



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ESTUDIO MICROGENÉTICO DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS EN PANTALLA
QUE REALIZAN ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

TUTOR:

DR. ALEJANDRO BARRERA RETANA
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL AZCAPOTZALCO, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DR. JORGE ENRIQUE VACA URIBE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUA ESCRITA Y MATEMÁTICAS, S.C.
DRA. MARÍA TERESA MIAJA DE LA PEÑA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM
DRA. ANGÉLICA JIMÉNEZ ROBLES
UNIDAD 095, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DRA. RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, D. F. OCTUBRE DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para José y Blanca
Por todo su amor

ÍNDICE

PROLEGÓMENOS	7
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1. Intención de la investigación	19
2. Preguntas de investigación	20
3. Objetivos de investigación	21
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	22
1. Estudios cognitivos	24
1.1. La redacción como proceso lineal	25
1.2. La redacción como proceso recursivo	26
1.2.1. Prosa de escritor y prosa de lector	26
1.2.2. El modelo de composición escrita de Hayes y Flower	29
1.2.3. Críticas al modelo de Hayes y Flower	33
1.2.4. Trayectos separados: Hayes (1996) y Flower (1990)	34
1.2.5. Bereiter y Scardamalia: modelos de decir y transformar el conocimiento	37
2. Enfoque sociocognitivo y situado	44
3. Enfoque de base psicogenética	50
3.1. Los trabajos de la didáctica latinoamericana	52
4. Enfoque del interaccionismo socio-discursivo	60
CAPÍTULO III. LA MICROGÉNESIS SITUADA	73
1. Esbozo histórico de las perspectivas microgenéticas y su utilidad en las investigaciones del desarrollo	73
2. La microgénesis y el constructivismo psicológico	78
2.1. La microgénesis situada: sus fundamentos epistemológicos	83

2.1.1.	El carácter situado	84
2.1.2.	La situación de enseñanza-aprendizaje	85
2.1.2.1.	Análisis de la actividad	86
2.1.3.	Las interacciones	87
2.2.	La unidad de análisis de la microgénesis situada	88
3.	La microgénesis situada en el estudio de los procesos de redacción de textos	90
3.1.	La tarea de escritura	90
3.1.1.	Los antecedentes y supuestos implícitos	91
3.2.	Análisis funcional y estructural de la tarea	96
CAPÍTULO IV. PROCESO METODOLÓGICO		101
1.	Población de estudio	101
2.	Decisiones metodológicas	104
3.	Tipos de datos e instrumentos de análisis	110
CAPÍTULO V. LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL		118
1.	Inventio	119
1.1.	El contenido del video: entenderlo para adaptarlo y escribirlo	120
1.2.	Las consignas de escritura	128
1.2.1.	Las consignas de escritura <i>in situ</i>	129
1.2.2.	Las acciones de los escritores frente a las consignas efectivas en sentido estricto	134
2.	Compositio	141
2.1.	Cambios durante la construcción del pre-texto oral motivados por la entrevistadora	143
2.2.	Cambios del pre-texto oral a Tx_1 motivados por el paso de lo oral a lo escrito	145
CAPÍTULO VI. LAS PRODUCCIONES TEXTUALES 1: LOS PRODUCTOS Y SUS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN		155

1. Problemas que identifican y resuelven los escritores solos	160
2. Problemas que identifican y resuelven los escritores en parejas	167
2.1. Describir para precisar	171
2.2. Explicitar las motivaciones de los personajes	175
2.3. Reorganizar el orden de los hechos	176
CAPÍTULO VII. LAS PRODUCCIONES TEXTUALES 2:	184
LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN	
1. Las modalidades de interacción	184
1.1. La coexistencia de dos modalidades de co-actividad	187
1.2. El progreso hacia la co-actividad dividida	192
1.3. Momentos de co-actividad compartida	196
2. El cambio en la operación discursiva	200
2.1. Segmentos textuales de inicio con tipo de discurso narrativo	201
2.2. Finales de cuentos de hadas	204
2.3. Asignar nombres a los personajes	207
3. La resignificación de la consigna de revisión	212
4. Una nueva situación retórica	218
4.1. La lectura en voz alta que realiza el revisor	219
4.2. La interpretación del contenido del texto	222
CONCLUSIONES	229
REFERENCAS	262
ANEXOS	262
Anexo 1. Versiones textuales producidas por los entrevistados	263
Anexo 2, Reporte detallado de El Espía 2.0: Eleazar	271
Anexo 3. Registros fotográficos de las diferentes versiones textuales	288
Anexo 4. Textos divididos en enunciados	297

RESUMEN

En este trabajo se analizaron microgenéticamente los procesos de producción textual de estudiantes de escuelas primarias y secundarias (modalidad telesecundaria). El objetivo general fue evidenciar y analizar las dificultades que implicó la construcción de un texto en pantalla para los alumnos. Se adoptó la microgénesis situada como perspectiva teórico-metodológica. A partir de ésta, se construyó, como dispositivo para la recolección de datos, una tarea que implicó escribir el contenido de un video y que incluyó a otro alumno como revisor durante el proceso de producción.

Los resultados del análisis son amplios. De manera general, se encontró que para comprender los procesos de escritura era imprescindible analizar las condiciones de producción que originan las acciones de los alumnos. En otros estudios, estas condiciones se retoman como un telón de fondo necesario, pero incuestionable. Aquí, se analizaron para comprender sus efectos sobre los procesos y los textos. También se encontró que la revisión era una práctica dissociada de la escritura. Ningún alumno se asumió naturalmente como revisor de su propio texto. Para que la revisión surgiera se necesitaron condiciones didácticas como la figura de *revisor*, quien ejerció una función de lector auténtico y ayudó a verificar si el texto cumplía su propósito comunicativo.

Las conclusiones muestran que las tareas con una situación de comunicación no simulada, que se pone a prueba durante el mismo proceso de elaboración, ayudan a los alumnos a regular sus procesos de escritura, lo cual puede retomarse en la enseñanza de la lengua escrita en la escuela.

PROLEGÓMENOS

El interés por estudiar temas vinculados con la escritura me ha acompañado desde hace varios años. En los primeros semestres de la licenciatura en educación primaria, revisé con mucho ahínco los textos de las asignaturas Español y su enseñanza I y II. Como ningunas otras, las antologías de esos cursos resultaban atractivas y atrapaban mi atención. Fue la primera vez (y la única) que consulté la bibliografía complementaria sin previa consigna escolar.

Al terminar la normal, comencé mi servicio como profesora de primer grado de primaria en una localidad rural ubicada en el municipio de Córdoba, Veracruz. Ahí, el interés por la lengua escrita se convirtió en preocupación. Tenía el reto de alfabetizar a niños de primer grado que comenzaban su trayectoria escolar con un preescolar precario, casi ausente, con padres analfabetas y con contadas experiencias con la lengua escrita, al menos no las que se marcaban en la escuela. Como normalista que termina la licenciatura, había aprendido “al pie de la letra” el enfoque comunicativo funcional que pregonaban los libros de texto para la enseñanza del Español (Plan 93); creía firmemente en la propuesta para la enseñanza de la escritura en primer grado y estaba convencida de que las planas y el método silábico eran un trágico accidente de la alfabetización inicial. Con tantas ilusiones como inseguridades, comencé mi práctica docente con ese grupo de niños.

En los primeros meses de servicio, comprendí que la realidad escolar en las zonas rurales es dura, más para los docentes que recién se integran. El programa, los enfoques y las antologías no alcanzan para dar respuestas acertadas a los problemas que trastocan la labor del maestro rural. Las experiencias de cada día

(buenas y malas, alegres y tristes), la reflexión sobre la práctica y la necesidad de adaptarse lo mejor posible al medio se convierten en las mejores herramientas del maestro y en las fuentes de todo tipo de aprendizajes.

Durante el tiempo que estuve frente a grupo se fue acrecentando mi interés por la lengua escrita. Tomaba notas de las experiencias didácticas que construía y, a la vez, buscaba bibliografía que pudiera ayudarme a enriquecerlas. Paso a paso y acompañada por mis grupos de niños (siempre de primero y segundo), fui construyendo un anteproyecto de investigación para postular a una maestría.

Como maestrante desarrollé una tesis enfocada al uso de un aspecto específico del sistema de escritura: la puntuación de textos narrativos ajenos. Gracias a este trabajo y a las experiencias como alumna de grado, conocí las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva psicogenética de la lengua escrita. Además, me enfrenté con un reto nuevo y difícil de sortear: escribir una tesis de maestría. La escritura era mi objeto de estudio y, al mismo tiempo, la herramienta de comunicación de resultados. El interés se había convertido, nuevamente, en una preocupación. Al construir la tesis experimenté las complicaciones de quien no puede leerse con ojos de corrector y me angustié ante mi imposibilidad de presentar a los lectores un trabajo coherente, claro y bien escrito. Después de un largo proceso, volví frente a grupo.

A partir de esa segunda incorporación al servicio, el interés por la escritura se fue definiendo y perfilando. Descubrí nuevas cosas en la práctica, tanto en el trabajo docente (propio y ajeno) como en las acciones de los niños. Observé con mayor detalle sus respuestas frente a las consignas de escritura, tomé notas de los problemas que encontraba en sus textos (los más sistemáticos) y registré todo

cuanto pude sobre lo que hacían durante sus producciones textuales. Estaba en proceso de construir un nuevo anteproyecto de investigación. Sin embargo, esta vez resultaba más difícil y necesitaba ayuda.

Después de un tiempo de búsqueda, encontré un espacio de aprendizaje que me abrió sus puertas. Ahí, apoyada por las miradas de especialistas en el tema, construí un proyecto de investigación con el que postulé al programa de doctorado en el que se inserta la presente tesis.

Durante el tiempo que duró el doctorado, mi experiencia con la lengua escrita ha tenido muchas aristas. Ahora se ha convertido en una preocupación permanente con diferentes énfasis: comprender los procesos de producción que forman el corpus de esta investigación; atender la escritura académica (propia y ajena) necesaria para la comunicación y validación de resultados; conocer los trabajos sobre investigación didáctica en lengua escrita en México; analizar el diseño curricular actual en lenguaje y comunicación, etc. Todos esos temas forman parte de los problemas existenciales que motivan la construcción de la investigación que aquí presento y se retoman en diferente medida y profundidad a lo largo del documento. Está claro que una tesis de doctorado resulta insuficiente para abordarlos. Por ello, este trabajo representa el fin de un proceso de aprendizaje indispensable en la formación como investigador; pero, también, es el comienzo de un camino de trabajo académico que espero sea productivo y apasionante.

INTRODUCCIÓN

Escribir representa un enorme reto para quien lleva a cabo tan complicada tarea. Ante la inmensidad de la página en blanco (en el papel o en la pantalla), el escritor debe tomar decisiones sobre el *qué* y el *cómo* para lograr un mensaje coherente y claro. Esta toma de decisiones implica un constante ir y venir en el propio texto: de escribir a leer y revisar; de construir a eliminar y modificar; del pensamiento sobre el contenido a la puesta en página. Estos vaivenes—muchas veces indisolubles— exigen el uso de diversos conocimientos. El escritor necesita un manejo hábil del lenguaje que le permita usar eficientemente aspectos sintácticos, semánticos, de puntuación, etc. para delimitar las unidades que desea ordenar, jerarquizar o destacar. También, requiere conocer el tema que va a desarrollar; el género textual que orienta su escrito y que adaptará a las condiciones que plantea la situación de comunicación, entre otras cosas.

En breve, el escritor necesita conocer y utilizar una infinidad de recursos durante cada producción textual. Todo ello con el propósito de que la calidad del producto final represente lo más fielmente posible aquello que desea comunicar. Ante este difícil contexto, pensemos en los textos producidos por alumnos de educación básica, quienes comienzan sus trayectorias como usuarios de la lengua escrita. ¿Qué características tienen sus procesos de producción textual? ¿Poseen los vaivenes necesarios para construir textos de calidad? ¿Qué problemas experimentan estos escritores y cómo los resuelven? La búsqueda de respuestas a las preguntas anteriores orienta esta investigación.

