desarrollo del pensamiento. Piaget (1969) valoriza el trabajo en equipos por los

CAPÍTULO IV

beneficios que la discusión entre pares proporcionaría a la objetivación y la crítica del propio pensamiento. En tal sentido, coloca a la interacción con los compañeros en un lugar tan importante como al intercambio con el adulto (hecho que seguramente, en su momento, lo distinguió del resto de las teorías y que sin duda resultó inaceptable para la Pedagogía de entonces). De acuerdo a los resultados psicológicos de sus investigaciones, entiende que es esta la manera más acertada de favorecer el desarrollo psicológico y moral, aunque no se encargue de demostrarlo empíricamente, en tanto es sabido que este tipo de investigaciones no formó parte de sus preocupaciones epistemológicas. Piaget considera que los factores sociales son de dos tipos:

...los de coordinación interindividual –que son generales para todas las sociedades- y los de transmisión educativa y cultural, que son propios de cada sociedad. En cuanto a los factores de coordinación interindividual, Piaget (1975) hace notar que en cualquier medio social los individuos intercambian informaciones, discuten sus ideas, llegan (o no) a acuerdos, afirma que este proceso de colaboración intelectual interviene durante todo el desarrollo... [De allí, la autora concluye] La adquisición de los saberes específicos está, entonces, muy ligada a la influencia diferencial de los distintos medios sociales, en tanto que la construcción de las estructuras intelectuales más generales responde sobre todo a la coordinación interindividual que caracteriza a todas las sociedades humanas. (Lerner, 1996b, p. 83/ 84).

Lejos de considerar al conocimiento como una relación de interdependencia sujeto-objeto que hace depender el desarrollo de la inteligencia exclusivamente de un factor de equilibrio y regulación interno y relega la dimensión social, consideramos que es a partir de los postulados piagetianos originales que la acción de los factores sociales comenzó a ser explorada experimentalmente en la línea de lo que hoy se denomina Psicología Social Genética (Perret Clermont, 1984, 1992; Doise y Mugny, 1985). La Psicología Social Genética se ocupa de

...poner en evidencia, empíricamente, a través de qué procesos mediadores los factores sociales involucrados por las concepciones teóricas, afectaban e incluso suscitaban o construían los procesos cognitivos cuya estructuración intrapsíquica había sido descrita hasta el momento por los investigadores. (Perret Clermont-Nicolet, 1992, p. 15)

Estos autores, en algunos casos, llegan a sostener:

El motor del desarrollo residiría en las confrontaciones sociocognitivas entre los individuos: el conflicto cognitivo es el catalizador de una elaboración cognitiva nueva, sobre todo en el estado inicial de desarrollo de una o de un conjunto de nociones. (Mugny, 1985, p.25, citado por Schubauer Leoni, 1986, p.110).

Es decir, se considera que la interacción es un factor que no sólo favorece el aprendizaje sino que también, en determinadas condiciones, puede generarlo. De allí que el grupo es un lugar privilegiado donde los individuos realizan desempeños cognitivos superiores a aquellos que evidencian en tareas individuales.

Las investigaciones desarrolladas, combinando métodos de indagación clínicos, experimentales y etnográficos, sostienen dos postulados básicos:

CAPÍTULO IV

- Los niños que atraviesan estados de elaboración cognitiva resuelven mejor las tareas cuando coordinan sus acciones con pares que cuando lo hacen en forma individual.
- Los sujetos que han participado en una interacción, suscitando una coordinación social de las acciones, llegan a coordinar estas acciones también cuando trabajan solos.

Un punto importante de las primeras investigaciones es el debate con los estudios que explican los mejores desempeños sólo por imitación de los sujetos más avanzados. La Psicología Social Genética se opone a la hipótesis del llamado "efecto modelo", según el cual todo aprendizaje que aparece en un sujeto después de la interacción con un partenaire, será debido a la imitación de aquellas conductas y no podrá nacer más que de la imitación de un modelo superior. El efecto modelo no puede explicar la aparición en el postest de argumentos operatorios de un sujeto diferentes a los que dio su partenaire en el curso de la interacción. Se verifica la hipótesis según la cual la coordinación interindividual suscita estructuraciones donde los individuos no eran aún capaces de elaborar las conceptualizaciones evidenciadas. Así se explica por qué no solamente los sujetos del nivel inferior sino también los del superior progresan en el postest.

Una vez demostrados estos postulados básicos, investigaciones posteriores avanzan sobre la comprensión de los procesos interactivos, sobre la relevancia de los contextos y sobre distintos grupos de edad, incluidos los más pequeños. Además del concepto de *conflicto cognitivo* inicialmente formulado, entendido como la forma de confrontación que lleva a reestructuraciones mentales, se introducen los de *marcaje social*, el efecto de las normas que hacen que el sujeto se apoye sobre ciertos patrones reconstruidos de respuesta, y de *validación social*, la importancia del consentimiento de los demás para discernir ante un juicio o formulación. Es decir, la idea básica de conflicto se complejiza en el sentido de que en las situaciones analizadas, a través de la interacción el conocimiento se formula, se pone en común y se valida y esto forma parte del análisis de la dinámica interactiva.

Se mantiene el postulado ya demostrado: los niños siempre son beneficiados en sus estados de comprensión limitados cuando son involucrados con personas, procedimientos o normas que los contradicen y cuando tienen la necesidad de mantener la relación con la persona o la norma para resolver la tarea y arribar a un consenso. En tal sentido, se identifican algunas condiciones:

- Para que lo anterior suceda es necesario que en la dinámica interactiva se susciten oposiciones de respuestas y que estas oposiciones no se resuelvan bajo modalidades relacionales. Es decir, aceptando la respuesta de alguien porque "es el que sabe".
- Las diferencias necesitan ser tratadas bajo una modalidad sociocognitivas para resultar benéficas, es decir, los niños tienen que aceptar la confrontación de sus respuestas bajo una estructura horizontal, con reciprocidad de los status sociales.
- La eficacia de la interacción varía con la competencia de base de los sujetos y con las edades. Cuando una estrategia ha sido recientemente adquirida es resistente a modificarse ante la sugerencia de los pares: el sujeto sólo obtiene información que le permite avanzar cuando reinventa la respuesta de los pares, no necesariamente cuando la escucha o la ve. Las tareas más beneficiosas son aquellas en las que los niños están unidos físicamente en la resolución de los

CAPÍTULO IV

problemas y aquellas en las cuales se les solicita ponerse de acuerdo para dar una respuesta al adulto, es decir, tareas que favorecen la comunicación.

Estos estudios sostienen: cuando un sujeto entra en contradicción con su propio modo de resolución de un problema, a través de personas, normas o procedimientos diferentes, es más probable que se transforme la comprensión inicial sobre el problema. En ocasiones, la reestructuración del pensamiento es tan profunda que se manifiesta por generalizaciones en dominios vecinos. Tales beneficios cognitivos son más probables si el sujeto se encuentra ante la necesidad de mantener una relación ya establecida con otro, necesita mantener un esquema social instituido, requiere arribar a un consenso durante el intercambio.

En muchas ocasiones se registran beneficios de la interacción aunque no se susciten verdaderos conflictos; algunas intervenciones de los pares activan o estimulan a los sujetos, conducen a ampliar el campo de acción o de representación o ayudan a controlar respuestas. Otras veces la intervención del par desequilibra la representación de la tarea o la estrategia disponible. La respuesta puede ser una acomodación de la estrategia, no siempre inmediata. En cualquier caso, el control ejercido por el otro activa el registro consciente del sujeto (Gilly, 1992, p. 29).

Análisis más pormenorizados de las condiciones de la tarea (nivel inicial de los niños, tipo de co-elaboración requerida y consigna, formas de agrupamiento) demuestran que ya a partir de los cuatro años se puede aprovechar el punto de vista de los otros. Son mejores las tareas que requieren ponerse de acuerdo entre varios para dar una sola respuesta y también cuando la consigna alienta la comunicación (Carugatti, 1992, p. 91-99).

La presencia de normas sociales, de la necesidad de acomodarse a ellas en la resolución de la tarea, lo cual supone que son un apoyo desde donde construir las respuestas, parece ser un facilitador de las interacciones más productivas. En palabras de Mugny, no basta introducir una vestimenta social en una tarea cognitiva para que operen los efectos de marcaje social. Para que exista efecto de marcaje social es necesario que éste opere realmente en el sujeto: la introducción de una significación social en una tarea cognitiva, no es automática garantía de un marcaje social “positivo”, fuente de desarrollo. Para que esto suceda es necesario que el niño pueda reconocer que en la elaboración de una tarea rige una norma social, no es suficiente con que la norma esté implícita. En tal sentido, se comprueba experimentalmente que esto es más probable cuando los niños construyen la regla social a seguir que cuando simplemente se explicita una regla desde el adulto. Aun así, la regla explicitada desde el adulto es una mejor condición que resolver una tarea sin reglas explícitas (Mugny, 1992, p.179).

Otros estudios aportan a las significaciones que los sujetos atribuyen a las situaciones de test o escolares en las cuales se supone que sus competencias van a ser evaluadas. Parten de la existencia de dos propiedades de base del comportamiento social humano: la *intersubjetividad*, tendencia del ser humano a construir su saber en colaboración implícita o explícita con otros sujetos, y la *comparación social*, tendencia a diferenciar claramente su propio sí mismo del de los otros. Dice Rijaman, “Los objetos no tienen significación fuera de los sujetos, y es la actividad compartida, apuntando a expresar simbólicamente una realidad de manera mutuamente comprensible, la que crea la significación del objeto.” (Rijaman, 1992, p. 192).

CAPÍTULO IV

En el conocimiento hay un aspecto dialógico que aparece en situaciones en que un interlocutor lo solicita o lo escucha. La manera de presentarlo refleja en parte las relaciones presentes entre los interlocutores y en parte, la historia particular de las relaciones anteriores vividas por el sujeto. De allí la relevancia que en los últimos estudios se da a las indagaciones en el contexto escolar y sus relaciones con los contextos de laboratorio.

En todos los casos (...) aparece el efecto capital en nuestra sociedad de la estructura escolar que, en tanto que sistema de relaciones jerárquicas y de valores, marca la relación con el saber no sólo a nivel (relativamente conocido) del acceso a los conocimientos en tanto informaciones, sino también en el ámbito de la modalidad misma de funcionamiento cognitivo cuando el pensamiento elabora sus instrumentos. La escuela participa también ampliamente en la definición de los objetos “dignos” de ser pensados... (Clermont, 1992, p. 271).

La observación en contextos escolares muestra que algunos niños concentran sus esfuerzos, principalmente, en agradar al maestro o al menos, en mantener la relación contractual. Otros, al mismo tiempo que hacen esto último, buscan definir a su manera el sentido de la situación. Otros, en cambio, encaran directamente la tarea resignificándola desde sus propias proyecciones. Los más excepcionales parecen entrar en el juego por el solo placer de la actividad y el desafío que ésta representa.

En síntesis, en un trabajo en equipos es frecuente que aparezcan diferentes puntos de vista sobre un mismo problema. Pero no necesariamente la presencia de ideas alternativas desemboca en cambios conceptuales. En muchas ocasiones, puntos de vista diferentes se desarrollan paralelamente en el seno de una conversación, o bien una posición fuertemente asumida por uno de los alumnos se impone sin discusión sobre otros puntos de vista. La presencia de puntos de vista divergentes no asegura el planteo de un conflicto de cuya resolución se pueden obtener beneficios cognitivos (entre otros factores, dependerá de los esquemas con que cada sujeto participe en la interacción, de la tarea y las consignas, hasta de cuestiones idiosincrásicas). No obstante, participar en estas situaciones genera condiciones para que resulte cada vez más probable obtener beneficios cognitivos de la confrontación.

A pesar de las evidencias aportadas por las investigaciones, sigue siendo necesario validar tales hallazgos en el problema que se plantea en el presente estudio porque los objetos de conocimiento que se ponen en juego en las tareas experimentales de las investigaciones mencionadas no son objetos lingüísticos ni comprometen tareas de escritura. En consecuencia, se plantea una diferencia fundamental con respecto a la tarea que es objeto de este trabajo (revisar un texto) dado que en la misma no existe evidencia lógica sobre la resolución de un conflicto o confrontación.

Por ello, en estos últimos párrafos señalaremos algunas cuestiones sobre trabajos relativos a escritura entre pares, provenientes de diferentes orientaciones, que nos aportan algunos elementos para el análisis de nuestro corpus.

CAPÍTULO IV

Teberosky (1982) muestra que ya desde preescolar, los niños pueden compartir y confrontar con otros niños. Es decir, comprueba la precocidad de la posibilidad de interacción ante la escritura como objeto. Considera que el aula es una situación privilegiada para que los niños adquieran este objeto cultural. Es el único lugar que en nuestra cultura se comparte con niños de la misma edad, con feedback inmediato.

Realizó un seguimiento en jardín de infantes bilingüe (castellano- catalán) a través de la observación de equipos de 5/6 sujetos (20 niños en total) con niveles diferentes pero próximos de conceptualización, durante el desarrollo de las clases. La presencia de la maestra fue mínima, limitándose a facilitar el intercambio y responder a preguntas.

En una posición diferente a la del sociolingüista, su análisis se enfoca a considerar que la escritura no depende de los actos de conversación, pero la conversación puede ser usada como medio de intercambiar información, establecer acuerdos, colaboraciones, etc., acerca de lo escrito. Su propósito fue:

...mostrar cómo la construcción de la escritura puede ser el resultado de una tarea colectiva, determinada, por una parte, por los niveles de conceptualización de los niños y, por otra, por las informaciones específicas pedidas y/o entregadas en diferentes situaciones de intercambio. p. 159.

Las situaciones de escritura fueron: todos los niños escriben lo mismo, en su hoja o en el pizarrón, un solo niño escribe mientras los demás miran o colaboran, cada niño escribe algo diferente. Encuentra que la primera es una situación más fructífera que la segunda y atribuye tal resultado a que en ésta última se excluye la posibilidad de confrontación de resultados efectivos. Con respecto a que cada niño escriba algo diferente, observa que comienza a ser una situación de verdadero intercambio sólo cuando van adquiriendo más conocimiento sobre la tarea a lo largo del año y cuando comienzan a avanzar conceptualmente en la escritura.

Por un lado, distingue las informaciones pedidas y las entregadas como respuestas de las informaciones que no aparecen como respuestas a pedidos específicos. Llama a estas últimas, “opiniones y críticas”.

Por otra parte, caracteriza distintas formas de construcción grupal:

- Escrituras independientes: cada sujeto escribe, ocupándose de su propia escritura más que de la escritura de los otros. Puede haber algunos intercambios durante el proceso.
- Escrituras en colaboración: fluidez de intercambios entre los miembros donde los niños se preguntan mutuamente en relación con qué escribir y cómo.
- Escrituras confrontadas: sólo cuando se llega a externalizar un producto, se confronta el resultado.

CAPÍTULO IV

Pontecorvo (1991) reseña un trabajo donde niños de entre 4 y 6 años dictan al adulto, demostrando a través del análisis de las observaciones, las ventajas de las mismas. Se trata aquí también de niños pequeños, antes de ser alfabéticos, a pesar de lo cual la mayor parte de los intercambios se registran a propósito de los elementos estructurales que componen el relato – sobre todo de los personajes y de las acciones-. También se ocupan, durante la composición, del tiempo del relato, de las segmentaciones, de los títulos, y demandan relectura, replanificación y otras prácticas propias de escritores. Son muy poco frecuentes los comentarios decontextualizados sobre la lengua. No obstante, los niños se ocupan frecuentemente de justificar las elecciones durante la interacción. Se advierte cómo el proceso de interacción con los compañeros provoca una mayor diferenciación entre los enunciados dichos y aquellos para ser escritos y la posibilidad de volver sobre los propios pensamientos a partir de hacerlos externos para otros. En los trabajos de esta autora y de otros del mismo equipo, con distintos tipos de tareas de escritura se reafirman estos resultados y se insiste en la necesidad de considerar que en el contexto escolar

...il lavoro in piccolo gruppo non sono naturali né spontanee (...) Si configurano infatti come competenze che derivano da una costruzione complessa e graduale e risultano essere frutto di un progetto pedagogico che non relega le pratiche di interazioni tra pari a momenti episodici o a tipi di attività preferibilmente ludiche o “espressive”. Al contrario, tale modalità di lavoro viene privilegiata in particolare rispetto ad attività esplicitamente cognitive e messa in atto con regolarità e sistematicità.” (Pascucci, 1995)

David (1998) estudia las interacciones verbales en pequeños grupos a propósito de la adquisición de la escritura con niños de 7 años. Encuentra que los niños de esta edad son capaces de discutir sobre problemas lingüísticos complejos, desde la ortografía hasta problemas de coherencia interna del texto cuando revisan lo que escriben y la forma de hacerlo es muy diversa. Más que adoptar las reglas del sistema, crean sus propias reglas aunque sea de manera provisoria y recurren, fundamentalmente, a justificaciones semánticas para fundamentar sus posiciones.

Gilly y Deblieux (1998) analizan una tarea de resumen de relatos donde se muestra que los niños se benefician más realizando un trabajo entre dos que en un trabajo individual, específicamente, a propósito de abstraer las unidades macroestructurales de un texto. Los productos (resúmenes producidos) son mejores cuando se trabaja con otros. En los postests individuales los sujetos también se desempeñan mejor y durante el trabajo en parejas argumentan más y de manera más consistente, aunque las negociaciones puedan o no sostenerse con un contenido pertinente.

En este trabajo se registra una interesante categorización de los argumentos empleados por los niños en las tareas de escritura: los niños pueden hacer referencia al nivel microestructural de la organización textual refiriéndose al tema o contenido de las unidades textuales. Lo hacen a través de reformulaciones, comentarios o aportes de informaciones nuevas. O bien, pueden emitir juicios de valor –por necesidad, por obligación, por atribución de calidad...-. También pueden referirse al nivel macroestructural de la organización textual atribuyendo pertinencia funcional

CAPÍTULO IV

de una unidad – referida a la estructura interna del relato, a la lógica narrativa o a la potencial comprensión del lector- o enunciando una justificación en términos decontextualizados.

2. Los roles de los pares y el lugar del autor durante las revisiones de los textos.

El propósito de este apartado es identificar roles específicos en la tarea de revisar un texto entre varios alumnos y los modos de interactuar entre pares para resolver el problema. Se trata de describir interacciones que se realizan en la escuela, bajo las condiciones particulares de la secuencia que desarrollamos. En el capítulo precedente describimos lo que sucede cuando predominan relaciones asimétricas entre un adulto-docente que conduce la clase y los niños-alumnos puestos en situación de aprendices. En este capítulo nos centraremos en tales interacciones cuando predominan relaciones de simetría. Es decir, cuando los intercambios se centran entre los mismos alumnos puestos en situación de ayudar a sus pares a escribir y revisar. Una vez descritas estas interacciones, nos ocuparemos de las relaciones entre las *transformaciones de los textos y las interacciones entre los alumnos*.

Para el autor, se trata de pedir y recibir ayuda para revisar su propio texto. Para los pares, se trata de ayudar a revisar un texto escrito por otro. ¿Qué modos de organización de la interacción se suscitan a propósito de elaborar esta tarea?

Recordemos la situación. La tarea consiste en revisar un texto entre tres compañeros. En la situación analizada, se revisan tres textos producidos individualmente. De manera que, por momentos, uno de los niños es el autor y se solicita la colaboración de los otros dos (los pares), para luego pasar a revisar otro texto donde los roles se intercambian.

Explícitamente, en todos los grupos se recomendó que fuese el autor del texto quien tomase la decisión sobre las modificaciones a realizar, con la ayuda de los pares, pero que en ningún caso fuesen éstos quienes tomaran el lápiz para modificar el texto del autor².

El análisis de las 24 observaciones de interacción entre pares nos permite afirmar que todos los niños son capaces de dar y recibir información con el propósito de “mejorar” el texto (aunque el resultado no fuese necesariamente una mejora, muchas veces difícil de evaluar, el propósito siempre es el mencionado), discutir criterios y elaborar todo tipo de intercambios.

Todos los equipos leen y releen, formulan textos intentados, controlan las modificaciones, reparan en problemas no advertidos por los otros, señalan inadecuaciones, explicitan razones, etc. Pero existen ciertas diferencias relativas a:

- Los contenidos abordados (la puntuación, la completud de la información, la ortografía, el trazado de las letras, la posición del enunciador, etc.) y la forma de

² En general, podemos decir que, salvo raras excepciones que sólo se registran en momentos muy puntuales, esta consigna fue ampliamente respetada.

CAPÍTULO IV

abordarlos (con mayor o menor adecuación, con mayor o menor explicitación de las razones de los cambios).

- La “riqueza” o “densidad” de la interacción. En un extremo, hallamos fragmentos donde se combinan pocas operaciones. Se relee, se modifica algo, se lee nuevamente y concluye la revisión. Podríamos decir que se desarrolla una mínima interacción. En el otro extremo, ciertos fragmentos evidencian un trabajo que comprende una diversidad de prácticas. Podríamos afirmar que se despliegan todas las posibilidades de interacción.

2.1. Análisis de algunos casos típicos.

A continuación, ejemplificaremos con las revisiones realizadas en una misma clase donde se evidencian diversidad de prácticas. Se trata de niños de 9 años, de la escuela de prácticas alternativas, ante la foto C. Los alumnos son Julia, Lisandro y Bautista. Luego presentaremos otros fragmentos que muestran interacciones mínimas, así como algunos aspectos que este registro no permite apreciar.

Durante la clase referida se desarrollan los intercambios que se describirán a continuación. En principio, los alumnos trabajan con el texto de Julia.

Versión inicial

% Esta es la familia de Julia.
% A la derecha sentada es la mamá de Julia,
el que esta sentado a la izquierda es el papá de Julia,
el chico que está arriba a la izquierda es el hermano de
Julia y ella está a la derecha arriba.

Versión revisada

% Esta es la familia de Julia Castro
en su casa, después de la misma
fiesta de la primera foto. %
% Julia es la de remera blanca con el
cuello rosa.
% Sucedió en abril de 1997.

El texto inicial es una lista de ubicación con anclaje inicial en la identificación de la familia. Llama la atención la redundancia del complemento “de Julia” para la localización de cada uno de los nombrados, salvo la misma autora, referida a través de un pronombre personal. En esta lista, el suceso está ausente, así como su lugar y tiempo.

En la versión revisada, se reorganiza totalmente la información. En función del contexto se advierte que no es indispensable diferenciar a los presentes a través de sus ubicaciones. De allí que se distinga un bloque de texto que constituye el núcleo informativo, luego una ubicación y luego una especificación sobre el tiempo. Entre estos tres bloques se agrega punto y aparte.

CAPÍTULO IV

En la versión revisada, el anclaje inicial se transforma en núcleo: (un quién colectivo con nombre de autor incorpora el lugar y el tiempo). Este tiempo es relativo al suceso y a la relación entre fotos, ya que se trata de una foto tomada durante la misma fiesta que ya fue descrita en la primera foto. Sólo se mantiene la ubicación en la foto de la autora, que no ha sido fotografiada en la primera foto. Para cerrar, se especifica el tiempo, pero esta vez de manera decontextualizada, con fecha.

Durante la revisión del texto de Julia, el trabajo colaborativo de los pares consiste, fundamentalmente, en las *formulaciones alternativas* de las que la autora se vale para modificar su producción y en el *control a través de la relectura*.

Algunos de los parlamentos de los fragmentos seleccionados dan indicios acerca de cómo y por qué se generan esos cambios.

La revisión del texto de Julia se inicia con la ayuda de los pares para *esclarecer el sentido de una acción* de revisión.

(90BLJ3- 22:1)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Docente: ¿Con cuál van a empezar?

Julia: (Borra gran parte de su escritura.) Pero me di cuenta que es lo mismo poner “la familia” (mientras sigue borrando.)

Docente: Que es lo mismo poner “la familia...” (invitándola a concluir su idea)

Julia: Sí. Estás ahorrando palabras.

Lisandro: ¡Uy, mirá cuántas palabras ahorraste! (observando que Julia sólo dejó la primera línea).

Bautista: ¿Es lo del otro día? (se refiere a lo tratado en una clase de revisión colectiva reciente donde la expresión “ahorrar” palabras fue introducida por la docente para tratar un problema de puntuación)

Lisandro: No

Julia: ¿Esto es otro, no?

Lisandro: Sí

Bautista: ¿Vos con tu familia debés estar? O si no estar vos con alguien... (se refiere a que se trata de una foto donde el autor está incluido).

Lisandro: ¿Borraste todo Julia?

Julia: No, todo no.

Lisandro: Mirá lo que le dejó, tres palabritas, ¿viste?

Docente: Quisiera lo siguiente, chicos, que cada uno lea. Empiecen por trabajar todos con el de Julia, cuando terminan con el de Julia vemos el de Lisandro, cuando terminan el de Lisandro, el de Bautista, o en otro orden. Así que Bautista dejá de dibujar. Vamos a atender a Julia.

CAPÍTULO IV

En un primer momento, Julia comienza trabajando sola, sus compañeros no se involucran en la tarea hasta que manifiesta que está “ahorrando palabras”. Esta expresión ha sido introducida por la docente durante las revisiones colectivas, como una manera de explicar algunos usos de la puntuación (a veces, se pueden eliminar una o varias palabras que son reemplazadas por un signo de puntuación, ver el fragmento 90C3- 9:3 en el capítulo precedente).

Lisandro comprueba que su compañera eliminó gran parte del texto, pero Bautista interroga acerca de si ese procedimiento tiene el mismo sentido que el desarrollado en la clase colectiva (“¿Es lo del otro día?”). Bautista parece advertir antes que Lisandro, que borrar puede tener muchos usos y sentidos y que lo tratado en la clase colectiva es un uso específico. Se pregunta entonces si este es el mismo problema tratado en aquella clase o es otro problema. La pregunta de Bautista promueve la búsqueda de una respuesta en Lisandro, quien hasta ese momento sólo observó que se eliminaron palabras, pero no se preguntó con qué propósito. Lisandro opina inmediatamente que “no”, que no se trata del mismo problema. Julia busca y obtiene confirmación en sus compañeros.

La aparentemente banal pregunta de Bautista desencadena una reflexión compartida acerca de qué clase de problema es el problema que se está resolviendo. Si es “lo del otro día”, se trata de un problema de uso de puntuación, es decir, de la reutilización de un conocimiento recientemente tratado en la clase. Pero borrar no siempre tiene ese propósito y los niños parecen comenzar a comprenderlo a partir de la intervención de Bautista. Es decir que durante este pasaje, los alumnos colaboran para esclarecer el sentido de la revisión durante esa acción específica que consiste en borrar.

Sin embargo, la docente no parece advertir el sentido de las contribuciones de los niños. Por ello su intervención busca ordenar la tarea. La conversación entre los pares se desarrolla, aparentemente, sin depositar la atención en el texto de la autora. Los niños están atentos a sus acciones sobre el texto.

A continuación, se inicia la *producción colectiva de un nuevo segmento de texto*.

Julia: Y acá era después de alguna fiesta, como lo mismo, era después de alguna fiesta, sí.

Bautista: No te tiene que quedar igual (se refiere a que no tiene que quedar igual que la primera foto).

Julia: No. Ya sé.

Bautista: Pongas...

Julia: Sí ¿qué pongo? Sí, pero yo había puesto quiénes estaban todos, pero me di cuenta que no hacía falta. No hacía falta porque estaba en la primera

Bautista: Si, porque se podía poner “acá está la familia de Julia”.

Julia: Sí, pero era después de la misma fiesta.

Lisandro: Claro. Lo que hay de distinto ahí es que estás vos.

Julia: Sí, que estoy yo. Y la otra foto la saqué yo.

Lisandro: ¡Ah!.

CAPÍTULO IV

Bautista: Y, pero... y pero va a quedar igual.

Julia: Sí, va a quedar igual (dubitativa).

Bautista: ¿Para qué borraste? (se refiere a borrar antes de haber pensado una alternativa)

Docente: No se preocupen porque yo tengo anotado acá lo que tenía escrito, si lo necesitan.
¿Qué van a poner entonces?

Lisandro: (Dicta) “Acá está la familia”... “está” y “la familia de Julia en su casa”...

Bautista: (Dicta) “Julia Castro”.

Julia:(Lee) “Esta es la familia de Julia...”

Bautista: (Dicta) “Castro”.

Julia: (Escribe) “Castro”. Pero después es la misma fiesta.

Bautista: (Dicta) “En su casa”. ¿En la otra habías puesto que era una fiesta?

Julia: Sí. (Escribe) “en su casa”.

Lisandro: Y... ¿”en la misma fiesta de la foto anterior”?

Julia: ¿”De la foto anterior”? No, “de la foto número uno”.

Docente: Es que no van a estar numeradas en el álbum. Va a estar puesta antes. Ah... pero no es la anterior...

Julia: Ésta es la tres, la otra no, la número uno

Bautista: Y entonces... “de la primera foto”

Julia: (Escribe) “Después”... ¿”De la primera foto” pongo? (Escribe) ¿“Foto” o /f/? Sí, no ¿mayúscula?

Bautista: Sí.

Lisandro: Ah, sí, mayúscula sí (se refieren a la palabra “foto”).

Julia: ¿Pongo “de la misma fiesta que la foto primera”?

Lisandro: (Dicta) “Que la primera foto”.

Bautista: A ver, ¿qué pusiste?

Julia:(Lee) “Esta es la familia de Julia Castro en su casa después de la misma fiesta...”

Bautista: (Dicta) “de la foto uno”

Lisandro: (Dicta) “De la foto primera”.

Julia: (Dicta) “¿De la primera foto!” (Escribe “de la primera foto”)

Julia ha eliminado la lista de ubicación que constituía la mayor parte de su texto porque se dio cuenta que repite la información ya enunciada en una foto anterior. Lo ha hecho sin pedir la opinión de sus pares, pero en el inicio de este pasaje, ellos avalan su decisión porque “No te tiene que quedar igual”.

Ahora, su problema consiste en decidir qué información incluir en reemplazo de la eliminada.

Solicita ayuda acerca de qué escribir. Los pares colaboran para precisar qué información es relevante, a través del análisis de semejanzas y diferencias entre las fotos, lo cual es sumamente pertinente porque las relaciones entre los textos de las distintas fotos fueron las que originaron toda la revisión del texto.

CAPÍTULO IV

Cuando esto está resuelto, comienzan a formular textos intentados para expresar la idea que la autora propuso y sus compañeros acordaron.

Durante un extenso pasaje se intercalan: textos intentados que los compañeros dictan a la autora, comentarios de la autora y de los pares que ayudan a precisar la formulación (“pero después es la misma fiesta”), escrituras de la autora tal cual lo han formulado sus compañeros, o bien, modificadas por ella sin verbalizar las razones.

Para formular el segmento “después de la misma fiesta de la primera foto”, la dificultad reside en enunciar una expresión dependiente intertextualmente de un texto ya elaborado. Es necesario construirla teniendo en cuenta elementos que en el momento de la escritura hay que imaginar, por ejemplo, el lugar donde quedarán ubicadas las fotos y los textos en la edición final.

Este fragmento es particularmente ilustrativo de los casos en los que existe una construcción colectiva. Si bien Julia es quien toma el lápiz para escribir y se toma la libertad, en tanto autora, de modificar las formulaciones dictadas por sus compañeros, la producción del texto ha sido elaborada colectivamente.

A continuación, podemos apreciar cómo los compañeros aportan indicaciones específicas desde el rol del lector.

Julia: (Molesta) Eh... puse “Julia es la... de remera blanca con el cuello rosa”. ¿Más datos le pongo? Porque no sé mucho de mi...

Bautista: ¿En qué año?

Julia: El año pasado

Bautista: Poné...

Lisandro: A ver, “primera foto”

Bautista: “La foto...”

Lisandro: (Dicta) “Esto sucedió en 1997”. ¿El mes? ¿Te lo sabés?

Bautista: (Dicta) “Esto sucedió hace...”

Julia: No, no

Lisandro: ¿El día?

Julia: En abril me parece.

Lisandro: Bue, ponélo. (Dicta) “Eso sucedió en abril de 1997”.

Julia: (Escribe) Pero vayan siguiendo con la vista. (Lee) “Esta es la familia de Julia Castro en su casa/ acá/ este/ después de la misma foto de la misma fiesta/ de la primera foto.”

Bautista: Coma, después de “la primera foto”.

Lisandro: Coma antes de “después”

Bautista: Antes de “después”. Por eso, acá (señala).

Julia: Bue, “en su casa”. “Después de la misma fiesta de la primera foto... Julia es la de remera blanca con cuello rosa... Esto sucedió en abril de 1997”.

Bautista: Cuello con “lle”.

CAPÍTULO IV

Julia: ¿Eh? Cuello con "lle", ¿"lle"?

Lisandro: ¡Ay, puso "cuello"...! Cuello con "ye".

Bautista: Por qué se dice "cuello" (marcando una ye en la pronunciación)

Julia:(Corrige) "Cuello rosa..." Ahí le puse "rosa". "Cuello rosa.... Esto sucedió en abril de 1997."

Lisandro: Ahí no estás ahorrando muchas palabras. (Dicta) "Sucedió". "Esto" borra. "Sucedió".

Julia:(Modifica)"Sucedió... sucedió en abril de 1997". "Sucedió..." ah, sí, está bien.

Este pasaje conduce a incluir la fecha como información de cierre de la escritura. Para la fecha, los problemas son dos. La precisión del dato temporal (de qué se puede dar información exacta: del mes y del año) y los recursos con que la misma se formula en lenguaje escrito.

El pasaje se inicia con la relectura de lo escrito y la solicitud de la autora acerca de qué escribir ("¿Más datos le pongo?"). Sus compañeros responden a la solicitud recordándole la información que ellos consideran que puede aparecer, pero que sólo Julia conoce ("¿En qué año?"; "¿El día?") y nuevamente, comienzan a dictarle textos intentados.

Julia escribe, pero al mismo tiempo relee su escritura y solicita la relectura simultánea de sus pares. Insta a que no sólo escuchen sino a que vean cómo va quedando el texto. Este hecho permite que los otros niños puedan proporcionar indicaciones específicas desde el rol del lector, sobre la puntuación y la ortografía. Salvo que la autora "nombrase" en voz alta las marcas de puntuación o la ortografía de las palabras que pudiesen presentar error (lo cual es poco frecuente, salvo cuando se tienen dudas) sus compañeros verían limitadas sus posibilidades de intervención: al solicitar que miren el texto, además de escucharlo, les abre las puertas sobre otros problemas que no son observables desde la escucha. Es así cómo se le indica una coma y una "y" en lugar de "l"(que no es correcta y que la autora no toma ni discute).

La relectura en voz alta de Julia llama la atención de Lisandro sobre la introducción a la formulación de la fecha: "Esto sucedió" o "sucedió". La introducción directa de la fecha a través de una construcción con sujeto tácito es muy poco frecuente. Sin embargo, Lisandro la propone y Julia la escribe, pero inmediatamente la controla a través de la relectura. Es de destacar que la idea de "ahorrar palabras", es reutilizada por los niños para otro problema, diferente al que se suscitó en el momento de la clase colectiva.

¿Qué prácticas se desarrollan entre los tres miembros del equipo? Borran, agregan, expanden y condensan segmentos. Dictan a la autora, comentan los segmentos propuestos, ayudan a precisar la formulación. La autora escribe lo que le dictan o lo reformula, normalmente, sin verbalizar las razones. Proponen formulaciones alternativas de las que la autora se vale para modificar su producción. Por momentos producen colectivamente un nuevo segmento de texto. Usan la relectura para controlar las modificaciones, no sólo hacia adelante, sino también releendo lo ya modificado. Esclarecen el sentido de las acciones (en este caso, de borrar). Solicitan ayuda acerca de qué escribir. Colaboran para precisar qué información es relevante en el caso específico. Los compañeros aportan indicaciones

CAPÍTULO IV

específicas desde el rol del lector: sobre la puntuación y sobre la ortografía. La autora relee su escritura y solicita la relectura simultánea de sus pares.

Pero la autora también toma decisiones por sí misma que no comenta con sus pares, quienes tampoco le demandan explicación alguna: en todos los casos, decide dónde borrar o colocar punto, bajar de línea e iniciar con sangría. Además, el segmento informativo sobre su ubicación en la foto, lo agrega por sí misma.

¿Sobre cuáles de todos los cambios introducidos se argumenta? Se justifica la supresión de la lista y su reemplazo por un colectivo, ya que la misma información ha sido presentada en el primer texto. Condensar o expandir es una decisión intertextual, no se puede resolver en el texto mismo y se vuelve una y otra vez sobre las razones de esta decisión. Se justifica una construcción con sujeto tácito para ahorrar palabras, es decir, algo que los niños han incorporado como propio del género a través de otro problema.

Por el contrario, las indicaciones sobre ortografía y puntuación no se justifican ni comentan en ningún momento.

Todas las prácticas señaladas, fueron trabajadas durante las revisiones colectivas. Pero también hay diferencias: la puntuación, durante las clases colectivas es objeto de justificación permanente; la ortografía es un contenido totalmente ausente en las clases colectivas y presente en la interacción entre pares.

A continuación, el equipo se dispone a trabajar con el texto de Lisandro.

Versión inicial

Aquí estamos y sus hermanos que se llaman
Facundo, Mariano y Lisandro. Estamos
en Mundo Marino, en el año 1996, en el
espectáculo, los piratas buscan el
tesoro escondido

Versión revisada

Aquí están los hermanos de Lisandro Borda (a la izquierda el de gorra blanca,
Facundo y Mariano. Están en Mundo Marino, en el año 1996, en el
espectáculo llamado "Los piratas buscan el
tesoro escondido"

La posición de Lisandro en la versión inicial manifiesta una típica pérdida de control sobre la marcha de la producción: de la primera persona del plural marcada por la flexión del verbo "estar" pasa rápidamente a la tercera, marcada por el adjetivo posesivo. Desde el punto de vista del enunciado ya construido, resulta incohesivo. Su propio nombre queda incluido en el enunciado de la segunda construcción, mientras que la primera de estas dos construcciones aparentemente coordinadas permanece inconclusa.

Lisandro modifica la flexión del verbo, pero al hacerlo elimina el coordinante para colocar a "los hermanos" como sujeto. Su problema, entonces, consiste en dejar

CAPÍTULO IV

constancia de su presencia: para ello se ubica como término del sujeto “los hermanos” y desde allí aclara cuál es su ubicación en la foto, con un intento de construcción con paréntesis. No obstante la complejización de la frase, Lisandro no pierde el control, advierte las modificaciones necesarias a partir de los cambios precedentes: cambiar el lugar de la puntuación y el coordinante, así como suprimir su propio nombre, que ya ha sido consignado. La única modificación necesaria, relativa a la persona sobre la segunda oración, es el verbo, que también cambia.

Veremos como los pares cumplen un rol importante ayudando a Lisandro a controlar las modificaciones que va introduciendo.

Durante el primer fragmento, los pares muestran una participación centrada en el control de la producción del nuevo texto.

Docente: ¿Terminamos con lo de Julia? Bueno, ¿con quién seguimos?
Lisandro: El mío (comienza a leer) “Aquí estamos...”
Bautista: ”Aquí estamos...”
Julia: “Acá estamos...”
Bautista: Esperá...
Julia: Leé fuerte.
Lisandro: Ya sé lo que hay que borrar.
Julia: Leélo fuerte, Lisandro, te pido.
Lisandro: No, no, ya sé
Docente: Bautista, dejá de trabajar en el tuyo. Vamos a atender el de Lisandro y después arreglamos el tuyo.
Lisandro: Está todo mal esto.
Docente: ¿Por qué todo mal? Me encanta esa foto.³
Lisandro: No, esto (señala la escritura).
Docente: Bueno, eso se puede arreglar. La foto es preciosa. ¿Vos sos éste que está acá, no?
Lisandro: Sí.
Docente: Es preciosa, me encanta esa foto. ¿No es cierto que es linda? Sale de lo común.
Lisandro: (Lee) “Acá estamos” (borra algo, sigue leyendo) “Los herm...”
Julia: ¿Qué sacaste?
Lisandro: “Acá están...”(escribe “están los” en lugar de “estamos y sus”)
Julia: “Acá están”, claro.
Lisandro: “Acá estamos los hermanos de Lisandro”. Ahí yo había ponido una flechita...
(señala el lugar posterior a “hermanos”)
Docente: (Ríe espontáneamente) ¿Habías ponido?

³ La docente interviene de este modo porque Lisandro es un niño poco valorizado por el grupo, imagen con la que tiende a identificarse.

CAPÍTULO IV

Lisandro: ¡Puesto! (se toma la cabeza, todos ríen). Había puesto una flechita, una flechita en “los hermanos” porque voy a poner “de Lisandro”⁴.

Julia: De Lisandro.

Bautista: “Lisandro” ¿pusiste ahí?.

Julia: Te comiste el “de”.

Lisandro: (Escribe “de” delante de “Lisandro”, sigue leyendo) “Que se llaman Facundo /Mariano/ Lisandro “ ¿Borro?”

Julia: Claro, “Lisandro” ya lo pusiste. Dice “aquí están los hermanos de Lisandro”. No hay un hermano de Lisandro que se llame Lisandro.

(Todos ríen)

Bautista: Tachas “y Lisandro”.

Lisandro: (Lee) “Facundo... “

Julia: Ah, y le cambiás la coma por el “y”.

Lisandro: (Borra la coma entre “Facundo” y “Mariano” y coloca “y”, lee) “Están” (borra el segundo “estamos” y escribe “Están”).

Julia: “Están”, no “estamos”.