Esta tesis analiza los procesos de producción textual que llevan a cabo estudiantes de primarias y telesecundarias del estado de Veracruz. Para ello,

emplea la microgénesis situada. Los trabajos fundadores de esta corriente son investigaciones suizas que estudian el aprendizaje de la lengua escrita en situación escolar (adultos en clases de alfabetización). El interés es conocer los procesos de co-construcción de los conocimientos de los sujetos que participan en dicha situación.

La microgénesis situada se sustenta en el constructivismo psicológico de Inhelder y Caprona (2007), Blanchet (1992), Saada-Robert y Baslev (2006). Estos autores retoman los postulados de Piaget con un énfasis importante en el sujeto y en los aspectos funcionales del conocimiento. Además, incorpora aportes de la psicología sociocultural vigotskiana y de las investigaciones didácticas de Brousseau (Cf. Balslev, 2006). En este trabajo, adoptamos las orientaciones de dicha perspectiva para construir herramientas teóricas y metodológicas acordes con nuestro interés de investigación.

Como herramienta metodológica, la microgénesis orienta el diseño de una tarea de redacción que propone: a) escribir el contenido de un video para un destinatario que no lo ve y debe saber de qué trata; b) dos momentos de revisión textual: uno individual en la primera parte de la entrevista y otro en parejas en la segunda parte y c) usar El Espía 2.0 como soporte de escritura y como auxiliar en la recolección de datos. En tanto perspectiva teórica, la microgénesis situada nos permite armar el entramado conceptual para el análisis del corpus. Desde estos referentes, interpretamos las acciones de los escritores y revisores sobre el texto y analizamos las interacciones que se producen –entre ellos y con la entrevistadora– durante la revisión textual.

La exploración bibliográfica sobre el tema muestra un importante número de investigaciones que analizan los procesos de producción textual. Éstas se diferencian por el enfoque teórico, la metodología y la población de estudio. En el presente trabajo, retomamos algunos de sus aportes para analizar los procesos de escritura de alumnos de educación básica, que resuelven una tarea de redacción particular. Nuestro interés es contribuir de forma realista, situada y modesta en un campo de conocimiento muy explotado, pero todavía fértil.

La tesis está estructurada en siete capítulos. El primero delimita el planteamiento de la investigación. A partir de Knobel y Lankshear (2002), describimos el problema existencial desde el cual construimos la pregunta de investigación. Presentamos, también, la intención del estudio y detallamos sus objetivos para compartir con el lector el conocimiento que buscamos construir.

El capítulo II expone los antecedentes del estudio. Mostramos los principales hallazgos de trabajos que analizan los procesos de escritura a partir de cuatro enfoques distintos. Las investigaciones orientadas por la perspectiva cognitiva anglosajona se consideran pioneras en el estudio de los procesos de redacción. Son una referencia constante en la bibliografía sobre el tema, aún en estudios que no suscriben el mismo enfoque o bien que resignificaron los aportes. Los desarrollos orientados por la postura socio-cognitiva y situada se llevan a cabo en España y mantienen una estrecha relación con la enseñanza y aprendizaje de contenidos de lengua en las aulas. Por ello, son una referencia importante en el diseño de secuencias didácticas de lectura y escritura. Las investigaciones orientadas por la perspectiva psicogenética de la lengua escrita que estudian los

procesos de producción textual son relativamente recientes (en los intereses del enfoque). Se realizan en Sudamérica, principalmente en Argentina, y mantienen una estrecha relación con las propuestas curriculares oficiales en ese país. Las investigaciones basadas en el enfoque interaccionista socio-discursivo se ocupan de la didáctica de la lengua francesa y se desarrollan en Suiza a partir de los trabajos pioneros de Bronckart y su grupo.

El capítulo III expone la perspectiva teórico-metodológica que orienta este trabajo: la microgénesis situada. Ésta es escasamente conocida en México (se ha empleado en Suiza y otros lugares de Europa). Por ello, presentamos detalladamente los postulados que la sustentan. El objetivo es destacar sus implicaciones en el análisis de los procesos de producción textual que forman el corpus de esta investigación.

El capítulo IV da cuenta de las decisiones metodológicas que acompañan el diseño de la tarea de escritura y orientan el trabajo de campo. A su vez, describimos los tipos de datos construidos durante el proceso analítico.

Los capítulos V, VI y VII presentan los resultados. El primero de ellos aborda el análisis de las condiciones de producción textual que forman parte de los procesos de escritura; es decir, cómo influyen el video y la consigna inicial en las decisiones que toman los alumnos cuando escriben. Además, presenta la organización del contenido previo a la primera textualización, que da origen al pretexto oral. Los capítulos restantes, VI y VII, muestran el análisis de las tres versiones textuales y de los procesos sobre los que se construyeron. Abordan las dificultades que los escritores resuelven solos (mientras textualizan y al terminar) y

las que atienden con el revisor. Finalmente, analizan las interacciones entre los participantes de la tarea para entender sus repercusiones en los textos y en la versión final.

Para terminar, en las conclusiones destacamos los hallazgos de la investigación a partir de dos planos: psicológico y didáctico. El primero sintetiza las reflexiones sobre lo que hacen los alumnos durante sus procesos de escritura. El segundo propone aspectos que pueden retomarse en el terreno de la didáctica de la lengua en México.

CAPÍTULO I. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La producción de textos escritos es un aspecto central en el Plan y los programas de estudio vigentes en la educación básica mexicana; constituye uno de los cinco componentes que agrupan los estándares curriculares de Español en primaria y secundaria. Esta asignatura, a su vez, forma parte del campo de formación Lenguaje y Comunicación, el cual busca que los alumnos aprendan “a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos; a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de las ideas y los textos” (SEP, 2011a, p. 43).

Para propiciar tales aprendizajes, el programa propone a las *prácticas sociales del lenguaje* como referente articulador de los contenidos y a los proyectos didácticos de lengua como modalidad de trabajo. Dichas prácticas se definen como:

pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos [...] dentro de las prácticas los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros, a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos y soportes (SEP, 2011b, p. 24).

Para la SEP, los proyectos son “actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2011b, p. 28) a través del fomento al trabajo cooperativo diferenciado; esto es, la organización de los alumnos en

pequeños grupos para realizar actividades diferentes, pero coordinadas en función de una misma tarea (SEP, 2011b).

Todo lo anterior abonaría a la formación de alumnos como *productores competentes de textos*, “lo cual supone la revisión y elaboración de diversas versiones, hasta considerar que la producción satisface los fines para los que fue realizada” (SEP, 2011b, p. 37). Con lo anterior, se espera que al terminar la secundaria, los alumnos utilicen los momentos (y actividades) que conforman el proceso de escritura: planear los textos antes de comenzar a escribirlos, escribir una primera versión atendiendo en la medida de lo posible la planeación, releer el texto producido, corregir el texto atendiendo los diferentes niveles textuales y, finalmente, compartir el texto con los destinatarios (SEP, 2011b, p. 38).

Lo anterior está en el discurso oficial. Pero, en la realidad de las aulas, la situación se torna distinta. La producción textual es un tema recurrente en las preocupaciones de los docentes una vez que los alumnos han consolidado el principio alfabético. En la mayoría de los periodos de la escolaridad básica se asume que los alumnos no saben escribir y que poseen deficiencias en el dominio de recursos indispensables para la producción escrita (ortografía, puntuación, sintaxis, etc.). Incluso, algunos docentes comparten la percepción de que deben enseñar los contenidos del grado anterior porque los alumnos no los aprendieron¹.

¹ Una fuente de estas afirmaciones es el trabajo que ha realizado la autora como asesora del Módulo Laboratorio de Lenguaje y Comunicación en la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Este programa está dirigido a docentes en servicio en el estado de Veracruz a través de las siguientes sedes: Tuxpan, Papantla, Veracruz, Xalapa, Córdoba, Orizaba, Minatitlán y Coatzacoalcos. Las reflexiones que realizan los profesores han permitido conocer las problemáticas que enfrentan con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sus aulas.

En este contexto, pensemos en los textos escolares y en la complejidad que representa su producción para los escritores que cursan la educación básica y quienes están en proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Creemos que es muy pertinente preguntarnos si la escuela ha entendido que la producción escrita es un proceso recursivo que comienza con el dominio del sistema alfabético, pero que no termina ahí.

Escribir no es una tarea fácil. Implica relacionar varios aspectos casi de manera simultánea. El escritor debe también convertirse en lector y revisor de su texto; necesita conocer los sistemas que rigen la escritura (alfabético, logográfico, morfográfico, de puntuación, etc.) y utilizarlos en situaciones comunicativas determinadas; requiere usar sus conocimientos sobre géneros textuales, el tema a desarrollar, la audiencia a quien dirige su texto, etc. Todos estos aspectos conllevan exigencias difíciles de resolver incluso para los escritores que poseen más experiencias con la lengua escrita.

En esta realidad social ubicamos el problema de investigación que abordamos en esta tesis. Siguiendo a Knobel y Lankshear (2002), podemos hablar del problema desde dos puntos de vista: existencial o psicológico y epistemológico.

Un problema existencial es “algo (o por ejemplo una situación) que nos intriga, nos importa, nos preocupa, o nos causa ‘inquietud’. Un problema, en otras palabras, es una situación que presenta perplejidad o dificultad” (Knobel y Lankshear; 2002, p. 38). El problema existencial de esta investigación se presenta como resultado de la práctica docente que realizó la sustentante en escuelas

primarias públicas rurales en el estado de Veracruz. A partir de las experiencias como maestra frente a grupo se observaron las complicaciones de los niños al escribir, específicamente en dos aspectos.

Primero, los procesos de escritura y las dificultades que éstos atañen son, en cierto modo, invisibles para los lectores de los textos (maestros, compañeros alumnos, diseñadores del currículo e incluso para los mismos escritores). En el momento de evaluar los escritos, el proceso llevado a cabo para construirlos no siempre se considera. Hay un énfasis en el producto final sin dar la debida importancia a los avatares que forman parte de la construcción textual ni a las condiciones de producción que originan dicho proceso.

Segundo, la revisión y la re-escritura son los momentos más complejos del proceso de redacción. En la escuela, la revisión textual posee características particulares:

- a) Los escritores se imbrican tanto en sus escritos que no están en posibilidad de asumir diferentes funciones: productores, lectores, revisores y correctores. Cuando hacen correcciones, propias u orientadas por los docentes, éstas habitualmente se centran en aspectos ortográficos.
- b) Las tareas de escritura son generalmente individuales y no se comparten con otros compañeros hasta que el texto está terminado. La idea de trabajo colaborativo se orienta a la organización del grupo más no a la construcción de espacios de trabajo compartido.
- c) Las actividades de revisión generalmente se centran en la construcción de borradores, los cuales a veces sólo implican un cambio de soporte –pasar

en limpio-. Van del libro de texto al cuaderno y luego a la lámina o al procesador.

De acuerdo con Knobel y Lankshear (2002), un problema epistemológico se presenta cuando empezamos a pensar en las razones que originan una situación difícil o inquietante (problema existencial) y surge el interés por resolverla. Lo anterior nos lleva a delimitarla, a tratar de entender qué la genera y a pensar en cómo puede resolverse. En esta investigación, la pregunta que orienta nuestro trabajo es:

¿Qué problemas enfrentan los alumnos de educación básica que inician su trayectoria como usuarios de la lengua escrita cuando resuelven una tarea de producción textual?

Para responder esta pregunta, diseñamos una tarea de escritura que implica dar cuenta del contenido de un video y posee cinco momentos que orientan la producción; a saber:

1. Organización oral del contenido del video
2. Textualización
3. Revisión global individual
4. Lectura del texto por parte de un revisor
5. Revisión global en parejas

1. Intención de la investigación

La intención de esta investigación es hacer una contribución realista y situada a la comprensión de los problemas que representan los procesos de redacción para usuarios que aunque no produzcan textos canónicamente “bien

escritos”, realizan importantes esfuerzos al escribir. Consideramos que a partir de este análisis podemos hacer explícita (para los docentes e investigadores) la complejidad que conllevan las tareas de escritura y, al mismo tiempo, profundizar en el análisis de dificultades específicas sin perder de vista el proceso completo. Para lograrlo, nos interesa explorar los siguientes aspectos:

- a) Dos modos de revisión textual: individual y en parejas.
- b) El diseño de una tarea de escritura (escribir en a partir de un video, usar el procesador y contar con consignas durante todo el proceso).
- c) El Espía como herramienta para analizar los procesos de producción.
- d) La microgénesis situada como herramienta para el análisis de las interacciones. Coincidimos con Bermejo (2005, p. 562) cuando afirma que conocer los procesos (o pasos) microgenéticos que los niños siguen para construir conocimientos (o llevar a cabo acciones para resolver tareas) contribuye para que la evaluación, diagnóstico e intervención en el aula resulte menos compleja y más eficaz.

2. Preguntas de investigación

Las preguntas específicas son:

1. ¿Cuáles son los problemas que enfrentan los escritores durante la producción textual?
2. ¿Cómo y en qué momento del proceso de producción resuelven esos problemas?

3. ¿De qué manera influyen las interacciones entre un escritor y revisor en el proceso de construcción del texto, principalmente durante el momento de la revisión?
4. ¿Cuáles son las transformaciones en los conocimientos del escritor sobre los proceso de redacción que surgen a partir de los intercambios con el revisor y con la entrevistadora?

3. Objetivos de la investigación

El objetivo general es evidenciar y analizar las diferentes dificultades que implica la construcción de un texto para alumnos de primaria y telesecundaria, a través de un estudio microgenético de sus procesos de redacción.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar y analizar los problemas que enfrentan los escritores al redactar para dar cuenta de cómo los resuelven.
2. Analizar las interacciones entre escritor y revisor, y entre ellos y la entrevistadora, para conocer sus repercusiones en:
 - 2.1. El proceso de redacción y en las diferentes versiones textuales.
 - 2.2. La transformación de los conocimientos de los escritores acerca de los procesos de escritura.

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

El estudio de la redacción no es un tema nuevo en investigación educativa. Diversos autores lo han abordado desde perspectivas teóricas diferentes y con objetivos particulares. Sus intereses se han centrado, principalmente, en analizar el producto final o el proceso en que se construye dicho producto. Debido a los requerimientos de este trabajo, retomamos únicamente los estudios sobre el proceso.

Los autores que analizan la redacción como proceso pueden ubicarse en dos grandes grupos. Por un lado, están las investigaciones que la definen como un proceso lineal conformado por etapas sucesivas (Rohman, 1964 citado en Camps, 1990; Cassany, 2008 y Finoccio, 2009). Por otro, están los estudios que la consideran como un proceso recursivo (Flower, 1979 citada en Cassany, 2008; Flower y Hayes, 1980; Sommer, 1980 citada en Carlino, 2004; Bereiter y Scardalamalia, 1992; Camps, 1990 y 1995 y Castelló, 2002; Cassany, 2008; Carlino, 2004 y 2005; Dolz, 2013, entre otros). Estos últimos comienzan con las investigaciones de Flower y Hayes en 1980 basadas en un enfoque cognitivo anglosajón, y se van transformando paulatinamente hasta abordar la redacción desde una visión más contextuada y flexible. En la actualidad, las aportaciones de disciplinas como la lingüística, la psicología, la psicolingüística y la didáctica han contribuido a modificar la forma de definir el objeto de estudio y los elementos que lo configuran.

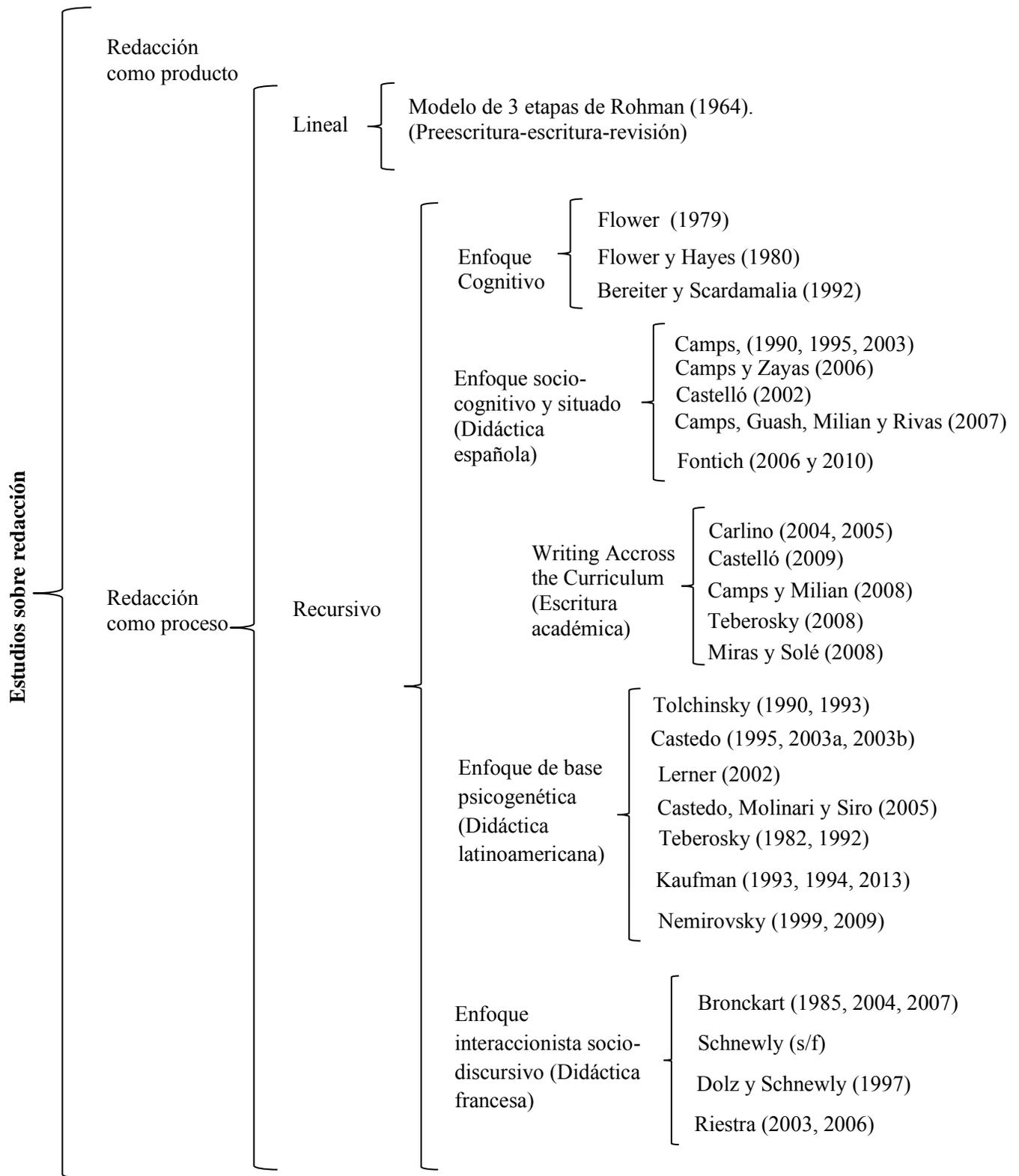


Figura 1. Estudios sobre la producción textual

La Figura 1 muestra un panorama global de las investigaciones sobre los procesos de escritura. Para fines expositivos, las agrupamos tomando como referencia el enfoque en que se inscriben. No es nuestra intención hacer clasificaciones rígidas ni delimitar fronteras infranqueables entre los trabajos (esta empresa escapa a las posibilidades de la tesis dada la complejidad –y en ocasiones imposibilidad- que representa). Creemos que la distribución en un esquema resulta pertinente en tanto muestra una organización que ayuda al lector a situarse en el amplio estado de conocimiento construido alrededor del tema. Comencemos, pues, con la revisión de estos enfoques.

1. Estudios cognitivos

Las investigaciones realizadas desde la psicología cognitiva se centran en la construcción de modelos de procesamiento mental que describen el proceso de escritura; es decir, dan cuenta de las operaciones desarrolladas en la mente del sujeto mientras escribe. Estos estudios comienzan en los años setenta con el advenimiento de la psicología cognitiva anglosajona. De acuerdo con Hernández (2006), en comparación con los trabajos de lectura, las investigaciones que abordan la escritura tienen un comienzo tardío, por lo que cuentan con una tradición menos consolidada.

Las líneas de investigación que tienen mayor trascendencia en este campo son dos: quienes consideran a la redacción como un proceso lineal (Rohman y Wlecke, 1964 citados en Camps, 1990 y Hernández, 2006) y quienes la definen como un proceso recursivo (Flower, 1979; Flower y Hayes, 1980; Hayes, 1996

citado en Hernández, 2006; Bereiter y Scardamalia, 1992). Para ambas perspectivas, la redacción no es sólo el producto final, es un proceso que, lineal o recursivo, representa una compleja tarea cognitiva para el escritor.

1.1. La redacción como proceso lineal

Según afirma Camps (1990), los primeros estudios de corte cognitivo que abordan la redacción como un proceso lineal están orientados a optimizar la calidad de los métodos pedagógicos. Su objetivo es repercutir en los escritos de los alumnos para mejorarlos. Entre dichos trabajos destacan los de Rohman y Wlecke (1964 citado en Camps, 1990 y en Hernández, 2006), cuyos aportes sintetizamos en:

- a) El estudio de la composición escrita como un proceso cognitivo y no como un producto.
- b) El establecimiento de etapas secuenciales en el proceso de escritura: la pre-escritura, la escritura y la rescritura. La primera refiere al descubrimiento de ideas, a la invención y a la planificación de la redacción; en la segunda tiene lugar la producción del texto y en la tercera se reelabora el producto de la etapa anterior para obtener la versión final.
- c) La repercusión de este modelo en la enseñanza. Los resultados de estos trabajos afirman que un buen texto depende del seguimiento ordenado de etapas sucesivas. Sin embargo, sabemos que la calidad textual no se restringe a dicha consideración. Precisamente, la intención

de esta tesis es mostrar la recursividad y complejidad de los procesos de escritura.

La aplicación de este tipo de modelos originó que la escuela priorizara la enseñanza de la redacción basada en listados de pasos que los estudiantes debían seguir para obtener buenos escritos. Sin embargo, la redacción dista de ser lineal. Quien escribe “no sigue una serie de etapas discretas, sino una serie de subprocesos que interactúan unos con otros” (Camps, 1990, p. 4) y se relacionan no solo con el contenido de lo que se va a escribir, sino también con aspectos emocionales del escritor y con el contexto de la redacción.

1.2. La redacción como proceso recursivo

En los años ochenta, otros investigadores se suman a los estudios sobre la redacción y proponen modelos teóricos que ilustran el trayecto cognitivo seguido por los escritores. Los trabajos pioneros se llevaron a cabo por dos grupos: los estadounidenses Flower y Hayes (1980) y los canadienses Bereiter y Scardamalia (1987 y 1992).