Bautista: Leé.

Lisandro: “Están en el espectáculo, en el espectáculo...” (busca el texto que verbaliza de memoria y no lo encuentra)

Bautista: No, “están en Mundo Marino” dice (señalando).

Lisandro: (Retomando la lectura) Ah, “están en mundo Marino”.

Julia: “En el (enfatisa el) Mundo Marino”

Lisandro: ¿En el, en el?

Julia: “Mundo Marino”, por eso, después lo ponemos acá

Lisandro: (Lee) “En Mundo Marino en el año 1996”

Julia: “En el”

Lisandro: ¿En el Mundo? ¿En el Mundo Marino? (con gesto de duda se dirige a la docente)

Docente: Es nombre propio.

Bautista: Ahhh.... no.

Docente: Es como si dijeras “el Lisandro”.

Lisandro: Sí, por eso.

Julia: Es el nombre.

Docente: El nombre del lugar.

Lisandro: Ahí dice “en el espectáculo”, no, “en el año” dice. No. Dice “en el año 1996, en el espectáculo...” No dice ni “estamos” ni “están”.

⁴ La flechita se justifica porque no tiene espacio para escribir “de Lisandro”

CAPÍTULO IV

Lisandro advierte, a través de la relectura, tanto la inadecuación de las dos ocurrencias del verbo "estar" en primera persona del plural, que modifica por tercera persona, como la incoherencia de nombrarse a sí mismo como parte de sus hermanos.

Aparentemente parte de una relectura del texto que no comparte con sus pares. A solicitud de Julia, verbaliza las modificaciones que realiza localmente, lo cual permite que sus compañeros se involucren en la revisión. Es decir, son los compañeros los que reclaman la participación en la revisión del texto del otro.

Al principio, los pares validan las modificaciones introducidas por el autor ("Acá están, claro") y controlan que lo que el autor dice que escribe aparezca realmente escrito ("Te comiste el de").

Pero a medida que avanzan en la tarea, es el mismo autor el que solicita su colaboración o solicita consenso ante una indicación de un par. Pide confirmación acerca de una frase que va a borrar ("¿Borro?"). Pone en duda la indicación de Julia ("de el Mundo Marino"). Ante el primero de estos problemas, es un par quien formula para todos la razón de la modificación ("no hay un hermano de Lisandro que se llame Lisandro"). Los pares, también, proponen modificaciones: ("Tachás 'y Lisandro'.... Y le cambiás la coma por el 'y'"). Las propuestas pueden ser inadecuadas, como el artículo antepuesto a un nombre propio que indica Julia, caso en el que el autor solicita argumentos antes de aceptar.

Toda la secuencia muestra la preocupación de los compañeros por participar en el control de la producción del nuevo texto en todos aquellos aspectos que el autor pone de manifiesto y, progresivamente, que ellos mismos reclaman o proponen.

El siguiente pasaje muestra una modificación donde todos proponen y evalúan ventajas y desventajas. Los pares controlan que quede escrito lo acordado, solicitan relecturas del autor y relecturas por sí mismos, explicitan de razones para tomar unas u otras decisiones.

Lisandro: "En el espectáculo... que ... que se llama", podría poner... "el espectáculo se llama..."

Julia: "Que se llama".

Lisandro: "El espectáculo"

Bautista: Pero dice...

Julia: Y si no qué vas a poner? "El espectáculo..."

Bautista: A ver, léelo.

Lisandro: "En el espectáculo que se llama los piratas..." tal y tal cosa.

Julia: No, ahí ya agregarías palabras, así se entiende.

Lisandro: Para mí no se entiende.

Julia: No, no.

Lisandro: "Espectáculo, coma, los piratas buscan..."

Julia: Hay que ahorrar palabras cuando se puede, pero si, claro...

Lisandro: ¿Cómo pongo? ¿Así?

CAPÍTULO IV

Bautista: Sí.

Julia: ¿Dejás la coma? ¿No?

Bautista: “Llamado” puede ser.

Julia: “Llamado” puede ser, sí.

Lisandro: “Llamado” (escribe “llamado”).

Julia: ¿Cómo se llama el espectáculo?

Lisandro: Ahí dice.

Bautista: Ponélo entre...

Lisandro: Listo.

Julia: ¿A verlo...?

Bautista: ¿A ver?. El espectáculo vos decís que se llama..... es el nombre del espectáculo.

Lisandro: ¿Lo pongo entre comillas?.

Julia: Comillas.

Bautista: Mayúsculas.

Julia: Mayúsculas.

Lisandro: (Coloca “L” en “los piratas”).

Bautista: Y acá tenés otra cosa que podés ahorrar palabras. Dice “que se llaman... llamados, llamados”.

Lisandro: ¿Paréntesis? (refiriéndose a si pone entre paréntesis los nombres de los hermanos?).

Bautista: Paréntesis o... si ponemos paréntesis pasa a ser secundario...

Julia: O coma...

Lisandro: Coma... si queremos que no quede secundario.

Julia: Entre (enfaticando la palabra “entre”) comas. ¿Borramos esto? (se refiere a borrar “que se llaman”, escrito delante del nombre de los hermanos)

Lisandro: Sí (borra “que se llaman”) y ahora sí (coloca coma delante de “Facundo”) ahora sí.

Bautista: Eso va entre paréntesis porque es aclaración de quiénes son los hermanos.

Julia: O entre comas. Él lo puso entre comas. Porque si lo ponés entre paréntesis pasa a ser una cosa secundaria, el nombre de los hermanos no es secundario.

El fragmento se inicia cuando el autor propone para la consideración de sus pares formulaciones posibles para un segmento de texto. Julia se pronuncia por una formulación, pero Lisandro y Bautista dudan. Para decidir, solicitan relectura. Julia toma una postura avalada en un criterio explícito (“...ahí ya agregarías palabras, así se entiende...”), pero el autor no acuerda y propone otra alternativa empleando puntuación. Julia acuerda con este criterio, pero ahora, el problema para el autor es cómo formula su propia propuesta. Julia, que sostiene su reciente acuerdo, pasa a controlar que lo acordado quede escrito (“¿Dejás la coma? ¿No?”). No obstante, Bautista insiste con una nueva formulación alternativa, que es la que finalmente se escribe. Una vez concluida la nueva escritura, Julia solicita una nueva relectura por sí

CAPÍTULO IV

misma. Al hacerlo, Bautista advierte un problema sólo observable desde el rol del lector: la presencia de un nombre propio que no ha recibido ninguna marca que lo distinga como tal. El autor propone las comillas como una manera de destacarlo gráficamente, al mismo tiempo Bautista se pronuncia por las convencionales mayúsculas, finalmente se emplean ambas marcas.

A continuación, Bautista identifica otro lugar del texto donde se presenta un problema equivalente a uno recientemente resuelto, pero Lisandro consulta por una estrategia diferente para resolverlo: usar paréntesis (refiriéndose a si pone entre paréntesis los nombres de los hermanos). Bautista duda, ya que la información pasaría a “ser secundario...” y entonces Julia hace una nueva propuesta, también posible, usar comas, lo cual evita el problema advertido por Bautista. Julia especifica que no se trata de cualquier uso de comas sino de colocar un segmento entre comas. Concluyen a través de un intercambio bien justificado sobre los usos y sentidos de la puntuación que ésta es la mejor de las dos alternativas (estos dos usos han sido discutidos en las clases colectivas, ver fragmento 90C4-10:2 en el capítulo III).

Como vemos, aquí aparecen pasajes bien justificados. Se trata de momentos donde es necesario tomar una u otra propuesta. Es decir, cuando hay que decidir entre varias alternativas, la justificación ayuda a hacerlo. En todos estos casos, el argumento que se emplea para justificar ha sido trabajado en las clases colectivas.

Con una dinámica similar, se agrega una nueva información cuyo contenido y formulación son coconstruidos por los tres alumnos.

(Vuelven al inicio del texto)

Bautista: No dice que estás vos. Porque parece que sólo estuvieran tus hermanos. A ver...

Julia: ¿Cuál sos vos?

Lisandro: Éste (señala).

Julia: A ver...

Lisandro: Podría poner... eh... lugares... no, no... ¿dónde estoy...?

Julia: A ver...” aquí están los hermanos de Lisandro Borda...”

Lisandro: “De Lisandro, de Lisandro Borda” (escribe Borda), entre paréntesis, “el que está de gorrito blanco, remera blanca, remera blanca...”

Julia: Mirá, remera blanca está éste, éste, éste, éste chico... (señalando la foto)

Lisandro: Pero no hay ninguno de remera blanca y gorrito blanco...

Julia: Sí, sí, ahí sí.

Lisandro: Bueno, entonces, el lugar: “remera y gorra blanca hacia la izquierda”.

Julia: Sí, puede ser.

Lisandro: Puede ser... ¿dónde lo agrego?

Bautista: “Lisan...”

Julia: Ahí donde pusiste “Lisandro Borda”.

Lisandro: “Lisandro Borda, el de remerita, entre paréntesis... el de remerita...”

Julia: Sí.

CAPÍTULO IV

Bautista: ¿Qué cosa?

Julia: Izquierda. “A la izquierda de remerita blanca...”

Lisandro: “A la izquierda/ de remera y gorra blanca”. (Escribe) Izquierda ¿va con zeta?

Julia: Sí.

Bautista: ¿Qué cosa?

Julia: Izquierda.

Lisandro: “Con gorra blanca/ con gorra blanca”, ahí está. Sí. (Termina de escribir)

Bautista: Sí.

Lisandro: “Aquí están los hermanos de Lisandro Borda/ entre paréntesis/ a la izquierda, a la izquierda el de gorra/ de gorra blanca/ no/ el de remera y gorra blanca...”.

Julia: “A la izquierda”.

Lisandro: “el de/gorra...”

Bautista: “el de gorra blanca”.

Nuevamente se combinan roles de autor y pares para dar lugar a un nuevo segmento de texto. Entre todos ajustan qué escribir (“Pero no hay ninguno de remera blanca y gorrito blanco...”) y cómo (“a la izquierda el de gorra blanca”, y colocarlo entre paréntesis). Allí, la puntuación se complejiza cada vez más, en tanto se requiere combinar comas, puntos y paréntesis en un pequeño fragmento que supone problemas de inclusión de partes en todos.

Lisandro: “El de gorra blanca/ entre coma/ Facundo y Mariano”. “Los hermanos” tengo que poner.

Julia: Cómo acá no tendría... (señala el final de la palabra “Mariano”)

Lisandro: “Los hermanos” Acá no tendría que ir coma, si acá hay punto... (señala el final de la palabra “Mariano”)

Julia: Sí, coma...

Lisandro: Pero este no va coma, si hay punto...

Bautista: No sé...

Julia: No va la coma porque hay un punto. ¿Ahí qué estás poniendo? ¿Qué estás poniendo? (mientras mira escribir a Lisandro)

Lisandro: “Los hermanos”.

Julia: ¿Y ya pusiste?. Dice: aquí están los hermanos de Lisandro, que es tal y tal, después coma, Facundo y Mariano, y como ponés un punto...

Bautista: “Están en Mundo Marino en el año 1996 en el espectáculo, coma, llamado los Piratas...”

Julia: ¿Por qué esta coma en “espectáculo”?

Lisandro: Porque si no, se junta todo, no sé... (borra la coma señalada por Julia)

Julia: ¿Y no hay que juntar el espectáculo con el nombre?

Lisandro: Listo.

CAPÍTULO IV

A través de la colaboración de los tres van resolviendo cada problema de puntuación y vinculándolo con los otros, tras ajustes, consultas y justificaciones sucesivas. Lisandro parece advertir que “Facundo y Mariano” será una especificación encerrada entre una coma y un punto, no entre dos comas como sería lo previsible. Aparentemente ya se da cuenta, aunque no lo explicita, que la presencia del punto anula la necesidad de la coma de cierre. Para Julia esto no es tan claro y Lisandro se apresura a explicarle: “Acá no tendría que ir coma, si acá hay punto...” Julia no parece convencida y Bautista manifiesta su inseguridad. Finalmente terminan aceptando, pero es evidente que es un problema mejor comprendido por el autor que por sus compañeros. Durante el intercambio descrito, a pesar de que Lisandro es visto por sus compañeros como un alumno “menos capaz”, muestra comprender cuestiones de puntuación con mayor complejidad que sus pares. Ante la construcción “en el espectáculo, llamado los piratas buscan el tesoro escondido” Julia interroga por la presencia de una coma que no comprende y Lisandro sólo alcanza a argumentar “Porque si no, se junta todo, no sé...”. Su intento para que “no se junte todo” no es ilógico, de hecho es necesario marcar la diferencia entre el espectáculo y su nombre.

Nótese que lo que inicialmente es problema para alguno pasa a ser un problema advertido por otros, no necesariamente a partir del propio texto sino de la ayuda que proporciona al autor. También, adviértase que tanto autor como pares se “avisan” de problemas no advertidos.

¿Qué prácticas se desarrollan entre los tres miembros del equipo? Similares a las analizadas en el caso de Julia. La posición menos valorizada de Lisandro en el equipo lleva a mayores explicitaciones de argumentos a la hora de tomar decisiones, a un mayor control de los pares sobre lo que modifican y a una posición del autor más activamente demandante de ayuda, de opinión, de aval por parte de sus pares. Salvo la reubicación de su propio nombre y el agregado de su apellido, el resto de las modificaciones son compartidas. Igual que en el caso de Julia, la distribución en el espacio queda a cargo del autor.

Por último, los niños trabajan con el texto de Bautista.

Versión inicial

En esta foto está Bautista y su familia, están en un ship samuray 4x4 y se encuentran en una de las mejores playas del caribe. La hermanita de Bautista se llama Nerina y el hermanito Renzo Tobías.

Versión revisada

Aquí Bautista Benítez y su familia, en un ship samuray 4x4 y se encuentran en una de las mejores playas del caribe. La hermanita de Bautista se

CAPÍTULO IV

llama Nerina, el hermanito

Renzo Tobías y los padres, Mario y Patricia.

Esto sucedió el 8 de febrero de 1998.

Bautista realiza una versión inicial con predominio de núcleo informativo que contiene una incipiente lista constituida por dos elementos. Básicamente, durante la revisión, amplía la lista y da un cierre temporal que transforma el texto en un núcleo con lista. También, modifica su introducción por una más breve, especifica la identidad de la familia a través del apellido y modifica la puntuación para poder acomodar los nuevos segmentos informativos.

Su texto es el último que se revisa. Como es habitual cuando esto sucede, la conclusión de la revisión no está marcada por el agotamiento de la tarea sino por los tiempos escolares: concluye cuando termina la hora de clase. No obstante, varios intercambios resultan valiosos tanto para el autor como para sus compañeros.

Bautista: (Lee) “Aquí está Bautista, está Bautista y su familia “ (mientras lee, tacha “En esta foto está” y coloca “Aquí está”).

Julia: “Bautista Benítez”.

Bautista: (Lee) Bueno, “Bautista Benítez y su familia” (agrega “Benítez”). “Están en un jeep Samurai 4x4 y se encuentran en una de las mejores playas del Caribe. La hermanita de Bautista se llama Nerina y el hermanito Renzo Tobías”

Lisandro: ¿Cómo se llama tu hermanito?

Bautista: Renzo Tobías.

Lisandro: ¿Tobías?

Bautista: Pero yo sabía... Yo sabía que es la familia...

Lisandro: Bautista, Nerina y Tobías. ¿Cómo se llama Tobías qué? ¿Renzo Tobías? ¿Renzo? Para mí tendrías que poner... “los hermanos”.

Julia: ¿Por qué “los hermanos” si pusiste “la familia..”?

Bautista: (Lee) “Aquí está la familia/ familia de Bautista Benítez...”

Julia: “Aquí está”. Dale con el “aquí está” todo el mundo, eh. “La familia...”

Lisandro: “¡Están! Están!”

Bautista: “Aquí la familia de Bautista Benítez...” (tacha “está”)

Julia: (Lee) “La familia, la familia Bautista Benítez...”

Lisandro: ¿Cómo es tu apellido?

Bautista: Benítez.

(...)

Bautista: “La familia/ la familia...” Esto no iría acá...

Lisandro: La familia... (intentando localizar lo leído por Bautista)

Bautista: (Lee) “Aquí Bautista y su familia...”

Lisandro: No, “la familia”.

CAPÍTULO IV

Bautista: (Lee) “en un jeep Samurai 4x4 y se encuentran en una de las mejores playas del Caribe”

Julia: ¿Es cierto eso? ¿Es cierto? (se refiere a si el hecho referido realmente sucedió)

Bautista: Sí, fui al Caribe.

Julia: ¿La tenés a la foto?

Bautista: La tengo en mi casa a la 4x4 (seguramente se refiere a la foto).

Lisandro: La tenés que traer, ¡detalle!⁵.

Bautista: (Lee) “La hermanita de Bautista...”

Lisandro: “Se llama Nerina”.

Bautista: “La hermanita de Bautista se llama Nerina y el hermanito Renzo Tobías”.

Lisandro: Para mí, no tendrías que poner los nombres.

Julia: ¿Por qué?

Lisandro: Porque ya está explicando que es la familia.

Julia: Bueno, pero esa información no la tenemos. ¿La pusiste en la foto 1?

Lisandro: Entonces tendría que poner el papá y la mamá. Los padres se llaman, los padres se llaman...

Julia: ¿Está?

Lisandro: Sí, ponés el nombre de tus hermanos, el de tus papás también.

Julia: Bueno, que ponga la familia.

Bautista: Entonces esto y esto ¿iría? (señalando lo ya escrito)

Julia: Ese “y” lo sacás (se refiere a una “y” que sigue a “Nerina”).

Bautista: (Relee) “El hermanito de.. el hermanito Renzo Tobías.. la...”

Lisandro: No, “los padres...”

Julia: Coma, “la mamá”

Lisandro: “Los padres”, “Los padres”, ¡poné!

Julia: Poné “los padres”, Bautista.

Lisandro: (Impaciente ante la duda de Bautista) ¿Por qué no se puede poner “los padres”? (se refiere a escribir “los padres” en lugar de “el papá”, “la mamá”) Se puede, las dos cosas se pueden.

Julia: Te ahorrás más palabras. Te ahorrás ochenta mil palabras. Para mi tendría que poner “los padres se llaman Mario y... coso...”

Bautista: (Escribe “La mamá Patricia y el papá Mario”)

Lisandro: ¿Ya está? (se escucha el timbre del recreo) La hora.

Julia: A ver dale, leé.

Lisandro: Ya es la hora.

Bautista: (Lee) “Aquí Bautista Benítez y su familia/ coma/ en un jeep Samurai 4x4 y se encuentran en una de las mejores playas del Caribe/ la hermanita de Bautista se

⁵ Expresión que significa “de lo contrario, no te creo”

CAPÍTULO IV

llama Nerina/ el hermanito Renzo Tobías/ la mamá Patricia/ y el papá/ y el papá Mario”.

Lisandro: Para mí tendría que poner “los padres se llaman Mario y Patricia”.

Julia: Claro, para ahorrar palabras.

Lisandro: Ahorrá palabras, Bautista.

Julia: Bueno, fijáte qué te parece Bautista, pero poné con mayúscula los nombres de las personas. ¡Ay, qué chico!.

Lisandro: ¿No tendrías que poner “los padres se llaman Mario y Patricia...”??

Bautista: “Los padres...”

Julia: Para vos tenía que ir así ¿no? Porque te ahorrás más palabras, Bautista...

Bautista: (Borra “La mamá se llama Patricia y al papá”)

Lisandro: “Los padres se llaman...”

Bautista: (Escribe “los padres” y se detiene, coloca una coma y continúa escribiendo “Mario y Patricia”) Empiezo de nuevo. (Lee) “La hermanita de Bautista se llama Nerina/ el hermanito Renzo Tobías y los padres Mario y Patricia/ esto sucedió el 8 de febrero de 1998”.

En este pasaje, los pares están particularmente interesados en la veracidad de la información proporcionada (lo cual se justifica en la excepcionalidad de la misma). Al principio, Bautista se muestra poco receptivo a las sugerencias de sus pares. A medida que avanza el intercambio, permite mayor participación y es más propenso a considerar las opiniones de los otros, así como a solicitarlas.

Al igual que en la revisión de los textos precedentes, sus compañeros proponen textos alternativos, que el autor acepta o discute y sobre los que se reserva el derecho de modificación a la hora de incorporarlos a su propio texto. Bautista se reserva algunas decisiones que ejecuta y no consulta con sus pares: cambia la introducción (“En esta foto está” por “Aquí”, seguramente porque es más breve) y coloca una coma que cumple la función de reemplazar un verbo elidido. Como en otros casos, en este pasaje los pares ayudan a controlar la coordinación de la información proporcionada por los distintos textos del mismo autor en las diferentes fotos, desde donde se justifica o no condensar o expandir una información (explicitar los nombres de los hermanos o sólo mencionar que se trata de la familia, según ya se hallan nombrado o no en fotos precedentes). También reaparece la estrategia de la puntuación para “ahorrar” palabras, en este caso se trata de la elisión de la expresión verbal (“se llaman”).

Como señalamos al principio, esta observación, que hemos presentado de manera completa, ejemplifica una enorme diversidad de intercambios.

CAPÍTULO IV

Veamos, a continuación, un pasaje donde el intercambio es mínimo. Se trata de la revisión de la foto c, en el equipo de Mariano, Juan Ignacio y Vanesa, del cuarto grado de la escuela de prácticas tradicionales. El fragmento constituye la totalidad del trabajo realizado sobre el texto de Vanesa.

Versión inicial

La misma familia de Vanesa
se encuentra en un faro de sanclemente.
Con Vanesa divirtiéndose.

Versión revisada

La misma familia de Vanesa
se encuentra en un faro de san clemente.
Con Vanesa divirtiéndose. Ella está con
su mamá, con su papá y con su abuela.

Inicialmente Vanesa produce un breve núcleo informativo: identidad colectiva, lugar y un comentario final referido a sí misma. La reescritura no altera en absoluto lo ya producido, simplemente agrega una lista de los presentes. Así el núcleo informativo se transforma en un núcleo con lista a través del agregado de una lista yuxtapuesta, a continuación de lo ya escrito, que no es modificado (salvo en una separación entre palabras). El uso del pronombre personal en sustitución del nombre propio es algo característico de una niña mayor. No obstante la edad, no “desarma” el texto para desplegar la lista a partir del colectivo, la agrega a continuación.

El intercambio que se desarrolla para realizar estas modificaciones es el siguiente.

(91MJV3- 31:3)

9 años

escuela de prácticas tradicionales

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Vanesa: (Lee) "La misma familia de Vanesa se encuentra en un faro de San Clemente con Vanesa divirtiéndose" (pausa)

Juan Ignacio: Que sé yo... si me preguntás a mí...

Mariano: A ver..., a ver prestáme

Docente: A ver, Mariano lo quiere ver. Además de escuchar, lo quiere ver

Mariano: ¿Cuál es, ésta? (interroga sobre el número de la foto)

Juan Ignacio: La tres

Mariano: (Lee) "la misma familia de Vanesa se encuentra en un faro en San Clemente con Vanesa"

Juan Ignacio: "divirtiéndose"

Mariano: "Divirtiéndose". Mmm, está bien

CAPÍTULO IV

Juan Ignacio: Divirtiéndose así... divirtiéndose, si está bien...

Vanesa: Sí

Mariano: Porque explica dónde... quién está

Juan Ignacio: Dónde está... la familia

Mariano: La familia, quién es y...

Juan Ignacio: .. Y qué están haciendo

Mariano: Podrías poner con quién estás, ¿no?

Vanesa: Sí

Mariano: Punto y poné "con tu, con mi papá, con mi mamá y mi abue..."

Vanesa: "Mi abuela"

Mariano: "Y mi abuela" . Es tu abuela, ¿no?

Vanesa: (Risas)

Mariano: ¡Es joven!

Juan Ignacio: ¡Está!

Mariano: ¡Estatá!! Ya está, ta, ta.

Docente: ¿Dónde está?

Mariano: Ya está. A ver, leéla

Vanesa: (Lee) "La misma familia de Vanesa se encuentra en un faro de San Clemente con Vanesa divirtiéndose/ Ella/ está con su mamá/ con su papá y con su abuela".

La autora inicia la revisión releyendo su texto en voz alta para todos. Sus pares no parecen encontrar objeciones, salvo alguna duda que les presenta el empleo de un gerundio para describir el estado de la niña. Para ello, primero recuerdan el contenido de la foto ("la tres") y solicitan lectura por sí mismos. Para otorgar el aval a la escritura de Vanesa, sus compañeros recapitulan los tópicos que consideran deben aparecer escritos. A continuación, sugieren nombrar a los presentes. Mariano indica agregar los individuos a continuación, evitando así el problema de insertarlos a partir de la aspectualización del grupo familiar. Su estrategia consiste sólo en poner punto y nombrar a los presentes. El niño intenta un texto en primera persona que ni la autora ni su compañero objetan, mientras Vanesa escribe un segmento totalmente ajustado a la tercera persona en la que ya había escrito lo anterior, con uso de pronombre personal y adjetivos posesivos. Relee el texto completo y dan por finalizada la tarea sin que se note la diferencia entre el texto intentado y el texto producido.

Es decir, todo lo que hacen estos niños no es diferente a lo que realizaron los niños de la observación anterior, salvo que apelan a una menor variedad de intercambios. Por ejemplo, no es preocupación de los pares controlar que quede escrito lo dictado, ni de la autora advertir que lo propuesto es lo que escribirá en cuanto a contenido, mas no en cuanto a forma. El problema sobre la posición del enunciador que aparentemente ya no lo es para la autora no parece ser un problema resuelto para Mariano, sin embargo, la situación de intercambio no posibilita que Mariano advierta la diferencia.

CAPÍTULO IV

No por ello podemos decir que el resultado final, el producto que queda escrito, carezca de adecuación o corrección.

Veamos, por otra parte, que niños más pequeños, también son capaces de una marcada diversidad de intercambios. Aunque los contenidos sobre los que trabajan son diferentes y las justificaciones puedan ser de otro tipo. Se trata de la revisión del texto de Rodrigo para la misma foto, acompañado por Manuel y Paz. Tienen 7 años y pertenecen a la escuela de prácticas alternativas.

Versión inicial

mi mamá va, periodismo
mi papá tambien
mi hermano ba, escuela 33
franco juega
y yo voy a la anexa

Versión revisada

la mamá de Rodrigo va, a periodismo
el papá tambien %
el hermano. ba, a la (escuela) 33,
franco juega y %
y Rodrigo estaba teniendo al bebe.

La versión inicial de Rodrigo es una lista biográfica de ocupaciones de los miembros de la familia enunciada en primera persona. Se nota un peculiar uso de las comas, pospuestas a dos verbos, en los dos casos se encuentra ausente la preposición "a" que completaría la construcción con "ir", pero que al mismo tiempo es la última letra de la flexión del verbo empleada. Sus modificaciones se centran en desinvolucrarse del texto a través del uso de artículos que no comprometen su posición y del uso de su propio nombre. Se agrega, también, más puntuación y se reemplaza un segmento informativo biográfico por un segmento propio de las listas de ubicación (se verá en el análisis de la observación las razones de este cambio).

(70RMP3- 6:4)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Rodrigo: Bueno, yo empiezo. (Lee) "Mi mamá va a periodismo/ mi papá también/ y mi hermano va a la escuela 33/ Franco juega/ yo voy a la anexa". Tengo que arreglar los "mi", "la" (enfático) "mamá".

Manuel: Bueno, María Paz, lee. (Indicando que le toca leer a ella)

Rodrigo: (Comienza a borrar y la goma le ensucia la hoja)

María Paz: (Lee) "La mamá de Rodrigo."

CAPÍTULO IV

(Todos ríen mientras hacen comentarios sobre sus útiles de escritura)

María Paz: (Le entrega una goma a Rodrigo)

Rodrigo: (Comienza a borrar con la goma de María Paz) No borra nada.

Manuel: Dale María Paz, lee vos.

María Paz: Yo tengo una goma de porquería, me tengo que ir a comprar.

Rodrigo: Yo hoy escribí con un lápiz automático.

Docente: A ver, vamos a organizarnos.

Rodrigo: Con el mío.

(Todos ríen.)

Rodrigo: Dame mi lápiz, (se dicta mientras va modificando, lee) "la mamá de Rodrigo"
(cambia el primer "mi" por "la" y agrega "de rodrigo" sobre la línea del renglón,
entre "mamá " y "va", luego agrega una "a" entre "va," y "periodismo").

María Paz: (Lee) "Va a (enfaticando la "a") periodismo."

Rodrigo: (Lee) "Mi papá también."

Manuel: (A coro, lee) "El (enfaticando) papá."

María Paz: Pero no tiene que. no hace falta ahora todo "Rodrigo, de Rodrigo."

Rodrigo: ¿Por qué?

María Paz: Porque ya pusiste "de Rodrigo". Por eso para no repetir tanto "de Rodrigo, de Rodrigo".

El autor comienza releendo su texto, lo autoevalúa inmediatamente advirtiendo que debe cambiar los adjetivos posesivos en primera persona por artículos definidos y comienza a modificar. María Paz por momentos lee (controla) las modificaciones que Rodrigo va introduciendo. Al principio, parecen muy dispersos, por lo que la docente interviene en ese sentido. El autor modifica lo que verbaliza mientras va introduciendo otros cambios. No obstante la dispersión, María Paz, continúa controlando los cambios que Rodrigo introduce, le avisa sobre problemas que ella observa ("va a periodismo"). Progresivamente, todos se van centrando sobre el texto de Rodrigo y comienzan a dictar a coro los cambios relativos a la posición del enunciador. Allí, María Paz hace algo que ya describimos para los niños mayores, le anticipa un problema que se suscitará en el siguiente segmento de escritura (reiterar el complemento), el autor solicita argumentos y Paz se los proporciona.

Rodrigo: (Borra "mi" y escribe "la" delante de "papá ", lee) "Mi hermano."

Manuel: (Lee) "El (enfaticando) hermano/ El hermano va / va a / a la".

Rodrigo: (Borra "mi" y escribe "el" delante de "hermano", agrega "a la" delante de "escuela")

María Paz: Rodrigo, no entendemos tu letra.

Rodrigo: Sí ¿y la tuya? La estoy arreglando, esperá. (Lee) "La mamá de Rodrigo" ¿Qué estoy poniendo yo? Loco, no me acuerdo ni por dónde estoy.

Manuel: Por acá, (señala) "Franco".

CAPÍTULO IV

María Paz: "Franco" va con mayúscula.

Rodrigo: ¿Así es la erre (dibuja una erre mayúscula en el aire) con mayúscula?

María Paz: Yo sé lo que es. (Escribe una erre mayúscula y se la muestra a Rodrigo).

Rodrigo: "Rodrigo es" (habla para sí, en voz baja, escribe "R" en "rodrigo"). "Franco, Franco, Franco.." busca la palabra en el texto.

Manuel: Dejá, dejá.

Rodrigo: Terminé.

Rodrigo aparentemente trabaja sobre su texto sin consultar, pero los pares están pendientes de la escritura y señalan diversas cuestiones mientras las va advirtiendo al mismo tiempo que le ayudan a formular textos intentados. Aparece un aspecto muy frecuente en los niños de esta edad: señalamientos sobre las formas de las letras. Otro tipo de colaboración, más frecuente a esta edad, se presenta cuando Rodrigo pierde el lugar por donde va realizando las modificaciones, los pares ayudan a reencontrar la última modificación y seguir adelante. También señalan necesidad de mayúsculas.

María Paz: ¿Qué terminaste?.

Rodrigo: Arregle todos los "mi".

María Paz: ¿Y las comas? Te faltan las comas, ¡eh!.

Rodrigo: (Lee) "La mamá de Rodrigo va a periodismo el papá tam / bien el hermano va/ a la escuela 33/ Franco juega /" (se detiene y dice) "y ." (Agrega "y" luego de "juega").

María Paz: Pero, para una cosita te faltaron los puntos o las comas, ¿no?

Rodrigo: Sí. (Lee) "y ¡yo!" no (enfaticando mientras señala la última línea del texto), che!. (Dirigiéndose a María Paz) puede haber puntos suspensivos / son tres / así uno/ dos / tres (gesto con la mano en el aire).

Manuel: ¿Qué es puntos suspensivos?

Rodrigo: Son tres así (repite el gesto).

María Paz: Pero pon, (Lee) "mi mamá va a" tal coma (Lee) "mi papá va" coma.

Rodrigo: ¡Uy, sí, para, para!

María Paz: Y en "mi hermano" también coma.

Rodrigo: Coma (mirando su escritura)

Manuel: Punto.

Rodrigo: (Coloca "." después de "hermano". Intercambian comentarios sobre las caras de los familiares que aparecen en la foto).

Manuel: Y mi papá.

Docente: ¿Dónde te quedó el punto, Rodrigo?

Rodrigo: En "hermano".

Manuel: ¿En "mano" o en "hermano"?

Rodrigo: Terminá.

CAPÍTULO IV

Cuando el autor da por terminada la tarea desde su perspectiva, Paz reclama por otras cuestiones aún no consideradas: colocar puntuación. Su señalamiento es poco específico, pero Rodrigo lee mientras intercambian sobre la puntuación conocida (aparentemente, sobre la forma de estas marcas). María Paz insiste ajustando su indicación, propone lugares específicos para introducirla. Rodrigo parece comprender esa indicación y comienza a modificar. Manuel se involucra también en estas indicaciones sobre la introducción de puntuación.

Docente: Releélo con ellos a ver cómo quedó. Me parece que a María Paz no le quedó claro.

Rodrigo: (Lee) "La mamá de Rodrigo va a periodismo / el papá también / el hermano / va a la escuela / 33 / Franco juega / yo voy a la escuela Anexa".

Manuel: ¡ "Yo" no, "yo" no!

Rodrigo: A ver.

María Paz: (Lee) "Rodrigo, Rodrigo."

Rodrigo: "Ro, Rodrigo." Uy, va. (Borra "yo" y escribe "Rodrigo").

María Paz: Y no está yendo (se refiere a que en el momento de la foto no está yendo a la escuela).

Rodrigo: (Agarrándose la cabeza) Escribí todo junto que me iba a quedar todo junto y...

María Paz: (Interrumpiendo) Yo no veo en la foto. (se refiere a que no ve que vaya a la escuela).

Rodrigo: Bueno, yo pongo lo que yo hago. Sí, sí. (se queda mirando su hoja). Escribo al revés entonces, mirá , así, "tengo al bebé" entonces.

María Paz: (Mirando la foto) Pero ¿quién saco la foto?

Rodrigo: Uno, dos, tres, cuatro y cinco (contando los renglones de su escritura).

María Paz: ¿Tu tío, tu abuela?.

Rodrigo: ¿Cómo, quién la saco?

María Paz: Tu tío, tu abuela, ¿o no?.

Rodrigo: Esperá que ya termino (borra "voy a la escuela anexa", escribe "esta teniendo al" y se detiene) "Chiquito", ¿va con "ka"?

María Paz: ¿Chiquita?

Rodrigo: Cualquiera.

María Paz: Con qué que va a ir ¿con "ka"?. "Chiquita" va con "qu".

Rodrigo: (Se levanta y mira por la ventana al patio) Con razón desde abajo hay tantas ventanas acá (refiriéndose a las ventanas de la escuela). (Escribe "bebe" luego de "al").

Manuel: Che, ¿pusiste "hermano" con hache?

Rodrigo: ¡Uy! (busca "hermano" y comprueba que está con hache) ¡Ajajaja! (señala la hache). (Lee) "Bebé", ya está, punto final (Coloca "." luego de "bebe").

María Paz: Ahora sigo yo.

CAPÍTULO IV

A solicitud de la docente el autor relee el texto modificado. Al escucharlo, Manuel advierte un pronombre personal en primera persona que el autor modifica inmediatamente, mediando casi al mismo tiempo una propuesta de Paz de reemplazarlo por su propio nombre. Paz cuestiona el contenido del enunciado porque la foto no refiere al momento en que Rodrigo va a la escuela. En realidad, así es, pero Rodrigo ha escrito una lista biográfica y, desde esa perspectiva, la información es adecuada, lo justifica afirmando que “yo pongo lo que yo hago” (se refiere a su “ocupación habitual”, igual que lo referido de los otros nombrados). Pero ante el cuestionamiento de Paz, prefiere referir a algo que aparece en la foto y que es identificar su ubicación.

María Paz propone introducir un nuevo segmento con la información acerca de la persona que tomó la foto, pero el autor, en este caso, no atiende a la sugerencia porque se encuentra elaborando un nuevo segmento de texto. Requiere entonces una información ortográfica que solicita y obtiene de sus pares. La pregunta de Rodrigo evoca en Manuel otro “detalle” ortográfico que controla en el texto de su compañero a través de una pregunta (“Che, ¿pusiste ‘hermano’ con hache?”). Es también Manuel quien dicta un punto luego de “hermano”. Rodrigo lo coloca sin comentar y es el mismo autor quien pone entre paréntesis la palabra “escuela”, sin explicación alguna.

Es decir, centrados sobre otro tipo de problemas, estos niños de 7 años son capaces de desplegar acciones similares a las que hemos analizado en los niños mayores.

2.2. Lo que los casos tienen en común

A través de diferentes observaciones, hemos visto que un texto puede comenzar a ser evaluado por el mismo autor o por iniciativa de otro miembro del trío. Muchas veces, la evaluación del texto comienza con una relectura total del epígrafe, bien por iniciativa del autor, bien, a pedido de los pares. La relectura global provoca inmediatas evaluaciones tanto del autor como de los pares, las cuales van desde las más generales (no se entiende quién es quién; no tiene puntos ni comas) hasta las más específicas (donde dice ‘x’ tendría que decir ‘y’) y pueden incluir o no justificaciones explícitas de las modificaciones propuestas.

En otros casos, la relectura no es global, se relee deteniéndose en cada problema que se advierte, se modifica si se considera necesario y se continúa. Frecuentemente, se releen las modificaciones locales a fin de controlar qué quedó escrito. Estas relecturas pueden ser del segmento de texto modificado o una relectura que considere otros segmentos contiguos, a fin de controlar la coherencia con el resto del texto y también, en ocasiones, las relaciones con otros textos ya escritos para otras fotos. Todas estas actividades alrededor de advertir problemas, solucionarlos, releer para controlar, pueden estar a cargo del autor, los pares o los tres alumnos a la vez. Especialmente la relectura “para ver cómo quedó”, es decir, el control de las modificaciones efectuadas, es una de las tareas más demandadas por los pares al autor.

Es también usual que se relea la totalidad del texto modificado, a modo de cierre de la revisión, con el propósito de evaluar todas las modificaciones globalmente (hecho que en ocasiones provoca reiniciar la tarea). Esta relectura de cierre puede ser tanto iniciativa del autor como provocarse por un pedido de los pares.

CAPÍTULO IV

Durante todas estas relecturas pueden presentarse varias situaciones: que el autor lea en voz baja y para sí y los pares reclamen poder escuchar, que el autor lea en voz alta y los pares escuchen, que el autor lea en voz alta y los pares reclamen ver el texto que se está leyendo, que el autor lea en voz alta y sea él mismo quien solicite a los pares que miren el texto mientras lee. Con menor frecuencia, es un par quien lee el texto del autor.

Los problemas que se advierten pueden recaer sobre qué se debe escribir o sobre cómo hacerlo.

Cuando se trata de qué decir, las inquietudes se centran alrededor de la “completud” de la información (¿dice todo lo que tiene que decir?) o de la exactitud y veracidad de la misma (si se trata de una información “correcta”). Esto puede llevar tanto a introducir nuevos segmentos informativos como a modificar los segmentos ya producidos.

En la tarea que estamos analizando, tanto la completud como la exactitud y veracidad de la información es un conocimiento que debe proporcionar el autor, dado que es él quien conoce o puede averiguar acerca de lo referido. No por ello los pares quedan excluidos de toda colaboración: normalmente se ocupan de recapitular los tópicos sobre los que se puede escribir (quiénes son, dónde están, cuándo pasó...) y recordárselos al autor para controlar si aparecen en el escrito, o bien solicitan especificaciones aún no presentes en el texto (por ejemplo, si figura el año, solicitan al autor que refiera el día y el mes, en la medida en que lo conozca) o discuten la veracidad de los datos porque advierten alguna inconsistencia ante los posibles hechos referidos. Muchas veces es el mismo autor el que pide este tipo de ayuda, simplemente pregunta “¿qué pongo?”.

Ahora bien, cuando se ha decidido producir un nuevo segmento de escritura o se está modificando uno ya formulado el problema también consiste en “¿cómo y dónde lo pongo?”, es decir, cómo formular esa idea en lenguaje escrito. Allí, es muy usual hallar largos pasajes de fragmentos donde, tanto pares como autor, formulan varios textos alternativos posibles para una misma idea -que llamamos *textos intentados*- hasta acordar en una formulación aceptable para todos o hasta que el autor escribe alguna formulación y detiene las propuestas. Muy frecuentemente, el autor no escribe exactamente aquello que los pares terminaron de formular, hace modificaciones que, en general, son aceptadas por los pares durante la relectura.

Durante estos pasajes de textos intentados hasta llegar a un texto producido, muchas veces se insertan comentarios sobre los hechos o personas referidas que ayudan a precisar la propuesta, indicaciones precisas que el autor debería no olvidar a la hora de escribir (“podrías poner ´x”, “entre comas”, “con zeta”) y justificaciones sobre la formulación propuesta (“la mamá”, porque no es “mi mamá”; entre comas porque es una aclaración). Tanto estos comentarios, como las indicaciones y justificaciones pueden aparecer desde las contribuciones de los pares al autor, como respuesta a un pedido explícito del autor o ante la duda que plantea alguno de los tres miembros del grupo.

Los comentarios e indicaciones son particularmente diferentes cuando se cuenta con el texto a la vista para los tres miembros del grupo que cuando el mismo es sólo escuchado por los pares. Esto se hace muy evidente cuando se trata de ortografía y puntuación, es decir, cuando se trata de problemas de escritura que se ven, pero no se escuchan. Desde la escucha, sólo es posible hacer indicaciones generales del tipo “¿pusiste comas?”, “¿pusiste mayúscula?”, mientras que cuando se

CAPÍTULO IV

tiene el texto a la vista, los comentarios, indicaciones y justificaciones se vuelven mucho más precisos (tal palabra de escribe con 'ye', no con 'elle').

Se reparte entre autor y pares el rol de advertir el problema sobre el que se realiza una modificación en el texto, o se propone hacerla aunque luego se la desestime. Un problema puede ser advertido por el autor y resuelto por él mismo. Puede ser advertido por el autor y puesto a consideración de los pares. Puede ser advertido por algún par y propuesto al autor, a partir de lo cual, puede o no convertirse en problema para él. También, en ocasiones, al hacer una modificación en determinado segmento, sucede que el par anticipa un problema que el autor tendrá en otra parte del texto.

Por último, señalemos que los alumnos, muy frecuentemente, reutilizan conocimientos que circularon en la clase durante las revisiones colectivas (y también, seguramente, algo que comprendieron durante clases de lectura y escritura de otros textos). Advertir si el problema que se está tratando es el mismo tipo de problema que ya se trató en otra oportunidad, en la misma clase, durante la secuencia didáctica o durante cualquier otra clase, es una de las cuestiones que esporádicamente también son tratadas por los tríos.

En síntesis, salvo hacer las modificaciones efectivas en el texto, lo que muestran estos niños es que son capaces de considerar muchos más aspectos durante la revisión compartida que si escribiesen solos. Son tres, pensando qué y cómo escribir, considerando al mismo tiempo varias de las complejas operaciones que comprende la revisión del texto. Esa manera de tratar el texto, considerar varios aspectos en simultaneidad, es algo muy difícil de lograr "a solas" para un aprendiz de 7 o 9 años.

La diversidad de intercambios evidenciados en los ejemplos expuestos muestran autores más y menos dependientes de sus pares, autores que permiten y facilitan la participación de sus compañeros y otros que inician un trabajo "solitario" y sólo progresivamente van involucrándose con sus pares para recibir y solicitar ayudas diversas. Vemos también, niños que ya han aprendido a comenzar por una relectura global y concluir con otra relectura del texto modificado, mientras que otros oscilan entre las lecturas más globales y las más locales, todavía necesitan progresar hacia un control más completo del texto. Notamos las diversas formas en que los pares colaboran con el autor y también cómo reclaman por su participación en los casos en que este no los requiere.

Por otra parte, destaquemos que al analizar las secuencias de interacciones se hace evidente que el tratamiento de los contenidos no es lineal, que a medida que se va resolviendo un problema (por ejemplo, sobre la posición del enunciador) se derivan focalizaciones hacia otros problemas que se suscitan a propósito de la modificación en proceso (por ejemplo, sobre la puntuación). De manera que, por momentos, se trabaja sobre varios y diversos problemas a la vez; aunque podríamos decir que alguno es central y de él derivan los otros. Estas relaciones entre contenidos centrales y derivados no se mantienen siempre constantes: a veces un contenido "x" da lugar a la aparición de uno "y", mientras que en otros pasajes puede presentarse la relación inversa.

CAPÍTULO IV

Agreguemos que no todos los cambios de los textos son objeto de explicitación durante las interacciones: se producen cambios que no se verbalizan y que ni siquiera se llegan a registrar en el transcurso del intercambio.

Por último, subrayemos que la riqueza del proceso de interacción no constituye necesariamente un parámetro desde donde predecir la corrección y adecuación del producto que finalmente quede escrito. Una intensa discusión, enriquecedora de los puntos de vista de los participantes, capaz de explicitar argumentos muy elaborados y de hacer observables para todos problemas que sólo lo eran para algunos en un principio, no necesariamente deriva en una modificación efectiva en el texto que refleje el conocimiento explicitado por los participantes.

3. Lo que los niños deciden trabajar por sí mismos

Nos ocuparemos en este punto de analizar una serie de operaciones de revisión que los niños realizan por propia iniciativa durante los intercambios entre pares. Se trata de "arreglar" mayúsculas, tildes, ortografía de letras y su trazado, así como separaciones entre palabras.

Decimos que se trata de tareas que los niños asumen por propia iniciativa porque estamos seguros que no fueron parte de las clases de revisión colectiva ya que, como se recordará, la maestra normalizó las producciones. Es decir, corrigió las faltas de ortografía y algunas formas de letras que pudiesen dar lugar a incompreensión por parte de los niños y agregó mayúsculas y tildes faltantes. La docente explicitó los cambios que realizó durante la transcripción en el pizarrón con el propósito de focalizar la revisión sobre otros aspectos de la escritura. Ya mencionamos que se tomó tal decisión porque cuando la escritura tiene problemas gráficos u ortográficos que dificultan su comprensión, los niños pequeños se centran "naturalmente" sobre estas cuestiones. Este hecho impide avanzar, o al menos resta preocupación, sobre la revisión de la estructura del texto, las formas retóricas, el léxico, el contenido mismo. Citamos también que se explicitaron estas operaciones de transcripción (ver 70C1- 1:1, capítulo III).

De manera que estamos seguros de que ninguno de estos problemas fueron tratados durante las revisiones colectivas. Sin embargo, los niños se ocupan de ellos, en diferentes proporciones y con distintas modalidades. Lo sabemos porque dejan marcas en el texto que lo atestiguan, porque se registran intercambios verbales o porque hacen ambas cosas.

Se trata de problemas que desde el punto de vista redaccional podrían considerarse "menores", problemas gráficos y ortográficos. Sin embargo, tengamos en cuenta que se trata de niños de 7 y 9 años. No es "menor", a esta edad, que la escritura mejore en estos aspectos a través de la revisión.

Realizaremos este análisis sólo teniendo en cuenta los "errores" que los mismos niños modifican correctamente. Hablamos aquí de "errores" en el sentido de que no hay posibilidad de formulación alternativa ("hermanos" no admite "ermanos" en ningún contexto). Decimos que son modificados correctamente por los niños en el sentido de que modifican una ocurrencia errada por una correcta.

Hay errores que desaparecen porque en el nuevo texto la palabra o secuencia de palabras desaparece y hay errores nuevos introducidos por segmentos que se producen durante la revisión. Sólo tendremos en cuenta las modificaciones correctas

CAPÍTULO IV

porque lo que nos interesa es ver lo que los niños ya están haciendo por sí mismos, sin la intervención directa de las docentes y sin haber sido objeto de enseñanza en el contexto de la secuencia que están desarrollando, es decir, es lo que revisan con éxito por sí mismos.

Consideraremos: trazado de las letras, separación entre palabras, tildes faltantes (nunca colocan en exceso), ortografía literal y mayúsculas. En este caso el corpus se reducirá a los textos producidos por los alumnos de la muestra y los registros de sus interacciones porque nos interesa ver especialmente la relación entre lo que se trabaja con toda la clase, lo que se modifica correctamente en el texto y lo que se explicita entre pares.

El trazado de las letras

El trazado de las letras sólo es un problema para los niños de 7 años de la escuela de prácticas alternativas, dado que se encuentran en el momento crucial de pasaje de la escritura de imprenta a cursiva. Los grupos de 9 años ya no tienen este problema y tampoco los de 7 de prácticas tradicionales porque aprendieron a escribir en cursiva.

Aclaremos que no estamos sosteniendo la existencia de una mayor o menor legibilidad de las escrituras en uno y otro grupo (algo que nos excede y que sería muy difícil de evaluar), sólo decimos qué es lo que es problema desde la perspectiva de los niños. Todos los fragmentos donde se discuten problemas de trazados de letras aparecen en el grupo mencionado.

Los intercambios son los más extensos, sólo citamos una pequeña muestra. Tienen las mismas funciones que en otros casos: control, anticipación, consulta. Una diferencia es que circulan muchos argumentos acerca de si se va a entender o no, si se va a entender otra cosa a partir de un trazado supuestamente incompleto o defectuoso.

(70JN2 - 3:16)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto antigua de la familia, donde el autor no había nacido

Natalia: No pero ¿qué dice "estón" o "están"?

Juan: "Están"

Natalia: "Están" acá dice... No, porque le metés el palito para adentro. Marcá las letras para que se entiendan mejor.

La separación entre palabras

Durante las revisiones entre pares, en ningún momento los niños hablan sobre los problemas de *separación entre palabras*.

En la versión inicial de los textos producidos por los alumnos de la muestra, encontramos 51 hipo o hipersegmentaciones (ej: "lapuerta" por "la puerta"; "cumple años" por "cumpleaños"). Como es esperable, el 92% aparece en los dos grupos de segundo grado. El 37 % de estas segmentaciones son corregidas en las versiones

CAPÍTULO IV

revisadas. En ningún momento registramos que los niños se consulten, indiquen o comenten sobre estos "arreglos", no están acompañados de intercambios verbales. Simplemente, al releer, el autor modifica.

Un dato llamativo es que si bien los niños de 7 años de la escuela de prácticas alternativas producen más hipo e hipersegmentaciones (recordemos que los textos son más extensos), corrigen exactamente la mitad de estos errores, mientras que sus pares de la escuela de prácticas tradicionales no hacen ninguna modificación, todas las separaciones inadecuadas quedan idénticas. Por otra parte, los errores de separación a los 9 años (4 en total, 2 de los cuales son arreglados), sólo se registran en el grupo de prácticas tradicionales. En el grupo de 9 años de la escuela de prácticas alternativas no aparecen errores de separación en la primera versión.

Los datos sugieren que producir este tipo de errores a los 7 años no parece anunciar que se seguirá haciéndolo a los 9 años. Además, hablar, explicar o comentar problemas de separación entre palabras no parece ser indispensable para comprender cómo hacerlo. En gran medida, la relectura parece ser suficiente.

Las tildes

Sin duda, de los problemas que estamos analizando, es el que presenta mayor ocurrencia: triplica la separación entre palabras y las mayúsculas y duplica la ortografía literal. Es, también, el menos modificado: sólo se agregan un 7% de las tildes faltantes. Los intercambios verbales existen, pero son los más escasos, exclusivamente en la escuela de prácticas alternativas.

Curiosamente, todos los ejemplos que poseemos intentan introducir una tilde innecesaria. Su particularidad es que sólo se produce intercambio cuando la presencia, ausencia o cambio de lugar de la tilde supone cambiar la palabra.

(70JN2- 3:3)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto antigua de la familia, donde el autor no había nacido

Julieta: (Lee) "Les" (silencio) "presento". ¡Re-junto! (Lee rápido como demostrando que ambas palabras están muy juntas). Punto, che. "Presento".

Juan: "Presento" va con acento en la "o".

Julieta: Eso.

Natalia: (Coloca la tilde)

Juan: "Presentó" (mirando la escritura que acaba de arreglar por su indicación, remarcando la "o" final) ¡No! "presento" era, no "presentó"

Julieta: "Presento" (Poniendo énfasis en la segunda "e")

Natalia: (Borra la tilde). Encima separado (intenta arreglar la separación)

CAPÍTULO IV

Las mayúsculas.

A los fines de este análisis no distinguimos mayúsculas iniciales, luego de punto y de nombre propio porque lo que nos interesa advertir es cómo los niños hacen modificaciones adecuadas sobre algo que no ha sido trabajado en las clases.

Se producen más o menos la misma cantidad de errores en mayúsculas como de separación entre palabras. A diferencia de las tildes, que siempre faltan, las mayúsculas a veces "sobran" (por ejemplo, a los 7 años, una palabra que varios niños escriben con mayúscula es "mamá"). El 24 % de las mayúsculas faltantes o sobrantes se modifican en la versión revisada (porcentaje que se mantiene muy similar en todos los grupos analizados).

Del mismo modo que ante la ortografía literal, ante las mayúsculas se habla entre pares y se lo hace de diversas maneras:

- Los autores preguntan con mucha frecuencia si algo que van a escribir va con mayúscula ("¿'Cariló', va con mayúscula?" 91MJB3- 31:10)

- Los pares anticipan la mayúscula que el autor va a escribir ("...pero poné con mayúscula los nombres de las personas..." 90BLJ3- 22:26)

- Los pares señalan la ausencia al autor:

(70 RMP3- 6:14)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Rodrigo: Estoy arreglando, esperá. (Lee) "La mamá de Rodrigo" ¿Qué estoy poniendo yo? Loco, no me acuerdo ni por dónde estoy.

Manuel: Por acá (señala "franco" y lee) "Franco".

María Paz: "Franco" va con mayúscula.

- Los pares pueden señalar la presencia de una mayúscula innecesaria y argumentar sobre su uso.

(70RMP4 - 8:17)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto donde el autor era un bebé

Manuel: ¿Por qué pusiste mayúscula? (se refiere a una mayúscula en "La", después de una coma)

Paz: Porque va mayúscula.

Manuel: ¿Después de coma? ¿Estás loca? No, después de punto.

Rodrigo: Después del punto, nena.

Es decir, básicamente, los pares ayudan a controlar las mayúsculas necesarias en la escritura ya producida y a anticipar las que se deberán producir en nuevas escrituras. El autor recurre a ellos para consultar sus dudas. Como en otros casos, si

CAPÍTULO IV

se presentan posiciones contrarias, es más posible que aparezcan argumentos para avalar las posiciones.

Ortografía literal

Por ortografía literal, nos referimos, exclusiva y operativamente, a las letras que integran una palabra, sin considerar mayúsculas, tildes o separaciones. Los errores en ortografía literal son un poco más frecuentes que los de separación entre palabras y los de mayúsculas y menos que los de las tildes. El 12 % de los mismos son superados en la versión revisada, casi en igual porcentaje en los dos grupos de 7 años. A los 9 años casi no hay errores en la versión inicial (recordemos que el vocabulario empleado es de alta frecuencia de uso).

Sobre la ortografía literal se verbaliza casi tanto como sobre las mayúsculas, más en la escuela de prácticas alternativas. Las funciones de estos intercambios son similares a las anteriores: ayudar a controlar (sobre lo ya producido o anticipándose a la producción), servir de fuente de consulta.

Veamos algunos ejemplos donde los pares controlan detenidamente el texto de una compañera. Natalia acaba de concluir y ha solicitado relectura a los compañeros para dar por finalizada la tarea:

(70JN2 - 3:5)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto antigua de la familia, donde el autor no había nacido

(Todos están controlando el texto de Natalia)

Juan: "Abuelo" ¿lo pusiste con "ve corta"? ¿Todos los "abuelos" los pusiste con "ve corta"?

Julieta: No, "a/bue/lo" (con el gesto y la entonación da a entender que no va con "ve corta")

Juan: Ah... lo puso con... (con expresión de dejar el problema de lado)¿Y "abuelos" (pronunciando exageradamente la ese final) lo puso con "ese"?

Julieta: (Mirando) "Abuelos", sí.

Juan: Porque cuando empieza "abuelos" ... ¿"Abuelo" no va con hache?

Julieta: No

Nos ha llamado poderosamente la atención que en la escuela de prácticas alternativas, donde los alumnos están habituados a trabajar situaciones de análisis de la ortografía a través de encontrar regularidades gráficas, morfológicas o semánticas, no emplean ninguno de estos argumentos a la hora de revisar sus escritos, expresan un saber o las dudas sobre el mismo, pero no reutilizan saberes construidos en otras clases.

Ya que los fragmentos dan cuenta de un número muy limitado de cambios, se deduce que tanto en ortografía literal como en mayúsculas los autores realizan muchas modificaciones que no son verbalizadas.

CAPÍTULO IV

Vinculado con el trazado de las letras, se encuentran los problemas de distribución en el espacio de la página. Algunos, como la sangría, son problemas de puntuación. Estas son decisiones que toman los autores, normalmente sin comentar ni consultar.

4. La revisión de los textos y el intercambio entre pares

¿Qué cambia en los textos cuando se pasa de una versión inicial a una versión revisada? ¿Qué sabemos acerca de las razones por las que se producen estos cambios a partir de la consideración de las interacciones que se registraron entre los niños?

Analizaremos en este punto los pasajes entre las categorías que hemos descrito sobre los cuatro ejes de análisis. Es decir, no consideraremos todas las transformaciones posibles, sino sólo aquellas que suponen un cambio en la categorización del texto en alguno, sobre todos, o alguno de los ejes. Consideraremos las marcas dejadas en el texto; buscaremos relaciones entre estos cambios y lo que nos muestran los intercambios entre los alumnos.

En términos cuantitativos, de las 276 versiones revisadas, 69 no presentan cambios de categoría (25%). De estas, el 42 % son textos de alumnos de 7 años y el 58 %, de 9 años; 36 % pertenecen a la escuela de prácticas alternativas y el 64 % a la escuela de prácticas tradicionales; se reparten en porcentajes muy próximos entre las distintas fotos: 36% para la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (B), 29 % para la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (C) y 35 % para la foto donde el autor era un bebé (D). Es decir, las mayores discrepancias se presentan entre escuelas: los niños de la escuela de prácticas tradicionales tienden a modificar menos sus textos y, de entre ellos, menos aún los mayores.

Los registros de interacción entre los alumnos de la muestra no nos ayudan a comprender por qué se toma la decisión de no cambiar ya que todos estos niños realizan transformaciones.

Los cambios sobre los distintos ejes no se presentan en la misma magnitud. De las 276 versiones revisadas, más de la mitad de los textos varían en la posición del enunciador (54%), 108 en puntuación (39%), 57 en organización discursiva (21%) y 46 en tiempo (17%). Se presentan todas las combinaciones posibles.

4.1. Revisar la organización discursiva de los textos.

Al reorganizar o modificar la selección y jerarquización de la información, se puede desembocar en un cambio de la organización discursiva, el cual - a priori - no supone mejorar el texto. Desde el análisis de los textos, nada garantiza que el autor haya tenido la intención de realizar esta modificación. Podría suceder que una serie de cambios menores se hayan combinado de tal manera que la organización discursiva se modifique. Una información se puede expandir o sintetizar, agregar o suprimir, cambiar de lugar en el texto. En ocasiones, esto se puede dar sin que se altere la organización discursiva, pero en otras oportunidades, se provoca tal cambio. De este último caso nos ocuparemos en este párrafo.

CAPÍTULO IV

Recordemos que la foto no incide en la organización discursiva adoptada, que las narrativas sólo aparecen a los 7 años de la escuela de prácticas tradicionales, que los niños de 7 años tienden a producir más listas que sus pares de 9 años, y que son también los de 7 años, pero de la escuela de prácticas alternativas, los que adoptan las listas complejas.

Por otra parte, tengamos en cuenta que durante las revisiones colectivas, en términos globales, los fragmentos sobre organización discursiva son los más extensos (aunque a veces se trataron cuestiones locales que no derivaron en un cambio de categoría en la organización discursiva del texto). Estos fragmentos no muestran diferencias entre edades en cuanto a su frecuencia y extensión, aunque puede cambiar el tipo de problema, las posibilidades de asimilación de los niños, las estrategias lingüísticas con que los resuelven. Tampoco se advierten diferencias entre fotos. Entre escuelas, las únicas diferencias en el tratamiento durante las clases colectivas reside en el texto desde el que se parte, ya que las producciones iniciales son diferentes.

De los 276 textos revisados, sólo 57 (21%) cambian de categoría en lo que hemos descripto como organizaciones discursivas, incluyendo en el análisis aquellos que se transforman entre subcategorías de listas (cuadro n° 4411). La proporción de núcleos informativos, listas de personas, núcleos con listas y narrativas en las versiones iniciales y revisadas es casi idéntica dado que los pocos cambios se compensan entre sí (cuadro n° 4412). La tendencia a producir más listas a los 7 que a los 9 años se mantiene en las revisiones, aumentan las listas a los 7 años y los núcleos a los 9 años (cuadro n° 4413). Los alumnos de la escuela de prácticas tradicionales son menos innovadores que los de la escuela de prácticas alternativas, aunque las diferencias son mínimas (cuadro n° 4414).

CAPÍTULO IV

El siguiente cuadro muestra los tipos de pasajes que hemos hallado, discriminados por edad y escuela.

Cuadro n° 4415.
Pasajes entre categorías de organización discursiva.
n= 57

De	A	7 años		9 años		Totales
		Esc. de prác. Alter.	Esc. de prác. Trad.	Esc. de prác. Alter.	Esc. de prác. Trad.	
Núcleos informativos	Listas simples de personas	2	1	-	2	5
	Listas complejas de personas	9	-	-	-	9
	Núcleos con listas simples de personas	2	-	2	-	4
	Núcleos con listas complejas de personas	1	-	2	-	3
Subtotal		14	1	4	2	21
Listas simples de personas	Listas complejas de personas	4	-	-	-	4
	Núcleos informativos	4	1	1	4	10
	Núcleos con listas simples de personas	2	1	-	-	3
Subtotal		10	2	1	4	17
Listas complejas de personas	Núcleos informativos	-	1	2	-	3
	Núcleos con listas complejas de personas	1	-	2	-	3
Subtotal		1	1	4	-	6
Núcleos con listas simples de personas	Listas simples de personas	-	-	-	2	2
	Listas complejas de personas	4	-	-	-	4
	Núcleos informativos	-	-	4	-	4
Subtotal		4	-	4	2	10
Núcleos con listas complejas de personas	Núcleos informativos	-	1	2	-	3
Subtotal		-	1	2	-	3
Total		29	5	15	8	57

CAPÍTULO IV

Podemos apreciar que las narrativas no aparecen en este cuadro. Ningún texto que originalmente adopta esta organización, la transforma al ser revisado. Agreguemos que, dada la irrelevante cantidad de textos narrativos, no fueron objeto de revisiones colectivas. El resto de las organizaciones discursivas pueden transformarse prácticamente en casi todas las otras.

Veamos algunos ejemplos de los pasajes más frecuentes.

- ✓ Un núcleo informativo puede transformarse en una lista de personas de cualquier tipo o en un núcleo con lista de cualquier tipo. En el primer tipo de pasaje, el núcleo pierde información sobre el suceso, el lugar o el tiempo. En ambos casos, se introducen los individuos fotografiados como referentes o se expanden los ya nombrados. Un ejemplo de este tipo de pasaje fue descrito a través del texto de Vanesa, citado en este mismo capítulo.
- ✓ Las listas simples de personas se transforman en listas complejas, en núcleos con listas simples o, lo más frecuente, en núcleos informativos. Este tercer tipo de transformación supone la introducción de elementos nucleares en la lista y la condensación o supresión de los nombrados.

Ejemplo (Federico, 9b120v):

Versión inicial

En esta foto estan mi papa Ismael, mi hermano Diego, mi hermana Virginia, mi tia Mari, mi hermano Mariano y mi abuelo braim.

Versión revisada

En esta foto estan la familia de Federico Yañes antes de que el naciera festejando el cumpleaños de Ismael el papá de Federico ⁶

Federico condensa en un colectivo de los nombrados en la lista inicial (con lo cual desaparece la lista) y agrega información nuclear, tiempo y suceso. El suceso se enuncia de manera que incluye al protagonista de la escena y al autor. Condensar información y perder datos específicos, al mismo tiempo, es algo propio de los niños mayores. Es muy poco frecuente que los más pequeños acepten que algo ya escrito desaparezca. (No tenemos registro de este caso).

- ✓ Las listas complejas siempre incorporan informaciones nucleares. En algunos casos, reducen los individuos o los sintetizan en colectivos y en otros agregan, simplemente, información nuclear.

⁶ Los textos de Federico fueron producidos usando la hoja apaisada, en una sola línea gráfica.

CAPÍTULO IV

- ✓ Los núcleos con listas simples de personas pierden la información nuclear y sólo se transforman en listas de personas simples –en ocasiones, complejizando la organización discursiva de la lista- o pierden la lista y sólo conservan el núcleo.

Ejemplo (Belén, 9c023)

Versión inicial

Esta foto La saco Hector Santiago
TORRES en 1995. Hay mucha gente,
Noemi Alicia, Javier Ignacio, Santiago Pablo, Pablo Luis Moral, Angel, Ines, .(la familia) de TORRES
María Belén

Versión revisada

Aquí se encuentra la
familia de Torres Maria Belen.
Se encuentran en 55 y 12 en el departamento de sus abuelos.
Festejan el cumpleaños de
Angel, su abuelo.
Esto ocurrió en
1995. En el mes de
enero, a las 10 hs,
cenando

Belén, como otros niños de 9 años, acepta eliminar la lista completa y dejar sólo la referencia al grupo familiar que pasa del lugar de cierre al de anclaje inicial. El texto se transforma en otro, un núcleo informativo (identidad colectiva, lugar, suceso, tiempo) con una particular profusión de detalles (analizados en capítulo precedente). Lamentablemente, no tenemos registro de intercambios alrededor de este texto, pues no pertenece a los alumnos de la muestra.

- ✓ Los núcleos con listas complejas sólo se transforman conservando la información nuclear y sintetizando la lista bajo las modalidades ya descritas para los casos precedentes.

A través de las interacciones registradas (Julia, Bautista, Vanesa, en el punto 2 de este capítulo) hemos visto cómo los niños se plantean los problemas de transformación de la organización discursiva. Se trata, para ellos, de agregar o condensar datos. Pares y autor controlan cuáles son los datos pertinentes y bajo qué formas lingüísticas expresarlos. Cuando los datos que se agregan son relativos a incluir más personas (Bautista y Vanesa) dan lugar a listas que normalmente se suman a los núcleos ya construidos. El problema consiste en dónde agregar esa lista. Vanesa desarrolla un recurso muy económico que es continuar su escritura sin reestructurar lo escrito. Bautista, que intenta coordinar la información sobre sus padres con la ya producida sobre sus hermanos, se enfrenta a más problemas (sintácticos y de puntuación). El ejemplo de Julia muestra una supresión de lista y su reemplazo por información nuclear, en ese caso, por razones intertextuales: la lista ya fue producida para una foto anterior, lo que vale la pena escribir es lo que no ha sido

CAPÍTULO IV

dicho. Manteniendo el anclaje inicial, produce un epígrafe nuevo donde el trabajo consiste en decidir qué es lo nuevo a comunicar y bajo qué formulaciones.

4.2. La revisión de la posición del enunciador

Los datos parecen mostrar que colocarse en posición de revisor del propio texto contribuye a adecuarse mejor al requerimiento de la tarea, es decir, a desinvolucrarse de la escena fotografiada y quizás, a ver el propio texto como si fuese de otro.

De los 276 textos revisados, más de la mitad (54 %) cambian de categoría en lo que hemos descrito como posición del enunciador. Junto a la puntuación, es el cambio más sobresaliente (cuadro n° 4421).

La proporción en cada categoría prácticamente se invierte entre las versiones iniciales y revisadas. Al ser revisados, la mitad de los textos en primera persona dejan de serlo para pasar a oscilaciones o a resolver el problema. Los textos totalmente adecuados se incrementan casi en un 40 % y también se incrementa la categoría intermedia (cuadro n° 4422).

Esta posición está, en parte, justificada por la circunstancia de comunicación y, también, generada desde la situación escolar, en tanto esta manera de presentar la información fue planteada a los alumnos como la solución al problema de presentarse ante lectores que no los conocen. La principal marca en el enunciado que rastreamos para dar cuenta de la posición, a partir de la cual construimos las categorías de análisis, fue la posición gramatical del enunciador, aunque como se verá en el análisis de los textos, esta huella no es la única que da cuenta de la posición asumida.

En este eje de análisis, a diferencia del de la organización discursiva, asumimos que un texto clasificado en la categoría tercera persona es más adecuado que uno que presenta oscilaciones y, a su vez, que éste último constituye un intento de superación de los totalmente contruidos en primera persona.

En el capítulo precedente ya señalamos que tanto los niños de 7 como los de 9 años pueden adecuarse a este requerimiento de la tarea, desde sus producciones iniciales. Pero es un verdadero problema a resolver para la mayoría de los niños de 7 años mientras que casi deja de serlo a los 9. Afirmábamos así que es una posibilidad fuertemente vinculada con la edad. Sosteníamos también que no constituye el mismo problema cuando se participa de prácticas escolares de escritura diferentes y que, por el contrario, ni las condiciones materiales de la foto ni la organización discursiva adoptada inciden en el éxito de este aspecto de la tarea.

Como se podrá apreciar en este análisis, el carácter de problema para los alumnos queda evidenciado en que es uno de los aspectos que todos los niños más se ocuparon de transformar al revisar, se instala en gran parte de sus intercambios verbales durante la revisión en equipos y constituye una fuente de reflexión importante sobre el lenguaje escrito.

Recordemos que los fragmentos de clases de revisión colectiva identificados como aquellos en los cuales se trabaja sobre la posición del enunciador se hallan en tres de los cuatro grupos escolares. No hay trabajo sobre posición del enunciador en el cuarto grado de la escuela de prácticas alternativas ya que la casi total ausencia de este problema en las versiones iniciales hizo irrelevante su trabajo colectivo.

CAPÍTULO IV

Señalemos además que ya apuntamos que una particularidad de estos pasajes es que advertimos que la forma de presentación de estos problemas puede ser diferente.

Ahora bien, hasta aquí sabemos que la edad incide en las posibilidades de producir textos adecuados. Sabemos que es una tarea en la que incide el tratamiento didáctico, aunque no por ello se desdibuja la tendencia evolutiva. Ahora podemos agregar que volver al texto para revisarlo también incide en la posibilidad de resolver: lo que no se logra en la primera escritura, puede obtenerse durante la revisión. Es decir, junto a la edad y a las prácticas escolares, la posición de revisar el propio texto es, claramente, uno de los factores que definen la posición asumida.

Para el propósito que estamos analizando, revisar es más productivo a los 7 años que a los 9 años. Más del 60% de los textos de 7 años abandonan la primera persona, mientras que lo hacen casi el 40% de los de 9 años. Los textos en tercera persona se incrementan mucho más a los 7 que a los 9 años, aunque recordemos que esto en parte se debe a que son muchos más los alumnos de 9 años que parten de textos ya producidos en tercera persona o en impersonal. (Cuadro n° 4423).

No obstante, es necesario analizar cada grupo escolar para encontrar alguna regularidad. Dejemos de lado el grupo de 9 años de la escuela de prácticas alternativas, donde los textos en primera persona son excepciones. Encontramos que los textos iniciales en primera persona a los 7 años son un poco más frecuentes en la escuela de prácticas tradicionales que en la alternativa (94 y 82 % respectivamente). Desaparecen en la versión revisada de la escuela de prácticas alternativas, mientras que sólo se reducen a un poco menos de la mitad en la tradicional (47%). Es decir, el efecto de la revisión presenta una diferencia cuantitativa importante. A los 9 años el panorama es muy distinto: los textos en primera persona ascienden al 75% de las versiones iniciales de la escuela de prácticas tradicionales y se reducen drásticamente a través de la revisión, descienden al 10%. No obstante, los niños de 7 años de la escuela de prácticas alternativas muestran una adecuación mejor a la tarea que sus pares de 9 en la escuela de prácticas tradicionales. (Cuadro n° 4424).

La revisión del texto ayuda a cambiar la posición del enunciador. ¿Cuánto? Casi en la misma magnitud que la edad y más que la historia de prácticas escolares. Afirmamos esto porque comparamos los 276 textos producidos en tercera persona según pertenezcan a diferentes escuelas, versiones y edades y hallamos lo siguiente: el 61% pertenece a la escuela de prácticas alternativas y el 39% a la escuela de prácticas tradicionales, la diferencia es del 22%; el 30% son primeras versiones y el 70% son versiones revisadas, la diferencia es del 40%; el 28% son niños de 7 años y el 72 % de 9, la diferencia es del 44%.

Instalar una práctica de revisión de textos es algo casi tan beneficioso para adecuarse a este requerimiento de la tarea como la variable evolutiva, que no obstante sigue siendo la más importante. Esa práctica de revisión puede instalarse aún con niños que ya han transitado varios años de escolaridad sin práctica de revisión ni de producción de textos completos. La historia escolar no parece haberse instalado como obstáculo, al menos hasta el cuarto año de escolaridad básica.

¿Cómo se producen estos pasajes? Si observamos entre qué categorías se producen los pasajes, podemos distinguir pasajes que podríamos considerar en dirección contraria a los requerimientos de la tarea de aquellos que se orientan a adecuarse a la misma.

Cuadro n° 4425

Tipos de pasajes entre categoría en posición del enunciador entre versión inicial y revisada.

(n= 148)

Tipo de pasaje	7 años		9 años		Total N
	N	%	N	%	
De primera persona a oscilaciones	27	30	9	15	36
De primera a tercera persona	57	64	46	78	103
De oscilaciones a primera persona	-	-	-	-	-
De oscilaciones a tercera persona	4	5	3	5	7
De tercera a primera persona	1	1	-	-	1
De tercera persona a oscilaciones	-	-	1	2	1
Total	89	100	59	100	148

Entre los pasajes en dirección contraria a los requerimientos de la tarea, encontramos solo dos textos, uno que transita desde la tercera persona hacia la primera y uno de tercera persona a oscilaciones. Son casos realmente excepcionales en el corpus.

Entre los pasajes que se orientan a adecuarse a la tarea, y, en consecuencia, a la circunstancia de comunicación, hallamos que los textos se concentran en el pasaje de primera persona a tercera y que esto es posible tanto para los niños de 7 años como para los de 9 años, aunque levemente más accesible para los de 9 años. En segundo lugar, otro grupo se ubica en el pasaje de primera persona a oscilaciones y allí la diferencia se hace más marcada entre edades, este pasaje es más frecuente entre los niños de 7 años. Por último, hay un pequeño grupo que pasa de oscilaciones a tercera persona, en igual proporción para ambas edades. Veamos algunos ejemplos.

- ✓ Pasaje de primera a tercera persona, ejemplificado por el texto de Rodrigo (p. 30 de este capítulo).

Ahora bien, así como Rodrigo muestra poder resolver todos los problemas de pasaje a tercera persona, Natalia, a la misma edad, también revisa su texto y elimina todas las marcas de primera persona, pero su versión revisada muestra otro tipo de procedimientos y preocupaciones que evidencian cómo la misma tarea puede adquirir sentidos parcialmente diferentes para distintos alumnos.

CAPÍTULO IV

Ejemplo (Natalia, 7c005m)

Versión inicial

AQUI ES TOYEMMI CUM PLEAÑOS
CON MI MAMÁ ADRIANA YMIPAPÁ GUILLERMOY
MIERMANA GISELE

Versión revisada

AQUI ESTA NATALIA EN SU
CUMPLEAÑOS DE 7 AÑOS
CON LAMAMÁ ADRIANA,
PAPÁ GUILLERMO Y GISE
LE LA FAMILIADE
NATALIA.

Natalia es una de las pocas alumnas de 7 años que emplea adjetivos posesivos en tercera persona, procedimiento más frecuente en los textos de los niños de 9 años. A diferencia de Rodrigo, “combina” distintos recursos: adjetivo posesivo en tercera – su cumpleaños-, artículo que no define persona –la mamá-, elisión de la partícula para el papá; desde la organización discursiva, agrega el cierre colectivo de la lista; se desinvolucra “gramaticalmente”, pero de todos modos su involucramiento no desaparece porque registra su propio nombre en primer término, hace depender el suceso de él y si bien no todos los nombrados se referencian con el parentesco que establecen con ella (al menos no en la hermana), termina englobándolos en “la familia” que, de nuevo, se referencia sobre ella misma.

Pareciera que ante la falta de explicitaciones, Natalia prefiere evitar ambigüedades abriendo y cerrando su texto con frases que aseguran su identidad –la que abre, referida al suceso y la que cierra, al grupo familiar.

(70JN3 – 5:15)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Natalia: (Lee) "Aquí/ estoy / en /mi /cumple/años/ con mi / ma/má A/driana y mi/ pa/pá Gui/lle/r/mo y mi/ her/ma/na Gisele"

(...)

Natalia: Bueno, yo creo que está mal los "mi, mi" está mal, "mi, mi". Señorita, ¿se puede poner “aquí”?

Docente: Sí. Se puede poner, depende. Hay que ver cómo queda.

Natalia: "Aquí en mi cumpleaños", puede ser

Juan Ignacio: ¡No! No, porque no es en “mí cumpleaños”, eso no es mi cumpleaños.

Natalia: "Aquí está Natalia en su / festejando su cumpleaños"

Juan Ignacio: “Ahí está”

CAPÍTULO IV

Natalia: (Deja la escritura anterior y empieza a escribir todo de nuevo pronunciando en voz baja) "A / qui" (escribe "AQUÍ")

Docente: ¿Lo vas a escribir todo de nuevo, Natalia, no vas a borrar y a arreglar ahí?

Natalia: No, yo no lo borro todavía.

(Mientras escribe, Juan Ignacio y Julieta hablan de programas de televisión)

Docente: Está todo muy divertido, Chiquititas (es un programa de televisión), todo lo demás, pero de ahí a ayudarla a Natalia... Natalia está trabajando sola

Juan Ignacio: Ella no nos pide ayuda

Natalia: Tendrías que saber que necesito ayuda

Julieta: (Sigue cantando la canción de Chiquititas)

Natalia: ¡Bueno, trabajo sola y listo! (Escribe "AQUÍ ESTA NATALIA EN SU CUMPLEAÑOS DE 7 AÑOS") (Lee) "Aquí está / Natalia", no veo, "en su cumpleaños de siete años"

Julieta: ¿Listo, terminaste?

Juan Ignacio: "En su cumpleaños de siete años", hiciste una rima ahí, yo cumplí años de siete años.

(Silencio)

Juan Ignacio: Tu papá se llama Guillermo ¿y tu mamá?

Natalia: Adriana. (Breve silencio). Y mi hermana Gisele, y yo Natalia.

Natalia: (Mira la hoja) No, no sé cómo poner para presentar a mi mamá "que se llama Adriana", a mi hermana "que se llama Gisele" (con tono de enunciar un texto escrito y enfatizando "que se llama")

Juan Ignacio: Es una rima eso, lo que dijiste

Julieta: No importa, no lo pongas, algunos no lo pusieron (se refiere a algunos chicos del grado).

Docente: Natalia dijo que no sabe cómo hacer para presentar a su papá que se llama tal, a su mamá que se llama tal, ¿cómo puede hacer?

Julieta: Y que ponga, bueno, "estoy con mi papá que se llama taaaa, estoy yo, está mi mamá, está mi hermana"

Natalia: ¿Puede ser "está Natalia con su papá, con su mamá, con su papá que se llama Guillermo, con su mamá que se llama Adriana, con su hermana que se llama Gisele"?

Juan Ignacio: Ajá. Está pensando cómo poner (silencio)

Natalia: "Cum/pleaños" (Mientras escribe, pronuncia la palabra) ¿Puedo poner "con"? (Agrega "con")

(Mientras Natalia escribe, Julieta e Ignacio se distraen con otros temas).

Docente: Natalia está trabajando sola.

Juan Ignacio: Y bueno, ¿qué estás poniendo?

Julieta: ¿Qué estás poniendo? Si no nos dice nada a nosotros, trabaja sola ella.

Natalia: Estoy haciendo unos detalles

Juan Ignacio: ¡Y bueno!

Julieta: ¿Y por qué no nos decís nada?.

CAPÍTULO IV

Natalia: ¡Listo!

Docente: A ver. (Lee) "aquí está Natalia en su cumpleaños de siete años / con la mamá Adriana/ papá Guillermo/ y Gisele /la familia de Natalia". (Breve silencio).

Natalia: Somos cuatro

Juan Ignacio: "La mamá Adriana / el papá Guillermo" y coma, "Guillermo coma, coma"

Natalia: ¿Dónde?

Juan Ignacio: "Guillermo"

Natalia: "Gui/ller"

Juan Ignacio: "Gui/ller/mo"

Natalia: ¿Con la "o"?

Juan Ignacio: No, y (sigue deletreando pero no se entiende)

Natalia: ¡Ay, no te entiendo nada!

Julieta: ¿Terminaste? ¿Terminaste?

Juan Ignacio: ¿Pusiste "mamá" con acento? "Mamá" va con acento.

Natalia: ¿Acá? Sí.

Juan Ignacio: Pero el acento no va al lado, va acá arriba.

Natalia: ¡Ah, cierto! ¿Dónde está mi goma? (Borra los acentos de "mamá" y "papá" que están muy abajo y los pone más arriba) ¿Ahí terminó, seño?

Docente: A ver, si les parece, ¿qué dicen?

Julieta: Para mí que ya terminaste.

Natalia: (Se queja porque el texto de Julieta fue el primero y se le dedicó más tiempo que al suyo).

Julieta: ¡Listo!

Natalia: Le tengo que poner punto para terminar.

Juan Ignacio: ¡Ya nos vamos, ya nos vamos!

Natalia: Que es "mi" (enfática) "familia" pongo. (Agrega "LA FAMILIA DE NATALIA").

Tal vez porque es el último texto que se revisa en la clase, los niños no parecen estar muy interesados en colaborar con su compañera, al mismo tiempo, Natalia es poco demandante, pregunta más a la docente que a los pares. La mayor parte de las intervenciones de la docente tienen que ver con volverlos a la tarea. Esto parece ser bastante evidente en los comentarios finales. De todas maneras, algo de la función de "control" del texto sigue apareciendo a cargo de los pares, especialmente de Ignacio. Natalia comprende la necesidad de cambiar la posición del enunciador por la circunstancia en que será leída la escritura; pero también, está preocupada por las repeticiones; esto parece comprenderse por la entonación de ciertas formulaciones intentadas, pero no lo explicita como problema ante sus compañeros.