1.2.1. Prosa de escritor y prosa de lector

Flower (1979 citada en Carlino, 2004 y Cassany, 2008) realiza una importante investigación sobre las diferencias entre la redacción de escritores expertos y novatos. La autora comienza sus estudios partiendo de la distinción entre *expresión* y *comunicación*. Para Flower, la *expresión* no necesariamente incluye la comunicación porque quien se expresa no realiza esfuerzos para que un determinado interlocutor comprenda el mensaje. En cambio, en la *comunicación*

están implícitas acciones del emisor destinadas a garantizar la comprensión. Flower traslada esta distinción al ámbito de la escritura y propone dos conceptos clave en su trabajo: *prosa del escritor* y *prosa del lector*.

Cuando escribimos nosotros mismos, cuando solo queremos transcribir y guardar nuestras ideas, cuando usamos palabras que tienen un significado especial para nosotros aunque sepamos que nadie las entenderá, utilizamos *prosa del escritor*. Cuando escribimos para que alguien nos entienda, para comunicarnos, cuando formulamos el contexto de lo que queremos decir y no lo dejamos implícito, usamos *prosa de lector* (citada en Cassany, 2008, p. 129).

La tesis de Flower plantea que todos empleamos *prosa del escritor*, en cambio solo los escritores expertos usan *prosa de lector*. El propósito de la autora es entender cómo se origina la transformación de una *prosa* a otra. Sólo de esta manera se pueden comprender los procesos cognitivos que los individuos ponen en marcha al redactar y contar con elementos útiles para mejorar su enseñanza.

La autora (citada en Cassany, 2008 y Hernández, 2006) realiza una distinción muy detallada entre un tipo de *prosa* y otra. Para ello emplea tres ejes de análisis: función, estructura y estilo. La Tabla 1 muestra las características de cada tipo de *prosa*.

Tabla 1

Características de la *prosa del escritor* y *prosa del lector*

Aspecto	Prosa del escritor	Prosa del lector
Función	- Permite la expresión escrita del autor para él mismo.	- Es el intento de comunicar para un

	<ul style="list-style-type: none"> - Es un instrumento de pensamiento que ayuda a componer el texto. - Su función más simple es la transcripción del flujo del pensamiento, porque no tiene en cuenta las necesidades del lector. - Permite al escritor prescindir momentáneamente de las limitaciones formales del texto. 	lector considerando sus necesidades y características.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Refleja el pensamiento del autor, el proceso de descubrimiento del tema. - Puede contener listas de ideas sin relacionar, sin conectores lógicos o causales y con ideas poco desarrolladas. - Es el reflejo del proceso de construcción del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene una estructura retórica basada en los propósitos comunicativos del autor.
Estilo	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza palabras con significados personales que raras veces se adecuan al lector. - El texto depende completamente del contexto inmediato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca el lenguaje familiar y compartido con el lector (léxico, estructuras sintácticas, usos lingüísticos, etc). - Es un texto autónomo que no necesita del contexto inmediato para ser comprendido.

La caracterización anterior permite entender que ambas prosas poseen beneficios para el escritor, siempre y cuando sepa en qué momento de su proceso escritural utilizarlas. Por ejemplo, cuando comenzamos a escribir, la prosa de escritor ayuda a centrarnos en un aspecto de la redacción a la vez. Generalmente, priorizamos la generación y organización de las ideas sobre el tema. Quienes

hemos experimentado la ansiedad ante la página en blanco, sabemos de la importancia de este tipo de escritura para “soltar la mano”. Toda vez que tenemos esta primera textualización, podemos dedicar nuestros esfuerzos a organizar, clasificar y jerarquizar esas ideas. Nos concentramos en la estructura retórica y en la comunicabilidad del texto; es decir, en conseguir una prosa de lector.

Los aportes de Flower (1979) son un referente constante en los trabajos posteriores sobre producción escrita; aún en investigaciones donde estos aportes se resignificaron. Además, constituyen una referencia imprescindible en estudios actuales acerca de la escritura académica (Carlino, 2004 y 2005; Castelló, 2009; Rodríguez y García, 2015, entre otros).

1.2.2. El modelo de la composición escrita de Hayes y Flower

En 1980, Flower comienza una investigación con Hayes, un psicólogo cognitivo interesado en representar las operaciones mentales que llevan a cabo los escritores mientras redactan. En dicho trabajo plantean un modelo que pretende:

Explicar tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.) como las operaciones intelectuales que conducen la composición (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.) (Hayes y Flower, 1980 citados en Cassany, 2008, p. 127).

El trabajo de estos autores plantea dos aspectos que representan un parteaguas en las investigaciones cognitivas de los procesos de escritura. Por un

lado, proponen una innovación metodológica en la recolección de datos. Solicitan a los sujetos de estudio (estudiantes y profesores universitarios) que verbalicen sus pensamientos y acciones mientras escriben. Flower y Hayes graban y transcriben esta oralidad y le denominan *protocolos de pensamiento en voz alta*. Los protocolos son una forma de acceder a los pensamientos de los sujetos y, por lo tanto, a las operaciones cognitivas que ponen en marcha al escribir.

Por otro lado, los investigadores definen la tarea de escritura como una situación problemática que debe resolverse. Su interés prioritario es describir cómo operan los recursos y los procesos cognitivos del sujeto frente a la resolución de un problema específico, esto es, la redacción de textos (Hernández, 2006). A continuación presentamos el modelo cognitivo de la composición escrita de Flower y Hayes (1980).

La Figura 2 muestra qué elementos interactúan en la redacción de un texto y cómo se interrelacionan. Según el modelo, existen tres grandes subprocesos que se encuentran en interacción durante la producción escrita: la memoria a largo plazo, el contexto de escritura y los procesos cognitivos implicados. Éstos cumplen una función específica y, a su vez, mantienen relaciones bidireccionales, según sea la complejidad de cada acto de escritura. Veamos la función de cada subproceso.

A) Memoria a largo plazo

La memoria a largo plazo permite al escritor tener al alcance distintos recursos cognitivos en el momento de redactar. Éstos se ubican en la memoria de trabajo y están disponibles para su uso según se requiera. Generalmente, están

en función de los conocimientos del escritor sobre a) el tema a escribir o dónde localizar información al respecto, b) el o los posibles destinatarios del texto y c) el lenguaje escrito y sus normas de uso.

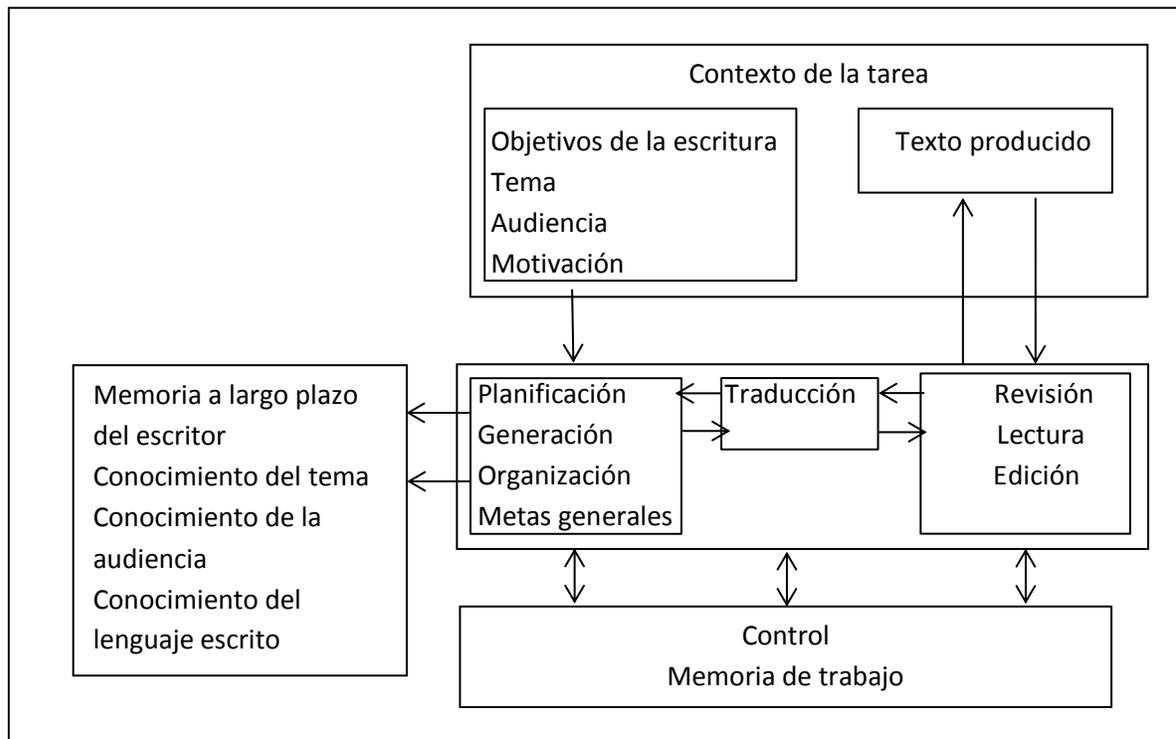


Figura 2. Modelo cognitivo de Flower y Hayes sobre el funcionamiento cognitivo durante la redacción.

Fuente: Hernández, G. (2006) *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones*. (Tesis inédita de doctorado). UNAM, México.

B) Contexto de la tarea

El contexto de producción refiere a la representación que construye el escritor sobre la tarea. Se configura principalmente por los objetivos de escritura (la intencionalidad); las características del destinatario y sus motivaciones para

escribir. Estos elementos permiten al escritor tomar decisiones sobre su propio proceso.

C) Procesos cognitivos implicados

Este subproceso está constituido por tres momentos: la planificación de la escritura, la transcripción y la revisión. En el primer momento el escritor genera una representación abstracta de lo que va a escribir; aquí intervienen los conocimientos que posee sobre el tema, la audiencia, etc. La interacción de estos conocimientos da lugar a la representación mental del escritor sobre su texto y, con ello, a un panorama general sobre las características que debe contener. En el segundo momento se lleva a cabo el plan de escritura; es decir, la producción formal. Finalmente, el momento de la revisión consiste en mejorar el producto a través de la edición y relectura del texto. En la primera se resuelven problemas de textualización y en la segunda aquellos relacionados con cuestiones léxicas, sintácticas o de cohesión.

De acuerdo con Flower y Hayes, la puesta en acción de los subprocesos no exige un orden lineal ni secuencial. A saber, los posibles cambios durante la revisión pueden modificar el plan de escritura y, con ello, transformar la transcripción. Los vaivenes entre los subprocesos dependen del mecanismo de autorregulación de cada escritor, éste se representa en el modelo con las operaciones de control que realiza el sujeto durante los subprocesos. Otros autores como Messegué (1999) refieren a la autorregulación cuando estudian los procesos de metacognición del escritor.

1.2.3. Críticas al modelo de Hayes y Flower

El modelo de la redacción propuesto por Flower y Hayes (1980) es una referencia imprescindible en las investigaciones relacionadas con el proceso de escritura. No obstante, se han planteado fuertes críticas al trabajo de estos autores.

Hernández (2006) distingue entre críticas atinadas y desafortunadas. Entre las desafortunadas menciona las realizadas por Cooper y Holzman (1983 citados en Hernández, 2006) quienes argumentan en contra de dos aspectos. Por una parte, critican la falta de profundidad en la explicación psicológica de algunos conceptos utilizados en el modelo, lo cual no permite verificarlo en otros sujetos. Por otra parte, argumentan en contra de la metodología empleada: *los protocolos de pensamiento en voz alta*. Las investigaciones provenientes de una visión cognitiva ortodoxa optan por metodologías con mayor control experimental y dejan de lado aquellas de índole más interpretativa y abierta.

En cuanto a las críticas atinadas, Hernández (2006) menciona aquellas que identifican la ausencia de aspectos afectivos, comunicativos y contextuales en el modelo de la redacción, en contraste con la marcada presencia de aspectos de índole cognitiva. Estas críticas son el motor de investigaciones que los autores realizan posteriormente.