Natalia no acepta fácilmente repetir palabras. No obstante encuentra la manera de coordinar esta exigencia con la escritura en tercera persona requerida por su virtual lector. Tampoco acepta fácilmente dejar ambigua la relación de parentesco y, no satisfecha con la frase inicial, la reafirma con la final. Desde los "ojos del

CAPÍTULO IV

productor” de este texto, es difícil saber cuál es el “grado de corrección” del mismo. Lingüísticamente, las diferentes construcciones usadas para los tres personajes parecen restarle corrección y, desde algún punto de vista, la frase inicial y final aportan una información redundante. Sin embargo, desde la autora, el texto cumple con todas las condiciones que ella se exige: no repetición y asegurar que su lector comprenderá sin ambigüedades. Es posible que en el texto de Natalia esta repetición “circular” –abre y cierra la escritura- cumpla justamente la función de evitar una ambigüedad generada al no identificar la relación de cada personaje con la autora.

Veremos en el próximo ejemplo que la preocupación por la repetición no es exclusiva de Natalia.

✓ Pasaje de primera persona a oscilaciones.

Iara muestra una manera diferente de interpretar el cambio de partículas como “mi”. Concluye con una producción con oscilaciones que es la siguiente:

Ejemplo (Iara, 7c103m)

Versión inicial

Aca estabamos en el cumpleaños
de mi hermano que se llama Adriel
mi mamá patricia y mi ppá Gustavo
la torta era de batman y cumplia 2 años.

Versión revisada

Aca estabamos en el cumpleaños
de eli⁷ hermano de Iara que se llama Adriel la
mi mamá patricia y mi papá Gustavo
la torta era de batman y cumplia 2 años.

Iara muestra un intento de pasaje de primera a tercera persona y logra un texto con oscilaciones que no consigue mantener la misma posición a lo largo de todo el texto. Por lo demás, el texto es idéntico, no hay ningún otro tipo de modificación.

Veamos cómo se suscitan estos cambios.

(71FDI3- 13:1)

7 años

escuela de prácticas tradicionales

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Iara: Empezamos por la mía.

Franco: Bueno

⁷ “de eli” es un intento fallido de escritura de “de+el” o “del”.

CAPÍTULO IV

Darián: Bueno

Iara: (Lee) “Acá / estábamos/ en el cumpleaños de mi hermanito/ de mi hermano que se llama Adriel/ mi mamá Patricia y mi/ papá Gustavo/ la torta era de Batman y cumplía dos años.

Iara: Está bien creo.

Docente: ¿Está bien para vos, Franco? ¿Darián?

Franco: No sé.

Docente: ¿Iara?

Iara: Este es mi hermanito (señalando al hermano en la foto, sin ninguna actitud que indique modificar el texto).

(Silencio prolongado, sin ninguna actitud de modificar nada, de vez en cuando miran la hoja)

Docente: Bueno. ¿Pasamos al de otro nene? Después, en todo caso, volvemos.

(.....)

(Se retoma el texto de Iara una vez concluida la revisión de los dos compañeros)

Darián: Bueno, Iara, te toca a vos.

Iara: (Lee) “Acá estábamos/ en el/ cumpleaños de/ mi hermano que se llama/ Adriel/ mi mamá Patricia/ y mi mamá / y mi (agrega la "a" que falta en "pp ") papá Gustavo/ la torta/ era/ de Batman y /cumplía/ dos años”.

Franco: "Y, y", poné que.. "y".

Iara: Acá hay "y", ahí hay "y" (buscando y señalando con cuidado las dos veces que aparece la letra en el texto). "Y", pero dos veces se repite "y". Dos. Dos nada más.

Darián: "Mi, mi, mi".

Iara: "Mi, mi". Ah, el "mi" de "mi hermana". El "mi, mi, mi, mi"(mientras cuenta con igual cuidado cuántas veces está escrito mí). Tres veces...

Darián: "Mi, mi, mi". Tres veces "mi" tiene.

Franco: Tiene repetido "mi"

Darián: "Mi". Y si ponés "y también". "Mi". Repite "mi" otra vez.

Iara: Me parece que habría que cambiarlo, pero ¿qué pongo?

Franco: Acá (señalando "mi hermano") poné "el hermano".

Darián: "El"

Iara: "De el hermano". (Mientras lo dice cambia "mi" por "el", pero como no borró la "i" de "mi" le queda escrito "eli")

Darián: "Que se llama"

Iara: "Que se llama Adriel"

(Silencio)

Darián: "Estábamos"

Franco: ¿El hermano de quién?

Darián: No dice "mi", pero de quién es el hermano Adriel

Franco: Y... yo puedo saber, de Iara.

Darián: "Acá estábamos en el cumpleaños del hermano de Iara que se llama Adriel".

CAPÍTULO IV

Iara: (Agrega "de Iara" detrás de "hermano")

Iara: "La mamá, la mamá, la mamá, la mamá..."

Franco: "Nuestra mamá"

Darián: "La mamá"

Iara: Pero se repite otra vez "y". Y tengo tres, tengo dos veces "y", y si pongo "y" tengo tres veces. Y ya no va. Tres veces ya no va. Sí, a ver. Acá pongo "la mamá Patricia" (escribe "la" delante de "mi") "La mamá Patricia y", y pongo "el, el papá Gustavo" en vez de "mi papá Gustavo" (borra "mi" y pone "el", se detiene, cuenta los dos "el" anteriores y vuelve a poner "mi") "El, el papá Gustavo, papá". Listo

Docente: ¿Querés leerlo?

Iara: Bueno. (Lee) "Acá estábamos en el cumpleaños de el hermano de Iara que se llama Adriel/ La mamá Patricia/ y mi papá Gustavo/ La torta era de Batman y cumplía dos años".

Darián: Está bárbaro

Iara relee el epígrafe y considera que está bien escrito. La maestra sugiere volver luego de la revisión de sus compañeros. Cuando lo hace reinicia revisión por las repeticiones de "y" y de "mi". Hemos visto en las revisiones colectivas cómo esta preocupación por las repeticiones se instala desde los niños al cambiar la posición del enunciador, pero no es advertida por la docente como tal. Sostienen la idea de que dos repeticiones son aceptables pero tres ya no resultan admisibles.

Lo que Iara parece estar entendiendo es que hay una palabra ("mi") que en el contexto de esta tarea escolar no debe aparecer, pero no vincula esa restricción con la situación de comunicación del texto que están produciendo, pues la modificación propuesta tampoco cambia la posición del enunciador. ¿Cuál es el significado que tiene para estos niños contar las apariciones de la palabra "mi" en el texto?, ¿se trata de controlar de antemano cuántas veces tendrán que ocuparse de modificar la posición del enunciador?, ¿o están preocupados por la repetición en sí misma? En este último caso, no es el tipo de repeticiones que necesariamente causan redundancia, la reiteración de un adjetivo posesivo no siempre genera ese tipo de problemas. La intervención de Franco (lo mismo que al principio propuso Iara como "el cumpleaños mío") muestra que seguramente los niños no están trabajando sobre el cambio de la posición del enunciador, sino que están tomando algo de lo que sucedió en las situaciones de revisión colectiva: dado que cada vez que aparecía un "mi" se modificaba y era muy frecuente cambiarlo por un artículo definido, eso es lo que hacen.

Pero el sentido del cambio no está claramente vinculado con qué interpretaría un lector que no conoce al autor protagonista. Por momentos (cuando se ponen a contar) pareciera que se trata de una repetición gráfica. Sin embargo, al mismo tiempo, la propuesta de Darián parece comprender el sentido de la modificación de la misma manera en que la docente lo ha estado comunicando. Ambas interpretaciones conviven en el intercambio.

Avanzando en el diálogo entre estos niños se aprecia otra preocupación con la que ellos vinculan el problema (que no apareció en las revisiones colectivas). Claramente, Iara no está preocupada por lo que el lector entendería sino por las repeticiones en sí mismas, que según su criterio no deben exceder las tres apariciones. Esto se evidencia cuando Iara, hacia el final del fragmento, comienza a contar los coordinantes "y". La docente invita a Iara a evaluar globalmente su

CAPÍTULO IV

escritura. No son los pares los que controlan. Es evidente que para estos chicos la situación de revisar entre varios no es tan habitual como para los anteriores.

- ✓ Pasaje de oscilaciones a tercera persona, ejemplificado por el texto de Lisandro (p. 18 de este capítulo), quien modifica todas las marcas de primera persona dejadas en su versión inicial.

Como puede observarse, los procedimientos que han sido validados por la docente para solucionar problemas de posición del enunciador en las clases colectivas (ver punto 4 del capítulo III), son también los más empleados por los niños cuando trabajan entre sí. Sucede lo mismo en la forma de formular el problema: cuando Rodrigo expresa inmediatamente después de la relectura “Tengo que arreglar los ‘mi’, ‘la’ (enfático) ‘mamá’, cuando Iara acepta que “...creo que está mal los ‘mi, mi’ está mal, ‘mi, mi”” o cuando Natalia afirma que “Aquí en mi cumpleaños’, puede ser...”, pero Juan Ignacio se opone “porque no es en ‘mi cumpleaños’, eso no es mi cumpleaños”. Pero el problema que no se explicita tan claramente durante las clases colectivas, aparece durante las interacciones entre los pares: es un problema de número aceptable de repeticiones.

Iara lo deja totalmente claro:

Pero se repite otra vez ‘y’. Y tengo tres, tengo dos veces ‘y’, y si pongo ‘y’ tengo tres veces. Y ya no va. Tres veces ya no va. Sí, a ver. Acá pongo ‘la mamá Patricia’ (escribe ‘la’ delante de ‘mi’) ‘La mamá Patricia y’, y pongo ‘el, el papá Gustavo’ en vez de ‘mi papá Gustavo’ (borra ‘mi’ y pone ‘el’, se detiene, cuenta los dos ‘el’ anteriores y vuelve a poner ‘mi’) ‘El, el papá Gustavo, papá’. Listo”.

El texto con oscilaciones de persona resultante no es sólo producto de la falta de control sobre la posición del enunciador, es también un producto de evitar repeticiones que esta niña, y aparentemente otros niños, parecen autoimponerse como restricción para un texto bien escrito.

Las repeticiones y especialmente la cantidad de repeticiones admisibles es un tema recurrente en los intercambios entre los niños que no ha sido objeto de trabajo en las clases colectivas. En el siguiente fragmento se observa como la repetición se origina a propósito de la eliminación de marcas de primera persona, hecho que explica por qué en las clases colectivas se confunde un problema con otro.

(70JN3 - 5:8)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Están trabajando sobre el texto de Julieta, cambiando todas las marcas de primera persona.

Julieta: (Cambia el segundo "mi" de "hermana" por "la")

Natalia: Y "yo" tiene que cambiar

CAPÍTULO IV

Julieta: ¡Ya lo cambié! ¡Otra vez! (enojada porque vuelve a aparecer “mi”).

Natalia: (Breve silencio) No, no lo cambiaste.

Julieta: Sí, lo cambié. "Es/ta la her/mana" (dice muy rápido como si se lo dijera a ella misma "de Julieta" y luego sigue con la lectura) "tam/bién Julieta." (Luego vuelve a leer en voz muy bajita) "yo soy la de" , ¡ah, ya sé!

Natalia: Era por eso que yo no podía leer.

Julieta: (Silencio mientras ella trabaja sobre su epígrafe. Luego dice en voz muy bajita) "Romina, mi papá se llama Ruben, yo soy" (se queda pensando)

Natalia: (Silencio, muy atenta a los cambios que realiza su compañera) (...)A ver, ¿me lo lees el problema? "Yo, yo" ¿éste? "Yo, yo". Puede ser "Julieta es la de" (Señala el "yo" de "yo soy la de campera")

Juan Ignacio: ¿La de qué?

Julieta: Si vos lees, ¿cómo se llama?, esto, "yo soy la de campera roja"

Natalia: Pero ¿quién es?

Julieta: ¿Entendés que sos vos o yo? (Refiriéndose a la docente)

Docente: Si yo leo "yo soy la de campera roja", yo me miro y digo no tengo campera roja.

Natalia: Tendrías que poner "Julieta es la de campera roja"

Julieta: Pero yo puse "Julieta"

Ante la propuesta de Natalia, para Julieta se hace evidente el problema de la repetición.

Natalia: ¿Se puede repetir?

Juan Ignacio: No.

Docente: Si es necesario se puede, por lo general queda un poco mal repetir demasiado. Depende. ¿Por qué no lo leen desde el principio para ver cómo quedaría todo junto?

Julieta: (Lee)"Estoy yo / en una fiesta / está la hermana" (interrumpe y retoma) Por eso, (lee) "estoy en una fiesta / está la hermana y/ el/ papá/ y/ tam/bi/én Julieta" (lee) "La her/mana se llama Romina / el papá se llama Ruben / yo/ soy/ la/ de/ campera roja / y / verde"

Juan Ignacio: (En voz bajita) "Y yo Julieta". ¡Ah, no, yo no soy Julieta!

Julieta: "Ess / toy" (verbaliza mientras borra y escribe)

(...)

Julieta: (Sigue borrando y escribiendo mientras dice en voz baja) "campera campera" (Silencio) ¡Listo! (Cambia "yo soy" por "Julieta es" y dado que borró la frase vuelve a escribir "la de campera roja y verde")

Es decir, estas situaciones muestran por qué las repeticiones aparecen muy ligadas a la revisión de la posición del enunciador. Una de las razones por las cuales se incrementa la frecuencia del nombre del autor (Cuadro n° 4426) es que su sobreexplicitación se hace necesaria a los ojos de los niños al pasar de primera a

CAPÍTULO IV

tercera persona. Pero al mismo tiempo se introduce el problema de posibles redundancias, que son mayores en la versión revisada (30 en la versión inicial y 85 en la versión revisada). Hay intentos “fallidos” de evitar la redundancia (27 textos), todos son de las versiones revisadas.

Por otra parte, hemos visto cómo la repetición molesta en sí misma, más allá de la corrección sintáctica y de su función en el texto. Los niños parecen poner un límite a la admisión de las mismas, con independencia de otras consideraciones

Ahora bien, hemos mostrado ejemplos donde la necesidad de evitar repeticiones desemboca en textos con oscilaciones entre personas o con construcciones sintácticas no totalmente adecuadas. Eso no significa que todos los niños presenten estos problemas. Aún los de 7 años tienen recursos para evitar adecuadamente una repetición. Recordemos el pasaje donde María Paz avisa a Rodrigo sobre la posibilidad de elidir un complemento (p. 31 de este capítulo). Otra estrategia empleada es el reemplazo por expresiones sinónimas del que da cuenta el siguiente fragmento.

(90MMC3 - 21:17)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

María José: (Lee) "De la casa de María José y su familia de María José porque era el cumpleaños de María José".

Mercedes: No, (Lee) "porque era el cumpleaños de la niña", ah, "en el cumpleaños de la chica, de la niña que está al lado de la que está con camisa floreada".

María José: Es un vestido.

Mercedes: (Lee) "Que está con el vestido floreado".

(...)

Mercedes: (Toma la hoja y lee en voz alta). "Acá está María José en el cumpleaños almorzando en el living de la casa de María José y su familia". Se repite muchísimo "María José".

Cristian: "De la niña"

Señalemos, por último, que no hemos registrado intercambios sobre número límite de repeticiones entre los niños de 9 años.

4.3. La revisión del tiempo

Marcar el tiempo no supone, a priori, mejorar el texto. El tiempo es una de las tres informaciones que hemos considerado nucleares, pero no todos los niños lo explicitan y esto tampoco determina la calidad de la producción. Nos interesa un análisis que nos ayude a comprender bajo qué condiciones los alumnos tienden a explicitar el tiempo y con qué recursos cuentan para lograrlo.

Recordemos que el contenido de la foto es una condición que favorece la explicitación del tiempo: en esta situación, cuando se habla de la propia familia, la

CAPÍTULO IV

necesidad de explicitar el tiempo es mayor. Allí, el autor no ha vivido la escena o no tiene recuerdo de haberla vivido. La manera más frecuente de hacerlo es tomándose a sí mismo como referencia, aún cuando la escena fuese anterior a su propia existencia. La edad y el tipo de práctica escolar vivida por estos alumnos no parecen incidir mayormente.

Al ser revisados, de los 276 textos, un 6% cambia de ser marcados a no marcados o viceversa (cuadro n° 4431).

El tiempo es lo que menos se transforma, aunque, como veremos, puede cambiarse o incrementarse la manera de explicitarlo.

Si bien los cambios se compensan y de allí que las diferencias entre textos marcados en la primera versión y en la versión revisada no existan, se registra una pequeña diferencia: a los 7 años parece ser más probable que se pierdan marcas de tiempo, mientras que a los 9 los cambios operan en el sentido contrario. (Cuadro n° 4432)

Si los mismos datos se comparan incluyendo la variable escuela, encontramos que la tendencia antes mencionada es inversa en la escuela de prácticas alternativas: a los 7 años, un 3% de los textos tienden a perder las marcas de tiempo, mientras que un 25% de los de 9 años se transforman para ganar marcas. En la escuela de prácticas tradicionales el panorama es diferente porque las transformaciones son mínimas en ambos grupos de edad.

La siguiente tabla muestra los tipos de pasajes que hemos hallado, discriminados por edad y escuela.

Cuadro n° 4433

Tipos de pasajes entre categoría de tiempo entre versión inicial y revisada
(n=46)

Tipo de pasaje	7 años				9 años				Total	
	Escuela de prácticas alternativas		Escuela de prácticas tradicionales		Escuela de prácticas alternativas		Escuela de prácticas tradicionales			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
De textos no marcados a marcados	2	33	1	12	16	94	4	27	23	50
De textos marcados a no marcados	4	67	7	88	1	6	11	73	23	50
Totales	6	100	8	100	17	100	15	100	46	100

Podemos apreciar que las transformaciones son escasas y que se concentran en algunos grupos. Los niños de 9 años de la escuela de prácticas alternativas son los

CAPÍTULO IV

que concentran más textos que incorporan marcas de tiempo; los textos que pierden tales marcas se reparten de manera menos desigual, aunque es en el grupo de 7 años de la escuela de prácticas tradicionales en el que es mucho más probable hallar estas transformaciones.

Recordemos que durante las revisiones colectivas los problemas de tiempo planteados por los niños no llegaron a transformarse en objeto de reflexión colectiva. Los niños muestran posibilidades de reflexión que son desaprovechadas en el aula. En los siguientes pasajes, veremos varias de esas posibilidades.

- ✓ De un texto no marcado a uno marcado.

El ejemplo analizado para el pasaje de listas complejas a núcleos informativos es un caso que también muestra la incorporación del tiempo como información nuclear. En la p. 13 hemos descrito los textos de Julia donde el problema de incorporar información sobre el tiempo ocupa gran parte de los intercambios: al eliminar la lista e incluir información nuclear, el tiempo es una de las consideradas; Julia conoce el momento en que se desarrolló la acción pero su formulación le resulta compleja porque intenta poner en relación el tiempo de una foto con otra. Agrega, además, la fecha, dato que normalmente es simple de expresar.

- ✓ De un texto no marcado a marcado.

Lamentablemente ningún pasaje de registro de observación da cuenta de este tipo de cambio. Natalia muestra un texto donde esto sucede. Simplemente, la información sobre el tiempo transcurrido se pierde porque el segmento “Estábamos en mi cumpleaños de cinco años” cambia por “Estábamos en el cumpleaños de Natalia”. No tenemos datos acerca de las razones del cambio, pero es probable que la autora y sus compañeros se hayan planteado la necesidad de identificarse y, al hacerlo, hayan perdido la información temporal.

Ejemplo (Natalia, 7c124m)

Versión inicial

Estábamos en mi cumpleaños de
sinco años % estaba toda mi
familia.

Versión revisada

Estábamos en el cumpleaños de Natalia
con algunos amigo y familiares
el primo estaba llorando porque todos
cantaban.

Aparecen muchos textos que cambian el tipo de marca. Dentro de estos cambios no hay nada que predomine, salvo la incorporación de la fecha, que se duplica de la primera versión a la versión revisada y que, como mencionamos, no ocasiona dificultades. Dijimos también que un grupo de 17 pares de textos (17 versiones iniciales y 17 versiones revisadas) no se consignan como textos que pasan de categoría porque son todos textos marcados en ambas versiones, pero varían el

CAPÍTULO IV

tipo de marca. En todos los casos incrementan la cantidad y tipos de marcas. En este grupo, predominan los niños de 9 años de la escuela de prácticas alternativas. Nuevamente Julia es una de ellas, para la producción de la foto donde el autor era un bebé (foto D):

Ejemplo (Julia, 9d003m)

Versión inicial

% Aca esta Julia de bebe al lado el %

% hermano y la que esta ariba a la izquierda y la mamá de Julia

Versión revisada

Aca esta Julia Cortes de bebe en 1989, en la casa donde vivia. Julia en la foto tenia 6 meses, el hermano 3 años y la mamá, 32.

Desde una sola marca de tiempo referida al autor (dudosa, porque además está enunciada en presente...) se pasa a agregar la fecha y la edad de cada uno de los nombrados en el momento de la foto. El tiempo pasa a ser el tema de la versión revisada.

(90BLJ4- 24:1)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto donde el autor era un bebé

Julia: "Julia Cortes de bebé" (Borra "La familia de Julia" y escribe "Julia Cortes de bebé")

Bautista: Dale, léelo

Lisa

Lisandro: Sí

Julia: (Lee) "Julia Cortes de bebé". "en..."

Lisandro: No, "acá está la familia."

Bautista: Sí.

Julia: "Acá está Julia Cortes de bebé." (Agrega "Aca esta")

Bautista: (Lee) "En 198... 88". No, "89"

Julia: (Lee)"en 1989"

Lisandro: "En su anterior casa"

Julia: En la foto estoy en otra casa, acá

Lisandro: ¿Y vos que pusiste ahí? "Acá está Julia..."

Julia: "De bebé en 1989"

Lisandro: "En su."

Julia: Pero esta es mi casa vieja, de antes

Bautista: "En la casa donde."

CAPÍTULO IV

Lisandro: "Donde vivía antes. .. O donde."

Julia: "Donde vivía"

Lisandro: "Antes" no pongas

Julia: "Donde vivía"

Bautista: "En la casa donde vivía Julia"

Julia: (Escribe)"En la casa donde vivía Julia"

Lisandro: "Está con toda su familia"

Julia: No, no es toda la familia. Y voy a poner acá "cuanto tenía."

Bautista: Pero no pusiste...

Julia: Pero "cuanto tenía" acá, ¿quierés? Los años que tenía

Bautista: No, el año no, los meses

Lisandro: Ponélo, ¿cuántos? ¿Cuatro? ¿Nueve?

Julia: No, meses

Bautista: Nueve

Lisandro: Sí

Julia: Sí, seis meses tenía

Lisandro: Je, je...

Julia: Sí, te juro, tenía 6 meses

Lisandro: No, pará

Julia: En la foto... tenía... 6 meses (escribe algo)

(...)

Lisandro: A ver, leélo

Julia: Sí, pará (sigue escribiendo) "Y la mamá."

Bautista: "Los padres", ah, no, si está la mamá

Julia: No, porque está mi mamá. "Y la mamá tenía..." yo ahora tengo nueve...y 41...

Bautista: Ah...

Lisandro: No, pará

Julia: 31

Lisandro: No

Bautista: ¿Cuánto tiene ahora?

Julia: 41 ¿menos?. Me parece 41, sí.

Bautista: No, 32

Julia: Tenía 32. A ver, voy a leer: "Acá está Julia con su... de bebé en 1989..."

Bautista: "De bebé" no queda

Julia: ¿Qué?

Bautista: "De bebé"

Julia: ¿Qué?

CAPÍTULO IV

Bautista: "Acá está Julia Cortes de bebé en 1989" No puede ir "de bebé" ¿no? Podría ser otra cosa.

Docente: Y... es una expresión muy coloquial, muy familiar, como es un álbum de fotos familiares puede quedar...

Julia: "De bebé en 1989... en la casa donde vivía Julia". Ah, acá puedo poner punto y aparte ¿no? Porque no tiene nada que ver... que edad tenía cada uno. (Borra la segunda "Julia y coloca punto). Bueno (lee) "Julia en la foto tenía 6 meses/ el hermano 3 años / y la mamá tenía 32 años"

Bautista: "3 años y la mamá tenía 32 años". Se te repite años ¿ eh?

Julia: ¿Años?

Bautista: Porque le hermano tenía 3 años y la mamá tenía.

Julia: ¿Qué puede ser? (seguramente se refiere a por qué palabra puede reemplazar)

Lisandro: ¿Edad?

Julia: "32 edad", no.

Lisandro: Ay...

Julia: Puede ser nada.

Lisandro: No. Su edad era 32.

Bautista: "Y la mamá su edad era 32", no. "El hermano tenía 3 años y la mamá tenía 32". Inclusive podés sacar el "tenía".

(Repiten a coro cómo quedaría de cada forma)

Bautista: Ahora, si sacás el "tenía" tenés que...

Lisandro: Eh... punto y coma

Julia: Coma

Lisandro: Coma

Julia: Pará, pará. Pongo acá treinta y...

Lisandro: No, no, 32,

Julia: ¿Pongo la coma?

Bautista: "La mamá, coma, 32"

Julia: Acá queda bien 32 (borra "tenía" y coloca coma)

Bautista: "en la foto" es una aclaración, "Julia en la foto...."

Julia: "Tenía 6 meses"

Lisandro: A ver...

Bautista: Y.. poné, en la foto de 1989 y "es la mamá"

Lisandro: "Coma, la mamá".

Todo el intercambio gira en torno a las informaciones temporales que son el centro de este texto.

Julia se caracteriza a través de la expresión "de bebé" y consulta sobre su pertinencia, evidenciando que duda sobre la adecuación de la misma como forma

CAPÍTULO IV

para ser escrita. Agrega un dato decontextualizado sobre el tiempo a través de la fecha, lo cual no ocasiona ninguna duda ni intercambio.

El intercambio sobre el lugar, la casa, está atravesado por el tiempo. Las posibilidades son varias:

- “en su anterior casa”, donde el adjetivo por sí solo marca la precedencia en el tiempo;
- “en la casa donde vivía antes”, otra alternativa donde la inflexión verbal en pasado es reforzada por el adverbio de precedencia;
- “en la casa donde vivía”, propuesta donde se elimina el adverbio, seguramente advirtiendo que el verbo en pasado es suficiente (dicen “antes´ no pongas...”);
- “en la casa donde vivía Julia”, donde se acepta la última propuesta pero se la completa con el sujeto que ejecuta la acción (innecesario, pero con frecuencia demandado por los niños).

La edad de los fotografiados (Julia, su madre y su hermano) es el tema del último bloque de información. La progresión de las formulaciones es particularmente interesante a los fines de advertir la cantidad y complejidad de problemas que se atreven a enfrentar:

- “cuando tenía 6 meses”, expresión que se subordina a la frase anterior;
- “en la foto tenía 6 meses”, elimina la subordinación y enfatiza el momento de los hechos, pero al hacerlo se produciría una sintaxis inadecuada que no parecen advertir en el momento (“...donde vivía Julia en la foto tenía 6 meses”);
- proponen agregar “y la mamá tenía 32”
- al releer, Julia parece advertir el problema de sintaxis y encuentra una solución: colocar un punto aparte, con lo cual separa toda la información sobre las edades en otro párrafo;
- continúa agregando las edades de los fotografiados, como ya tiene “Julia en la foto tenía 6 meses el hermano 3 años y la mamá 32 años”, advierten la repetición de “años”;
- alguien propone reemplazar “años” por “edad”, al verbalizar la propuesta se desconsidera y se propone “su edad era 32”, al insertarla en el texto ya producido nuevamente se rechaza (“ y la mamá su edad era 32”);
- allí Bautista señala la posibilidad de elidir “años” e inclusive el verbo;
- finalmente Julia toma esta propuesta de su compañero y al escribirla le agrega una coma en el lugar donde se ha elidido el verbo.

Los pares tienen, además de la clásica función de control, tanto participación en la forma como en el contenido: qué se escribe y cómo se escribe, aunque en lo segundo, Julia toma más claramente las decisiones. Los otros problemas que resuelven se derivan de cómo formular estas expresiones sobre el tiempo y de los problemas derivados de tales formulaciones (repeticiones/puntuación). El trabajo muestra la particular y precisa preocupación por un contenido casi ausente en las clases colectivas.

CAPÍTULO IV

Este tipo de trabajo es frecuente en el grupo de 9 años de la escuela de prácticas alternativas, fundamentalmente ante la foto donde el autor era un bebé (foto D) y también ante la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B), pero casi no existe en la escuela de prácticas tradicionales y en ninguno de los dos grupos de 7 años.

Señalemos, además, que se registran transformaciones desde la versión inicial a la versión revisada en la frecuencia de todos los verbos, se incrementan alrededor de un 50%. Lo que da cuenta de la mayor informatividad de la versión revisada sin mayores modificaciones del tipo de información proporcionada (cuadro 4434). A través de la revisión, tienden a usarse menos variedad de formas verbales y se concentran más en presente y en imperfecto. Es decir, los usos se hacen más atemporales y durativos. Este dato es importante porque sucede lo contrario a lo que los antecedentes hallaron para narraciones (cuadro n° 4435). Es decir, al revisar, los tiempos y aspectos de los verbos se concentran más sobre aquellos que son propios de la descripción. En muy breves fragmentos de los registros de intercambio de 7 años se registran pequeñas discusiones sobre estos pasajes de los verbos expresados en pasados puntuales a presentes o pasados durativos.

4.4.La revisión de la puntuación

Nuestros datos parecen corroborar que colocarse en posición de revisar el texto genera un notable incremento de las marcas de puntuación empleadas por los niños.

El análisis de la puntuación presenta una complejidad diferente que el resto de los ejes de análisis. Por un lado, tenemos un grupo de textos sin puntuación, por otro, textos puntuados donde hallamos algunos donde sólo aparece punto final y otros donde se registra puntuación interna. Ahora bien, recordemos que muchos textos son sumamente breves, razón por la cual algunos niños, especialmente los más pequeños, tal vez ni siquiera sientan la necesidad de colocar punto final y, por otro lado, el texto puede estar perfectamente ajustado sólo con una mayúscula y un punto final. A su vez, los textos con puntuación interna demuestran una preocupación por el uso de estas marcas, pero ello no presupone adecuación desde los parámetros actuales de escritura. De hecho, hemos visto varios usos no convencionales en el parágrafo 5.2.2. del capítulo precedente.

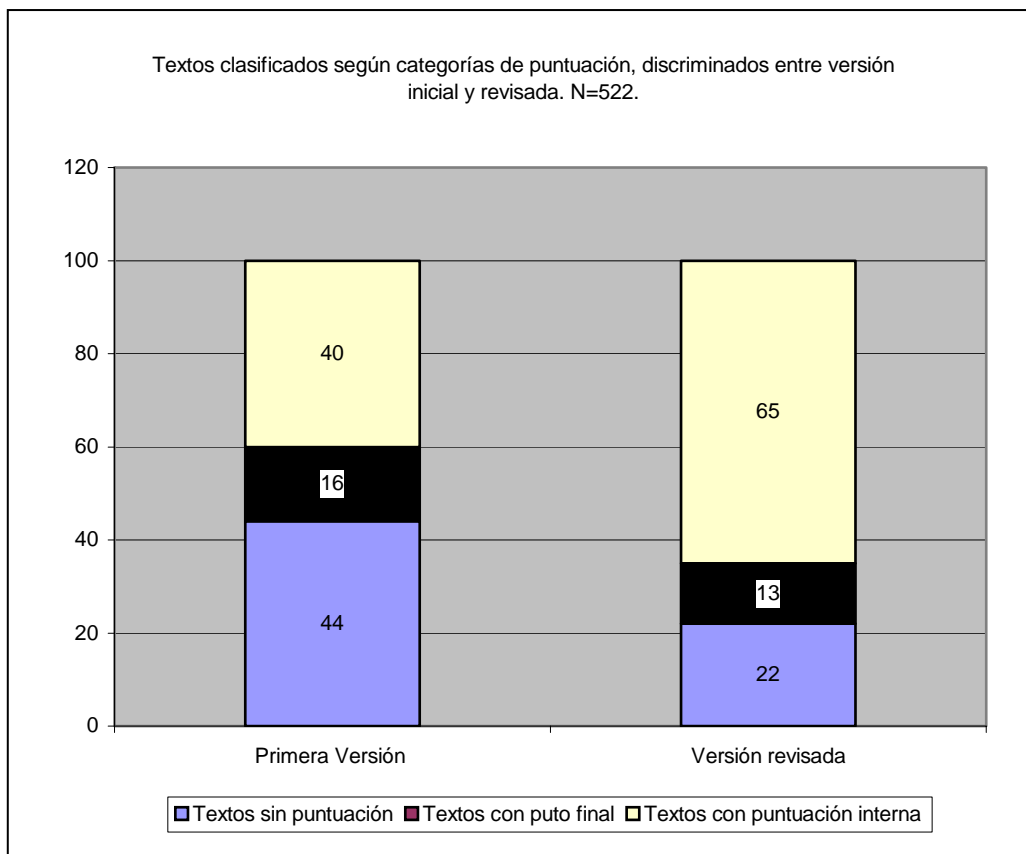
No obstante, dada la tendencia evolutiva que todos los autores reportan acerca de la progresión de la puntuación desde los márgenes del texto hacia su interior, vamos a considerar a este tercer grupo –el de puntuación interna– como el “más elaborado”, en el sentido de que sus autores manifiestan una búsqueda activa de formas de organizar el discurso que va más allá de las palabras empleadas. Una búsqueda donde comienzan a entender que la puntuación cumple un rol importante para organizar un texto y comienzan a explorar la separación de unidades cada vez mayores.

En el capítulo precedente ya mencionamos que la tendencia a producir puntuación interna se incrementa con la edad. Está más presente en la escuela de prácticas alternativas. La mayor extensión del texto, evaluada a través de la cantidad de segmentos informativos, favorece la aparición de puntuación interna. Los niños que emplean puntuación interna son también los más exitosos a la hora de adecuarse a la posición del enunciador requerida y la tendencia a incrementar las marcas a medida que se diversifican.

CAPÍTULO IV

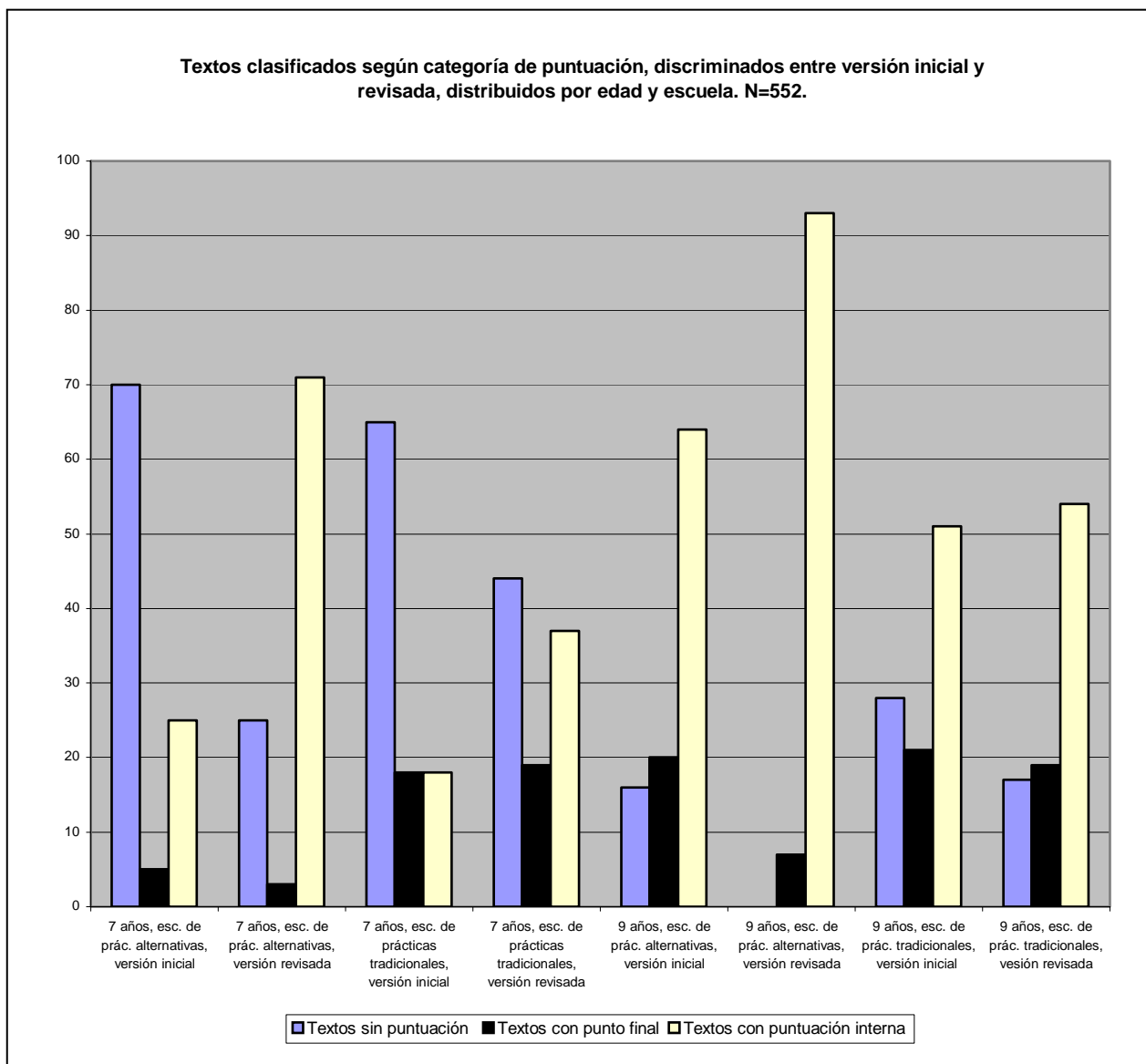
En este párrafo nos ocuparemos de analizar cuánto y cómo incide la revisión en este aspecto de los textos.

Casi el 40% de los textos cambian de categoría en puntuación. (Cuadro n° 4441). Tales cambios se orientan a incorporar puntuación, especialmente puntuación interna: los textos sin puntuación disminuyen casi en la misma medida en que se incrementan los textos con puntuación interna y también se registra un leve descenso de textos con punto final (cuadro n° 4442). El siguiente gráfico permite apreciar estas diferencias en términos de porcentajes.



CAPÍTULO IV

Analizando cada grupo, discriminando por edad y escuela (cuadro n° 4443) vemos que los dos grupos de 7 años parten de un porcentaje muy próximo de textos sin puntuación (70 y 65%), pero el grupo de la escuela de prácticas alternativas se beneficia en mayor medida que sus pares de la misma edad. A su vez, los grupos de 9 años parten desde una distribución de categorías diferente. Para la escuela de prácticas alternativas son el 16% de los textos en la versión inicial mientras que para la escuela de prácticas tradicionales son el 28% de los mismos; esta categoría desaparece en la primera escuela y aún mantiene un pequeño grupo en la segunda, a pesar de la revisión. Nuevamente, a los 9 años, el grupo de la escuela de prácticas alternativas se beneficia más.



CAPÍTULO IV

Los textos con puntuación interna son el 53% del total. Como mencionamos, tenemos la expectativa de que esta categoría se incremente, más allá de la mayor o menor adecuación del uso de estas marcas. Los grupos parten desde lugares distintos, más puntuados a los 9 que a los 7 años, más en escuela de prácticas alternativas. La mayor diferencia se registra en los dos grupos de la escuela de prácticas alternativas, y de entre estos, más aún en el grupo de 7 años. A su vez, entre ambos grupos de la escuela de prácticas tradicionales, también el beneficio es mayor para los de 7 años.

Del mismo modo que para modificar la posición del enunciador, la revisión ayuda menos que la edad y más que la historia de prácticas escolares. Afirmamos esto porque comparamos los 291 textos que presentan puntuación interna, según pertenezcan a diferentes escuelas, versiones y edades, y hallamos lo siguiente: el 54% pertenece a la escuela de prácticas alternativas y el 46% a la escuela de prácticas tradicionales, la diferencia es del 8%; el 38% son primeras versiones y el 62% son versiones revisadas, la diferencia es del 24%; el 34% son niños de 7 años y el 66 % de 9, la diferencia es del 32%.

Instalar una práctica de revisión de textos es beneficioso para todos los niños, todos pueden modificar sus textos. Aún cuando la variable evolutiva incide más para llegar a producir textos con puntuación interna que la práctica de revisión, advertimos que los más pequeños son sumamente activos ante este problema. Del mismo modo que con la posición del enunciador, la revisión es una práctica que puede instalarse aún con niños que ya han transitado por varios años de escolaridad sin práctica de revisión ni de producción de textos completos, pero en este caso, parece ser una posibilidad más difícil de promover.

¿Cómo se producen estos pasajes? Del mismo modo que con la posición del enunciador, podemos distinguir pasajes que podríamos considerar en dirección contraria a lo esperado y pasajes que se orientan a adecuarse a lo deseable.

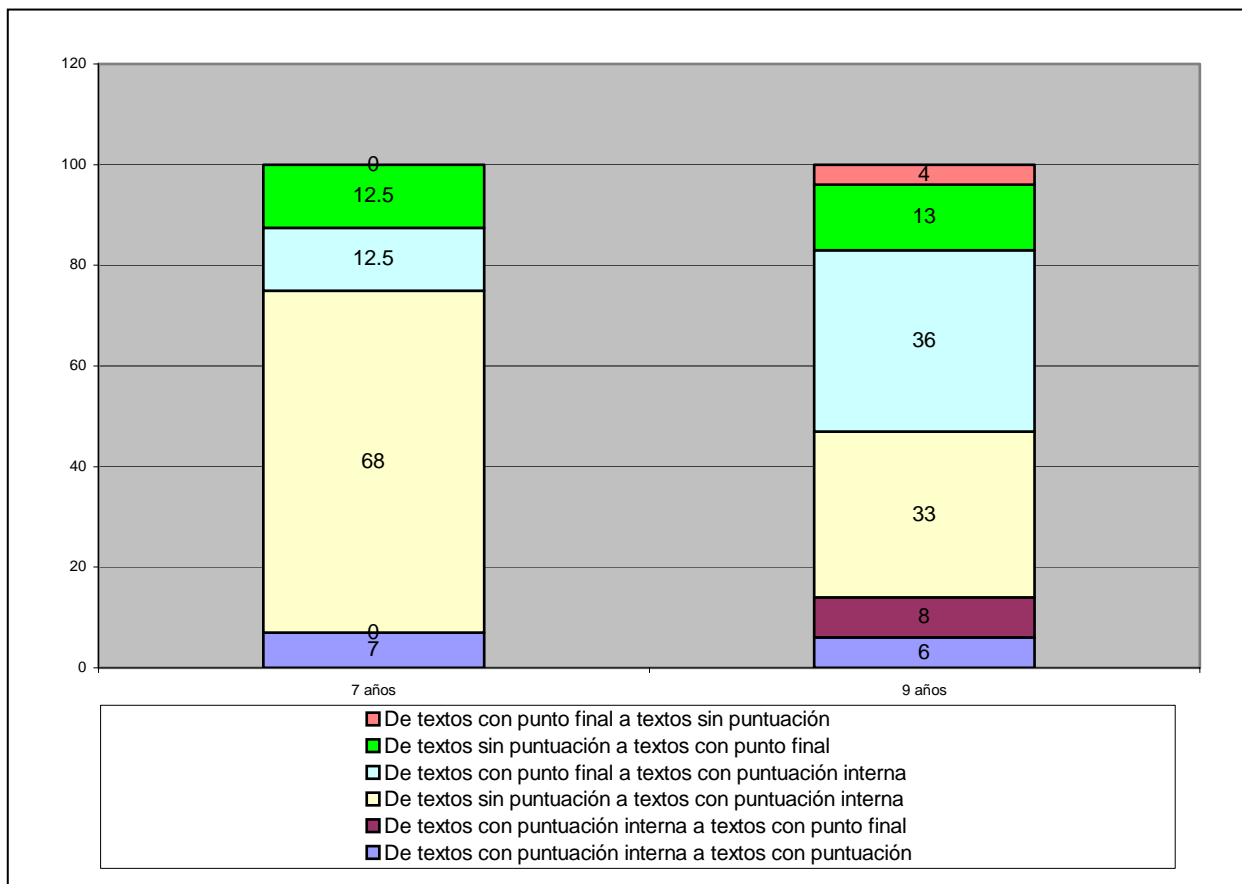
Cuadro n° 4444

Tipos de pasajes entre categoría de puntuación entre versión inicial y revisada
(n= 108)

Tipo de pasaje	7 Años		9 Años		Total	
	N	%	N	%	N	%
De textos con puntuación interna a textos sin puntuación	4	7	3	6	7	6
De textos con puntuación interna a textos con punto final	0	0	4	8	4	4
De textos sin puntuación a textos con puntuación interna	38	68	17	33	55	51
De textos con punto final a textos con puntuación interna	7	12.5	19	36	26	24
De textos sin puntuación a textos con punto final	7	12.5	7	13	14	13
De textos con punto final a textos sin puntuación	0	0	2	4	2	2
Total	56	100	52	100	108	100

CAPÍTULO IV

Estos datos pueden apreciarse más claramente en el siguiente gráfico.



Los pasajes hacia textos con puntuación interna son los predominantes. A los 7 años, lo más frecuente es hacerlo desde textos sin ninguna puntuación. A los nueve, se reparten entre los anteriores y desde textos que ya poseen punto final. Analicemos los diferentes tipos de pasaje.

- ✓ Pasajes donde se pierde toda puntuación. La primera y última línea de este cuadro muestran que existen textos que pierden toda la puntuación al ser revisados. Son 4 casos a los 7 años y 5 a los 9, 3 de la escuela de prácticas alternativas y 6 de la escuela de prácticas tradicionales, 3 de la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B), 4 de la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C) y 2 de la foto donde el autor era un bebé (foto D). Siete de los 9 textos son núcleos informativos y hay tanto textos extensos como breves. Algunos se expanden por la revisión, mientras otros se reducen. Dos de estos textos pertenecen a la muestra, pero en los registros no aparece ni el más mínimo intercambio que de cuenta de las razones. Simplemente parece que al borrar, también se borrasen estas marcas sin advertirlo. Observando los textos de estas 9 versiones iniciales y sus versiones revisadas, encontramos siempre razones aparentemente vinculadas con borrar de algunos segmentos.

CAPÍTULO IV

- ✓ Pasaje desde textos sin puntuación a textos con puntuación interna. Manuel ejemplifica uno de estos casos.

Versión inicial

ESTOI EN LA PUERTA DE MI ABUELA

Versión revisada

LA FAMILIA DE MANUEL, EL PAPÁ Y MAMÁ DE MANUEL, Y EN LAPUETA DE LOS ABUELOS.

Tanto la versión inicial como la versión revisada ocupan sólo una línea gráfica. La versión inicial no necesita puntuación interna. Al expandirse, se incorpora puntuación en lugares muy claros: después del anclaje (colectivo) y antes del cierre (espacial). Nótese la concurrencia de coma y coordinante.

Analícemos cómo se producen estos cambios:

(70RMP4- 8:2)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto donde el autor era un bebé

Manuel: (Lee el texto que ya ha modificado sin consultar a sus pares) "La familia de Manuel / Manuel el papá y mamá de Manuel y la familia de Manuel." ¿Cuántas veces repetí la palabra? "en la puerta de mi abuelo, de mis abuelos punto final" (coloca punto).

Paz: ¡Le falta punto final!

Rodrigo: A mí también (lo coloca en su texto).

(...)

Paz: Te faltan las comas. Le faltan comas después de "mi papá".

El intercambio sirve, a la vez, para ayudar a controlar la versión del texto producido y para difundir el conocimiento entre pares: Rodrigo coloca punto final a su producción, "copiando" de la de Manuel.

Manuel: ¿Cómo me faltan comas?

Paz: Estabas con "mi abuelos", no. "Los abuelos".

Rodrigo: "Los abuelos de Manuel".

Paz: Pero no tiene que poner de nuevo "de Manuel".

Manuel: No. Porque ya lo repetí (cambia "mi" por "los"). ¿Las comas dónde?

Paz: (Mira) No, ninguna.

CAPÍTULO IV

Pareciera que Paz “escucha” una lista y por eso indica que faltan comas, Manuel pide precisiones y entonces Paz lee por sí misma el texto producido (es la única forma de poder dar una indicación sobre puntuación). Al hacerlo, cambia de opinión.

Rodrigo: (Lee) "La familia de Manuel/ el papá". ¡Sí, acá ! en "Manuel".

Rodrigo también lee el texto por sí mismo, pero su opinión es diferente, Rodrigo opina que se puede colocar una coma luego de cada segmento sintácticamente autónomo.

Manuel: (Lee) "El papá" (coloca una coma después de “Manuel”).

Paz: (Lee) "Y mamá."

Rodrigo: "Y mamá de Manuel."

Paz: Acá otra coma. Siempre hay tres comas y después el punto. Y acá de nuevo, y "la familia de Manuel." Hay tres comas y un punto.

Paz crea una regla propia acerca de la alternancia de comas y puntos “Siempre hay tres comas y después el punto.” Intenta que el texto de Manuel se adecue a tal principio. Manuel toma acriticamente la indicación, pero Rodrigo interviene opinando que la cantidad de comas depende de la cantidad de elementos que formen la lista.

Manuel: Pará, ¿yo cuántas puse?

Rodrigo: Yo en el epígrafe puedo poner diez comas. Porque somos cinco en mi familia.

Manuel: "En la puerta de los abuelos". Listo.

Paz: (Lee en silencio) ¿hay dos familias de Manuel?

Rodrigo: Hay tres.

Paz: Tres.

Manuel: "La familia de Manuel". Yo no creo que haya dos familias de Manuel, hay una sola

Rodrigo: (Lee) "La familia de Manuel/ el papá y la mamá. " Y vuelta a poner "la familia de Manuel."

Manuel: Entonces esto lo borro, "la familia de Manuel".

Rodrigo: Sí.

Manuel: Me queda, cualquier cosa me queda entonces. Tengo que borrar esto. (Al borrar queda: " la familia de Manuel, el papá y la mamá de Manuel, y en la puerta de los abuelos")

El intercambio se centra sobre las repeticiones de los modificadores indirectos “de Manuel”, agregados a propósito del cambio de persona. La convicción

CAPÍTULO IV

(errónea) de Paz contrasta con la duda de Manuel y Rodrigo, quienes no logran argumentar lo suficiente para vencer la posición de su compañera.

Paz: "en la puerta de los abuelos", no "y en la puerta de los abuelos".

Manuel: "En Manuel" no va coma acá.

Paz: ¿Por qué?

Manuel: Porque si no queda peor todavía. Con todo esto que queda acá. No, está la y.

Paz: Dejás la "y" y la coma.

Rodrigo: No.

Paz: No, no. Bah, la "y" sí.

Manuel: ¿Tiene una y griega y una coma?

Rodrigo: Pero ¿cómo la tiene? ¿Y griega y coma?

Manuel: No, la coma no la tengo. Dejé la "y" nada más. (No borra la coma y sus compañeros no reclaman ver el texto).

Este es uno de los pasajes más explícitos de niños de 7 años trabajando sobre problemas de puntuación. A diferencia de las revisiones colectivas en los grupos de 7 años, donde la explicitación sobre los usos de estas marcas ocupan gran parte de los intercambios, cuando los niños trabajan entre ellos casi no verbalizan las razones de estos cambios. Citemos brevemente algunos pasajes de la observación donde Rodrigo, Manuel y Paz revisan la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C) (el fragmento donde Rodrigo es autor ya fue citado pero lo reiteramos a los fines de ver el trabajo de puntuación durante toda la observación).

(70RMP3- 6:22)

7 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

Manuel: Dejá, dejá.

Rodrigo: Terminé.

María Paz: ¿Qué terminaste?.

Rodrigo: Arregle todos los "mi".

María Paz: ¿Y las comas? Te faltan las comas, ¡eh!.

Rodrigo: (Lee) "La mamá de Rodrigo va a periodismo el papá tam / bien el hermano va/ a la escuela 33/ Franco juega /" (se detiene y dice) "y ." (Agrega "y" luego de "juega").

María Paz: Pero, para una cosita te faltaron los puntos o las comas, ¿no?

Rodrigo: Sí. (Lee) "y ¡yo!" no (enfaticando mientras señala la última línea del texto), che!. (Dirigiéndose a María Paz) puede haber puntos suspensivos / son tres / así uno/ dos / tres (gesto con la mano en el aire).

Manuel: ¿Qué es puntos suspensivos?

CAPÍTULO IV

Rodrigo: Son tres así (repite el gesto).

María Paz: Pero pon, (Lee) "mi mamá va a" tal coma (Lee) "mi papá va" coma.

Rodrigo: ¡Uy, sí, pará, pará!

María Paz: Y en "mi hermano" también coma.

Rodrigo: Coma (mirando su escritura)

Manuel: Punto.

Rodrigo: (Coloca "." después de "hermano", intercambian comentarios sobre las caras de los familiares que aparecen en la foto).

Manuel: Y mi papá.

Docente: ¿Dónde te quedó el punto, Rodrigo?

Rodrigo: En "hermano".

(...)

María Paz: (Borra "con mi mamá " y escribe "La Mamá"). (Lee) "y mi hermana", "y la" (enfaticando) "hermana". (Borra "y con mi ermanita" y escribe "y la hermana").

Rodrigo: Mirá la mesa llena (se refiere a que hay papeles y útiles desplegados. Mientras Manuel y María Paz revisan sus epígrafes, Rodrigo habla y hace chistes - aparentemente- sin prestar atención a los de sus compañeros).

María Paz: (Relee hasta el final, coloca una "," y luego un "." después de "palmeras").
¡Punto final! (Comienza a releer en voz alta)"Cuando fuimos a Cuba estábamos en la playa/ Foto de cuando fuimos a Cuba (Escribe una ",") coma /estaba / estábamos en la playa coma la mamá / el hermano de Paz."

(...)

Manuel: (Lee) "La familia de Manuel está en la costa y la chiquita es la hermana y el papá y la mamá ". (Mientras relee agrega el acento a "papá " y "mamá ").

María Paz: (Lee) "La familia de Manuel está en la costa y la chiquita es la hermana y el papá y la mamá"

Rodrigo: Va coma en "hermana", va coma en "hermana", va coma en "hermana" (gritando).

Manuel: (Coloca "," después de "hermana"). Sí, lo acabo de poner "qué soy?"

María Paz: "El papá " va coma.

Manuel: ¡Sí! Pero en "mamá", no.

María Paz: En cada letra va coma, la pa coma , la a coma, la pa coma, la a coma. Y acento.

Manuel: En "papá y mamá " no va coma. Así como quedó.

En este y en otros pasajes de niños de 7 años, la puntuación parece ser algo que se agrega luego de escribir las palabras, durante la relectura final, una vez que se ha resuelto todo lo que se quiere decir (podríamos citar también ejemplos del segundo grado de la escuela de prácticas tradicionales). No obstante el limitado intercambio, se comparte información sobre los signos posibles y sus usos. A veces, los pares dictan la puntuación (para lo cual necesitan ver el texto), pero también, en muchas ocasiones, los autores colocan la puntuación supuestamente faltante como una operación final y sin hacer consultas.

CAPÍTULO IV

Si bien a los 9 años los intercambios entre pares sobre puntuación son más frecuentes que a los 7, también ocupan mucho menor extensión que en las clases colectivas. Sin embargo hay diferencias importantes porque la consulta al grupo, la explicitación de las razones del uso, la indicación o consulta acerca de dónde colocar las marcas y por qué es mucho más frecuente.

Los siguientes ejemplos muestran intercambios de niños de 9 años de la escuela de prácticas alternativas casi inexistentes en el resto de los grupos (no se registró intercambio sobre puntuación en la escuela de prácticas tradicionales).

Se explicita una de las funciones de una marca, en este caso, paréntesis, para proponer su introducción; se indica dónde colocar las marcas.

(90BLJ2 - 19:4)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto antigua de la familia, donde el autor no había nacido

Julia: Todo eso entre paréntesis porque es una aclaración . (señalando: "Bautista Benítez todavía no había nacido"). "El padre" entre paréntesis "Mario tiene veinticuatro años y la madre" entre paréntesis "Patricia igual" entre paréntesis "veinticuatro" (se refiere a colocar entre paréntesis el nombre propio).

(...)

Julia: ¡Eso es una aclaración! (señalando en el texto: "y él no había nacido")

Lisandro: Entonces paréntesis. (borra: "y él no había nacido" y escribe "(Lisandro no había nacido)" (lee) "Lisandro no había nacido" (se detiene y mira a Julia)

Se solicita opinión permanente sobre la conveniencia de emplear una u otras marcas, apoyándose en argumentos específicos.

(90BLJ2 - 19:14)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto antigua de la familia, donde el autor no había nacido

Julia: (Lee)"Acá está la familia de Julia Casentini" entre paréntesis "no había nacido/" (se detiene) "en las playas de Villa Gesell/"(se detiene y mira al grupo). ¿Acá va punto o coma? (dirigiéndose a sus compañeros y señalando la coma en el texto)

Bautista: (Observa a Julia)

Lisandro: (Juega con una goma)

Docente: ¿Escucharon lo que les preguntó Julia? Lisandro: No. Julia: Si acá queda mejor coma o punto. (señalando nuevamente la coma en el texto)

Lisandro: A ver (mientras se acerca al texto)

Bautista: Coma.

Lisandro: No, coma está bien.

Julia: (Lee)"el día tres de enero de mil novecientos ochenta y ocho" punto y aparte "el día estaba soleado y hacía calor " (mira a sus compañeros). ¿Está bien?

Bautista: Sí.

(...)

Bautista: Es otra cosa. Punto y aparte. (observando el texto)

CAPÍTULO IV

Se señalan, a través de indicaciones directas, entonaciones y pausas, segmentos sintácticamente autónomos.

(90MMC3 - 21:11)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto actual de toda la familia, donde el autor se encuentra incluido

María José: Pará, pará, no pusiste ninguna coma. Bueno, dale, leélo, dale. "Aquí está la familia Martínez."

Mercedes: ¿Me dejás leerlo? (Lee en silencio)

María José: (Lee en silencio) "La familia Martínez coma"

Mercedes: (Lee)"Aquí está la familia Martínez (gesto de pausa) están en el Luján"

Se justifica el punto ante un agregado en el cual se reconoce que "se cambia de tema". reconocen la necesidad de una marca, preferentemente coma, ante la elisión de un verbo (este fragmento fue comentado a propósito del tiempo).

(90BLJ4 - 24:3)

9 años

escuela de prácticas alternativas

foto donde el autor era un bebé

Julia: "De bebé en 1989... en la casa donde vivía Julia". Ah, acá puedo poner punto y aparte ¿no? Porque no tiene nada que ver... que edad tenía cada uno. (Borra la segunda "Julia y coloca punto). Bueno (lee) "Julia en la foto tenía 6 meses/ el hermano 3 años / y la mamá tenía 32 años"

(...)

Bautista: "Y la mamá su edad era 32", no. "El hermano tenía 3 años y la mamá tenía 32". Inclusive podés sacar el "tenía". (Repiten a coro cómo quedaría de cada forma)

Bautista: Ahora, si sacás el "tenía" tenés que...

Lisandro: Eh... punto y coma

Julia: Coma

Lisandro: Coma

Julia: Pará, pará. Pongo acá treinta y...

Lisandro: No, no, 32,

Julia: ¿Pongo la coma?

Bautista: "La mamá, coma, 32"

Julia: Acá queda bien 32 (borra "tenía" y coloca coma)

Bautista: "en la foto" es una aclaración, "Julia en la foto...."

Julia: "Tenía 6 meses"

Lisandro: A ver...

Bautista: Y.. poné, en la foto de 1989 y "es la mamá"

Lisandro: "Coma, la mamá".

CAPÍTULO IV

Corroboramos, en todos los casos lo que se ha hallado en trabajos anteriores: la puntuación se incrementa notablemente a partir de la actividad de revisar el texto. Tanto en un estudio de 1999 (Castedo y Bello), realizado con niños de quinto año de educación básica de una escuela pública semirural que escribieron textos periodísticos (noticias) para un periódico institucional como en otro estudio desarrollado con niños de 7 años que produjeron cuentos (Castedo y Waingort, 2003), encontramos un marcado incremento de la puntuación y de otros aspectos de la calidad literaria a partir de las revisiones y reescrituras⁸. Apoyados en estudios anteriores de Ferreiro (1996), sostuvimos que es la tarea de revisar la que pone a los alumnos en posición de lectores de sus escritos, situación donde los dos roles están presentes (escritor y lector), y donde aparece entonces la necesidad de dar instrucciones al lector acerca de cómo leer para interpretar lo escrito, lo que facilita la proliferación de los signos de puntuación.

Dada la complejidad del objeto, Ferreiro propone una interpretación posible para comprender las razones por las cuales el aprendizaje de la puntuación resulta tardío en el proceso de adquisición del sistema de escritura. Desde el punto de vista del objeto, señala la complejidad, para los niños, de sobreagregar al sistema de las letras este otro sistema que le es heterogéneo; éste, a su vez, es homogéneo y heterogéneo a la vez. Como lo señala Teberosky (1992) la dificultad de la puntuación se debe a que se trata de signos multi-funcionales que constituyen la interfase entre los planos sintáctico, textual y pragmático. Pero además, Ferreiro advierte que desde el punto de vista del proceso de escritura, existe una “dificultad intrínseca de ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor, de escriba de una historia conocida y de lector de esa misma historia. Este desglose de funciones supone una posibilidad de descentración difícil a cualquier edad, pero más particularmente en niños de 7 a 9 años, aún demasiado preocupados con otros aspectos de la escritura: la elección léxica, la ortografía de palabras, e inclusive aspectos concretos de la graficación” (pág. 157). Por ello, sostiene que “ la introducción de la puntuación es quizás el aspecto más visible de la relectura del texto y de la actividad de corrección” (pág. 158).

⁸ Viera Rocha (1995) sostiene que los niños no incrementan la puntuación durante la tarea de revisión, pero llama revisión a una tarea diferente a la que estamos analizando, ella “hace corregir textos mal puntuados”.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

La presente investigación se planteó indagar una práctica de revisión de textos durante el desarrollo de una serie de situaciones didácticas, a propósito de la producción de epígrafes para un álbum de fotos familiares.

Distinguimos, desde un inicio, el espacio escolar para la revisión de textos como un ámbito privilegiado. Especialmente, cuando se da lugar al intercambio de genuinas discusiones sobre esta práctica de escritura, nos parece un ámbito incomparable tanto para la investigación como la enseñanza. Para el investigador, corre algunos velos de procesos normalmente silenciosos - o, en ocasiones, encubiertos por dispositivos experimentales que desembocan en respuestas modeladas por las propias situaciones -. Para la enseñanza, lo decimos una vez más, la práctica de revisión y la posibilidad de compartirla sin temor a la sanción o a la descalificación –tal como predominantemente se ha logrado desarrollar a lo largo de las situaciones reseñadas- constituye una fuente inagotable de análisis y reflexiones tanto para el aprendizaje de los niños como para la observación y la intervención del docente.

De entre los diversos dispositivos y situaciones didácticas que se han concebido para desarrollar esta práctica en las escuelas, hemos elegido uno que combina restricciones de la tarea y del género con dos prácticas de revisión.

- *Los niños produjeron epígrafes para un álbum de fotos familiares, con una función predominantemente informativa, de carácter vivencial (es decir, el conocimiento sobre el tópico estuvo facilitado).*
- *Nos restringimos a un género escrito, sin vinculación con ningún género oral, no estudiado en la infancia.*
- *Una restricción importante que guió todo el proceso fue la conciencia sobre los conocimientos previos de los virtuales lectores: ya que el álbum circularía entre todas las familias del grado, este lector podía o no compartir información con el productor.*

Durante la secuencia de situaciones, los niños participaron de dos tipos de prácticas de revisión:

- *una práctica de revisión colectiva de textos producidos por sus compañeros,*
- *una práctica de revisión de su propio texto con ayuda de pares de la misma clase.*

La organización del discurso cuando los niños producen epígrafes para una foto

La asombrosa regularidad con que los niños de diferentes escuelas y grados organizaron la información nos parece un dato relevante por dos motivos: no poseíamos ninguna previsión acerca de la organización que adoptarían estos textos, por lo tanto no existieron intervenciones explícitas del docente que orientasen la tarea durante la producción; los niños no contaban con un género oral de referencia –como sería en el caso de las narraciones–.

Los alumnos de distintas edades y distintas escuelas organizaron textos con todas las características de una descripción. Los mismos presentaron los rasgos más sobresalientes del hecho fotografiado (individuos, suceso, tiempo, lugar) u organizaron listas más o menos complejas de personas, así como combinaciones de ambas organizaciones discursivas (en el punto 2.1 del capítulo II las describimos minuciosamente). Nos interesa resaltar:

- La posibilidad, aún desde los 7 años, de elaborar descripciones, con todos los rasgos que caracterizan este tipo de texto desde el punto de vista semiótico y lingüístico. Este dato nos parece importante a la luz del conocimiento previo sobre la precocidad de la producción narrativa tanto oral como escrita. Ya a los 7 años se pueden construir descripciones, algunas de las cuales, como las listas complejas, poseen una estructura arborescente nada sencilla.
- Para los alumnos, el problema de la organización del discurso se plantea en términos de “qué poner” y “qué se pone junto a qué”. Ni durante las clases colectivas ni durante los intercambios entre pares se registró una explicitación acerca de la estructura del discurso como tal. Los problemas giraron en torno a si el escrito ya dio cuenta de quiénes son los presentes, dónde y cuándo están, por qué han sido fotografiados. Sobre todo, si se trata de listas complejas, también aparece el problema de “qué poner junto a qué”: ¿es mejor enunciar todos los datos sobre un personaje y luego pasar a otro, o por el contrario, predicar el mismo tipo de dato de cada uno de los individuos y luego hacerlo con otro dato y así sucesivamente?
- Si bien no encontramos diferencias evolutivas, hallamos una diferencia entre escuelas que parece ser una constante. Los niños de la escuela de prácticas alternativas se “atreven” con las listas complejas. Estas listas requieren resolver problemas de jerarquización de la información y, normalmente, problemas de puntuación más engorrosos que los núcleos informativos y las listas simples. No significa que los productos resulten satisfactorios a los ojos de un escritor adulto, sólo mencionamos que estos niños parecen no temer a la complejidad de la escritura.

Una pregunta de entre las muchas que se nos plantean es qué hubiese sucedido si a partir de las producciones de los alumnos, alguna docente hubiese explicitado las dos formas básicas de organización de la información (núcleos y listas) y hubiese trabajado sobre recursos alternativos para resolver problemas de jerarquía y de puntuación. No sabemos si una estrategia de estas características hubiese incidido en una producción de mayor calidad o en revisiones menos erráticas. Dado que ahora sabemos que estas dos formas de organización discursiva están a disposición de los niños como alternativas para producir estos textos, se abre la posibilidad de indagar el rol de una intervención docente

CAPÍTULO V

más acorde a las estrategias de los alumnos e, inclusive, comparar varias alternativas de intervención al respecto.

Las diferencias entre edades

Una de nuestras hipótesis de partida fue de naturaleza evolutiva: lo que los niños revisarían a los 7 y a los 9 años no resultaría lo mismo. Debemos ampliar esta hipótesis: lo que los niños revisan está muy vinculado a lo que producen inicialmente y lo que producen inicialmente presenta algunas diferencias entre edades.

- Todos los niños, desde los 7 años, tuvieron claro antes de la primera producción que debían escribir sobre sí mismos como si fuesen otros. Todos pudieron producir enunciados orales con esta restricción. Es decir, fue un requerimiento de la tarea asumir una posición del enunciador desinvolucrado de la enunciación, lo cual se podía lograr empleando tercera persona o impersonal. Solamente la mitad de los niños pudo escribir de esta manera, y la edad está fuertemente vinculada con tal posibilidad. El 70% de los niños de 7 años no lo logró, y lo hace igual porcentaje de los alumnos de 9, de manera que es evidente que los recursos y estrategias lingüísticas para escribir desde la posición requerida evoluciona con la edad.
- La tendencia a producir puntuación interna en los textos, es decir, algo más que una mayúscula inicial y un punto final, también se incrementa con la edad. Del mismo modo, la explicitación de argumentos relativos a los usos de estas marcas es mucho más frecuente en los niños mayores. Para muchos niños pequeños “puntuar” un texto es agregar signos una vez que se han puesto en papel todas las palabras que han de ser dichas, como si el sistema de puntuación se agregase al texto ya producido. Este es un tipo de práctica que no aparece en los más grandes, para ellos la puntuación no se “agrega después”, se produce al mismo tiempo que se elabora el mensaje mismo y también se puede modificar cuando se revisa.
- Otro rasgo por el cual los textos se diferencian entre los 7 y los 9 años es la mayor preocupación de los últimos por explicitar el tiempo. No obstante, la preferencia por referir el tiempo desde la perspectiva del autor no reconoce diferencias entre edades (el tiempo es *antes*, *ahora* o *después*, con respecto al *ahora* del autor). Hay una centración temporal, una imposibilidad para cambiar el tiempo desde la referencia del uno mismo que no presenta cambios evolutivos en el periodo estudiado.

Las diferencias entre escuelas

Trabajamos con dos escuelas cuyas historias de prácticas de enseñanza fueron diferentes hasta el momento de introducir la secuencia didáctica. Imaginamos que ello nos permitiría advertir algo acerca de cómo inciden las historias escolares. Algo más sabemos, aunque tenemos más preguntas que respuestas. Las diferencias entre las producciones no fueron tantas ni tan claras y las diferencias entre prácticas siempre son difíciles de asir. Entre otros problemas pendientes, es un tema de discusión a qué se deben las diferencias entre escuelas. Las mismas pueden originarse en la historia anterior al desarrollo de la secuencia didáctica, o también en diferencias desarrolladas a propósito de la secuencia en sí misma. Dado que existieron algunas diferencias en el desarrollo de las secuencias, muchas

justificadas por los distintos problemas a los que las docentes debieron atender en las producciones de sus niños, el análisis se vuelve más complejo.

La principal diferencia entre las escuelas puede caracterizarse como la posibilidad de los niños de la escuela de prácticas alternativas para atreverse a producir escrituras más complejas. Esto no sólo se manifiesta en la producción de las listas complejas, sino también en la mayor cantidad de textos con puntuación interna. No por ello la puntuación empleada puede considerarse convencional desde sus usos actuales. Simplemente se trata de permitirse la exploración y hacerlo desde más temprana edad.

Los niños de la escuela de prácticas alternativas son los que más explicitan el tiempo y los que más “juegan” con los diversos recursos de la lengua para hacerlo. Parecen también comprender más rápidamente la restricción de la tarea que supone el desinvolucramiento de la posición del enunciador. Creemos que ello se debe no sólo a razones lingüísticas sino también a que desde muy temprana edad están habituados a producir textos con restricciones diversas, no sólo a redactar sobre un tema libremente.

No obstante, señalemos que en todos los casos, la variable evolutiva siempre predomina por sobre la historia escolar, al menos con estos niños, pertenecientes a sectores medios de la población.

Los efectos de la revisión

¿Qué sucede con los textos cuando son revisados? Lo que los niños más se ocupan de modificar es la posición del enunciador y la puntuación. Son pocas las transformaciones en la organización discursiva y menos aún las del tiempo.

No nos quedan dudas de que colocarse en posición de revisor del propio texto contribuye a desinvolucrarse de la escena fotografiada. Al ser revisados, la mitad de los textos en primera persona dejan de serlo para pasar a oscilaciones o a resolver el problema. A pesar de que los alumnos de 7 años producen más textos en primera persona en sus versiones iniciales, son también los que más modifican esta posición (comparados con sus compañeros mayores). Como en otros casos, la disposición para revisar el propio texto parece anunciar un mejor producto final que no necesariamente se alcanza en la versión inicial.

Advertimos que tanto la edad como la práctica misma de revisión se combinan para adecuarse a este requerimiento de la tarea. Observamos, también, que se obtienen muy buenos resultados aún con niños que ya han transitado varios años de escolaridad sin práctica de revisión ni de producción de textos completos. La historia escolar no parece haberse instalado como obstáculo, al menos hasta el cuarto año de escolaridad básica.

También nuestros datos parecen corroborar que colocarse en posición de revisar el texto genera un notable incremento de las marcas de puntuación empleadas por los niños, más allá de cuán convencionales sean sus usos (no obstante, aclaremos que en la inmensa mayoría de los casos, los signos introducidos son “posibles”). Como en el caso anterior, la revisión se combina con la edad, pero a diferencia de la posición del enunciador, en el caso de la puntuación, la historia escolar parece tener mayor incidencia. Instalar una práctica de revisión de textos es beneficioso para todos los niños, todos pueden modificar sus textos en el sentido de ir avanzando en la construcción del sistema de puntuación. Aún cuando la

CAPÍTULO V

variable evolutiva incide más para llegar a producir textos con puntuación interna que la práctica de revisión, advirtamos que los más pequeños son sumamente activos ante este problema. Del mismo modo que con la posición del enunciador, la revisión es una práctica que puede instalarse aún con niños que ya han transitado por varios años de escolaridad sin práctica de revisión ni de producción de textos completos, pero en este caso, parece ser una posibilidad más difícil de promover.

Como mencionamos, la organización discursiva no es objeto de revisión intencional. Si se modifica, es producto de la preocupación por agregar o condensar datos y, eventualmente, reordenarlos o rejerarquizarlos. Esto es más probable que suceda si en vez de yuxtaponer las nuevas informaciones a las ya enunciadas, se introducen rearmando lo ya escrito. Dijimos que cuando se agregan datos relativos a nuevas personas, lo que se obtiene son listas que normalmente se suman a los núcleos ya construidos. En ocasiones una lista se suprime y reemplaza por información nuclear; gran parte de los cambios también se deben al agregado de anclajes iniciales y cierres.

El tiempo es lo menos modificado durante las revisiones. Es poco frecuente que los niños se ocupen de agregar u omitir expresiones relativas al tiempo. No obstante, registramos que se ocupan de modificar la variedad de formas verbales para concentrarse más en tiempos presentes y en imperfectos, más atemporales y durativos.

La relación entre los modelos de revisión comunicados por el docente y la asimilación que los niños realizan sobre esta práctica.

Comparar diferencias y semejanzas entre el tratamiento de los contenidos durante las situaciones de revisión colectiva y de revisión entre pares nos lleva a considerar lo siguiente:

- por un lado, durante las clases colectivas, lo que el docente pretende comunicar acerca de qué y cómo revisar, así como algunas interpretaciones que los niños hacen públicas;
- por otro lado, lo que los niños parecen interpretar cuando se les devuelve la tarea de revisar.

En cada capítulo, hemos descripto tanto las intervenciones del docente como las de los niños. Reservamos este espacio para señalar algunos problemas sobre la posición del enunciador, el tiempo, la puntuación y el sistema de escritura porque son los lugares donde encontramos semejanzas y diferencias entre las clases colectivas y las interacciones entre pares.

Durante las clases colectivas, la posición del enunciador fue un contenido intencionalmente trabajado en los dos grupos de 7 años y en el de 9 de la escuela de prácticas tradicionales (no así en el otro grupo de 9 años de la escuela de prácticas alternativas porque no existían textos en versiones iniciales que presentasen este problema). Se registran largos fragmentos donde este es el contenido privilegiado sobre el que se realizan los intercambios. Vimos que desde la docente la forma de presentación del problema adquiriría dos manifestaciones: una en la cual se colocaba al escritor en posición de inferir las informaciones del virtual lector; otra, la de colocar al escritor como si fuese la misma persona que el lector (forma de presentación con un grado de transposición no

deseable, en tanto este no es un lector real). No obstante, ambas intervenciones favorecen en los niños el desinvolucramiento del enunciador.

Los alumnos muestran tres estrategias para resolver el problema: colocar un título para dar a conocer al lector la identidad del grupo, organizar un sistema de referencias paratextuales y cambiar la persona gramatical. La docente valida predominantemente la última estrategia. Durante las revisiones entre pares la estrategia predominantemente asumida por los alumnos es la misma que la docente ha validado en las clases colectivas y en algunos casos también la que ha usado con menor frecuencia (es decir, el empleo del título). Por lo tanto, no sólo vemos que aquello que se trabaja más durante las clases colectivas es también lo que más se desarrolla en el pequeño grupo, sino también que lo que más se valida como medio para resolver el problema desde la intervención del docente es luego lo más usado por los mismos niños cuando trabajan solos.

Pero esto no anula la posibilidad de que los alumnos hagan interpretaciones diferentes a las del docente, aunque las “acciones” sean las mismas. Mientras que para la docente se trata de cambiar algunas palabras porque son marcas de primera persona en el enunciado (“mi”), para algunos niños se trata de reemplazar esas palabras porque se repiten. Esta diferencia de interpretación, que al iniciar el análisis creímos que era una diferencia entre las escuelas (fundamentalmente entre los dos segundos grados), comprobamos más tarde que en realidad era una diferencia de interpretación entre los niños de 7 años. Al analizar la producción y las interacciones de Natalia para la foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C), vimos que esta niña de la escuela de prácticas alternativas está tan preocupada por las repeticiones como su par, Iara, alumna de la escuela de prácticas tradicionales. Aunque Natalia tiene mayor control sobre su producción final que Iara, los productos escritos no dan cuenta de las razones por las cuales se introducen ciertos cambios que son mejor comprendidos a través del registro de las interacciones.

Así como el análisis de la posición del enunciador es ilustrativo acerca de las diferencias de interpretación entre docentes y alumnos que “creen” estar trabajando sobre un mismo contenido, el análisis del tiempo nos muestra cómo los niños están en condiciones conceptuales de abordar contenidos que la escuela desaprovecha por incapacidad para hacerlos observables.

El tiempo es muy poco trabajado en las clases colectivas, casi siempre aparecen a propuesta de los niños, ante la foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B) y la foto donde el autor era un bebé (foto D). Los planteos de los niños no llegan a transformarse en objeto de revisión colectiva porque son inobservables para el docente. Entre otros, hemos registrado problemas relativos a colocarse en simultaneidad o ulterioridad con el momento de la enunciación, a tomar decisiones acerca de decontextualizar o no el tiempo, a descubrir la posibilidad de referir al pasado no solo a través del tiempo verbal, sino también a través de adjetivos y adverbios temporales, a combinar valores aspectuales durativos y puntuales, etc.

Observamos también que los niños se focalizan sobre este tipo de problemas a partir de que ciertas condiciones de la situación lo “provocan”. Sin duda son las fotos B y D las que promueven este tipo de reflexiones, aunque no medie ninguna intervención del docente

CAPÍTULO V

durante el desarrollo de la situación. Describir una escena donde el pasado no fue vivido o no es recordado por el autor es una condición que favorece la explicitación del tiempo.

Durante las clases colectivas la incompreensión de los problemas de enunciación del tiempo por parte del docente hace que se permanezca en opiniones que aparentemente poseen la misma validez. Durante los intercambios entre los pares, si bien los niños muestran capacidad para proponer alternativas, no son capaces por sí mismos de evaluar los efectos discursivos que las mismas provocarían.

Si hubiésemos sido capaces de advertir los problemas de tiempo que los alumnos nos estaban presentando, tal vez hubiésemos logrado colaborar con su conceptualización. En consecuencia, desconocemos los efectos que la misma podría haber tenido sobre la producción.

La puntuación es otro de los contenidos frecuente e intencionalmente trabajado durante las revisiones colectivas. Más a los 9 que a los 7 años. Más en la escuela de prácticas alternativas que en la escuela de prácticas tradicionales (dada la presencia de puntuación en las versiones iniciales). La relación con los textos es idéntica: a mayor trabajo sobre puntuación en las revisiones colectivas, mayor presencia de puntuación en los textos.

A los 7 años el punto final y la coma de enumeración son los temas más tratados. En todos los casos son conocimientos que se elaboran a propósito de los problemas que se van resolviendo, claramente identificados por los alumnos como problemas propios de la revisión del texto. A los 9 años los paréntesis y los pares de comas para especificar y aclarar también ocupan tiempo didáctico. La docente explicita mucho más el uso de la puntuación. Durante los intercambios entre pares de los alumnos mayores, se advierte que son mucho más explícitos a la hora de argumentar para justificar sus usos.

Pareciera que aunque los docentes trabajasen explícitamente sobre la puntuación solamente los niños mayores podrían hacer propios estos argumentos a la hora de justificar sus decisiones.

Aquello que los niños trabajan por sí mismos sin que haya sido objeto de tratamiento durante las clases colectivas merece ser especialmente considerado.

En el punto 3 del capítulo IV, señalamos una serie de cuestiones que los alumnos trabajan durante los intercambios entre pares y que no han sido desarrolladas durante las clases colectivas; inclusive, en algunos casos, no son objeto de intercambio verbal durante las interacciones entre pares. Se trata de problemas gráficos y ortográficos, por fuera del proceso redaccional, cuya importancia no es poco significativa tratándose de escrituras de niños de entre 7 y 9 años. Los alumnos corrigen mayúsculas, tildes, ortografía de letras, trazado de las mismas y separación entre palabras. Nos interesa resaltar varias cuestiones:

- Dado que estos no son problemas trabajados en las clases colectivas, podríamos afirmar que los niños ya aprendieron que estas tareas forman parte de revisar cualquier texto en cualquier circunstancia. Los niños de 7 años ya saben que si al revisar encuentran faltas de ortografía, hiposegmentaciones, letras mal trazadas... se espera de ellos que se encarguen de realizar tales modificaciones sin indicación explícita alguna.
- Los autores se apoyan en sus pares para consultarlos sobre estos problemas y los pares controlan la producción del autor. En ocasiones, los no-autores se anticipan a estos

CAPÍTULO V

problemas. Prácticamente no hemos hallado argumentos que justifiquen las intervenciones; se trata de pedidos directos de información y entregas directas de información, así como preguntas de control sobre la producción del otro.

- Otra característica es que gran parte de los “errores” corregidos no son objeto de ninguna verbalización. En este sentido, la separación entre palabras se produce sin intercambio entre los pares.

El último y significativo aspecto que quisiéramos resaltar es la relación entre estos problemas del sistema de escritura y las historias escolares. Los niños de la escuela de prácticas alternativas han adquirido la base alfabética del sistema de escritura empleando letras imprenta mayúsculas y produciendo de acuerdo a sus propias conceptualizaciones. A los niños de la escuela de prácticas tradicionales nunca se les permitió escribir de acuerdo a sus propias hipótesis (lo cual significa que han desarrollado intensas prácticas de copia de palabras y frases sin errores ortográficos, problemas de separación, etc). Es bien conocido que se atribuye al primer tipo de práctica la supuesta responsabilidad por una escritura con mayor cantidad de “errores”.