Según nuestras interpretaciones, las afirmaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura (planeación, traducción y revisión) son discutibles. Coincidimos con los autores en la recursividad de estos momentos; sin embargo, no todos los escritores los llevan a cabo, al menos no de forma

autónoma. Los autores con menos experiencia en el uso de la lengua escrita no siempre están en posibilidades de planear o revisar sus textos. Estas acciones no surgen de manera espontánea en los actos de escritura; incluso, no siempre son necesarias. Por ejemplo, al enviar un mensaje de *whats'app* no hacemos una planeación escrita del contenido. El propio devenir de la conversación, muy cercana al discurso oral, no exige esos momentos del proceso².

1.2.4. Trayectos separados: Hayes y Flower

En función de las críticas que recibe el modelo de Flower y Hayes en 1980, los autores continúan sus trabajos de investigación en trayectos separados y producen dos propuestas diferentes.

a) Hayes (1996)

Hayes retoma el modelo cognitivo de 1980 e incluye algunos elementos de la perspectiva sociocultural (Figura 3).

A continuación retomamos tres aspectos del modelo que a nuestro juicio reflejan los esfuerzos del autor para lograr un viraje hacia consideraciones más sociales.

- El contexto social se determina por la situación comunicativa que establece el escritor con la audiencia y con los elementos que caracterizan la situación de producción.
- En el contexto físico se incluye el uso de instrumentos y soportes para la elaboración del texto como papel, pluma, teclado, pantalla, etc.

² Este tema se discute con mayor profundidad en Rodríguez (2015).

- Los aspectos motivacionales y afectivos. El autor incluye las predisposiciones (emociones que se experimentan al escribir); creencias y sentimientos de autoeficacia (consideraciones que median la escritura y que son validadas por el escritor) y costes y beneficios estimados (decisiones frente a la tarea para lograr el éxito de la misma -la formulación de objetivos de escritura y la elección de un método, por ejemplo-).

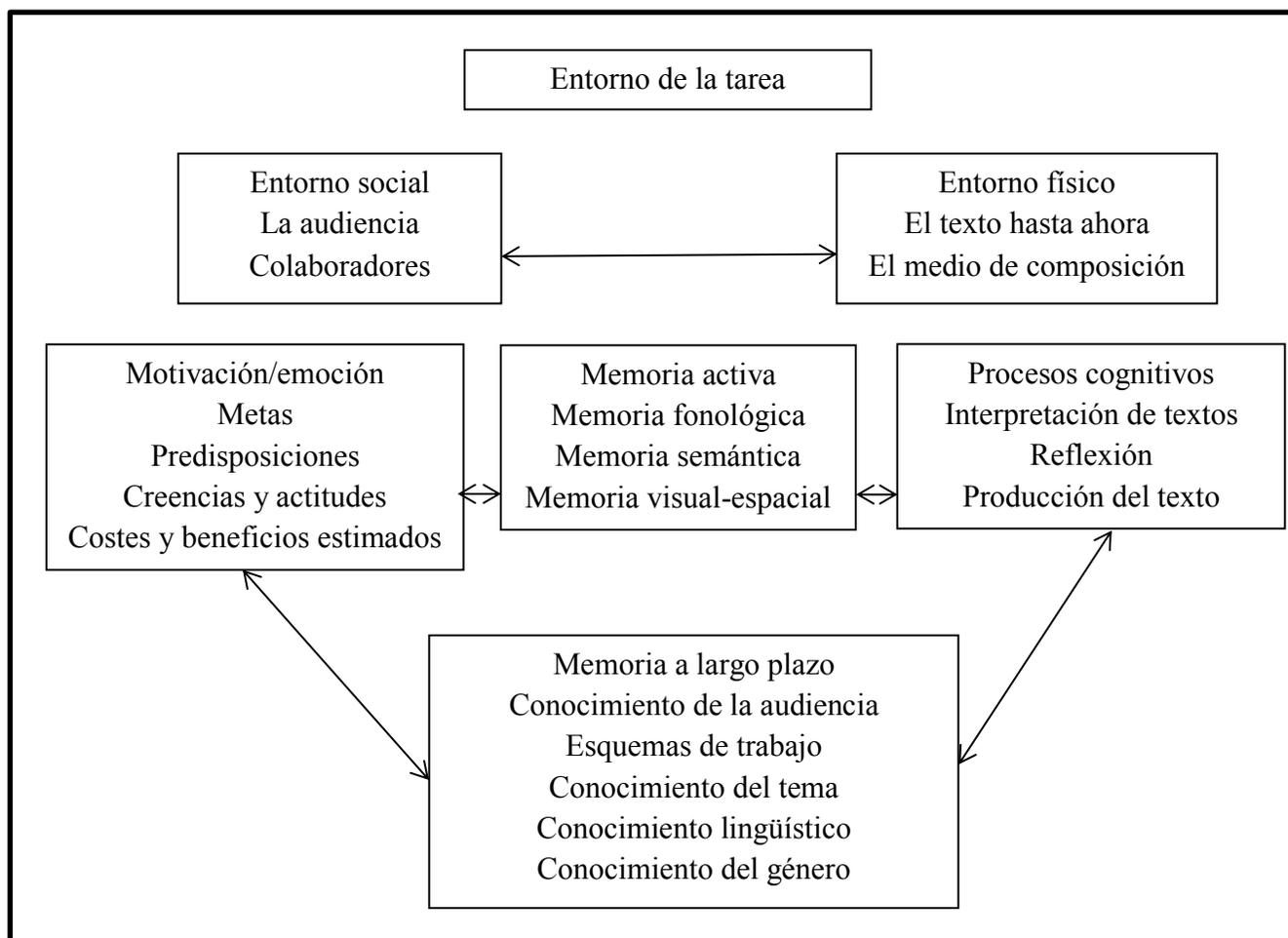


Figura 3. Modelo cognitivo de la redacción de Hayes.

Fuente: Hernández, G. (2006) *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones*. (Tesis inédita de doctorado). UNAM, México.

Autores como Hernández (2006) y Tolchinsky (1993) coinciden en afirmar que el nuevo modelo de Hayes continúa con una fuerte tendencia cognitiva y no alcanza a incorporar las consideraciones afectivas y sociales que se propone.

b) Flower a inicios de los noventa

Después del trabajo realizado con Hayes, Flower dedica parte de sus investigaciones al estudio del proceso de composición desde la sociología y la retórica. La autora se centra en “cambiar de perspectiva y afrontar de lleno el estudio de los factores sociales, buscando una propuesta teórica integradora entre cognición y contexto” (Hernández, 2006, p. 24). Para llevarlo a cabo, plantea dos alternativas: desarrollar descripciones multifocales de diversas situaciones de escritura y estudiar la interacción entre la cognición y el contexto. Es decir, su propósito es establecer un equilibrio entre la parte individual y la parte social inmiscuidas en los procesos escriturales.

La aportación de Flower es el estudio de las estrategias de autocontrol y metacognición ejercidas por los escritores mientras redactan. La autora menciona tres tipos de estrategias:

- a) Aquellas que permiten comprender la situación en que se desenvuelve. Implican “saber leer el contexto” para conocer en qué situación retórica y contextual se encuentra inserto el texto. Esto es, saber quién escribe, por qué y cuál es su papel dentro de la situación.
- b) Las que le auxilian en su adaptación a las necesidades del lector. Implican la búsqueda de una organización del escrito que facilite su comprensión.

c) Estrategias para ejecutar la actividad de producción, directamente relacionadas con las actividades de planificación, textualización y revisión.

Los trabajos de estos autores (Flower, 1979; Flower y Hayes, 1980; Hayes, 1996 y Flower a mediados de los noventa) son aportes relevantes en la comprensión de los procesos cognitivos vinculados a la redacción de textos. Hoy en día contamos con numerosos estudios que enriquecen estas miradas cognitivas y plantean fuertes interrogantes tanto a los desarrollos de los autores como a la perspectiva teórica. Pese a esto, sus investigaciones continúan como referencia imprescindible en lo que sabemos sobre los procesos de producción escrita.

1.2.5. Bereiter y Scardamalia: modelos de decir y transformar el conocimiento

Bereiter y Scardamalia (1987 y 1992) son los principales representantes de los trabajos sobre redacción desarrollados en Canadá en la década de los 80's. Estudian los procesos de composición escrita de expertos y novatos, por un lado, y de los escritores de diferentes edades, por otro. Su propósito es desarrollar una propuesta explicativa del proceso de redacción a través de dos modelos cognitivos que exponemos a continuación.

a) Modelo *Decir el conocimiento*

Según este modelo (Figura 4), el proceso de composición comienza con la construcción de una representación mental de la tarea de escritura. Posteriormente, se localizan los identificadores del tema y del género textual, que funcionan como palabras clave para ubicar en la memoria conceptos asociados al

tema y al género. Por ejemplo, en la situación de redacción empleada en esta tesis, los identificadores del tópico que pueden generar los entrevistados serían: cacería, bosque, osos, depredadores de osos, etc.; mientras que los de género estarían en función del modelo de situación que se representen (escribir una narración, descripción, etc.).

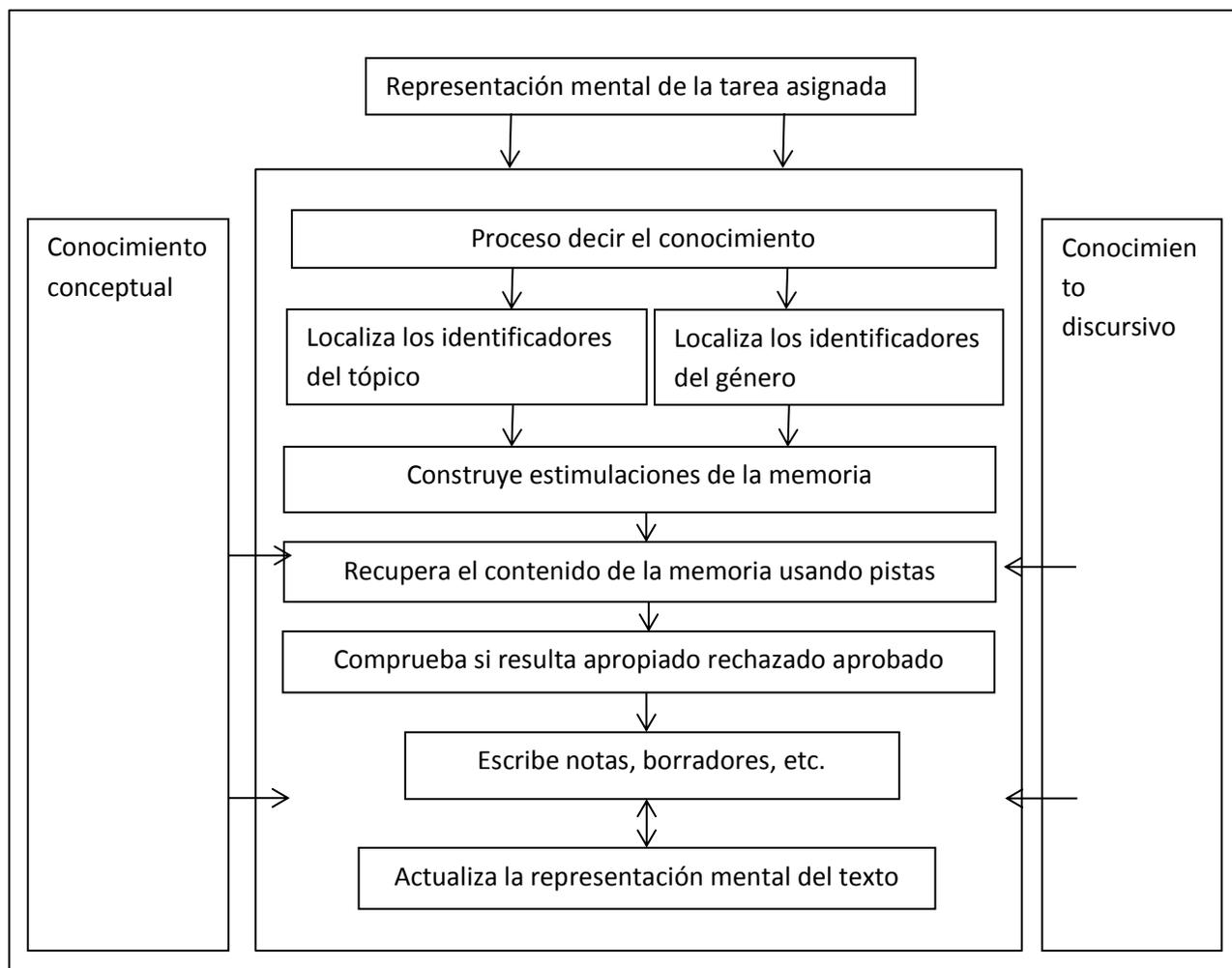


Figura 4. Modelo decir el conocimiento.