Los datos no parecen avalar esta creencia. Al menos en esta pequeña muestra, la diferencia de historias escolares no da por resultado escrituras de menor calidad gráfica y ortográfica. Las relaciones son llamativas. En segundo grado las versiones iniciales de los niños de la escuela de prácticas alternativas tienen igual o *más* cantidad de errores que las de sus pares de la misma escuela. Al mismo tiempo, durante la revisión, los niños de la escuela de prácticas alternativas *corrigen más* errores que sus pares. Cuando llegamos a cuarto grado los niños de la escuela de prácticas tradicionales tienen *más* errores en la versión inicial que los niños de la escuela de prácticas alternativas, salvo en tildes (recordemos que los textos de los últimos son más extensos) y ambas escuelas presentan el mismo porcentaje de corrección de estos errores.

Es decir, la capacidad de revisar y modificar parece anunciar una escritura gráfica y ortográficamente más correcta que la capacidad de producir primeras versiones con menos errores.

Revisar dentro de la escuela

Describiremos la práctica de revisión de textos que hemos podido observar ante este escrito breve en el contexto de la secuencia de trabajo escolar. Quien revisa, fuera de la escuela, dialoga con su propio texto y, eventualmente, decide cuándo consultar a otros. En la escuela, cuando se enseña a revisar a los niños, la tarea se desarrolla siempre con otros, docente o pares, ante quienes el autor se ve obligado a “hablar” de su texto, además de modificarlo. Iremos señalando algunas semejanzas y diferencias entre los roles escolares durante las situaciones trabajadas: el rol del docente y el de los alumnos durante la revisión colectiva, el rol del autor y de sus compañeros durante la revisión en equipos (apoyamos nuestro análisis en algunas ideas que autores como Brousseau, 1988, Lerner, 1996^a, Perret Glorian, s/f, realizan a propósito de otros contenidos escolares)

El docente siempre comienza la clase *re-leyendo la totalidad del texto producido* en voz alta. Esto está facilitado por la brevedad del escrito, del mismo modo que fuera de la escuela. Los escritos excesivamente extensos son difíciles de releer de una sola vez; dado

que los niños son pequeños, es esperable que el escrito requiera mayor brevedad para poder ser releído sin dificultad y éste es un caso donde ello sucede. Cuando trabajan en equipos, comienzan releendo la totalidad del texto, del mismo modo en que lo hace la docente, pero con algunas diferencias. Muchos alumnos mayores hacen lo mismo que el docente: releer la totalidad del texto para su “audiencia”. Otros de la misma edad y los menores, pueden leer para sí, sin dejar escuchar a sus pares, o leer parte del texto y comenzar a modificar o a comentar. En general, se observa que cuando esto sucede, para comenzar a modificar, los pares que acompañan demandan “escuchar”, muchas veces, “escuchar el texto completo”. Inclusive, en algunos casos, los pares demandan no sólo escuchar sino también ver el escrito al mismo tiempo. Esto último es una práctica que no ha sido mostrada a los niños durante la clase colectiva: el texto estaba allí en el pizarrón, a la vista de todos, no necesitan pedirlo. En el equipo, aprenden a pedir “ver” el texto al mismo tiempo que “escucharlo”. Algo que los niños hacen por sí mismos, tanto en la clase colectiva como en la revisión entre pares es pedir a quien lee que adecue el ritmo de lectura a la tarea; la lectura para revisar es más lenta que la lectura para saber lo que el texto dice, porque advierten al mismo tiempo qué dice y cómo lo dice.

Otro tipo de *relectura* es la que se desarrolla a propósito *del segmento o los segmentos modificados*. Ya señalamos en el capítulo III que esto supone tomar decisiones más complejas acerca de dónde comenzar y dónde terminar la relectura en función de los cambios introducidos. No hemos visto explicitar en ningún momento, pero hemos observado, especialmente en la interacción entre pares. Una modificación puede introducir desajustes antes o después del segmento modificado y de allí devienen muchos problemas que no son siempre fáciles de advertir. En ocasiones, no son advertidos ni por el autor ni por los lectores. Esta es una dificultad que también tienen los escritores profesionales, seguramente no en textos tan breves. Vemos que en este breve escrito, los niños comienzan a aprender que este es un problema al cual atender.

Tanto en las clases colectivas como entre los pares releer lo modificado es una práctica habitual. Si el autor, quien toma el lápiz para modificar, no lo hace por sí mismo, suele ser demandado por sus compañeros. Muchas veces, las pocas intervenciones de la docente en el pequeño grupo, apuntan a hacer evidente la necesidad de esta relectura.

Por último, encontramos la *relectura del texto completo modificado*. Este es un momento en el cual alguno de los desajustes antes mencionados, introducidos por las modificaciones ya realizadas, pueden llegar a ser advertidos y modificados. Tampoco hay dificultades para incorporar rápidamente este aspecto de la revisión. Salvo cuando se limita el tiempo didáctico disponible: el último texto que se revisa siempre recibe menor atención.

Es decir, al menos ante estas condiciones, producen un escrito breve de contenido vivencial, no hallamos que los niños presenten dificultades para comprender en uso los distintos tipos de relecturas.

Ante la relectura *se advierten problemas*: “algo”, relativo al contenido o relativo a cómo está formulado ese contenido (qué dice/cómo lo dice), distinción muchas veces muy difícil de realizar.

En la clase colectiva la maestra suele plantear a los alumnos la pregunta que el escritor se hace a sí mismo: si algo de lo escrito se va a entender o se va a entender con la misma intención con que se lo escribió (si digo “x”, ¿se va a entender que...?). Cuando la

maestra formula esta pregunta, los niños –que ya aprendieron a ser alumnos- comprenden rápidamente que ella cree que no, por eso lo pregunta. En las revisiones entre pares es difícil que un niño formule este problema como pregunta, lo dicen directamente (acá no se va a entender que “x”; acá se va a entender “y”, no “x”). En el tipo de escrito que estamos analizando, casi siempre el problema gira en relación a la formulación del lenguaje, no al contenido mismo.

Durante las clases colectivas, la docente se ocupa –especialmente con los pequeños- de “mostrar” la diferencia entre el comentario sobre el texto y el texto dictado para ser escrito: “eso ¿cómo lo pongo?”. También, tanto docente como alumnos, se valen permanentemente de la entonación para diferenciar comentarios de enunciados para ser escritos. Los niños comprenden inmediatamente que hay que formular el lenguaje de otro manera, para que quede escrito. En los intercambios entre compañeros, esto tampoco ocasiona dificultades. En ambos casos, es característico de las clases de revisión la reflexión sobre lo que se dice para ser dicho y lo que se dice para ser escrito, lo que se comenta y lo que se dicta. De manera que los niños reflexionan mucho acerca de las semejanzas, diferencias, interpelaciones, continuidades y rupturas entre oralidad y escritura.

Cuando se advierte que *un segmento debe ser modificado* o que *es necesario introducir una nueva información* no es la docente la que usualmente se ocupa de formularlo. O por lo menos, no lo hace sola. Esta es una decisión didáctica: *delega en los niños esta responsabilidad* o gran parte de la misma.

¿Qué hacen los niños entonces? *Dictan nuevos segmentos informativos*. Ahora bien, podemos distinguir cierta complejidad de esta tarea:

- Dictan varios segmentos *sobre el eje paradigmático*, es decir, segmentos alternativos para ocupar el mismo lugar sintáctico. Esto es lo más usual, pero también el dictado puede desarrollarse *sobre el eje sintagmático*: un niño dicta una “parte”, el siguiente niño sigue, y así hasta concluir. En ocasiones, registramos dictados “en paralelo”, van haciendo propuestas que se van modificando sobre ambos ejes.
- Durante la clase colectiva, cuando se dicta sólo sobre el eje sintagmático, la tarea es sencilla: la docente *va escribiendo aquello que le dictan*. Pero cuando se dicta sobre el eje paradigmático o sobre ambos a la vez, la tarea del docente es extremadamente compleja. Primero, puede advertir que esto está sucediendo o no. Si no lo advierte, *toma alguna propuesta que queda automáticamente validada* y se prosigue, pero se pierde la posibilidad de intercambio. Si lo advierte, puede dar lugar a *discutir las alternativas propuestas*. El análisis de las clases muestra que esta es una de las tareas más complejas para el maestro.
- Durante las revisiones entre pares, *el autor elige uno de los segmentos dictados y lo escribe*. Se registran discusiones tanto previas como posteriores a la escritura, siendo mucho más probable la *argumentación si se plantean alternativas paradigmáticas* (como ya señalamos en el capítulo IV).
- El dictado de segmentos puede estar acompañado de *dictado de puntuación*. Nuevamente, si hay alternativas, se abre la posibilidad de que las mismas busquen validarse a través de alguna justificación. El hecho de que la puntuación se dicte,

CAPÍTULO V

muestra claramente hasta qué punto los niños nunca confunden conversar con redactar. La puntuación se dicta tanto al docente como a los pares.

- El dictado de segmentos puede también estar acompañado de *indicaciones acerca de las grafías o la ortografía* que se debe emplear, anticipadas a la escritura o posteriores a la misma. Esto sucede entre pares y rara vez lo hacen al dirigirse al maestro.
- El dictado también puede estar acompañado de *comentarios que no están destinados a ser escritos* y que no necesariamente justifican o avalan una postura ante otra, simplemente, los niños parecen decir en voz alta lo que están pensando. Los comentarios pueden girar en torno a:
 - La pertinencia u oportunidad del contenido
 - Su claridad o ambigüedad en función de algún criterio no siempre explícito.
 - Lo que el lector interpretaría, de acuerdo a cómo está formulado
 - El lugar donde ubicar el segmento dictado
 - Excepcionalmente, se organiza un pequeño plan de alguna parte del texto a modificar que se intenta seguir en las modificaciones inmediatamente posteriores.

Obviamente, dictar alternativas paradigmáticas, escribir alguna y continuar es algo mucho más sencillo que dictar sobre los dos ejes, con puntuación, indicaciones y comentarios de diversos tipos incluidos. Cuando esto sucede entre niños, el autor va tomando las decisiones acerca de qué considerar, que avalar, qué modificar, qué contraargumentar... Cuando esto sucede en la clase colectiva constituye una situación difícil de conducir para el docente.

Dictar versiones alternativas de distintos segmentos de textos es una tarea de los niños durante la revisión, rara vez del docente. El docente, a su vez, hace algo que es difícil que los niños hagan: *explicitar una estrategia*, sin mediar ninguna necesidad de justificación, solo por “mostrar” a los alumnos una manera de trabajar con el texto. Es un medio para dar información sobre una práctica. Hemos citado por lo menos dos pasajes donde esto sucede (sobre la puntuación en el texto de Sebastián –cap. IV, punto 2, y sobre la organización discursiva en el texto de Tomás – cap. 3, punto 32). La explicitación de la estrategia supone escribir mientras se verbalizan ciertas decisiones normalmente inconsciente o poco conscientes para el escritor.

Una última diferencia entre docentes y alumnos reside en algo que es propio del docente: *solicitar recapitulaciones sobre lo que se ha comprendido*. En parte lo hace para saber qué es lo que los niños parecen estar comprendiendo y en parte para validar conocimientos de los cuales los niños pueden estar seguros que ya pueden valerse. La solicitud de recapitulación es algo que los niños jamás hacen con sus pares, es una función exclusiva del docente.

Aunque nadie ha explicitado estas distinciones entre roles, docentes y alumnos la ejercen. Explicitar una estrategia y solicitar recapitulación son roles de un docente que está enseñando a escribir. Los escritores, fuera de la escuela no desarrollan este tipo de prácticas que tienen, sin duda, propósitos exclusivamente didácticos.

CAPÍTULO V

Ahora bien, parte de este re-conocimiento del conocimiento ya validado es volver a *re-conocer otro contexto de aplicación para algo ya empleado o re-conocer que un problema es el mismo tipo de problema que otro ya tratado*. Esta parte del proceso didáctico es progresivamente compartida por los niños. A medida que el docente hace advertir que se reiteran ciertos conocimientos en contextos diferentes, los niños también lo hacen cuando trabajan solos.

Los adultos que escriben habitualmente –no necesariamente siendo autores de Literatura- discuten internamente, con sí mismos, con algún colega con quien se comparte la escritura o con quien se consulta. Pero esta discusión, interna o con otros, es normalmente diferente. No pareciera que el contenido de los intercambios es lo más distintivo. Seguramente no es muy diferente a lo que acabamos de describir, cuando se trata de revisar un texto que ya posee una primera versión.

Por una parte, los intercambios entre escritores adultos son menos porque están reglados por ciertas normas propias de la simetría entre quienes “ya saben escribir” y parten de textos que presentan menos dificultades. En la escuela, nos encontramos en un “extremo” de discusión. Todo se discute y ello se debe a cuestiones propias de este contexto específico: en el ámbito de la clase todo se pone en común y se hace público para poder llegar a acuerdos, los textos de los que se parten tienen muchas más inadecuaciones y esto se acepta como parte natural del proceso de aprendizaje, los alumnos participantes se reconocen entre sí con el derecho a comentarse, ayudarse, criticarse, etc. porque todos están en proceso de aprender.

La revisión en la escuela: entre la investigación y las orientaciones oficiales.

Durante las últimas décadas, la revisión de textos y una serie de conceptos vinculados con esta práctica han comenzado a ocupar un lugar como contenido oficial de la enseñanza básica.

Haremos una breve referencia a algunas orientaciones oficiales de tres países latinoamericanos que ya poseen referencia a las prácticas de revisión de textos: México, por ser el lugar de presentación de esta tesis, Argentina, país donde se recogieron los datos y Brasil, como representante de otra lengua, diferente al Español. Nos referimos a la prescripción nacional. Cada jurisdicción posee diseños curriculares basados en la norma nacional a la cual pueden remitirse fielmente o no. De hecho, varios plantean expectativas más ajustadas a las posibilidades de los niños (como es el caso del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En México, el enfoque para el área de Español dirigido a Primaria de Enseñanza Básica (consulta Internet, página SEP, abril de 2003) cuenta con varios propósitos entre los que encontramos que los niños “Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos” y “Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos”. Las orientaciones promueven “El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo...”.

CAPÍTULO V

El documento oficial contiene una breve descripción de las situaciones didácticas básicas (denominadas *situaciones permanentes*) que se sugieren para cumplir con estos propósitos. Son tres: la redacción libre de textos, con el objetivo central de que los niños puedan practicar la expresión personal; la revisión y corrección de esos textos propios, como forma natural para reflexionar sobre la lengua, donde se contempla tanto la corrección ortográfica como la valoración de la eficacia comunicativa de un texto, así como la identificación y selección del vocabulario y las formas de construcción adecuadas a sus propósitos expresivos; la elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos. Dentro de esta última situación se contempla que “Al escribir para otros y con propósitos definidos, se destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción, para asegurarse de que realmente comunica lo que se quiere.”

En Argentina, los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995/6) contemplan la producción de “distintos tipos de mensajes escritos” con “propósitos definidos”. Se parte de la siguiente premisa:

La escritura es un proceso que requiere la constante revisión del texto producido, la reflexión sobre la información pertinente para hacerlo comprensible, la discusión acerca de la organización de las ideas, los procedimientos de cohesión utilizados, la ortografía, la puntuación y la adecuación al registro atendiendo a la situación comunicativa. Por lo tanto, son también contenidos de la EGB la elaboración de planes, borradores y procedimientos de corrección... (p.36)

Para el primer ciclo (6 a 8 años), son contenidos oficiales las “Estrategias de escritura: preredacción, tanteos, selección del asunto, generación de ideas, borradores, versión final”. Se espera que los alumnos se encuentren “en condiciones de controlar la legibilidad del escrito así como de gestionar la corrección ortográfica mediante el uso del diccionario”

En Brasil, los Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) incluyen como actividad permanente dentro del salón de clase la relectura del propio texto con el objeto de verificar ambigüedades, redundancias, incompletudes... y consideran que tal posibilidad caracteriza, entre otras, a los escritores competentes. Se dedica un apartado especial a los *Textos provisionais*: se alienta a hacer uso de la posibilidad que ofrece la escritura de volver sobre lo escrito, es decir, de separar al productor del producto. En tal sentido, la revisión asume un papel fundamental como práctica de producción de textos durante todo el proceso de textualización.

Es importante advertir que en estas orientaciones el apartado específicamente denominado *Revisión de texto*, se incluye dentro de el *Análisis y reflexión sobre la lengua*. Se lo caracteriza como “Um espaço privilegiado de articulação entre linguagem oral e escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita) é o das atividades de revisão de texto”(p.80). Tal posibilidad se genera por la necesidad de localizar sector del texto a ser modificado en función de la audiencia y el propósito que se persiga y se desarrolla en el aula a través de situaciones de revisión colectiva o en parejas. Existe una cierta ambigüedad: si bien el aprendizaje que se obtiene a través de la revisión del texto se ubica claramente como el conocimiento sobre la lengua que deviene de la

CAPÍTULO V

reconsideración de lo escrito, está siempre presente la idea de revisar para “mejorar el escrito”.

El objetivo específicamente formulado para este contenido al finalizar el primer ciclo de escolaridad es que las prácticas educativas se organicen de tal manera que garanticen que los alumnos, progresivamente, sean capaces de considerar la necesidad de varias versiones que la producción del texto escrito requiere, produciéndolas con ayuda del profesor. Entre varios contenidos formulados al respecto, cabe destacar que durante la revisión del propio texto, se consideran contenidos a desarrollar: durante el proceso de redacción, la relectura de cada parte escrita, la verificación de la articulación con lo ya escrito y el planeamiento de lo que falta escribir; después de producida la primera versión, trabajando sobre el borrador para mejorarlo, considerando la adecuación al género, la coherencia y la cohesión textual, la puntuación, edición y ortografía.

Entendemos que investigaciones como la que hemos desarrollado o muchas otras que hemos citado, contribuyen a precisar postulados generales como los que acabamos de citar o rectificar supuestos que no conciben con las reales posibilidades de los niños en el contexto de las aulas.

Tanto la investigación psicolingüística como didáctica, desde los primeros estudios de base cognitivista hasta la investigación en Didáctica Específica actual en todas las orientaciones, ratifica que las restricciones de la tarea que se propone a los alumnos promueve procesos de revisión (por ejemplo, saber que el texto va a ser leído por otro). Los estudios también explican, como concluye Camps (1992) en su trabajo sobre la capacidad de revisión de los adolescentes, que la necesidad de colaborar para tomar decisiones favorece mayor cantidad de “reconsideraciones” acerca de lo que se está escribiendo o se acaba de escribir. En su trabajo, esta necesidad de colaborar se refiere a compartir entre pares. En nuestro trabajo, vemos que tanto en las clases entre pares como en las colectivas es inevitable considerar al otro, tener en cuenta su opinión, escuchar su punto de vista. Al hacerlo, se observa al texto desde otros lugares no imaginados, no advertidos, no previstos. Las opiniones de los otros multiplican las visiones sobre lo escrito. Abrir el juego a discutir sobre lo producido es favorecer un análisis sobre el lenguaje más allá de lo que cada uno, individualmente es capaz de analizar. Apreciamos, además, que esta capacidad de mirar el texto desde el lugar del otro es muy intensa aún desde pequeños, que no es necesario llegar a la adolescencia para esperar tal posibilidad de reflexión. De hecho, hemos mostrado largas y sustanciales discusiones entre alumnos tanto de 7 como de 9 años.

Vemos entonces que estas ideas, hacer presente al lector virtual a la hora de revisar y favorecer la revisión como medio de reflexión sobre el lenguaje (además o más allá que como instrumento que garantice un mejor producto), aparecen claramente expresadas en los Parámetros brasileños. En los otros dos casos, se pone mayormente el acento sobre el mejoramiento del escrito a través del control del texto desde conocimientos que se ponen en juego a la hora de revisar. No pareciera que se tratase de construir conocimientos a propósito de revisar.

Afirmar que las expectativas para los alumnos de primer ciclo consistan en controlar la legibilidad del escrito y gestionar la corrección ortográfica –como se menciona en las orientaciones de Argentina- es una aspiración muy por debajo de lo que los niños son capaces de lograr. Los alumnos con los que hemos trabajado parecen estar más cerca de

CAPÍTULO V

poder “asegurarse de que realmente (el texto) comunica lo que se quiere”, como sostienen las orientaciones mexicanas o demuestran “ser capaces de considerar la necesidad de varias versiones que la producción del texto escrito requiere”.

Ante las tres orientaciones reseñadas, las investigaciones también ayudan a precisar qué de estas expectativas es posible trabajar con cierta posibilidad de realización; en ningún caso se trata de “todo o nada”, de un “siempre o nunca”. Volver a algunos datos puede resultar útil para ejemplificar la afirmación precedente:

- Hemos constatado que la legibilidad del texto es motivo de intensa y minuciosa preocupación cuando los niños están transitando desde la escritura con letras imprenta mayúsculas a cursiva (en el segundo grado de la escuela de prácticas alternativas), mientras que casi no ocupa la atención de los otros alumnos.
- Pudimos comprobar que todos los alumnos se ocupan de controlar la ortografía durante las relecturas, solicitando y brindando información a sus pares, y que esto sucede aunque el docente no lo promueva; el resultado siempre es un texto mejor escrito desde este parámetro, pero de ningún modo garantiza un texto ortográficamente correcto, aun a los 9 años, cualquiera haya sido la modalidad de enseñanza por la que los niños transitaron.
- Verificamos que la inmensa mayoría de los alumnos se ocuparon de asegurarse que realmente el texto comunicase lo que se quiso comunicar: en el sentido de hacer saber al lector cuál era la identidad de cada uno de los fotografiados o, al menos, del grupo en relación con el autor; advertimos que si esto no sucedía en la versión inicial, como en muchas producciones de 7 años, estaba casi asegurado a partir de las revisiones.
- Comprobamos que cuando los hechos referidos no han sido vividos o recordados por el autor, se incluye el comunicar su temporalidad para que quede clara para el lector.
- Confirmamos, como en otras investigaciones (Ferreiro, 1996a; Luque, 2003, Ferreiro y Luque, 2003), que ya a los 7 años los pequeños autores intentan asegurarse de que sus destinatarios interpreten lo que quisieron comunicar a través de preocuparse por el sistema de puntuación. Agregan estas marcas durante la revisión, si es que no lo han producido durante la versión inicial, o bien corrigen y modifican si lo han incluido inicialmente.

Ocuparse de *asegurar que realmente el texto comunique lo que se quiso comunicar* no significa conseguirlo, en ninguna de las dos edades estudiadas; significa darse cuenta de algunos de los problemas involucrados, del mismo modo en que los adultos lo hacemos, seguramente logrando un producto mejor, no por ello definitivamente acabado.

Cabe preguntarnos por qué es tan frecuente que la escuela, por un lado, subestime las posibilidades de los alumnos y, por otro, exija “perfección” donde, aún entre escritores expertos, se reconoce que el proceso de aprendizaje de la escritura es permanente y que los productos escritos siempre pueden ser objeto de reconsideración. La respuesta a esta pregunta es, sin duda, múltiple y compleja. Algunas razones, seguramente se vinculan con la falta de investigaciones específicas en las cuales apoyar las orientaciones escolares o bien, en la escasa consideración de las existentes.

Otro motivo puede vincularse con cierta inversión de causas que opera a la hora de considerar los hallazgos. Qué se puede “controlar” de la producción escrita a través de la revisión no es el producto de saberes preexistentes que se aplican al texto sino el resultado de elaboraciones que se construyen a propósito de la práctica. Se aprende a escribir escribiendo y se aprende a revisar revisando. Al hacerlo, se aprende sobre el lenguaje y al volver a revisar, el mismo u otro texto, se emplean los conocimientos construidos para revisar mejor y así sucesivamente.

Pareciera que hablar y discutir sobre el lenguaje escrito es lo que permite ir construyendo el saber sobre el lenguaje: saber si conviene o no colocar un título para que quede clara la relación entre todos los nombrados y el autor, saber si se puede elidir un complemento o si conviene mantenerlo porque puede dar lugar a ambigüedad, saber si conviene aclarar con comas o con paréntesis, saber si se refiere al tiempo desde el momento de la enunciación o si conviene agregar una fecha que de cuenta de un tiempo decontextualizado, etc. Sobre todas estas cuestiones y muchas otras, discuten tanto los alumnos de segundo como los de cuarto grado.

Ciertas intervenciones del docente hacen que estos saberes permanezcan en un nivel de uso no consciente, se transformen en una actividad metalingüística verbalizada en términos coloquiales o lleguen a expresarse en términos formales y con recursos técnicos compartidos en nuestra cultura. En algunos casos hemos visto cómo las intervenciones del docente encuentran cómo hacer transitar las expresiones espontáneas de los niños hacia descripciones de los fenómenos lingüísticos cada vez más próximas a conocimientos formalizados. Pero en otros casos, también sucede que los alumnos toman decisiones erráticas porque las elecciones entre unas u otras posibilidades no se apoyan en razones que permitan evaluar la pertinencia o el efecto de unas y otras. Allí, es necesario encontrar las intervenciones capaces de favorecer la toma de conciencia que permita acceder a los recursos de la lengua con la libertad que el conocimiento permite.

Podemos decir que en nuestras clases hemos registrado ejemplos de los tres tipos de actividad metalingüística citados en el párrafo precedente: saberes que permanecen en un nivel de uso no consciente, se transforman en una actividad metalingüística verbalizada en términos coloquiales o llegan a expresarse en términos formales y con recursos técnicos compartidos en nuestra cultura (distinción que debemos a Culioli, citado por Camps y Millán, 2001). A lo largo de este trabajo, dimos testimonio acerca de cómo esta actividad metalingüística, “provocada” por la revisión de lo escrito, pero especialmente por la revisión compartida –de manera colectiva o entre pares- es inevitable. Es decir, sucedería aunque no nos lo propusiéramos cada vez que se desarrollan este tipo de situaciones.

Para muchos autores, éste es un propósito buscado porque la activación de los conocimientos sobre el discurso y la conciencia sobre los procesos de producción permitirían el control sobre la escritura (Camps y Millán, 2001). En muchos casos, esta afirmación se traduce en que el control sobre la producción es el propósito buscado y el medio para lograrlo es la conciencia metalingüística. De allí a la traducción de conciencia metalingüística como cualquier conocimiento explícito hay un paso. Hallamos afirmaciones ambiguas o contradictorias como las que citaremos a continuación.

En las orientaciones mexicanas se propone que los niños “conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y *las apliquen como un recurso para*

lograr claridad y eficacia en la comunicación". Es decir, puede interpretarse que el conocimiento de las *reglas y normas* es una condición de la realización de una práctica de revisión adecuada. Pero en otros pasajes se afirma:

Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz (SEP).

Esta segunda cita introduce cierta ambigüedad, en tanto no parece tratarse de conocimientos previos a aplicar en la escritura sino de una reflexión sobre la propia práctica. No obstante, permanece la idea de "lenguaje correcto" o "comunicación precisa y eficaz", calificaciones sólo aplicables a muy restringidos problemas del uso del lenguaje.

Por su parte, en las orientaciones argentinas se sostiene:

La reflexión acerca de los hechos del lenguaje consiste en la capacidad de conceptualizar el propio lenguaje, observar sus características, inducir sus regularidades y sistematizarlas (...) La reflexión metalingüística acompañará los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos (...) y no supone un análisis descriptivo e independiente de las producciones lingüísticas. (p.38).

Esta expresión parece más clara en tanto no declara separar producción de reflexión. Sin embargo, no deja de carecer de imprecisión en tanto nada se dice acerca de las posibilidades que actividades tan diferentes como la comprensión y producción de textos orales y escritos pueden brindar. Subyace, además, cierta idea de reflexión como punto de llegada de un proceso inductivo que nace en la práctica y termina, a través de su observación, en una conceptualización. Esta ambigüedad lleva a proponer la "conceptualización" –entendida como conocimiento explícito– de contenidos tan diversos como mayúsculas o reglas de tildación –que pueden tener un rol en la producción de textos– como el concepto de palabra y letra, indiscutiblemente innecesarios a la hora de escribir mejor.

Advertimos que uno de los problemas que actualmente tiene la escuela es la imprecisión de este tipo de orientaciones. Todos parecen compartir que la reflexión acompaña la producción misma. ¿Pero de qué manera? No todos los conocimientos que se ponen en uso requieren ser explicitados, lo hemos constatado a propósito de la separación entre palabras. Otros pueden ser explicitados bajo determinadas formas en ciertos contextos, pero no son reutilizados del mismo modo durante la revisión del escrito y no por ello el resultado es menos eficaz; observamos este fenómeno a propósito de la ortografía de letras. En otros casos encontramos que es necesario explicitar porque es indispensable para controlar el texto o para tomar decisiones en la dirección de las intenciones del autor. En este último caso, muchas reflexiones devienen de la misma práctica de revisión y no requieren del docente más que permitir la discusión, es el caso de los títulos como estrategia de organización del discurso. Pero en otras situaciones, los niños por sí mismos no son capaces de avanzar sin la intervención del docente, fenómeno que observamos a propósito del tiempo. Inclusive, podríamos hipotetizar que tal vez resulte pertinente

CAPÍTULO V

comunicar algunos conocimientos previamente y de manera decontextualizada a todo proceso de escritura.

Nos parece que develar estas cuestiones es un proceso progresivo y complejo. Progresivo en tanto lo que se puede ir advirtiendo en determinadas situaciones no es garantía de que se verifique ante géneros, edades, contextos socioeconómicos, restricciones de la tarea... diferentes. Complejo, por la misma razón y porque lo que sucede en la realidad que hemos descrito es más próximo a una convivencia entre una gran diversidad de esos tipos de reflexión a la que alude Culioli que a un único camino que nace en la práctica y termina en una conceptualización obligatoria.

Diversidad de tipos de reflexión sobre el lenguaje propiciadas por ciertas prácticas entre las cuales hemos mostrado que la revisión de textos tiene un lugar central. Tipos de reflexión que conviven no sólo en un mismo alumno a propósito de aspectos diferentes del lenguaje sino también ante distintos aspectos de un mismo contenido lingüístico e, inclusive, pueden operar de manera distinta en distintos momentos de una misma tarea. Una diversidad más a asumir en la escuela, además de la diversidad de textos, de situaciones, de posiciones enunciativas, de variedades de habla, de propósitos...

Haber transitado desde ya hace más de dos décadas por los nuevos contextos educativos creados a partir de maneras diferentes de comprender tanto al sujeto como al objeto de conocimiento, nos ha hecho actualmente más capaces de mirar los nuevos desafíos con otros ojos. Lo difícil e inimaginable se ha vuelto posible, al menos en sectores aún minoritarios. Y además tenemos la convicción de que no sólo es posible sino también necesario y deseable, para el futuro de nuestros niños, convivir celebrando lo diverso. Al menos en la escuela, festejémoslo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Bibliografía citada

- Adam, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Adam, J. M. & Petitjean, A. (1989): *Le text descriptif*. Paris: Nathan.
- Alcorta, M. (1998): "Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon: un outil por écrire". En: Brossard M. & Fijalkow, J.: *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Alvarado, M. (1994): *Paratexto*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Artigue, M. (1995): "Ingeniería Didáctica". En: Artigue, M.; Douady, R. y Moreno, L.. *Ingeniería didáctica en Educación Matemática*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Bailly, N. & Alaphillippe, D. (2000): Représentation du soi et auto-attention en fonction de l'âge. *L'Année Psychologique*, 100, 265-284.
- Barnes, D., Britton, J. & Torbe, M. (1986): *Language, the learner and the school*. Inglaterra:Penguin.
- Barthes, R. (1961): "El mensaje fotográfico". En: Barthes, R.; Bremond, C.; Todorov, T. & Metz, Ch.: *La Semiología*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Barthes, R. (1961): "Retórica de la imagen". En: Barthes, R.; Bremond, C.; Todorov, T. & Metz, Ch.: *La Semiología*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Barvier Bouvet, J. (1993): "Lire la page comme une image". En: Bentolila, A (dir.): *Les entretiens nathan. Parole, écrit, image. Actes III*. Paris: Nathan. p. 225-240.
- Blanche-Benveniste, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): "La escritura, irreductible a un código". En: Ferreiro, E. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. p. 15-30.
- Béguelin, M-J. (2002): Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de segmentación gráfica. En: Ferreiro, E. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bereiter, C. & Scardamaglia, M. (1987) *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994): *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Besson, M. J.; Canelas-Trevisi, S.; Dolz, J.; Mugarib, E.; Schneuwly, B. (1997): "Discours d'enseignement et expression écrite". En: Coll, C. & Edwards, D. (Eds.) *Teaching, learning and classroom discourse*. p. 118-123. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Biber, D. (1986): Spoken and Written Textual Dimensions in English: Resolving the Contradictory Findings. *Language* 62, 2, 384-414.
- Bonnotte, I.; Kaifer, A.; Fayol, M. e Idiazábal, I. (1991): La representación cognitiva de los verbos. Aproximación descriptiva y evolutiva. *Infancia y aprendizaje*, 54, 101-116.
- Brasil. Secretaría de Educação Fundamental (1997): Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.
- Bronckart, J. P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. París: Delachau et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (Ed.) (1999): *Pratiques langagières et didactique des langues*. Universite de Geneve. Faculte de psychologie et des sciences de l' education.
- Bronckart, J. P. & Giger, I. (1998): La transposition didactique. *Pratiques*, 97-98, 35-57. Paris: CRESEF.
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1991): La didactique du francais langue maternelle: l' emergence d' une utopie indispensable. *Education & Recherche*, 1, 8-26.

Bibliografía citada

- Bronckart, J.P. & Sinclair, H. (1973): Time, tense and aspect. *Cognition*, 2, 107-130.
- Brouseau, G. (1988): "Les différents rôles du maître." IREM, Université de Bordeaux I, Francia. *Bulletin AMQ*, p. 14-24.
- Brouseau, G. (1990): ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas?. *Enseñanza de las Ciencias*, Revista de la Universidad de Barcelona, 8 (3).
- Brouseau, G. (1993): "Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques". En: *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Universidad de Bordeaux, 1986. (Publicación en castellano: IMAF, Universidad Nacional de Córdoba, 1993).
- Brun, J. (1979): "Pedagogía de las Matemáticas y Psicología: análisis de algunas relaciones." Universidad de Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- Bruner, J. (1984): "Vygotsky's Zone of Proximal Development: The hidden agenda". En: Rogoff, B. & Wetsch, J. V. (Eds.), *Children's learning in the Zone of Proximal Development. New directions for Child Development*, No. 23, San Francisco: Jossey Bass.
- Bueno, B. (1999): "El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo". En: *Infancia y Aprendizaje*. N° 78/79.
- Camilloni, A. (1994): "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales" En: Aisenberg, B & Alderoqui, S. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1996): De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Camilloni y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (1989): Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (1992): Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, n° especial: Más allá de la alfabetización.
- Camps, A. (1993): Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo específico. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1996): Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Camps, A. (2001): "Introducción". En: Camps, A. (coord). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. & Ribas, T. (1996): "Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión". En: Pérez Pereira, A. M. (Ed.). *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, esquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Candela, A. (1996): "La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de ciencias". En: Coll, C. & Edwards, D. (comps.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Candela, A. (1999): *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Cárdenas, V. (2001): Lingüística y escritura: la zona visuográfica. *Tópicos del Seminario, La dimensión plástica de la escritura*, 6, 93-141.
- Carugati, F. (1991): " Perspectivas: interacciones, desestabilizaciones, conflictos". En: Perret Clermont, A. & Nicolet, M. (Directores). *Interactuar y conocer, desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila editores.
- Castedo, M. (1989): Construcción de un Texto Dramático. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, año 10, 1, 14-23.

Bibliografía citada

- Castedo, M. (1995): Construcción de lectores y escritores. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, año 16, 3, 5-24.
- Castedo, M. (2000): "Leer y escribir en el Primer Ciclo de la EGB". En Castedo, M.; Molinari, C. y Wolman, S.. *Letras y números*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Castedo, M. (2001): " Scrivere su se stesso come se fosse un'altra persona . Revisione della posizione del soggetto dell'enunciazione nella produzione di un testo descrittivo nel quale l'autore e personaggio." Pontecorvo Piperno, C.; Bonaiuto, P. y Franco, A.(Edits.).*Reseña de psicología, I, vol.XVIII*,107-131.
- Castedo, M. & Bello, A. (1999): "Escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad". *Cuadernos de Investigación Educativa*. ORT- Uruguay. 1999.
- Castedo, M. & Molinari, C. (1997): "Escribir y Revisar en la Escuela". En: *Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua: Voces de un Campo Problemático*. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, M. & Moliari, C. (2002) "Ler e escrever por projetos". *Revista de Educacao. Projeto*. Año 3, nº 4. Porto Alegre. Brasil.
- Castedo, M. & Waingort, C. (2003): "Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos." *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, año 24, 1, 31-35.
- Castorina, J. A. (1998): Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos. *Perfiles Educativos*, Tercera Época, Volumen XX, Número 82, p. 24-40. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castorina, J. A. (1998): "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación". En: Baquero, R.; Camilloni, A.; Carretero, M.; Castorina, J.; Lenzi, A.; Litwin, E.: *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Castro, I. (1994): "La mano que habla al cerebro". *Substratum*, vol. II, 4, 65-91.
- Catach, N. (comp.) (1980): La punctuation. Número especial de *Langue Francaise*, 45.
- Cazden, C (1991):*El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Ediciones Paidós.
- Cazden, C. & Forman, E. (1984): "Perspectivas vygotkianas en la educación:el valor cognitivo de la interacción entre iguales." *Infancia y aprendizaje*, 27/28,139-157.
- Ciapuscio, G.E. (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, J. (2001): "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula". En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. & Edwards, D. (Eds.) (1996): "Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al discurso educacional". Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1994): "Temporal dimension and interactive processes in teaching/learning activities: A theoretical and methodological challenge". En: Coll, C. & Edwards, D. (Eds.) *Teaching, learning and classroom discourse. Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol. 3*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C & Sole (2001): "La interacción profesor alumno en el proceso de aprendizaje". En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C & Sole, I. (2001): "Enseñar y aprender en el contexto del aula". En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- David, J. (1998): "Ecriture et acquisition: étude de procédures graphiques et d' interactions verbales chez des enfants de 6 a 8 ans." En: Marquilló Larruy, M.: "Écritures et textes d' aujourd' hui: mutations ou continuités ? ". En: *Cahiers du français contemporain*, 4. Paris : ENS Editions.

Bibliografía citada

- Davini, M.C. (1996): "Conflictos en la evolución de la didáctica". En: Camilloni y **OTROS**: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Diaz Roig, M. (1976): *El romancero y la lírica popular moderna*. México: El Colegio de México.
- Dolz, J. (1991): "Genres narratifs et construction de l'identité". En: *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*, Campinas, Sao Paulo, Brasil.
- Dolz, J. (1995): "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión." *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 65-77.
- Dorra, R. (1989): *Hablar en literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duckworth, E. (1981): *Understanding children's understandings*. Texto presentado en el Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, V. (1985): *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cuadernos de Investigación Educativa, 7).
- Erickson, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza*. Tomo II. Barcelona, Paidós.
- Eco, U. (1993): *Lector in fabula*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Fabre, C. (1987): "La reécriture dans L'écriture". *Etudes de Linguistiques Appliquée*, 68, 15-39.
- Fabre, C. (1993): "Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers." *Etudes de Linguistiques Appliquée*, 50-62.
- Fayol, M. (1984): "L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle." *Repères*, 63, INRP.
- Ferreiro, E. (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra, Librairie Droz.
- Ferreiro, E. (1985): *Psicogénesis y educación*. Documentos México: DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (1989): *Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991a): "L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare". En: Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (Eds.). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Ferreiro, E. (1991b): *El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Documentos México: DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (1991c): "La construcción de la escritura en el niño." *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*. Año 12, 3, 30-61.
- Ferreiro, E. (1994): "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, año 8, 3, 39-44.
- Ferreiro, E. (1996a): "Los límites del discurso: puntuación y organización textual". En: Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1996b): "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias". En: Castorina, J.; Ferreiro, E.; Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M.. *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E. (1997): "La noción de palabra y su relación con la escritura". En: Barriga, R. & Butragueño, P. (Eds.). *Varia Lingüística y Literaria*. 50 años del CELL, vol. I, Lingüística. México: Colegio de México.

Bibliografía citada

- Ferreiro, E. (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001): "La mise en page en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños." *Tópicos del Seminario, La dimensión plástica de la escritura*, 6, 77-91.
- Ferreiro, E. (2002): "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística". En: Ferreiro (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E.; Pellicer, A.; Rodríguez, B.; Silva, A.; Vernon, S. (1991): *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. México: Sep-Libros del Rincón.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (comp.) (1982b): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (1979): *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (1982a): *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. Dirección General de Educación Especial. México: SEP-OEA.
- Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996a): *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Rodríguez, B. (1994): *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: CINVESTAV.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Vernon, S. (1992): La distinción palabra nombre en niños de 4/5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 12-28
- Filinich, M.I. (1998): *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Flowers, L. & Hayes, J. (1994): "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: *Textos en contextos*. International Reading Association. Vol. I. Buenos Aires.
- Forman, E. & Cazden, C. (1985): "Exploring Vygotskyian perspective in education: The cognitive value of peer interaction." En: Wertsch, J. (Comp.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.
- French, L. A. (1989): "Young Children's Responses to 'When' Questions: Issues of Directionality." *Child Development*, 60, 225-236.
- Fuchs, C. (1987): "Elements pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits". En: Fuchs, C. ; Gresillon, A. ; Lebrave, J-L ; Peytard, J. y Rey-Debove, J.. *La genèse du texte: Les modèles linguistiques*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- García Debanc, C. (1983): "Interés de los modelos del proceso redaccional para una pedagogía de la escritura". *Revue Pratiques*, 30-61.
- García Hidalgo, I. (1996): "El sistema TEXTUS". En: Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I.: *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (1996): "Crear para comprender. La concepción piagetiana del conocimiento." *Substratum*, vol II, 8-9, 53-62.
- García, R. (1997): "Introducción". En: García R. (coord. gral.). *La Epistemología genética y la Ciencia Contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Genette, G. (1989): *Palimpsestos: La literatura en segundo plano*. Madrid: Taurus.
- Gilly, M. (1992): "Interacción entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos." En: Perret Clermont, A. & Nicolet, M. (Directores). *Interactuar y conocer, desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila editores.

Bibliografía citada

- Gilly, M. & Delblieux, M. (1998): "Travail en dyade et résumé de récit: effets et processus d'action des médiations sémiotiques." En: Brossard M. & Fijalkow, J.: *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotskiennes*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Goody, J. & Watt, I. (1996): "Las consecuencias de la cultura escrita". En Goody, J. (Comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
- Graves, D. (1983): *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Graves, D. (1991): *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique.
- Gresillon, A. et Lebrave, J.L. (1987): "Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs". En: Fuchs, C.; Gresillon, A.; Lebrave, J-L; Peytard, J. y Rey-Debove, J.. *La genèse du texte: Les modèles linguistiques*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Halliday, M. A. K. (1985): *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamon, P. (1991): *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Buenos Aires: Edicial.
- Heap, J. L. (1986): *Sociality and cognition in collaborative computer writing*. Texto presentado en la University of Michigan School of Education Conference on Literacy and Culture in Educational Settings.
- Heath, S. B. (1983): *Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hemmersley, M. (1982): "The sociology of the classroom". En: Hartnett, A. (Ed.) *The social sciences in Educational Studies*. Londres: Heinemann.
- Herriman, M. (1986): "Metalinguistic awareness and the growth of literacy". En: S. de Castell, A. Luke y K. Egan (Comps.). *Literacy, society, and schooling: A reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoogsteder, M. (1994): "Socio-cultural and methodology of adult-child interaction". En: Coll, C., Edwards, D. (Eds.) *Teaching, learning and classroom discourse. Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol. 3*. P. 37-44. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Hull, G. (1989): "La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición". En Resnick, L. & Klopfer, L.. *Currículo y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Inhelder; Bovet; Sinclair (1992): *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherches sur les microgenèses cognitives*. París: Delachaux et Niestlé.
- Jitrik, N. (2000): *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- Jitrik, N. (2001): "La figura que reside en el poema". *Tópicos del Seminario, La dimensión plástica de la escritura*, 6, 13-33.
- Kamler, B.(1980): "One child, one teacher, one classroom: The story of one piece of writing." *Language Arts*, 57, 680-693.
- Kaufman, A (1998): *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. (1988): *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. (1993): "Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos." *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, año 14, 1, 27-41.
- Kaufman, A. (1994): "Escribir en la escuela: qué, cómo, y para quién." *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, año 15, 3, p. 15-32.
- Kaufman, A.; Castedo, M.; Teruggi, L. y Molinari, C. (1989): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Kress, G.; Vaan Leeuwen & Ogborn, J. (1998): "Modes of Representation and Local Epistemologies: the presentation of science in education." Institute of Education, University of London.
- Lejeune, P. (1991): "El pacto autobiográfico." *Suplementos Anthropos*, 29, 47-61.

Bibliografía citada

- Lerner, D. (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, A.; Ferreiro, E.; Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M. *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2002): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Lerner, D.; Muñoz, M.; Palacios, A. (1990): *Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito, L.; Levy, H.; Lobello, S.; Natali, N.; Zenobi, C. (1995): *Documento de trabajo n° 1. Lengua. Actualización curricular*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito, L.; Levy, H.; Lobello, S.; Natali, N.; Zenobi, C. (1996): *Documento de trabajo n° 2. Lengua. Actualización curricular*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M.; Lobello, S.; Lotito, L.; Natali, N.; Rodríguez, M.; Torres, M. & Weitzman, H. (1998): *Presdiseño curricular para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito, L.; Levy, H.; Lobello, S.; Natali, N.; Zenobi, C. (1997): *Documento de trabajo n° 3. Lengua. Actualización curricular*. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. & Pizani, M. (1992): *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Luquez, S. & Ferreiro, E. (2003, en prensa): La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Mc Cornick Calkins, L. (1986): *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Mc Cutchen, D.; Francis, M. & Kerr, S. (1997): "Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy". *Journal of Educational Psychology*, 4, 667-676.
- Melero Zabal, M.A. & Fernández Berrocal, P. (1995) "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos". En: Melero Zabal, M.A. & Fernández Berrocal, P.(Comps.) *La interacción social en contextos educativos*. España: Siglo XXI Editores.
- Mercer, N. (1997): "Socio-cultural perspectives and the study of classroom discourse". En: Coll, C. & Edwards, D. (Eds.). *Teaching, learning and classroom discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Michaels, S. (1987): "Text and context: A new approach to the study of classroom writing". *Discourse Processes*, n° 10, 322-346.
- Milian, M. & Camps, A. (2001): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. . Argentina: Homo Sapiens.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina (1995): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.
- Mugny, G.(1992): "Perspectivas:El marcaje social, una cuestión de método". En: Perret Clermont, A. & Nicolet, M. (Directores). *Interactuar y conocer, desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila editores.
- Nemirovsky, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991): *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/ Morata.
- Olsen M. L. & Zorrilla, A.M. (1996): *Diccionario de los usos correctos del español*. Buenos Aires: Estrada.
- Olson, D. R. (1995): "Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna." En: Olson, D. R. & Torrance, N.. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Bibliografía citada

- Olson, D. R. (1998): *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. R. & Torrance, N. (1995): "La cultura escrita como actividad metalingüística". En: Olson, D. & Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. (Comps.) (1991): *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pasquier, A. & Dolz, J. (1996): "Un decálogo para enseñar a escribir." *Cultura y Educación*, 2, 27-30.
- Pellicer, A. (1988): Tesis de Maestría: La expresión lingüística de relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN.
- Perret Clermont, A. (1984): *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Perret Clermont, A. (1992): "La estructuración de los intercambios simbólicos". En: Perret Clermont, A. & Nicolet, M. (Directores). *Interactuar y conocer, desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila editores.
- Perret Clermont, A. & Nicolet, M. (Directores). (1992) *Interactuar y conocer, desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila editores.
- Perret Clermont, A-N. & Nicolet, M. (1992): "¿Hacia una renovación de la reflexión epistemológica en psicología?". En: Perret Clermont, A. & Nicolet, M. (Directores). *Interactuar y conocer, desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila editores.
- Petitjean (1998): "Enseignement / Apprentissage de l'écriture et transposition didactique". *Pratiques*, 97-98, 105-132.
- Piaget, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1975): *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1978): *La equilibración de estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pimentel, L. A. (1992): "La dimensión icónica de los elementos constitutivos de una descripción." En: *Morphé 6*.
- Plane, S. (1997): "Le traitement de texte: Un instrument qui fige la réécriture ou qui la rend plus souple?". En: Marquilló Larruy, M.: "Écritures et textes d'aujourd'hui: mutations ou continuités?". En: *Cahiers du français contemporain*, 4. Paris: ENS Editions.
- Pontecorvo, C. (1991): "Apprendre à écrire: interaction entre enfants et production de récits." *E.L.A.*, 81, 21-31.
- Pontecorvo, C. (1993): Forms of Discourse and Shared Thinking. *Cognition and Instruction*. P. 189- 196. New Jersey: Lea.
- Pontecorvo, C. (2002): "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el "hablar bien para escribir bien"?. En: Ferreiro, E. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Pontecorvo, C. & Ferreiro, E. (1996) "Lengua escrita e investigación comparativa". En: Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I.: *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Pontecorvo, C & Zuccermaglio, C. (1991): "Un pasaje a la alfabetización: aprender en un contexto social". En: Goodman, Y. (Comp.). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Resnick, L. (1990): "Literacy in school and out." *Daedalus*, vol. 119, nº 2.

Bibliografía citada

- Rey-Debove, J (1987): "Pour une lecture du raturé". En: Fuchs, C. ; Gresillon, A. ; Lebrave, J.L. ; Peytard, J. ; Rey-Debove, J. *La genése du texte: les modèles linguistiques*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche scientifique.
- Ribas Seix, T. (2001): "La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión". En: Camps, A. (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Gedisa.
- Rijsman, J.(1992): "Los intercambios simbólicos".En:Perret Clermont, A. y Nicolet,M.(Directores).*Interactuar y conocer, desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila editores.
- Rockwell, E. (1982): "Los usos escolares de la lengua escrita". En: Ferreiro, E.& Gómez Palacios, M.. *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (Coord.) (1995): *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1989): "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela". En: *La escuela, lugar de trabajo docente*. Cuadernos de Educación. DIE_CINVESTAV. México.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Scardamaglia, M. & Bereiter, C. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schnewly, B (1994): "Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques". En: Y. Reuter (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang.
- Scholes, R.J. & Willis, B. J. (1991): "Linguists, literacy and the intensionality of Marshall McLuhan's Western man". En: Olson, D. R. & Torrance, N. (Comps.). *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schubauer Leoni, M. & Grossen, M. (1993):"Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts". Special Issue: *Everyday life, social meanings, and cognitive functioning. European Journal of Psychology of Education*, 451-472.
- Schubauer-Leoni ,M. (1986):" El desarrollo cognitivo de los niños en la escuela primaria, la psicología del aprendizaje en las diferentes situaciones pedagógicas." *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 279, 103-120.
- Serafini, M.T. (1991): *Cómo redactar un tema*. Buenos Aires: Paidós.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. Londres: Fontana.
- Solé, I & Teberosky, A (2001): "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica". En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stubbs, M. (1983): *Lenguaje, schools and classrooms*. Londres: Methuen.
- Teberosky, A. (1982): "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal". En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Teberosky, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.
- Tolchinsky, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos/UPN.
- Vieira Rocha (1995): "Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones". *Lectura y Vida*. Año 16, n° 4, p. 41-46.
- Weisz, Telma (1998): *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/Brasil, tese de doutorado.

Bibliografía citada

Wertsch, J. V. (1985): *Vigotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woods, P. (1985): *La escuela por dentro*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Anexos
Capítulo I

Anexo I:

Diseño definitivo de la secuencia didáctica sobre epígrafes.

Secuencia didáctica: escritura de epígrafes de fotos de un álbum familiar (donde el niño se encuentra incluido entre las personas que aparecen en las fotos).

Material destinado a los docentes que implementarán la secuencia en las aulas y a los observadores que colaborarán con el registro de las situaciones

1. Introducción¹.

a. El epígrafe como texto.

La escritura de epígrafes para fotos, imágenes u objetos diversos es un texto presente en diferentes soportes. Se pueden encontrar en revistas, periódicos y álbumes, así como en muestras fotográficas, pictóricas y museos. En general se trata de textos destinados a una amplia circulación social de carácter periodístico o de divulgación científica que informan, exponen o explican aspectos de los objetos a los que refieren cuando no pueden ser apreciados a través de la sola percepción de la imagen o el objeto.

Así, por ejemplo, se pueden encontrar:

- En revistas de actualidad, epígrafes de fotos diversas, por ejemplo, de reuniones sociales donde se informa sobre la identidad, edad, parentesco, etc. de los fotografiados, y/o se indica el lugar y momento de la fotografía.
- En periódicos, donde el epígrafe precisa datos sobre la foto referida, aportando a la veracidad de la misma y a su pertinencia en relación con la nota donde se incluye. En este caso, es probable que lo que aparece en el epígrafe también resulte consignado en el cuerpo de la nota o en el titular; es decir, allí el epígrafe tiene relación con la foto, pero también con el resto de la escritura que acompaña, mientras que en el caso anterior, generalmente sólo se relaciona con la foto que refiere.
- En museos y galerías, el epígrafe no sólo acompaña fotos sino también cuadros, esculturas, piezas diversas, diagramas, croquis. Por ejemplo, cuando se asocia a cuadros, el texto puede ser muy breve, consigna título, autor, fecha, colección de pertenencia... Por el contrario, en algunos museos o muestras, el texto puede ser más extenso y explicativo: explicita causas, relaciones, contexto de obtención de las piezas expuestas, etc.; en este último caso, un texto puede no sólo vincularse con el objeto al que refiere sino también con el objeto y el texto anterior y con los siguientes, encadenando una explicación más extensa sobre un proceso social o natural.

¹ En esta introducción se retoman algunos aspectos ya enunciados en el presente proyecto cuyo conocimiento se considera necesario para todos los maestros que desarrollen esta secuencia.

- En la vida cotidiana de los niños de clase media también se encuentra el álbum de figuritas. Este soporte contiene, casi con exclusividad o como texto privilegiado, dibujos y/o fotos con sus epígrafes. Los hay de todo tipo: informativos y explicativos, referidos sólo a una imagen o encadenados entre sí.

En síntesis, se trata de un tipo de texto con mucha presencia en nuestra cultura, destinado a todo tipo de lectores (inclusive, en el caso del álbum de figuritas, destinado directamente a los niños). El epígrafe debe vincularse directamente con su referente (la foto, dibujo u objeto), pero en muchos casos también se requiere que se vincule con otros epígrafes y los referentes de éstas o con un texto más abarcativo en cuyo interior se ubica la foto y el epígrafe. En general, informan o explican aspectos de la foto, dibujo u objeto que no pueden ser percibidos en estos sino aportados como información adicional que se complementa con aquello que la sola percepción del objeto referido proporciona. Se supone que un epígrafe que simplemente repite la información proporcionada por la imagen no justifica su presencia (es decir, *está mal escrito*).

En todos los casos, se requiere de un texto preciso y breve, no personalizado, que aporte datos y que los mismos resulten creíbles y confiables.

Todos los contextos de aparición de los epígrafes que se han mencionado pueden servir como modelos a consultar a la hora de escribir los epígrafes del álbum propuesto. En general, los más próximos al texto a producir se encuentran en las revistas de actualidad, aunque resulta necesario recurrir a otros modelos para poder explicitar con más facilidad el tipo de escrito que se requiere (por oposición con otros).

b. Los problemas de los niños en la escritura de epígrafes de un álbum de fotos familiares.

Comparativamente con otros textos, el epígrafe es un escrito breve. Esto supone la ventaja de poder revisarlo con profundidad aún con niños pequeños. Se corren menos riesgos de que el cansancio que provoca la revisión de un texto muy extenso provoque la pérdida progresivamente en la calidad a la tarea.

Además, es esperable que todos los niños de 7 años y parte de los de 9 no procedan evaluando globalmente el escrito sino que modifiquen parte a parte y en el orden en que van releendo. Al ser un escrito breve tienen muchas más posibilidades de tener presente todo el texto al mismo tiempo; es decir, pueden advertir con mayor facilidad que una modificación local (cambio de una preposición, del aspecto o tiempo del verbo, agregado o supresión de un vocablo o construcción, etc.) se relaciona con otras modificaciones o construcciones ya realizadas.

De entre las varias posibilidades de escritura de epígrafes, se elige la del álbum familiar porque permite que el alumno escriba sobre hechos que ha vivido, personas con las que mantiene relaciones de parentesco o amistad, lugares en los que ha permanecido y, lo que es más importante, sobre sí mismo. Es decir, el texto plantea gran proximidad del alumno con el contenido a comunicar. Pero en cualquier caso, la elección de las formas lingüísticas para expresar ese contenido exigirá un esfuerzo de descentración importante donde el niño tendrá que escribir sobre sí “para otros”.

Esta situación plantea una serie de problemas que se pueden anticipar:

1. Problemas vinculados con la relación imagen-texto. Las informaciones aportadas por el texto y por la imagen necesitan complementarse: el escrito no requiere informar sobre aquello que la imagen muestra sino que debe ampliarlo, contextualizarlo, explicarlo o especificarlo; a su vez, la imagen proporciona elementos que difícilmente puedan ser expresados por palabras. En las primeras producciones, los niños tienden a escribir “lo que se ve en la foto”, sin agregar informaciones que justifiquen la presencia del epígrafe (ej. : “*Yo estoy jugando con los autitos*”).

También vinculados con la relación imagen-texto se encuentran los problemas de las referencias imprecisas a las personas u objetos que se encuentran en la foto. Por ejemplo, “*Marita, mi hermana y el novio*” es una construcción que probablemente no permite identificar quién es *Marita*, quién la *hermana* (y de quién es esa hermana).

Este tipo de construcción es esperable en todas las primeras escrituras de hasta 7 años e inclusive, por desconocimiento del género, en algunas de las de 9.

2. Problemas vinculados con la persona del enunciador. En las fotos aparece el niño (o sus familiares) y es él mismo quien asume la escritura sobre sí y sobre su familia. Pero esa escritura esta destinada a un lector que no está incluido en la foto ni mantiene relaciones de parentesco con las personas fotografiadas. Por lo tanto, se requiere que quien escriba lo haga colocándose desde las expectativas del lector, es decir, se espera un texto en tercera persona o en un tono impersonal. No obstante, como es esperable, en las primeras escrituras aparece muy frecuentemente la primera persona tanto para referirse a sí mismo como para marcar las relaciones de parentesco.

Se prevé: los niños de 7 años advertirán este problema predominantemente durante la revisión y no todos lo podrán resolver; no resultará un obstáculo importante para los de 9.

3. Problemas vinculados con el tiempo de la enunciación. Aquí también se requiere escribir colocándose en la posición del virtual lector. Es necesario referirse al pasado lejano o reciente de las fotos, pero para un lector que interpretará en un futuro próximo o distante. Es decir, se requiere “congelar” el momento que la foto atestigua para poder ubicarla en cualquier momento del futuro en que se la interprete. Los pequeños escritores se enfrentan al mismo problema que en el caso anterior: así como escriben desde su “yo”, lo hacen desde su “hoy”.

Las expectativas son iguales a las del punto anterior.

4. Problemas vinculados con las fronteras internas del escrito: ¿dónde colocar puntuación?. A pesar de la brevedad del texto, es usual que comunique muchos conceptos: quiénes son los que aparecen en la foto, qué hacen, dónde están, con quién están, cuándo... Para la mayoría de los niños es una preocupación saber si es necesario indicar o no los límites entre un contenido y otro. En los modelos de texto es usual que estos límites no se encuentren lexicalizados sino marcados por puntuación (por ejemplo, no se halla “*Clara Sánchez que es la hija del importante empresario Mario Sánchez, cuando tenía 4 años y estaba en su casa del Tigre*” sino “*Clara Sánchez, hija del importante empresario Mario Sánchez, cuando tenía 4 años. En su casa del Tigre*”).

En algunas expresiones como “*Los abuelos José y Francisca en el casamiento de...*” resulta muy evidente que es necesario encontrar alguna forma para marcar que no se trata de tres sujetos sino

de dos, pero nombrados de diferente manera; el problema consiste en “*aclarar que son los mismos*”². Muchos niños intentan soluciones como agregar “... *que se llaman...*” entre la palabra “*abuelos*” y sus nombres propios, pero al evaluarla con sus pares encuentran que no les resulta familiar en los modelos de textos que consultaron.

Por cierto, la preocupación por marcar fronteras en el interior del escrito lleva a introducir excesiva puntuación; lo muestran producciones como “*Fiorella, está, en Chile, de vacaciones, frente, a un restaurante, en 1996*”...

Se espera que los niños de 7 y 9 años aborden este problema, siendo entre los primeros, objeto central de discusión.

2. Contextualización de la secuencia de situaciones³.

La propuesta consiste en realizar un álbum de fotos familiares de todos los alumnos del grado.

Para los niños, el sentido de la tarea es conocer más sobre las historias familiares propias y las de sus compañeros y conservar memoria en una producción escrita que circulará entre las familias una vez concluido el trabajo. Al difundirse entre todas las familias del grado, los lectores no sólo serán todos los niños que participaron de la escritura sino también los familiares que desconocen los comentarios y conversaciones que se pudieran suscitar durante el proceso. Este hecho condiciona y justifica gran parte de las decisiones que se tomarán al escribir. Por ejemplo, en una foto donde aparece un bebé recién nacido, el epígrafe “Yo Sofía” podría ser suficiente para un compañero que sabe quién es Sofía, pero no para un abuelo de otro niño que no conoce a la autora.

Se proyecta organizar un álbum en capítulos, uno por niño. En cada capítulo se prevé incluir un texto producido por los padres o familiares del alumno donde se relaten los motivos de la elección de su nombre y un texto escrito por la maestra donde se transcriba el origen del mismo; luego, las fotos con sus respectivos epígrafes. Se piensa también en componer un prólogo, una vez concluida la escritura de todos los capítulos.

El origen del nombre, la escritura de los epígrafes y la composición del prólogo son momentos diferentes de la tarea que suponen posiciones enunciativas distintas para los niños y, en consecuencia, problemas comunicativos y lingüísticos diversos para resolver.

²En palabras de los niños.

³ La contextualización de esta secuencia de situaciones fue discutida y acordada con los docentes. Su explicitación resulta necesaria en la medida en que algunos aspectos -tanto discursivos como lingüísticos- de las escrituras a analizar en esta investigación adquieren un significado diferente de acuerdo a las situaciones que se desarrollen antes y después de la situación misma de escritura o de revisión.

Primero, se procede a la escritura de los epígrafes de las fotos, sus revisiones y reescrituras con ayuda de pares y de la docente y luego, a su “edición” final (es decir, pasar en limpio diagramando la ubicación de las fotos y sus epígrafes en las páginas). Se trata de escrituras que los niños realizarán por sí mismos y que luego revisarán con otros⁴.

Una vez concluidos los epígrafes se solicita a los adultos la explicación oral y escrita sobre el origen de la elección del nombre. En esa situación se promueve la conversación con los mayores con fines específicos, espacio que supone comunicar a padres o familiares una solicitud donde es necesario explicitar una circunstancia comunicativa bien definida y controlar, por parte de los solicitantes, que el texto producido resulte adecuado en contenido y forma a los propósitos requeridos. Una vez documentadas, estas breves explicaciones son material de lectura y motivo de intercambio entre los pares.

Esta también constituye una oportunidad de aprendizaje porque el niño está solicitando al adulto una escritura específica y la lee para controlar su adecuación. Los padres también pueden dudar, por ejemplo, en qué persona escribir y los chicos en muchos casos, pueden rechazar las producciones o solicitar a la maestra que las reescriba de otra forma.

En la producción colectiva del prólogo, por dictado a la maestra, se pone a los niños en situación de componer un escrito que contenga sus experiencias y sensaciones al producir la tarea, centrándolos sobre las formas retóricas más adecuadas para cumplir con los propósitos comunicativos asumidos. Dado que es la maestra quien toma la tiza para escribir, los alumnos pueden concentrarse en la composición del escrito.

De las tres tareas aquí mencionadas este relato se centrará en la producción y revisión de los epígrafes que es el momento de la secuencia que será el objeto de investigación.

Es importante respetar el orden de estas tres etapas: Si la escritura del origen del nombre junto con el armado de los capítulos precediera a la escritura de los epígrafes, se simplificaría en exceso la última producción, ya que en todo momento se contaría con una información que estaría explicitada en el encabezamiento del capítulo. Se impediría entonces que los niños se problematizarán por cuestiones que son, potencialmente, buenas oportunidades de aprendizaje. Por otra parte, el armado del prólogo debe plantearse necesariamente al final, dado que recoge la experiencia ya realizada.

⁴ Hasta segundo grado, se ha observado que aún los chicos que ya escriben en cursiva con soltura, en general, eligen espontáneamente imprenta para estas tareas.

3. Desarrollo cronológico de las situaciones didácticas.

Situación 1: Acuerdos sobre la tarea (1º semana).

Se busca que los niños se ubiquen en el contexto de la situación comunicativa donde producirán las escrituras y generar compromiso con la tarea a realizar.

Se propone la tarea a los niños y se planifica con ellos las actividades previstas, distribución de roles y plazos. Se caracteriza el destinatario, el texto que se obtendrá, el soporte, etc. Se conversa sobre la forma en que el material circulará una vez concluido.

Se presta especial cuidado a la solicitud de las fotos. :

1. una foto actual, donde aparezcan sus familiares, pero él/ella no se encuentre incluido/a,
2. una foto de la familia anterior a su nacimiento,
3. una foto actual donde él/ella se encuentre incluido/a con sus familiares,
4. una foto con sus familiares, donde él/ella se encuentre incluido/a cuando era un/a bebé.

Las fotos aportadas por los niños deben ser fotocopiadas para esta investigación antes de comenzar cualquier trabajo de escritura, debidamente identificadas (sujeto y tipo de foto).

(Se esperará que todos los niños aporten las fotos durante esta semana y la siguiente)

Datos a obtener de esta situación: notas tomadas del relato del docente sobre el desarrollo de la situación.

Situación 2: Búsqueda y análisis de modelos de textos (tercera semana).

Se busca generar interacciones con textos similares, en contenido y forma, a aquellos que serán producidos.

La docente anuncia que ha traído numerosos materiales donde se encuentran epígrafes de fotos para *mirar* cómo se escriben estos textos y sacar algunas conclusiones para tener en cuenta en las escrituras a realizar. Reparte diarios, revistas y álbumes de figuritas donde se puedan encontrar epígrafes más y menos próximos a los que se requerirá escribir. Proporciona a los niños un tiempo para que exploren libremente el material y luego les pide que, en equipos, traten de encontrar algunos epígrafes que se parezcan a los que ellos tienen que escribir. *¿Dónde hay epígrafes⁵ de fotos que digan cosas parecidas a las que nosotros necesitamos para nuestras fotos?* Solicita también que justifiquen las decisiones. Luego de que los equipos se hayan puesto de acuerdo, se discuten colectivamente los hallazgos de los distintos grupos. Se realiza una distinción entre las fotos que solo

⁵ El término “epígrafe” es conocido por los niños de la institución “a” ya que los emplean habitualmente en diferentes

contienen paisajes o ambientes interiores y las que incluyen personas y/o personajes de ficción. Si la tarea no ha sido resuelta con facilidad, la docente proporciona algunos modelos que contrasten para discutir entre todos cuáles son los epígrafes que sirven.

Una vez concluida esta fase del trabajo, la docente distribuye una selección de epígrafes del tipo de los que se han identificado como modelos, tomados de distintas fuentes (fotocopia). Cada docente decidirá en qué modelos profundiza el análisis en función de lo observado en su grupo. Se focaliza hacia los contenidos que comunican los epígrafes de fotos y en el tipo de expresiones lingüísticas utilizadas. En 2° y 4° grado, la docente anuncia que todos esos sirven como modelos, que los lean detenidamente y discutan en los grupos cómo están escritos: *¿en qué se parecen todos los epígrafes?, ¿sobre qué cosas informan?, ¿se ve en la foto lo que dice en el epígrafe?, ¿se entiende el epígrafe si no está la foto?, ¿se nota si el que escribió el epígrafe es alguien que está en la foto?, ¿se sabe cuándo lo escribió?, ¿se sabe si el que escribió es amigo o pariente de alguno de la foto?*.

Las conclusiones de todas estas tareas se registran para conservar memoria y volver a ellas cuando resulte necesario.

La selección de soportes textuales y la fotocopia con la selección de epígrafes entregada a los niños en esta situación será aportada por el investigador a fin de homogeneizar el grado de dificultad del material en todos los grupos.

Datos a obtener de esta situación: notas tomadas del relato del docente sobre el desarrollo de la situación.

Situación 3: Producción de la primera textualización de los epígrafes (cuarta semana).

Los niños realizarán las escrituras individualmente, para cada una de las cuatro fotos aportadas. *“Cada uno va a escribir los epígrafes para cada una de sus fotos, lo mejor que pueda. Hay que tratar de poner todo lo que sabemos de la foto, pensando que quiénes van a leer son personas que no saben ni quiénes son los de la foto ni qué está pasando ahí...”*

Estas escrituras se realizan “individualmente” en el sentido de que cada niño toma el lápiz para escribir sobre sus fotos, pero en cooperación con sus pares próximos que también están escribiendo sobre las suyas (si lo requieren espontáneamente). Si bien la consigna es escribir individualmente la modalidad de trabajo es siempre en colaboración, es decir, se promueve el conversar, preguntar, opinar, etc. Dado que la docente no se propone controlar estos intercambios, los niños funcionan de diversas formas: algunos completan la escritura y luego consultan, otros escriben entre dos desde el inicio, otros no se consultan, algunos sólo hacen preguntas puntuales. La docente no interviene para controlar y/o modificar la modalidad de interacción adoptada por los niños.

Con respecto a la intervención de la docente, la misma es básicamente de observación de los niños y toma de notas de aquellos aspectos que considere deban ser retomados durante las revisiones. Por ejemplo, en las primeras textualizaciones se espera encontrar dificultades tales como:

tipos de tareas. En la institución “b” se introducirá el término durante la secuencia experimental.

- predominio en el uso de la primera persona (“yo”, “mi hermana”, “estamos”...) o mezcla de primera y tercera persona,

- escasa puntuación o ausencia de la misma,

- uso ambiguo o incorrecto de referencias,

- falta de informatividad del escrito en relación con la información ya aportada por la imagen.

Si los niños piden ayudas puntuales a la docente durante la escritura, en lo posible, tratará de devolver el problema a los alumnos para que resuelvan transitoriamente solos o con ayuda de sus pares próximos. Es una excepción el caso en que los niños no sepan qué escribir (es decir, el problema se refiera exclusivamente al contenido e impida “escribir algo”); en ese caso ayudará recordando tópicos sobre los que se puede escribir, pero nunca enunciándolos con las expresiones lingüísticas en que podrían quedar escritos.

El material producido en esta situación debe ser fotocopiado e identificado antes de proceder a cualquier trabajo de revisión.

A partir de estas escrituras, se decidirá el agrupamiento de los tríos de escribientes, considerando el acuerdo de opiniones entre el docente a cargo del grupo, el investigador y otros observadores si los hubiere. Los criterios suponen: a) agrupamiento por niveles próximos decidido por acuerdo entre el investigador y el docente, coordinado con b) agrupamiento por posibilidad de funcionamiento cooperativo en la tarea estimado por el conocimiento del docente acerca de los niños. Se formarán tríos de dos niñas y un varón o dos varones y una niña. La selección de los tríos a observar queda a cargo del investigador.

Datos a obtener de esta situación: textos producidos por los niños y notas tomadas del relato del docente sobre el desarrollo de la situación.

Situación 4: Revisión colectiva de la textualización producida para la foto n° 1 (quinta semana).

Se busca explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños que no son autores del mismo. De este modo se hará interactuar a los autores con potenciales lectores.

La docente transcribe en el pizarrón entre dos y tres producciones de sus alumnos. Las elegidas serán representativas de diferentes formas de presentar la información y en ningún caso pertenecerán a los sujetos seleccionados para la muestra. Se comenzará a trabajar con las producciones de los "mejores" alumnos, según la representación que el grupo tiene de sus pares a criterio de la docente. Se asume esta postura a fin de facilitar la conceptualización de la tarea como un "privilegio" dentro de la clase y no como un "castigo". Una vez presentadas las escrituras a todos los niños, solicitará que, en equipos, anoten opiniones y sugerencias de modificación. “*Estos son los epígrafes que escribieron... para la foto... Vamos a leerlos y ver si así ya está bien o si nos parece que le daríamos algún consejo para que cambie algo... No tenemos que olvidarnos que lo van a leer*”

personas que no saben todo lo que nosotros sabemos sobre las fotos". Una vez que la docente recoge las propuestas de los niños, las analiza y selecciona algunas para discutir las entre todos.

Se trata de considerar las propuestas de modificación posibles, apreciando sus resultados y decidiendo con el grupo de niños la conveniencia de introducir modificaciones. En todo momento se consultará al autor para que aclare lo que quiso expresar o bien para que decida si las modificaciones propuestas mantienen o no el sentido de aquello que tuvo intención de dejar escrito. Es el autor quién dictamina qué sugerencias de modificación incorporará o desechará.

En las producciones de 7 y 9 años la maestra normaliza las producciones que propone revisar, es decir, corrige las faltas de ortografía y algunas formas de letras que puedan dar lugar a incompreensión por parte de los niños. Esta es una decisión didáctica tomada con el propósito de centrar las reflexiones de los alumnos sobre el lenguaje escrito. Se sabe que cuando la escritura tiene problemas gráficos o formales que dificultan su comprensión y/o excesiva cantidad de faltas de ortografía, los niños pequeños se centran "naturalmente" sobre estas cuestiones, hecho que impide avanzar o al menos resta preocupación sobre la revisión de la estructura del texto, las formas retóricas, el léxico, el contenido mismo.

Es esperable que las explicitaciones sobre los problemas planteados pasan de ser difusas a ser cada vez más precisas y sugerentes. Al principio, las opiniones de los niños suelen ser "*no se entiende...*" sin mayor explicitación de qué es lo que no se entiende y cómo solucionarlo. A medida que el trabajo va avanzando los juicios de los chicos se van acotando: "*si ponés 'yo', ¿cómo se sabe quién es yo?*". Cuando se ha reunido suficiente experiencia acerca de cómo resolver algunos problemas que ya han aparecido muchas veces, los señalamientos de los niños vienen acompañados de propuestas muy claras de solución: "*dejá 'Carolina', pero ponéle al lado, entre paréntesis, 'la de bikini negra'*", donde se está señalando la necesidad de ubicar al lector acerca de la identidad de una de las personas y, al mismo tiempo, se propone una alternativa de solución para el problema.

En las revisiones colectivas se intenta poner en común saberes que muchas veces son elaborados por algunos niños del grado, pero no por todos. Se espera que el intercambio, la explicitación de los problemas, la evaluación de alternativas de solución vaya creando progresivamente mayores posibilidades para todos.

Las revisiones colectivas son el momento de mayor intervención del docente, tanto para señalar problemas no advertidos por los niños como para sistematizar algunas soluciones que ya han sido comprendidas por todos.

Es, asimismo, el momento privilegiado donde el adulto actúa como "modelo" de escritor que revisa un escrito, poniendo a disposición de los niños una serie de actitudes y estrategias que no son observables a partir del producto escrito. Por ejemplo: ante una propuesta de los niños para modificar el texto, señala la necesidad de "probar cómo queda" pero pensando en cómo la entendería un lector que tome el texto dos años después; ante un problema para el cual no se visualiza solución, propone volver a los modelos de textos de que se dispone para buscar alguna forma de escribir que sirva para el caso; puede también pedir a los niños que antes de introducir una modificación terminen de leer

todo el texto... Es decir, se trata de intervenciones que muestren estrategias de revisión como, por ejemplo, introducir cambios teniendo en cuenta el lector, consultar otros escritos mientras se escribe o tener en cuenta el texto completo antes de decidir modificaciones locales.

Las intervenciones del docente varían en función de los conocimientos y estrategias que observa que los niños despliegan. A modo de criterios generales, pueden señalarse las siguientes posibilidades:

- Cuando el docente presenta la escritura a los niños, estos observan problemas como el uso de la primera persona, la ambigüedad de una expresión, la ausencia de cierta información importante, etc. El docente solicita entonces que propongan soluciones al problema, las anota y/o comenta, las evalúan entre todos y deciden que solución adoptar (previa consulta al autor).
- En cambio, si ninguna de las soluciones propuestas por los niños permite resolver satisfactoriamente el problema, una vez que esto se ha podido comprender, el mismo docente aporta una o varias soluciones posibles para discutir entre todos cuáles son adecuadas y cuáles no.
- Otro caso es cuando los niños observan problemas en la producción, pueden formularlos, pero no encuentran alternativas de solución, ni siquiera alternativas no pertinentes. En ese caso, el docente puede proponer varias soluciones posibles (pueden ser todas adecuadas o sólo algunas) y el trabajo de los niños consistirá en discutir y evaluar cuál o cuáles soluciones son las mejores. En este caso, puede suceder el caso extremo de que los niños no posean ningún conocimiento ni estrategia para decidir con qué solución quedarse. Si es así, el docente informará (de la manera más simple que pueda) cómo se puede resolver el problema señalado.
- Pero también puede suceder que los niños no señalen problemas de la escritura que el docente puede apreciar y considera que ellos deberían tomar en consideración. En ese caso, es el docente quien señala el problema para los niños, referido a la escritura que acaba de presentar y siempre en relación con el lector virtual (“*Cuando... lea... no se va a entender...*” o “*Si... lee... va a creer que...*”). Nuevamente, solicita estrategias de solución a los niños, las evalúan juntos o (si los niños no logran proponer) las propone él mismo para ser analizadas.
- Es también parte de la intervención del docente rescatar (cuando los niños lo proponen) o señalar (cuando no lo hacen) la relación entre problemas que ya han aparecido en el mismo tipo de texto o en otros, así como estrategias de solución ya utilizadas que pueden ser adecuadas o adaptables para el problema planteado.
- Por último, es parte de la intervención del docente sistematizar las soluciones a problemas que hayan sido frecuentemente tratados y que considere que han sido comprendidos por la mayoría de los niños. Es esperable que este tipo de intervención aparezca predominante en 9 años.

La selección de los epígrafes a ser presentados durante las revisiones colectivas será realizada por el investigador y se entregará al docente, acompañada de una explicitación sobre las dificultades que cada texto presenta, una anticipación de las posibles intervenciones para focalizar esos problemas y una anticipación sobre las posibles respuestas de los niños.

Datos a obtener de esta situación: transcripción del registro en audio de la clase.

Situación 5: Revisión en equipos de la foto n° 1 (quinta semana).

Se busca explicitar los problemas surgidos de la interpretación del escrito por parte de los niños sin la asistencia directa y sostenida del docente, haciendo interactuar en la misma situación a autores con potenciales lectores.

Los niños, distribuidos en equipos de tres, discutirán entre pares las producciones de la foto n° 1 realizadas por cada uno de ellos. Decidirán las modificaciones a realizar. Se buscará generar un trabajo similar al anterior pero sin la intervención directa y sostenida del docente. También aquí es el autor quien se reserva el derecho a introducir modificaciones en su escrito, en función de aquello que quiso expresar. *“Los compañeros de equipo se van a juntar para ver qué hizo cada uno con la foto (n° 1). Como hicimos en el pizarrón, van a leer cada epígrafe y ver si así ya está bien o si opinan que hay que agregar o cambiar algo... No se olviden que lo van a leer personas que no saben todo lo que ustedes saben sobre las fotos”.*

Se trata de devolver a los niños la tarea de revisar, situación en la cual será posible observar qué, cómo y cuánto de lo trabajado grupalmente es comprendido por cada uno de los niños. Si los equipos solicitan apoyo a la docente, como máximo, su intervención debe ser de “ayuda”, es decir, colaborar para que consideren algún aspecto de la resolución del problema que no están considerando o recordar que ya resolvieron un problema similar en otra oportunidad, pero nunca resolver directamente el problema por los niños.

Datos a obtener de esta situación: transcripción del registro en audio de la clase, focalizando la observación en los dos equipos seleccionados. Para esta tarea se contará con dos observadores (las mismas alumnas que colaboraron en la situación 3. Textos producidos por los niños.

Situaciones 6 y 7: Revisión colectiva y revisión en equipos de la foto n° 2 (sexta semana).

Equivalentes a la situación 4 y 5.

Datos a obtener de esta situación: notas tomadas del relato de la docente sobre el desarrollo de la situación.

Situaciones 8 y 9: Revisión colectiva y revisión en equipos de la foto n° 3 (séptima semana).

Equivalentes a la situación 4 y 5.

La revisión en equipos de la foto 3 constituye el objeto principal de análisis de la investigación.

Datos a obtener de esta situación: transcripción del registro en audio de la clase, focalizando la observación en los dos equipos seleccionados. Para esta tarea se contará con dos observadores (las mismas alumnas que colaboraron en la situación 3). Textos producidos por los niños.

Situaciones 10 y 11: Revisión colectiva y revisión en equipos de la foto n° 4 (octava semana).

Equivalentes a la situación 4 y 5.

Datos a obtener de esta situación: notas tomadas del relato de la docente sobre el desarrollo de la situación.

No obstante la aplicación preliminar, el análisis de la secuencia y la producción de este documento, se descuenta que cada docente introducirá variaciones en las situaciones de acuerdo a lo que vaya percibiendo en sus alumnos y en función de sus propios saberes. Los observadores no intervendrán para modificar el desarrollo de las clases. Durante el análisis de los datos se considerarán estas variaciones como parte del material empírico recogido.

Anexo II. Texto procesado bajo el sistema Textus.