Fuente: Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Ahora bien, a partir de la localización de identificadores se desarrolla un proceso de recuperación del contenido en la memoria, el cual es generalmente adecuado debido a una cierta tendencia hacia la pertinencia. Así, el proceso descrito continúa hasta finalizar un primer borrador del texto. De forma sucesiva, se pueden generar otros identificadores que evoquen diferentes contenidos de la memoria para integrarse.

En suma, en el proceso de decir el conocimiento

la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros literarios. Sino que éstas resultarán de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 46).

Podemos preguntarnos cuál es la función del escritor cuando la elección del contenido y de la forma del texto no depende de él sino de procesos mentales automáticos. Este modelo apuesta por un uso extremo de la metáfora computacional de las perspectivas cognitivas enfocadas al estudio de la lectura y deja de lado la acción del sujeto sobre sus propios procesos. Las estrategias de autocontrol que define Flower (Cf. Apartado anterior inciso b) serían totalmente inválidas ante la automaticidad del sujeto.

b) Modelo *Transformar el conocimiento*

Este modelo (Figura 5) entiende a la composición escrita como un proceso de solución de problemas en donde intervienen varios subprocesos, entre ellos el modelo *decir el conocimiento*.

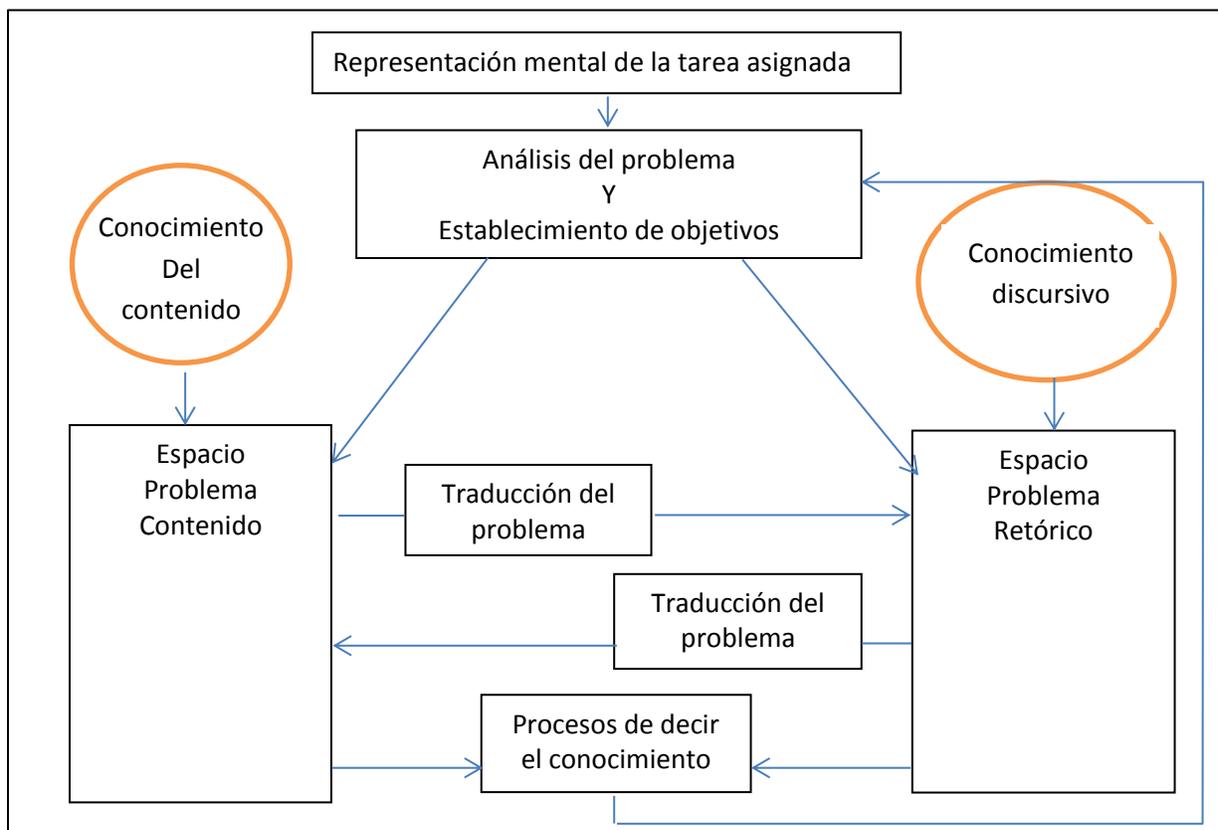


Figura 5. Modelo transformar el conocimiento

Fuente: Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

El modelo *transformar el conocimiento* supone la existencia de dos espacios problema que permiten el movimiento de un estado de conocimiento a otro. Estos espacios son de contenido y retórico. A través de la interacción entre los estados del saber y las operaciones que surgen de un espacio a otro, los autores definen la transformación del conocimiento; es decir, la apropiación

necesaria para producir un texto que manifieste una postura personal sobre el tema desarrollado. Así, la solución de problemas en la producción escrita surge a partir de la interacción entre estos dos espacios.

El modelo de decir el conocimiento es una parte del modelo transformar el conocimiento porque se reconoce la función de los identificadores de tópico y género. Sin embargo, en el segundo modelo las soluciones pueden ser inadecuadas. Cuando ésto sucede, el sujeto debe buscar otras respuestas en nuevas áreas de la memoria. El objetivo es solucionar los sub-objetivos que fueron planteados en el diálogo entre los dos espacios problema.

Los autores afirman que “el modelo transformar el conocimiento no es una consecuencia del modelo más primitivo. Más bien es una estructura nueva que incluye al modelo más primitivo como componente” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 51).

El modelo decir el conocimiento explica los procesos de producción textual de escritores novatos; viceversa, el modelo transformar el conocimiento remite a las formas de escritura de autores más experimentados (Bereiter y Scardamalia, 1992). Los contrastes entre uno y otro radican en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a lo largo del proceso. Para estos autores, los escritores más experimentados pueden transformar el conocimiento a través de la estructura y argumentación de sus textos; mientras que los novatos se quedan en decir lo que saben. Sin embargo, la transformación que describen Bereiter y Scardamalia es sumamente compleja e innecesaria en algunos actos de escritura. Un alumno de primaria que elabora una receta de cocina o un instructivo para

realizar un juego de patio no requiere transformar sus saberes sobre esos temas. En cambio, un alumno de posgrado que participa en prácticas de escritura académica sí debe hacerlo. Éstas exigen a los autores transformar el conocimiento a través de una postura personal sobre el tema, que se diferencia de las referencias teóricas que citan. Para lograrlo, deben participar en procesos de enseñanza específicos, acompañados de miembros de comunidades académicas que los introduzcan en estas prácticas.

Para finalizar este apartado, podemos afirmar que los estudios de corte cognitivo aportan elementos para comprender tanto los procesos mentales que llevan a cabo los escritores como la recursividad de la producción textual. Mencionamos tres aportaciones relevantes para esta tesis:

- a) Las estrategias de autorregulación (Flower y Hayes, 1980 citado en Camps, 1990, p. 7 y en Mességué, 1999, p. 2). En éstas el escritor retoma el control de la producción a través de revisiones, re-planificaciones, correcciones y re-escrituras durante cualquier momento del proceso. A saber, organiza y reorganiza constantemente las ideas que pone por escrito, no sólo al final del texto, sino durante todo el proceso.
- b) El énfasis en el contexto de la tarea (entorno social y físico). Conocer estos elementos del entorno auxilia en la comprensión del proceso, así como en su orientación y valoración.
- c) La dimensión individual remite a aspectos propios del escritor como las funciones cognitivas, la memoria a largo plazo y la motivación para realizar el escrito.

d) El espacio del problema retórico permite identificar las complicaciones enfrentadas por los escritores para adaptar el contenido a las exigencias del lector.

Así mismo, reconocemos que los resultados de estos trabajos deben tomarse con precaución. La idea generalizada en el enfoque cognitivo es aplicar a la enseñanza el estudio de los procesos mentales de escritores experimentados, pues brindaría puntos de partida para formar buenos escritores. Sin embargo, la idea es cuestionable. Sería necesario repensar la pertinencia de los modelos cognitivos de escritores expertos para mejorar el aprendizaje de niños que inician sus trayectorias como usuarios de la lengua escrita. Mencionamos tres consideraciones que ayudan a repensar los postulados de este enfoque.

Primero, sería complicado sostener que en cada acto de escritura los modelos se reproducen tal y como fueron diseñados. La diversidad de escritores (implicados aquí sus saberes y sus motivaciones para escribir) y de situaciones de comunicación son aspectos que determinan y particularizan los procesos. Si bien algunos elementos de los modelos pueden mantenerse, no se puede afirmar lo mismo de las relaciones que se establecen entre ellos. Éstas dependen de los vínculos que se producen entre: quien escribe, qué, por qué y para quién.

Segundo, las distinciones entre escritores novatos y expertos no son suficientes para comprender, analizar y explicar procesos de redacción realizados por sujetos psicológicos particulares. Es necesaria una mirada más atenta a los procesos, los productos, las condiciones de producción y las situaciones de comunicación para comprender la redacción y contribuir a mejorarla. Dentro de la

diversidad escolar, podemos encontrar alumnos expertos en escribir cuentos de terror, pero novatos en la producción de reportes de investigación científica, por citar un ejemplo.

Tercero, la mayoría de los subprocesos descritos por los modelos cognitivos no suceden solos porque no son inherentes al acto de escribir. El sujeto necesita participar en situaciones de enseñanza que permitan su apropiación. Entonces, se incluyen dos elementos más para el análisis: la enseñanza y el aprendizaje.

2. Enfoque sociocognitivo y situado

La preocupación por comprender los procesos de escritura da pauta a otras interrogantes orientadas a explorar las aristas más sociales de esos procesos. Los estudios que delimitamos como parte del enfoque sociocognitivo y situado (Figura 1) comienzan a inicio de los noventa en España a partir de la confluencia entre a) los trabajos sobre los procesos redaccionales y su enseñanza y b) las teorías que definen la interacción social como fundamento del aprendizaje (Camps, 1995).

Los trabajos basados en este enfoque abordan problemáticas relacionadas con la didáctica de la lengua y conciben el aula como el espacio idóneo para investigarla. Sus aportes plantean una concepción sobre el objeto didáctico que difiere de las “propuestas de enseñanza” comúnmente entregadas a los docentes para “su aplicación” en el grupo. En palabras de Camps:

El objetivo del conocimiento didáctico no es la prescripción. Tampoco es simplemente la descripción de lo que ocurre en el aula. La investigación en

didáctica de la lengua intenta comprender e interpretar la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua (2001, p. 10).