*E01: Estos que estan aca son los familiares de Julieta % |
%O01: Estos que están acá son los familiares de Julieta %
%M01: pnd pnr vbepk adv vbspk ardp stc pre na spd
%P01: 00aq
*E02: la que esta con vestido blanco es la mamá de Julieta , % |
%O02: la que está con vestido blanco es la mamá de Julieta , %
%M02: ards pnr vbepy pre str adjr vbspy ards stf pre na vi spd
%P02: 00lh
*E03: el que tiene camisa pielsita es el papá de Julieta ,
%O03: el que tiene camisa pielcita es el papá de Julieta ,
%M03: ards pnr vbtpy str adjr vbspy ards stf pre na vi
%P03: 00lh
*E04: la que esta a la izquierda % | de el papá de Julieta es la abuela de Julieta por parte de la mamá de Julieta ,
%O04: la que está a la izquierda % del papá de Julieta es la abuela de Julieta por parte de la mamá de Julieta ,
%M04: pnpypnr vbepy pre ards advl spd preart stf pre na vbspy ards stf pre na pre adv pre ards stf pre na vi
%P04: 00lh
*E05: y el que esta a | la derecha de la mamá de Julieta es el abuelo de Julieta por parte del papá de Julieta ,
%O05: y el que está a la derecha de la mamá de Julieta es el abuelo de Julieta por parte del papá de Julieta ,
%M05: cjs pnpypnr vbepy pre ards adv pre ards stf pre na vbspy ards stf pre na pre adv preart stf pre na vi
%P05: 00lh
*E06: y la que está a la | derecha del abuelo de Julieta por parte del papá de Julieta es la abuela de Julieta por parte del | papá de Julieta
%O06: y la que está a la derecha del abuelo de Julieta por parte del papá de Julieta es la abuela de Julieta por parte del papá de Julieta
%M06: cjs pnpypnr vbepy pre ards adv preart stf pre na pre adv preart stf pre na vbspy ards stf pre na pre adv preart stf pre na
%P06: 00lh
*E07: y estan en la casa de la abuela de Julieta por parte de la mamá de Julieta |
%O07: y están en la casa de la abuela de Julieta por parte de la mamá de Julieta
%M07: cjs vbepk pre ards stl pre ards stf pre na pre adv pre ards stf pre na
%P07: 00ls
@C1: Julieta
@C2: l: p9b021m

Referencias:

%E...: transcripción original

%O...: normalización ortográfica

%M...: codificación morfológica

%P...: codificación del segmento informativo. En este texto: 00aq: individuos, parentesco; 00lh: individuos, localización en la foto; 00ls: lugar.

Anexo III: ejemplo de búsqueda en programa Textus.

Se solicitó nombres de autor en los archivos correspondientes a la primera versión de los niños de 7 años, foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B), escuela de prácticas alternativas. El programa selecciona todos los segmentos informativos que contienen la ocurrencia solicitada (codificada como "na", indicando la línea y el texto donde se halló y realiza un conteo de las ocurrencias.

Identificación del archivo: P7B007V

```
*E01:      % LA FAMILIA DE JOAQUIN % |
%O01:      % LA FAMILIA DE JOAQUÍN %
%M01:      spc ards stc pre na spc
%P01:      00aq
```

==== 1

Identificación del archivo: P7B016M

```
*E01:      marina afione
%O01:      Marina Afione
%M01:      na na
%P01:      00aq
```

==== 2

Identificación del archivo: P7B024M

```
*E01:      % LA FAMILIA DE PAULA % |
%O01:      % LA FAMILIA DE PAULA %
%M01:      spc ards stc pre na spc
%P01:      00aq
```

==== 1

Identificación del archivo: P7B026M

```
*E01:      LAS TÍAS DE LUCIA
%O01:      LAS TÍAS DE LUCÍA
%M01:      ardp stf pre na
%P01:      00aq
```

==== 1

Total de expresiones encontradas: 5

Anexos Capítulo I

Anexo iV: ejemplo de un fragmento de procesamiento de textos en Excell.

Arc	Nombre	Esc	Edad	Ver	Var est	var tiem	Var pers	Var punt
U7B001V	Rodrigo	0	7	U		13		Sc
U7D001V	Rodrigo	0	7	U		10		Sc
U7B002V	Manuel	0	7	U	NI/LPC			Sc
U7C002V	Manuel	0	7	U		13		Sc
U7D002V	Manuel	0	7	U		13		Sc
U7B003M	María Paz	0	7	U		10		Sc
U7C003M	María Paz	0	7	U		10		Sc
U7D003M	María Paz	0	7	U		13		Sc
U7C004M	Julieta	0	7	U		13		
U7D004M	Julieta	0	7	U		10		
U7B005M	Natalia	0	7	U		10		
U7C005M	Natalia	0	7	U		13		Sc
U7D005M	Natalia	0	7	U	LP/NI	10		Ss
U7C006V	Juan Ignacio	0	7	U		13		Cs
U7B007V	Joaquín	0	7	U		03		Sc
U7C007V	Joaquín	0	7	U		13		
U7D007V	Joaquín	0	7	U		10		
U7B008V	Gabriel	0	7	U	LP/LPC			
U7C008V	Gabriel	0	7	U	LPC/NLPU	13		
U7D008V	Gabriel	0	7	U	NLP/LPC	13		
U7C009V	Ezequiel	0	7	U	NI/LPC	13		Spfc
U7D009V	Ezequiel	0	7	U		13		Sc
U7B010V	Matías	0	7	U		N/M		Sc
U7C010V	Matías	0	7	U	NI/LPC	13		Spfc
U7D010	Matías	0	7	U	NI/LPC	13		Sc
U7B011V	Tomás	0	7	U	LP/LPC	13		
U7C011V	Tomás	0	7	U		13		
U7D011V	Tomás	0	7	U		13		
U7B012V	Mauro Germán	0	7	U	LP/NI	13		
U7C012V	Mauro	0	7	U	NI/NLPU	13		
U7D012V	Mauro Germán	0	7	U	NI/LPU	M/N		
U7C013V	Enzo	0	7	U	LP/NI	13		
U7C014	Gabriel	0	7	U	NI/LPU	10		Sc
U7C015V	Nicolás	0	7	U	LP/NLP	10		Sc
U7B016M	Marina	0	7	U		13		Sc
U7C016M	Marina	0	7	U	NLP/LPC	13		Sc
U7D016M	Marina	0	7	U		M/N	13	Sc
U7B017M	Micaela	0	7	U	NLP/NLPU			Sc
U7C017M	Micaela	0	7	U		13		
U7D017M	Micaela	0	7	U	NLP/LPC	13		Sc
U7C018M	Lucía	0	7	U		10		
U7B019M	Daiana	0	7	U	NI/LPC	13		Ss
U7C019M	Daiana	0	7	U	NI/NLP	13		
U7D019M	Daiana	0	7	U	NI/NLP	13		
U7D020M	Ana	0	7	U	LPC/LPU	03		
U7B021M	Sofía	0	7	U		M/N	13	Sc
U7C021M	Sofía	0	7	U	NI/LPC	13		Sc
U7D021M	Sofía	0	7	U		13		Sc
U7B022V	Mauro Sebastián	0	7	U	NI/LPC	13		Sc

Anexos Capítulo I

Anexo V. Ejemplo de tratamiento manual de un registro de observación.

Registro: 9aMMC4

MACRO EPISODIOS	EPISODIOS	OBSERVACIONES
María José	<p>Episodio 1 Estructura Introducción: prueban dejar o quitar una introducción (AQUÍ ESTÁ o ESTÁ.). Queda AQUÍ ESTÁ. (Puntuación: agregan coma) (Enunciador: cambian "su quinta" por "la quinta")</p> <p>Episodio2 Tiempo -Discuten sobre la pertinencia del verbo: ESTABA (también ESTABAN) o ESTÁ justificando el primero desde el tiempo del suceso y el segundo desde el tiempo de la enunciación (hoy de la foto). -Otra referencia temporal: relación entre el momento en que sacan la foto y su llegada a casa como hija adoptiva (<i>la foto corresponde al día siguiente de su llegada</i>) Muchos textos intentados que dan cuenta de este problema (Ej: Y AYER: EL OTRO DÍA; EL DÍA ANTERIOR HABÍA LLEGADO A CASA...) (Enunciador: cambia A CASA por LA CASA)</p>	<p>Co-construyen</p> <p><i>En tiempo se ven claras las dificultades de formulación (muy bueno)</i></p>
Cristian	<p>Episodio 1 Estructura Agregan anteponiendo nombre y preposición (DE CRISTIAN) al apellido en anclaje inicial.</p> <p>Episodio 2 Problemas del sistema de escritura. -No aceptan repetición de tres letras A seguidas (!!) y buscan construcción sinónima para reemplazar. -Separación entre palabras en la construcción EN ESE MOMENTO.</p> <p>Episodio 3 Puntuación: Coma punto final.</p>	Co-construyen
Mercedes	<p>Episodio 1 Estructura. Transforman el texto buscando referenciar mejor quiénes son los fotografiados: agregan un nombre propio, detalles de vestimenta, lugar en la foto... (Puntuación: introducción de comas mientras revisan)</p>	<p>Co-construyen Leen por partes, reformulan a través de textos intentados, reescriben y siguen con la siguiente.</p>
Cristian (cont.)	<p>Episodio 3 (continuación) Puntuación: -comas -punto y seguido.</p> <p>Episodio 4. Tiempo: cambio de verbo en presente a pasado (VA por IBA)</p>	
María José (cont)	<p>Episodio 3. Enunciador: -cambio de "LA CASA" por "SU CASA". -agregan LA NIÑA (refiriéndose a sí misma).</p>	

ANEXOS
CAPÍTULO II

Cuadro n° 2212

Número de segmentos informativos discriminados por organización discursiva

	Cantidad mínima de segmentos	Cantidad máxima de segmentos	Total de textos	Promedio	Media
Núcleos informativos	1	10	318	3	2
Listas simples de personas	3	14	96	6	5
Listas biográficas	5	25	9	11	5 y 7
Listas de ubicación	2	13	19	6	5
Listas combinadas	3	25	31	10	10
Núcleos con listas simples	4	13	51	7	6
Núcleos con listas biográficas	3	10	5	7	-
Núcleos con listas de ubicación	5	12	10	8	7
Núcleos con listas combinadas	9	9	1	-	-
Narrativas	4	8	12	6	6

Cuadro n° 2213

Ocurrencias de conjunciones, preposiciones y pronombres relativos que conectan segmentos informativos discriminadas por organización discursiva.

N=1112

Organización discursiva	Conjunciones	Preposiciones	Pronombres relativos	Total
Núcleos informativos	176	178	93	447
Listas simples de personas	164	77	15	256
Listas biográficas	25	3	10	38
Listas de ubicación	26	9	4	39
Listas combinadas	78	13	9	100
Núcleos con listas simples	74	48	21	143
Núcleos con listas biográficas	8	6	0	14
Núcleos con listas de ubicación	17	7	1	25
Núcleos con listas combinadas	1	0	0	1
Narrativas	28	6	15	49
Total	597	347	168	1112

Cuadro n° 2214

Textos que contienen ocurrencias de introducciones discriminadas por organización discursiva.

n=552

Organizaciones discursivas	Con introducción	Sin introducción	Total
Núcleos informativos	149	169	318
Listas simples de personas	49	47	96
Listas biográficas	4	5	9
Listas de ubicación	7	12	19
Listas combinadas	8	23	31
Núcleos con listas simples de personas	25	26	51
Núcleos con listas biográficas	4	1	5
Núcleos con listas de ubicación	8	2	10
Núcleos con listas combinadas	1	0	1
Narrativas	4	8	12
Total general	259	293	552

Cuadro n° 2215					
Textos con listas que contienen ocurrencias de anclajes y cierres discriminadas por organización discursiva.					
N= 222 ¹					
Organizaciones discursivas	Con anclajes	Sin anclajes	Con cierres	Sin cierres	Total de cada organización discursiva
Listas simples de personas	41	55	44	52	96
Listas biográficas	2	7	1	8	9
Listas de ubicación	8	11	2	17	19
Listas combinadas	13	18	5	26	31
Núcleos con listas simples de personas	50	1	34	17	51
Núcleos con listas biográficas	5	0	1	4	5
Núcleos con listas de ubicación	10	0	5	5	10
Núcleos con listas combinadas	1	0	0	1	1
Total organizaciones discursivas con listas	130	92	92	130	222

¹ En este caso, el total de textos refiere a aquellas listas de personas y núcleos con listas que presentan anclajes y/o cierres.

Cuadro n° 2216

Textos que contienen ocurrencias de "familia" y "hermanos" discriminadas por organización discursiva.

N= 75 textos

Organización discursiva	N
Núcleos informativos	47
Listas simples de personas	7
Listas biográficas	3
Listas de ubicación	2
Listas combinadas	0
Núcleos con listas simples	13
Núcleos con listas biográficas	1
Núcleos con listas de ubicación	2
Núcleos con listas combinadas	0
Narrativas	0
Total	75

Cuadro n° 2217

Número de ocurrencias verbales más frecuentes, discriminadas por organización discursiva.

N=1370 ocurrencias

Organización discursiva	Estar	Ser	Tener	Llamarse	Nacer	Sacar	Ir	Festejar	Encontrarse	Cumplir	Tomar	Embarazar-	Jugar	Total
Núcleos informativos	245	119	39	16	47	32	12	27	13	15	5	7	4	581
Listas simples de personas	106	26	11	1	1	4	8	5	6	3	2	2	0	175
Listas biográficas	21	13	3	17	10	0	5	0	0	0	0	0	0	69
Listas de ubicación	35	40	25	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	104
Listas combinadas	50	58	32	42	7	1	0	0	0	0	0	0	0	190
Núcleos con listas simples de personas	68	22	5	2	14	9	2	1	3	0	6	0	2	134
Núcleos con listas biográficas	5	0	5	5	2	0	0	0	1	0	0	0	0	18
Núcleos con listas de ubicación	21	31	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	56
Núcleos con listas combinadas	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Narrativas	0	11	6	6	2	2	9	0	0	1	2	2	0	41
Total	553	320	126	90	87	49	36	35	23	19	15	11	6	1370

Cuadro n° 2218

Usos más frecuentes de tiempos verbales en los textos, discriminados por organizaciones discursivas .

N= 438 textos analizados²

Organizaciones discursivas	Sin verbo	Prt. impr. ind.	Pret. imper. e indef. indicat	Pret. indef. indic.	Pres. indic.	Pres. indic. y gerundios	Pres. e imperf. indic.	Pres., Pret. imperf. indic. y gerundios	Pres., Pret. imperf. e indef. indic.	Pres. indic. y Pret. imperf. subjuntivo	Total
Núcleos informativos	13	30	18	19	77	31	30	19	5	12	254
Listas simples de personas	2	18	4	4	39	7	10	0	1	0	85
Listas biográficas	0	0	0	0	3	0	1	1	1	0	6
Listas de ubicación	0	0	0	0	11	6	1	0	0	0	18
Listas combinadas	0	1	0	0	15	1	2	1	1	0	21
Núcleos con listas simples de personas	0	1	3	0	6	6	7	3	5	2	33
Núcleos con listas biográficas	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Núcleos con listas de ubicación	0	0	0	0	3	2	2	1	0	0	8
Núcleos con listas combinadas	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Narrativas	0	0	5	4	0	0	0	0	1	0	10
Total general	15	50	30	27	154	53	56	25	14	14	438

² El resto de los textos presentan otro tipo de combinaciones de usos de formas verbales con presencia en menos de 10 textos.

Cuadro n° 2219

Ocurrencias de nombres propios.

n= 1701

Organizaciones discursivas	Nombre de autor	Nombres de familia, familiares y amigos	Nombres de lugares	Total
Núcleos informativos	384	172	91	647
Listas simples de personas	103	184	39	326
Listas biográficas	34	25	19	78
Listas de ubicación	66	14	1	81
Listas combinadas	75	143	15	233
Núcleos con listas simples de personas	67	135	28	230
Núcleos con listas biográficas	12	12	2	26
Núcleos con listas de ubicación	45	9	0	54
Núcleos con listas combinadas	0	5	1	6
Narrativas	4	8	8	20
Total general	790	707	204	1701

Cuadro n° 22110
Ocurrencias de números
n=269

Organizaciones discursivas	Edades	Fechas y horas	Otras cantidades	Total
Núcleos informativos	61	83	5	149
Listas simples de personas	17	4	1	22
Listas biográficas	0	12	3	15
Listas de ubicación	0	0	0	0
Listas combinadas	20	20	0	40
Núcleos con listas simples de personas	5	24	0	29
Núcleos con listas biográficas	6	5	1	12
Núcleos con listas de ubicación	0	1	0	1
Núcleos con listas combinadas	0	0	0	0
Narrativas	1	0	0	1
Total general	110	149	10	269

Cuadro n° 22111

Número y porcentaje de textos clasificados por organización discursiva

(n=552)

Tipo de organización discursiva					
Categoría	Subcategoría	N		%	
		Cat	Subcat	Cat	Subcat
Ni		318	318	58	58
Lp	Lp	155	96	28	17
	Lpb		9		2
	Lpu		19		3
	Lpc		31		6
Nlp	Nlp	67	51	12	9
	Nlpb		5		1
	Nlpu		10		2
	Nlpc		1		0
Nr		12	12	2	2
Total		552	552	100	100

Cuadro n° 22112

Textos clasificados según categorías de organización discursiva, discriminados por foto.

(n=552)

Organización discursiva	Foto b		Foto c		Foto d		Total
		%		%		%	
Núcleo informativo	96	57	107	54	115	62	318
Listas de personas	41	25	64	32	50	27	155
Núcleos listas	27	16	23	12	17	9	67
Narrativas	4	2	4	2	4	2	12
Total	168	100	198	100	186	100	552

Cuadro n° 22113

Textos clasificados según categorías de organización discursiva, discriminados por edad.

(n=552)

Organización discursiva		7 años				9 años				Total			
		Cat		Subcat		Cat		Subcat		Cat		Subcat	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Núcleos informat.		120	46	120		198	68	198	68	318	58	318	58
Listas de personas	Lp	99	38	51		56	19	45	16	155	28	96	17
	Lpb			7				2	1			9	2
	Lpu			10				9	3			19	3
	Lpc			31				-	-			31	6
Núcleos-listas	Nlp	31	12	27		36	13	24	8	67	12	51	9
	Nlpb			1				4	1			5	1
	Nlpu			3				7	3			10	2
	Nlpc			-				1	0			1	0
Narrativas		12	4	12		0		-		12	2	12	2
Total		262	100	262	100	290	100	290	100	552	100	552	100

Cuadro n° 22114

Textos clasificados según categorías de organización discursiva, discriminados por escuela.

(n=552)

Organización discursiva		Escuela de prácticas alternativas				Escuela de prácticas tradicionales				Total			
		Cat		Subcat		Cat		Subcat		Cat		Subcat	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Núcleos informat.		116	47	116	47	202	66	202	66	318	58	318	58
Listas de personas	Lp	89	36	33	13	66	22	63	21	155	28	96	17
	Lpb			8	3			1	0			9	2
	Lpu			19	8			-	-			19	3
	Lpc			29	12			2	1			31	6
Núcleos-listas	Nlp	43	17	28	11	24	8	23	8	67	12	51	9
	Nlpb			4	2			1	0			5	1
	Nlpu			10	4			-	-			10	2
	Nlpc			1	0			-	-			1	0
Narrativas		-	-	-	-	12	4	12	4	12	2	12	2
Total		248	100	248	100	304	100	304	100	552	100	552	100

Anexos Capítulo II

Cuadro n° 22115
Textos clasificados según categorías de organización discursiva, discriminados por edad y escuela.
(n=552)

Organización discursiva	7 años				9 años			
	Escuela de prácticas alternativas		Escuela de prácticas tradicionales		Escuela de prácticas alternativas		Escuela de prácticas tradicionales	
		%		%		%		%
Ni	42	33	78	57	74	61	124	74
Lp	67	53	32	24	22	18	34	20
Nlp	17	14	14	10	26	21	10	6
Nr	0	0	12	9	0	0	0	-
Totales	138	100	124	100	122	100	168	100

Cuadro n° 22116
Textos que incluyen listas, discriminados por edad y escuela.

Tipo de lista	7 años				9 años			
	Escuela de prácticas alternativas		Escuela de prácticas tradicionales		Escuela de prácticas alternativas		Escuela de prácticas tradicionales	
		%		%		%		%
Lp	22	26	29	63	11	24	34	78
Lpb	6	7	1	2	2	4	0	0
Lpu	10	11	0	0	7	15	0	0
Lpc	29	35	2	5	0	0	0	0
Nlp	14	17	13	28	14	31	10	22
Nlpb	0	0	1	2	4	9	0	0
Nlpu	3	3	0	0	7	15	0	0
Nlpc	0	0	0	0	1	2	0	0
Totales	84	100	46	100	46	100	44	100

Cuadro n° 2321

Textos clasificados según categorías de posición del enunciador.

(n=552)

Posición del enunciador	N	%
	Tercera persona	276
Oscilaciones	55	10
Primera persona	221	40
Total	552	100

Cuadro n° 2322

Textos clasificados según categorías de posición del enunciador, discriminados por foto.

(n=552)

Posición del enunciador	Foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B)		Foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C)		Foto donde el autor era un bebé (foto D)		Total
	n	%	n	%	n	%	
Tercera persona	88	53	95	48	93	50	276
Oscilaciones	14	8	22	11	19	10	55
Primera persona	66	39	81	41	74	40	221
Total	168	100	198	100	186	100	552

Cuadro n° 2323

Textos clasificados según categorías de posición del enunciador, discriminados por edad.

(n=552)

Posición del enunciador	7 años		9 años		total	
	n	%	N	%	n	%
Primera persona	148	56	73	25	221	40
Oscilaciones	36	14	19	7	55	10
Tercera persona	78	30	198	68	276	50
Total	262	100	290	100	552	100

Cuadro n° 2324

Textos clasificados según categorías de posición del enunciador, discriminados por edad y escuela.

(n=552)

Posición del enunciador	7 años				9 años				total
	Escuela de prácticas alternativas		Escuela de prácticas tradicionales		Escuela de prácticas alternativas		Escuela de prácticas tradicionales		
		%		%		%		%	
Tercera persona	57	45	21	15	110	90	88	52	276
Oscilaciones	17	14	19	14	11	9	8	5	55
Primera persona	52	41	96	71	1	1	72	43	221
Totales	126	100	136	100	122	100	168	100	552

Cuadro n° 2411

Textos sin y con marcas de tiempo distribuidos por edad.

N=552

Edad	Sin marcas de tiempo		Con marcas		Total	
	N	%	N	%	N	%
7 años	148	56	114	40	262	47
9 años	118	44	172	60	290	53
Total	266	100	286	100	552	100

Cuadro n° 2412.

Textos con diferentes tipos de marcas de tiempo distribuidos por edad.

N=552

Edad	Textos con tiempo no marcado		Textos con tiempo independiente de los sujetos fotografiados		Textos con tiempo dependiente de un individuo, no autor		Textos con tiempo dependiente del autor		Textos plurimarcados		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7 años	148	56	23	38	14	64	60	37	17	42	262	47
9 años	118	44	37	62	8	36	104	63	23	58	290	53
Total	266	100	60	100	22	100	164	100	40	100	552	100

Cuadro n° 2413.

Textos sin y con marcas de tiempo distribuidos por escuela.

N=552

Escuela	Textos con tiempo no marcado		Textos con tiempo marcado		Total	
	N	%	N	%	N	%
Escuela de prácticas alternativas	127	48	121	42	248	45
Escuela de prácticas tradicionales	139	52	165	58	304	55
Total	266	100	286	100	552	100

Cuadro n° 2414.

Textos con diferentes tipos de marcas de tiempo distribuidos por escuela.

N=552

Escuela	Textos con tiempo no marcado		Textos con tiempo independiente de los sujetos fotografados		Textos con tiempo dependiente de un individuo, no autor		Textos con tiempo dependiente del autor		Textos plurimarca sos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escuela de prácticas alternativas	127	48	37	62	4	18	55	34	25	63	248	45
Escuela de prácticas tradicionales	139	52	23	38	18	82	109	66	15	37	304	55
Total	266	100	60	100	22	100	164	100	40	100	552	100

Cuadro n° 2415.

Textos sin y con marcas de tiempo distribuidos por foto.

N=552

Foto	Textos con tiempo no marcado		Textos con tiempo marcado		Total	
	N	%	N	%	N	%
Foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B)	59	22	109	38	168	30
Foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C)	133	50	65	23	198	36
Foto donde el autor era un bebé (foto D)	74	28	112	39	186	40
Total	266	100	286	100	552	100

Cuadro n° 2416.

Textos con diferentes tipos de marcas de tiempo distribuidos por foto.

N=552

Foto	Textos con tiempo no marcado		Textos tiempo independiente de los sujetos fotografados		Textos tiempo dependiente de un individuo, no autor.		Textos con tiempo dependiente del autor		Textos plurimarcasos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B)	59	25	14	23	12	55	59	36	24	60	168	30
Foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C)	133	50	34	57	9	41	15	9	7	17	198	36
Foto donde el autor era un bebé (foto D)	74	25	12	20	1	4	90	55	9	23	186	34
Total	266	100	60	100	22	100	164	100	40	100	552	100

Cuadro n° 2417.

Textos sin y con marcas de tiempo distribuidos por tipo de organización discursiva.

N=552

Organización discursiva	Textos con tiempo no marcado		Textos con tiempo marcado		Total	
	N	%	N	%	N	%
Núcleos informativos	133	50	185	65	318	58
Listas simples de personas	62	23	34	12	96	17
Listas biográficas	8	3	1	0	9	2
Listas de ubicación	17	7	2	1	19	3
Listas combinadas	21	8	10	3	31	6
Núcleos con listas simples de personas	14	5	37	13	51	9
Núcleos con listas biográficas	1	0	4	1	5	1
Núcleos con listas de ubicación	5	2	5	2	10	2
Núcleos con listas combinadas	1	0	0	0	1	0
Narrativas	4	2	8	3	12	2
TOTAL	266	100	286	100	552	100

Cuadro n° 2418.

Textos con diferentes tipos de marcas de tiempo distribuidos por tipo de organización discursiva.

N=552

Organización discursiva	Textos con tiempo no marcado		Textos con tiempo independiente de los sujetos fotografiados		Textos con tiempo dependiente de un individuo, no autor		Textos con tiempo dependiente del autor		Textos plurimarca		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Núcleos informativos	133	50	40	67	14	64	110	67	21	53	318	58
Listas simples de personas	62	23	2	3	4	18	26	16	2	5	96	17
Listas biográficas	8	3	0	0	0	0	1	0	0	0	9	2
Listas de ubicación	17	7	0	0	0	0	2	1	0	0	19	3
Listas combinadas	21	8	6	10	1	4	1	0	2	5	31	6
Núcleos con listas	14	5	10	16	0	0	18	12	9	23	51	9
Núcleos con listas biográficas	1	0	1	2	0	0	0	0	3	7	5	1
Núcleos con listas de ubicación	5	2	1	2	0	0	3	2	1	2	10	2
Núcleos con listas combinadas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Narrativas	4	2	0	0	3	14	3	2	2	5	12	2
TOTAL	266	100	60	100	22	100	164	100	40	100	552	100

Cuadro n° 2419.

Textos sin y con marcas de tiempo distribuidos por persona.

N=552

Persona	Textos con tiempo no marcado		Textos con tiempo marcado		Total	
	N	%	N	%	N	%
Primera persona	112	42	109	38	221	40
Oscilaciones	23	9	32	11	55	10
Tercera persona	131	49	145	51	276	50
Total	266	100	286	100	552	100

Cuadro n° 2420.

Textos con diferentes tipos de marcas de tiempo distribuidos por persona.

N=552

Persona	Textos con tiempo no marcado		Tiempo independiente de los sujetos fotografados		Tiempo dependiente de un individuo, no autor		Tiempo dependiente del autor		Textos plurimarcados		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Primera persona	112	42	15	25	15	68	70	43	9	22	221	40
Oscilaciones	23	9	10	17	4	18	12	7	6	15	55	10
Tercera persona	131	49	35	58	3	14	82	50	25	63	276	50
Total	266	100	60	100	22	100	164	100	40	100	552	100

Cuadro n° 41121

Cantidad de textos que presentan diferentes usos de formas verbales, distribuidos por tipo de marca de tiempo.

N= 378 (se consignan los textos que llegan a más de 10 como producto del cruce de ambos indicadores)

	Textos tiempo no marcado	Textos tiempo independiente de los sujetos fotografiados	Textos tiempo dependiente de un individuo, no autor	Textos tiempo dependiente del autor	Textos plurimarcados
Sin verbo	10	0	0	0	0
Presente	121	17	0	12	0
Imperfecto	29	0	0	16	0
Indefinido	11	0	0	0	0
Presente con gerundio	39	0	0	0	0
Presente con imperfecto	17	0	0	29	0
Presente con indefinido	0	17	0	13	0
Presente con imperfecto del subjuntivo	0	0	0	11	0
Imperfecto con indefinido	10	0	0	12	0
Presente con imperfecto y gerundio	0	0	0	14	0
Total	237	34	0	107	0

Cuadro n° 2521.
Textos clasificados según categorías de puntuación.
(n=552)

Puntuación	N	%
Textos sin puntuación	181	33
Textos con punto final	80	14
Textos con puntuación interna	291	53
Total	552	100

Cuadro n° 2522.
Textos clasificados según categorías de puntuación, discriminados por edad.
(n=552)

Puntuación	7 años		9 años		Total	
	N	%	N	%	N	%
Textos sin puntuación	134	51	47	16	181	33
Textos con punto final	30	12	50	17	80	14
Textos con puntuación interna	98	37	193	67	291	53
Total	262	100	290	100	552	100

Cuadro n° 2523.
Textos clasificados según categorías de puntuación, discriminados por escuela.
(n=552)

Puntuación	Escuela de prácticas alternativas		Escuela de prácticas tradicionales		Total	
	N	%	N	%	N	%
Textos sin puntuación	70	28	111	37	181	33
Textos con punto final	21	9	59	19	80	14
Textos con puntuación interna	157	63	134	44	291	53
Total	248	100	304	100	552	100

Cuadro n° 2524.

Textos clasificados según categorías de puntuación, discriminados por foto.
(n=552)

Puntuación	Foto antigua de la familia donde el autor aún no había nacido (foto B)		Foto actual de toda la familia donde el autor se encuentra incluido (foto C)		Foto donde el autor era un bebé (foto D)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Textos sin puntuación	55	33	59	30	67	36	181	33
Textos con punto final	23	13	48	24	9	5	80	14
Textos con puntuación interna	90	54	91	46	110	59	219	53
Total	168	100	198	100	186	100	552	100

Cuadro n°2525.

Textos clasificados según categorías de puntuación, discriminados por organización discursiva.
(n=552)

Puntuación	Núcleos informativos		Listas de personas		Núcleos con listas		Narrativas		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Textos sin puntuación	109	34	47	30	20	30	5	42	181	33
Textos con punto final	65	21	12	8	2	3	1	8	80	14
Textos con puntuación interna	144	45	96	62	45	67	6	50	291	53
Total	318	100	155	100	67	100	12	100	552	100

Cuadro n° 2526.

Textos clasificados por puntuación, discriminados por categorías de tiempo.
(n=552)

Posición del enunciador	Textos con marcas de tiempo		Textos sin marcas de tiempo		Total	
	N	%	N	%	N	%
Textos sin puntuación	82	29	99	37	181	33
Textos con punto final	37	13	43	16	80	14
Textos con puntuación interna	167	58	124	47	291	53
Total	286	100	266	100	552	100

Cuadro n° 2527.

Relación entre categorías de textos clasificados por categoría de puntuación y cantidad de segmentos.

	Cant. Mín. Seg	Cant. Máx. Seg.	Promedio Seg.	Media Seg
Puntuación				
Textos sin	1	17	4,17	2
Textos sólo p.f.	1	13	3,28	2
Textos con	1	25	5,77	6

Cuadro n° 2528.

Textos clasificados según categorías de puntuación, discriminados por categorías de posición del enunciador.
(n=552)

Puntuación	Tercera persona		Oscilaciones		Primera Persona		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Textos sin puntuación	48	17	15	27	118	53	181	33
Textos con punto final	42	15	4	7	34	16	80	14
Textos con puntuación interna	186	68	36	66	69	31	291	53
Total	276	100	55	100	221	100	552	100

Cuadro n° 2529

Relación entre cantidad y variedad de signos

Cant de signos	1 tipo de signo	2 tipos de signos	3 tipos de signos	4 tipos de signos
Textos con 1 signo	124	0	0	0
Textos con 2 signos	48	41	0	0
Textos con 3 signos	10	40	2	0
Textos con 4 signos	5	28	4	0
Textos con 5 signos	2	15	5	0
Textos con 6 signos	2	6	3	0
Textos con 7 signos	1	6	6	1
Textos con 8 signos	0	5	2	0
Textos con 9 signos	0	2	2	0
Textos con 10 signos	0	0	3	0
Textos con 11 signos	0	1	1	0
Textos con 13 signos	0	3	0	0
Textos con 15 signos	0	2	0	0
Textos con 16 signos	0	0	1	0
Textos con 31 signos	0	0	1	0

Cuadro n° 25210.
Cantidad de marcas usadas, discriminadas por categorías de puntuación.
N=2314

	Textos sin puntuación. N=181	Textos que presentan sólo punto final. N=80	Textos con puntuación interna. N=291	Totales
Punto final	-	80	170	250
Mayúscula inicial	127	77	273	477
Mayúsculas internas	-	-	228	228
Punto aparte	-	-	100	100
Punto seguido	-	-	167	167
Comas	-	-	440	440
Dos puntos	-	-	6	6
Paréntesis	-	-	124	124
Comillas	-	-	26	26
Guiones	-	-	6	6
Espacios	145	24	321	490
Totales	272	181	1861	2314

CAPÍTULO IV

ANEXOS

Cuadro n° 4411.

Textos que pasan de categoría en organización discursiva entre versión inicial y revisada
(n=276)

Textos en versiones revisadas	N	%
Con cambios	57	21
Sin cambios	219	79
Total	276	100

Cuadro n° 4412.

Textos clasificados según categorías de organización discursiva, discriminados por versión inicial y revisada.
(n=552)

Organización discursiva	Primera versión		Versión revisada		Diferencia total	
	N	%	N	%	%	N
Núcleos informativos	160	58	158	57	- 1	318
Listas de personas	77	28	78	29	+ 1	155
Núcleos con listas	33	12	34	12	0	67
Narrativas	6	2	6	2	0	12
Total	276	100	276	100		552

Cuadro n° 4413.

Textos clasificados según categorías de organización discursiva, discriminados por versión inicial y revisada, distribuidos por edad.
(n=552).

Organización discursiva	7 años					9 años					Total
	Versión inicial		Versión revisada			Versión inicial		Versión revisada			N
	N	%	N	N	Dif %	N	%	N	%	Dif %	
Núcleos informativos	64	49	56	43	- 6	96	66	102	70	+ 4	318
Listas de personas	47	36	52	40	+ 4	30	21	26	18	- 3	155
Núcleos con listas	14	11	17	13	+ 2	19	13	17	12	- 1	67
Narrativas	6	4	6	4	0	0	0	0	0	0	12
Total	131	100	131	100		145	100	145	100		552

Cuadro n° 4414.

Textos clasificados según categoría de organización discursiva, distribuidos por escuela y discriminados por versión inicial y revisada.

N= 552

Organización discursiva	Escuela de prácticas alternativas					Escuela de prácticas tradicionales					Total
	Primera versión		Versión revisada		Dif. %	Primera versión		Versión revisada		Dif. %	
	N	%	N	%	%	N	%	N	%	%	N
Núcleos informativos	60	48	56	45	-3	100	66	102	67	+1	381
Listas de personas	43	35	46	37	+2	34	22	32	21	-7	155
Núcleos con listas	21	17	22	18	+1	12	8	12	8	0	67
Narrativas	0	0	0	0	0	6	4	6	4	0	12
Total	124	100	124	100		152	100	152	100		552

Anexos Capítulo IV

Cuadro n° 4421
Textos que pasan de categoría en posición del enunciador entre versión inicial y revisada
(n= 276)

	n	%
Con cambios	148	54
Sin cambios	128	46
Total	276	100

Cuadro n° 4422
Textos clasificados según categoría en posición del enunciador, discriminados entre versión inicial y revisada
(n= 552)

Posición del enunciador	Versión inicial		Versión revisada		Diferencia	Total
	n	%	N	%	%	N
Tercera persona	84	31	192	70	+ 39	276
Oscilaciones	12	4	43	15	+ 11	55
Primera persona	180	65	41	15	- 50	221
Total	276	100	276	100	0	552

Cuadro n° 4423
Textos clasificados según categoría de posición del enunciador, discriminados por versión inicial y versión revisada, distribuidos por edad
(n = 552)

Posición del enunciador	7 años					9 años					Total
	Versión inicial		Versión revisada		Diferencia	Versión inicial		Versión revisada		Diferencia	
	N	%	N	%	%	N	%	N	%	%	N
Tercera persona	9	7	69	53	+ 46	75	52	123	85	+ 33	276
Oscilaciones	6	5	30	23	+ 18	6	4	13	9	+ 5	55
Primera persona	116	88	32	24	- 64	64	44	9	6	- 38	221
Total	131	100	131	100		145	100	145	100		552

Cuadro n° 4426.

Ocurrencias de nombre de autor

N= 790

	N	%
Ocurrencias de nombre de autor		
Versión inicial	221	28
Versión revisada	569	72
Total	790	100

Cuadro n ° 4424

Textos clasificados según categoría de posición del enunciador, discriminados por versión inicial y versión revisada , discriminados por edad y escuela (n = 552)

Posición del enunciador	7 años										9 años										Total
	Escuela de prácticas alternativas					Escuela de prácticas tradicionales					Escuela de prácticas alternativas					Escuela de prácticas tradicionales					
	Versión inicial		Versión revisada		Diferencia	Versión inicial		Versión revisada		Diferencia	Versión inicial		Versión revisada		Diferencia	Versión inicial		Versión revisada		Diferencia	
	n	%	n	%	%	n	%	n	%	%	n	%	n	%	%	n	%	N	%	%	
Tercera persona	8	13	49	78	+ 65	1	1	20	29	+ 28	54	89	56	92	+ 3	21	25	67	80	+ 55	276
Oscilaciones	3	5	14	22	+ 17	3	5	16	24	+ 19	6	10	5	8	-2	-	-	8	10	+ 10	55
Primera persona	52	82	-	-	- 82	64	94	32	47	- 47	1	1	-	-	-1	63	75	9	10	- 65	221
Total	63	100	63	100		68	100	68	100		61	100	61	100		84	100	84	100		552

Anexos Capítulo IV

| Cuadro n° 4431.
Textos que pasan de categoría de tiempo en entre versión inicial y revisada.
(n=276)

	n	%
Con cambios	17	6
Sin cambios	259	94
Total	276	100

Cuadro n° 4432.
Textos clasificados según categorías de tiempo, discriminados por versión inicial y revisada, distribuidos por edad.
(n=552).

Tiempo	7 años					9 años					Total
	Prim vers		Vers revis		Dif %	Prim vers		Vers revis		Dif %	
	N	%	N	%		N	%	N	%		
Textos marcados	61	47	53	40	- 7	82	57	90	62	+ 5	286
Textos no marcados	70	53	78	60	+ 7	63	43	55	38	- 5	266
Total	131	100	131	100	0	145	100	145	100		552

Cuadro n° 4434

Número de ocurrencias verbales más frecuentes, discriminadas por versión inicial y versión revisada.

N= 3368

	Estar	Ser	Tener	Llamarse	Nacer	Sacar	Ir	Festear	Encontrarse	Cumplir	Tomar	Embarazar-	Jugar	Total
Versión inicial	254	138	123	98	71	31	24	23	15	12	10	8	6	1133
Versión revisada	660	428	244	190	137	62	46	46	30	24	20	16	12	2235
Total	914	566	367	288	208	93	70	69	45	36	30	24	18	3368

Cuadro n° 4435.

Uso de formas verbales, discriminadas por versión inicial y versión revisada

Uso de formas verbales	Sin verbo	Presente	Imperfecto	Indefinido	Total una forma verbal	Imperfecto + indefinido	Presente + gerundio	Presente + imperfecto	Presente imp. subjuntivo	Total dos formas verbales	Presente + imperfecto + indefinido = tres formas verbales
Versión inicial	9	95	26	12	133	18	38	36	9	101	11
Versión revisada	6	189	52	10	251	14	30	28	8	80	7
Total	15	284	68	22	374	32	68	64	17	181	18

Anexos Capítulo IV

Cuadro n° 4441

Textos que pasan de categoría en puntuación entre versión inicial y revisada
(n=276)

	N	%
Cambian	108	39
No cambian	168	61
Total	276	100

Cuadro n° 4442.

Textos clasificados según categorías de puntuación, discriminados por versión inicial y revisada.
(n=552)

Puntuación	Primera versión		Versión revisada		Diferencia	total
	N	%	N	%		
Textos sin puntuación	121	44	60	22	-22	181
Textos con punto final	45	16	35	13	-3	80
Textos con puntuación interna	110	40	181	65	+25	291
Total	276	100	276	100	0	552

Cuadro n° 4443.

Textos clasificados según categorías de puntuación, discriminados por versión inicial y revisada, distribuidos por edad y por escuela.
(n=552).

Puntuación	7 años								9 años								TOT AL	
	Escuela de prácticas alternativas				Escuela de prácticas tradicionales				Escuela de prácticas alternativas				Escuela de prácticas tradicionales				N	%
	Prim ver		Ver revis		Prim ver		Ver revis		Prim ver		Ver revis		Prim ver		Ver revis			
		%		%		%		%		%		%		%		%		
Textos sin puntuación	44	70	16	25	44	65	30	44	10	16	0	0	23	28	14	17	18	3
Textos con punto final	3	5	2	3	12	18	13	19	12	20	4	7	18	21	16	19	8	1
Textos con puntuación interna	16	25	45	71	12	18	25	37	39	64	57	93	43	51	54	64	2	5
Tot.	63	100	63	100	68	100	68	100	61	100	61	100	84	100	84	100	5	1
																	5	0
																	2	0