El objetivo compartido es orientar la transformación de las prácticas a partir de su comprensión e interpretación. Como podemos observar, hay una diferencia con respecto al enfoque cognitivo. El centro de las reflexiones no es el sujeto y las operaciones cognitivas que lleva a cabo mientras escribe, sino las relaciones que establece con el profesor y con los contenidos de enseñanza y aprendizaje dentro del sistema didáctico.

El grupo de investigación más representativo en este enfoque es GREAL (Grup de Recerca sobre Ensayament i Aprenentatge de Llegües) coordinado por Anna Camps en la Universidad Autónoma de Barcelona. El equipo se ocupa de las investigaciones sobre didáctica de la lengua (español y catalán), específicamente en temas como la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, la evaluación y la gramática³.

Los estudios de GREAL parten de dos ideas básicas (Camps, 2003):

1. Escribir un texto no puede descomponerse en subhabilidades separadas unas de las otras, es una actividad global que debe enraizarse en una situación de escritura que dé sentido al todo, “que permita considerarlo en su función discursivo-comunicativa, como acción verbal con sentido, situada social y culturalmente” (p. 9).

³ Tomado de <http://www.uab.cat/web/investigacion/grupos-de-investigacion-1257492482396.html>

2. Para realizar la actividad global, se necesita dominar habilidades específicas, que adquieren sentido en función del todo al que se integran. Además, de conocimientos a diferentes niveles textuales y discursivos.

Los primeros resultados de sus investigaciones muestran que “la enseñanza de la composición escrita es posible y que las argumentaciones escritas de los alumnos mejoran después del proceso de enseñanza y aprendizaje seguido” (Camps, 2003, p. 22). De ahí que uno de sus principales aportes sea el trabajo con secuencias didácticas basadas en proyectos de escritura. Éstas son saberes originados en el análisis de las prácticas docentes, que regresan a ellas para darles sentido.

Las investigaciones que se fundamentan en este enfoque toman como referente el modelo de secuencias didácticas y lo adaptan a las nuevas exigencias de las realidades áulicas. Su finalidad es mejorar las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lengua e incidir en las maneras de enseñar a escribir de acuerdo con los diferentes entornos sociales para construir “marcos teóricos que, partiendo de la práctica, ayuden a interpretarla” (Camps, 2001, p. 12).

Así, podemos encontrar diseños de secuencias para diferentes niveles (primaria, secundaria y bachillerato) y sobre temas diversos (aprender a narrar, para enseñar a argumentar, exponer poesía, para aprender gramática -esto, a su vez, dividido en temáticas específicas-). Éstas parten de necesidades de aprendizaje de la lengua escrita detectadas en grupos de alumnos, se implementan con ellos y, posteriormente, se analizan para dar a conocer los

resultados. Un ejemplo es el trabajo que se desarrolla con el aprendizaje de la gramática.

En esta línea se cuestiona la enseñanza tradicional de los aspectos formales de la lengua y se proponen alternativas didácticas. Las investigaciones al respecto (Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2006 y 2010) consideran que dichos aspectos deben abordarse en tanto objetos de estudio en sí mismos a partir de:

- Dar sentido al aprendizaje de los aspectos formales de la lengua más allá de los ejercicios puntuales, en donde se extrae el contenido gramatical de su contexto para trabajarlo por separado.
- Dar coherencia al tratamiento de los mismos de acuerdo con dos consideraciones: abordarlos de forma cotidiana y relacionarlos con los textos que producen los alumnos.

Como podemos observar, se reconoce la importancia de la enseñanza de los aspectos formales de la lengua como un objeto particular, pero sin desligarlo de la actividad general de escritura. Esto es, el aprendizaje gramatical parte de las necesidades de los textos producidos por los alumnos a quien está dirigido y vuelve a estos textos para mejorarlos.

Las investigaciones didácticas sobre el aprendizaje de la gramática que desarrolla Xavier Fontich con alumnos de secundaria son un ejemplo del trabajo en GREAL. Este investigador-docente diseña las secuencias y las aplica a grupos de estudiantes, la mayoría de las veces sus propios alumnos, luego comunica el diseño, la fundamentación y los resultados. En sus trabajos se pone de relieve que el desarrollo de secuencias didácticas para aprender gramática tiene inmersas dos

tipos de actividades: de investigación y de aprendizaje (Camps y Zayas, 2006). Las primeras están encaminadas a descubrir los aspectos formales de la lengua que ayudan a mejorar los textos. Las segundas permiten aplicar los conocimientos gramaticales construidos, además de aquellos en donde se detectaron.

En este apartado nos centramos en los estudios españoles con orientación socio-cognitiva y situada; sin embargo, sus aportes se retoman en otras investigaciones. Una de éstas es el movimiento llamado *Writing Accross the Curriculum (WAC)*, que se desarrolla en el mundo anglosajón y ha tenido ecos en España (Castelló, 2009; Camps y Milian, 2008) y en Argentina (Carlino, 2004 y 2005; Carlino y Martínez, 2009 y Carlino, 2013). Este movimiento retoma los postulados del enfoque socio-cognitivo para aplicarlos en la investigación y enseñanza de la lectura y la escritura a través de las diferentes materias. Sabemos que los trabajos del WAC no tienen una vinculación estrecha con la tesis que desarrollamos. No obstante, son investigaciones que permiten conocer los diferentes énfasis de los trabajos que estudian la producción escrita en la escuela.

En resumen, unos de los aportes del enfoque socio-cognitivo y situado es la inclusión de aspectos relativos a la enseñanza y al aprendizaje en el estudio de los procesos de producción escrita. Algunos de éstos se abordan en los trabajos basados en el enfoque cognitivo (Bereiter y Scardamalia, 1992; Sharples, 1999), pero se analizan como elementos adyacentes. La contribución de este enfoque es asignarles un carácter determinante en el proceso que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación que siempre es específica (Castelló, 2002).

Estos trabajos transforman el estudio de los procesos cognitivos durante la producción textual. El centro de interés es el análisis de lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula. Son estudios orientados por una perspectiva didáctica que retoma los procesos educativos considerando su dinamismo y complejidad. Entonces, aprender a escribir es producir textos con sentido a través del uso de habilidades escriturales específicas. Éstas se aprenden en el marco de la misma producción y no de manera separada. Enseñar a escribir exige una activa participación del docente en dos sentidos. Por un lado, su intervención durante el proceso de enseñanza de la lengua (ayudas ajustadas y evaluación formativa) es determinante para el aprendizaje de las habilidades específicas que posibilitan la escritura. Por otro lado, su participación en el análisis de la propia práctica permite construir conocimientos para intervenir fundamentadamente.

Los trabajos realizados desde el enfoque sociocognitivo y situado nos permite conocer los aportes de la didáctica de la lengua desarrollados en España en los últimos quince años. En ésta, el aula es el espacio privilegiado para investigar y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. La intención de estas investigaciones didácticas no es prescribir fórmulas generalizadas para que el docente implemente en el grupo. El interés es comprender e interpretar lo que sucede en el aula para transformarlo y mejorarlo.

Los estudios de corte cognitivista descritos en el apartado anterior comparten la preocupación por incidir en la enseñanza de la escritura. Una diferencia importante entre ambos enfoques es el énfasis de las investigaciones.

Las primeras se centran en los procesos cognitivos de quien escribe y las segundas toman como centro de sus trabajos las prácticas docentes y las realidades áulicas.

En palabras de Camps (2001, p. 11), la investigación en didáctica de la lengua implica una elaboración teórica a partir de la práctica. Esto permite la construcción de conocimiento sistemático para realizar intervenciones fundamentadas. En México, la reflexión *en y sobre la práctica* (Shön, 1992 citado en Briones, 2001) para teorizar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua es un campo apenas explorado. Diferentes maestrías profesionalizantes con énfasis en educación básica hacen esfuerzos por generar en los docentes estas reflexiones; sin embargo, las características de la formación inicial en las escuelas normales (un currículo generalizante que no ayuda a profundizar en el dominio de los contenidos de las diferentes asignaturas y profesores de normal básica sin formación específica) y las particularidades de nuestro sistema educativo (preocupado por los aspectos administrativos y la rendición de cuentas) dificultan estos intentos. La mayoría de los cuales corren el riesgo de terminar en documentos recepcionales que presentan, con cierto romanticismo y escasa reflexión crítica, descripciones sobre lo que ocurre en las aulas.

3. Enfoque de base psicogenética

La epistemología genética ha brindado importantes herramientas teóricas y metodológicas que contribuyen al estudio de las formas en que el sujeto construye el conocimiento. Diversos autores retoman la teoría piagetiana como paradigma de sus investigaciones, algunos la emplean en el estudio de objetos de

conocimiento diferentes a los abordados por Piaget y otros más crean enfoques propios que transforman las maneras de acercarse al objeto de estudio y con ello lo modifican.

Ferreiro y Teberosky (1979) estudian la escritura considerándola un objeto de conocimiento epistémico y postulan la psicogénesis de la lengua escrita. El interés de estas autoras es conocer las hipótesis que los niños elaboran sobre la escritura y la manera en que éstas evolucionan. Así, las producciones infantiles se analizan a partir de la lógica de sus propias concepciones rescatando el enorme trabajo que los niños llevan a cabo. Es decir, hay una mirada no normativa que permite al investigador analizar la acción del sujeto (algunas veces expresada verbalmente y registrada en el audio de la entrevista y otras, plasmada en su acción sobre el texto) para comprender sus justificaciones y razonamientos, analizarlos y explicarlos.

A partir de la perspectiva psicogenética, surgen numerosas investigaciones que pueden organizarse en dos grupos. Uno engloba los trabajos que aportan elementos para comprender las conceptualizaciones del sujeto sobre la escritura tanto en sus aspectos alfabéticos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Pontecorvo, 1996, etc.) como no alfabéticos (Vaca, 1997; Díaz, 2001). Otro concierne a los estudios que analizan el uso de dichos conocimientos en tareas específicas de producción y revisión textual (Castedo, 1995, 2003a y 2003b; Kaufman, 1993; 1994 y 2013; Nemirovsky, 1999 y 2009; Teberosky, 1982, 1992 y 2001; Tolchinsky, 1993; Tolchinsky y Sandbank, 1990). Los primeros se desarrollan –de 1979 a la fecha- en México en el Departamento de Investigaciones

Educativas del Cinvestav y en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, principalmente. Los segundos se llevaron a cabo en España con las investigaciones lideradas por Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky en la década de los noventa y en Argentina con los trabajos pioneros de Ana María Kaufman y Delia Lerner en lo que se ha denominado *la didáctica latinoamericana*⁴.

Conforme los fines de esta tesis, vamos a centrarnos en los trabajos del segundo grupo.

3.1. Los trabajos de la didáctica latinoamericana

Las investigaciones de corte psicogenético coinciden en señalar la imposibilidad de la aplicación directa de sus resultados en el ámbito escolar. En palabras de Ferreiro (1985), “un sistema educativo es un producto social y, como tal, responde a una serie de racionalidades y de solicitudes que sobrepasan en mucho el dominio de lo psicológico”. Los problemas de la enseñanza no pueden resolverse a través de la aplicación directa de saberes producidos en otros campos (Lerner, Lorente y Lotito, 1995). Los aportes de disciplinas como la psicología y la lingüística son necesarios, pero no suficientes para atender los problemas de índole didáctica. Analizar la complejidad que caracteriza el hecho educativo implica comprender las estrechas relaciones entre elementos como los aprendizajes de los alumnos, las diferentes prácticas docentes, el diseño de los

⁴ Citamos esta denominación como parte de las referencias utilizadas por los grupos de investigación argentinos, para diferenciar sus trabajos de los sustentados por la didáctica francesa (interaccionismo socio-discursivo). Sin embargo, creemos necesario destacar que existen otros desarrollos en didáctica de la lengua en Latinoamérica (ver los trabajos de Dora Riestra en la Patagonia Argentina) que se diferencian teórica y metodológicamente de este grupo.

currículos escolares –incluidos aquí enfoques y selección de contenidos-, los contextos socioculturales de la institución, los padres de familia, las decisiones políticas y sindicales, etc. Estos elementos no fueron objeto de estudio de las citadas investigaciones.

Hay otros trabajos que centran sus esfuerzos en estudiar una parte de ese entramado, a saber, la didáctica. Éstos no sólo se fundamentan en los resultados de investigaciones de base psicogenética; también retoman los aportes de didactas como Brousseau (2007) y Sensevy y se nutren de sus diferentes acercamientos al trabajo en las aulas, muchos de los cuales comenzaron antes de la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* en 1979.

Ahora bien, para comprender el punto de partida (teórico y metodológico) de estas investigaciones y diferenciarlas de los enfoques reseñados en este capítulo, planteamos tres consideraciones: los sujetos que aprenden, la escritura y las situaciones didácticas.

a) Los sujetos que aprenden

Estas investigaciones conciben al alumno como un sujeto activo, productor de sus conocimientos. Dicha concepción exige comprender la forma en que se construyen los aprendizajes (a nivel del desarrollo cognitivo), pero no se restringe a ello. Propone, también, entender cómo se involucran los niños en las tareas escolares para conocer qué sentidos atribuyen a los aprendizajes que éstas conllevan.

Las conceptualizaciones de los niños sobre el objeto de conocimiento (escritura), producto de los trabajos psicogenéticos realizados desde la

investigación básica, son un fundamento para los estudios de corte didáctico. Conocer estas conceptualizaciones permite auxiliar a los alumnos en la consolidación de los saberes socialmente válidos, que la escuela define dentro de los propósitos educativos que sustenta.

De este modo, los docentes e investigadores didácticos emprenden una doble tarea. Por un lado, analizan las formas en que el alumno se apropia de la lengua escrita (y de otros conocimientos) y, por otro, diseñan estrategias didácticas que faciliten dicha apropiación. Esto último implica estudiar las condiciones didácticas que posibilitan la atribución de sentido a los aprendizajes escolares. Así, pueden crear ambientes áulicos en donde la lectura y la escritura poseen un sentido social que involucra a los niños en las actividades diarias y, a su vez, contribuye con las intenciones curriculares (propósitos didácticos) establecidas por la escuela. En palabras de Castedo (2003b, p. 33), “no hay intervención didáctica adecuada sin conocimiento sobre los procesos de comprensión de los sujetos sobre los objetos que son asimilados”.

El problema didáctico que se plantea a los docentes y a los diseñadores de currículo es determinar las condiciones escolares que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como prácticas sociales. Para ello, el centro de la reflexión es el alumno y las relaciones que establece con el objeto de conocimiento (la lengua), con sus pares y con el docente.

b) La escritura: de objeto de conocimiento a objeto de enseñanza

Para las investigaciones basadas en la perspectiva psicogenética, la escritura es un objeto de conocimiento producto de un devenir histórico y social,

que para su aprendizaje exige una construcción individual. Este aprendizaje implica “construir un nuevo objeto de conocimiento y, para hacerlo, en reconstruir las operaciones que permitieron engendrar el objeto socialmente construido” (Ferrerio, 2007, p. 251).

La escritura es, pues, un instrumento social y, también, es un sistema de representación de la lengua. En tanto sistema posee reglas que permiten entender las relaciones entre los elementos representados y su representación. Los usuarios deben comprender el funcionamiento de estas reglas en un camino de reconstrucción que no es sencillo, implica un proceso cognitivo individual que no puede entenderse fuera del contexto en el que se constituyó (histórico) y en el que se desarrolla (prácticas sociales de lenguaje).

La didáctica latinoamericana traslada esta concepción del objeto de conocimiento a objeto de enseñanza; es decir, un saber abordable dentro de la escuela: las prácticas sociales del lenguaje. Entender la lectura y la escritura como prácticas sociales dentro de la escuela implica conservar su sentido original, el que poseen en las diferentes situaciones sociales donde se gestan. Pero, también, exige transformaciones que permitan articularlas con las reglas, tiempos y exigencias institucionales.

Para Lerner, Lorente y Lotito (1995), instalar la práctica de la escritura en la escuela supone:

- a) Ofrecer espacios en donde escribir tiene sentido.
- b) Generar situaciones que hagan necesaria la producción de textos de diversos géneros.

Comprender esta manera de definir el objeto de enseñanza y el papel del alumno que aprende redimensiona los conceptos de escribir y enseñar a escribir. Para la didáctica latinoamericana, el primero implica entrar en una comunidad de discurso que define prácticas de lenguaje particulares. El segundo exige ayudar a los alumnos a participar de esa comunidad a partir de tareas auténticas y en interacción con los otros (Castedo, 2003b). Los quehaceres de los lectores y escritores tal como se concretan en los espacios sociales se redefinen en la escuela. La labor didáctica es crear las condiciones para desarrollarlos. Así, los actos de comunicación promovidos en las aulas se fundamentan en una concepción de la escritura como herramienta de comunicación y, a su vez, suponen:

- Un destinatario más o menos específico
- Un propósito que determina la naturaleza del acto de escritura
- Un mensaje que será comunicado

c) La situación didáctica

Para los trabajos basados en este enfoque, escribir implica construir un texto en el marco de una situación específica (Lerner, Lorente y Lotito, 1995): escribir para alguien, con un determinado propósito, en un formato y en un contexto particular. Para llevarlo a cabo, los alumnos necesitan aprender los quehaceres de escritores y lectores y, además, conocer los aspectos formales de la lengua en uso. Una tarea imprescindible de las investigaciones latinoamericanas es analizar las situaciones didácticas que permiten encontrar

sentido a los quehaceres que la escuela propone, al tiempo de ir consolidando los propósitos del nivel educativo al que pertenecen.

Según Castedo (2003b), una situación de escritura debe generar condiciones áulicas que recreen el uso social de la lengua escrita y ayudar a los alumnos a cumplir los propósitos escolares. En este sentido, el diseño de las secuencias contempla, al menos, las siguientes consideraciones:

- Del texto: su estructura, la circunstancia social y el propósito escolar que lo delimita.
- Del alumno: los modos de apropiación del conocimiento y de atribución de sentido al aprendizaje escolar.
- De la modalidad de trabajo: el uso del tiempo didáctico y sus formas de distribución al organizar los diseños (proyectos, actividades permanentes, secuencias de actividades, situaciones independientes y situaciones de sistematización).
- Del trabajo docente: las intervenciones del profesor durante el trabajo de los niños: el respeto a su autonomía, las ayudas directas y el delegar responsabilidades.
- Del objeto de enseñanza: la lectura y la escritura como prácticas que se actualizan en las diferentes situaciones sociales; enseñarlas significa comunicar esas prácticas.
- De la articulación entre los propósitos didácticos de largo plazo y los propósitos inmediatos de la práctica: los primeros constituyen las intenciones de enseñanza estipuladas en los currícula; mientras que los

segundos orientan cada sesión y mantienen el sentido del aprendizaje en las clases⁵.

En función de las revisiones bibliográficas que hemos realizado, podemos afirmar que los principales esfuerzos de las investigaciones didácticas de base psicogenética se orientan hacia la articulación entre la teoría constructivista y las normas y exigencias institucionales⁶. Esto otorga relevancia a los aportes de investigación, pero asigna retos a la labor docente. Uno de ellos es convertirse en mediadores entre la situación planteada y los efectos que produce en los alumnos. Para cumplir tan importante función, necesitan reorganizar sus representaciones acerca de la escritura, de las formas en que los niños construyen el conocimiento y de las implicaciones que conlleva el diseño didáctico y la intervención. Todas son tareas complejas que exigen una fuerte formación docente inicial y continua.

En la Argentina, los equipos encargados de la investigación didáctica poseen dos características relevantes: tienen una larga trayectoria de trabajo que involucra a docentes de grupo e investigadores y participan activamente en los diseños curriculares oficiales⁷. Según hemos revisado, el grupo que llevó a cabo la

⁵ Las consideraciones que enunciamos son un brevísimo resumen de los documentos de trabajo 1 (1995), 2 (1996) y 4 (1997) de la Actualización Curricular de Lengua en EGB de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Los tres fueron elaborados por el equipo de trabajo encabezado por Delia Lerner. En una revisión más cuidadosa de esos trabajos, pueden identificarse similitudes con algunos conceptos utilizados en el Plan y programas de educación básica vigente en nuestro país (Currículo 2011). Sin embargo, no podemos decir lo mismo de la fundamentación teórica y empírica de base.

⁶ En este apartado presentamos lo referente al trabajo con la lengua escrita, no obstante, el equipo de investigación a cargo de Delia Lerner en Buenos Aires ha realizado importantes contribuciones en el área de ciencias y matemáticas.

⁷ Para acercarse a una revisión detallada de estas investigaciones, pueden consultarse las publicaciones de la *Revista Lectura y Vida* o bien, *El prediseño curricular para la Educación General Básica* (1998) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

actualización curricular en lengua para la EGB en la Ciudad de Buenos Aires es el mismo que realiza las investigaciones didácticas de base. Esto genera un doble vínculo de los resultados del trabajo científico, con las realidades áulicas y con las decisiones político-educativas.

En México, las condiciones son distintas. No existe una tradición de investigaciones didácticas en lengua. Los estudios que analizan el trabajo con su enseñanza y aprendizaje en el aula son, principalmente, producidos por docentes que cursan maestrías profesionalizantes. Esos esfuerzos tienen un enorme valor en tanto orientan la reflexión sobre la propia práctica en la enseñanza del español. Sin embargo, al no formar parte de equipos de investigación consolidados, representan esfuerzos aislados, que difícilmente trascienden a otros ámbitos.

En el Plan y los programas actuales en la educación básica mexicana (SEP 2011a), específicamente en el enfoque de enseñanza del campo formativo Lenguaje y comunicación, se retoman varias propuestas de investigaciones didácticas argentinas (los conceptos de *prácticas sociales del lenguaje*, de *quehaceres de lectores y escritores* y la modalidad de trabajo por proyectos de lengua son algunos ejemplos). Creemos que esta adopción no está antecedida de un análisis serio de las diferencias que caracterizan las realidades educativas de las poblaciones de referencia. Cuando Lerner, et al. (1996 y 1997) definen las prácticas sociales del lenguaje, dejan claro que éstas se actualizan en las diferentes situaciones sociales en donde se concretan. Comprender el aporte de las autoras, implicaría, primero, determinar cuál es el conjunto de prácticas que

caracterizan las diferentes comunidades de usuarios de la lengua escrita en México y, posteriormente, partir de esa diversidad para diseñar orientaciones al trabajo didáctico.

Antes de adoptar las propuestas de investigaciones extranjeras, un diseño curricular debe considerar la historicidad de los sistemas educativos de origen y de llegada. La adopción irreflexiva abona a los problemas de implementación que caracterizan los procesos de reforma y cambio educativo. Nuestro país requiere cuerpos académicos nacionales que realicen investigación en didáctica de la lengua partiendo de sus escuelas (multigrado, indígenas, rurales, bilingües, urbano marginadas, vespertinas, de tiempo completo, telesecundarias, técnicas, etc.), tratando de construir conocimientos sistemáticos sobre las prácticas docentes y retornando a ellas para transformarlas. De otro modo, seguiremos aspirando a una sociedad que no somos y a la que difícilmente podremos llegar.

4. Enfoque del interaccionismo socio-discursivo

Los estudios que toman como referente el interaccionismo socio-discursivo se desarrollan en Suiza a partir de la década de los ochenta. Los trabajos que identificamos como representativos de este enfoque son los de Bronckart (1985, 2004 y 2007), Schnewly (s. f.), Dolz y Schnewly (1997)⁸ y Riestra (2003 y 2006), esta última en el contexto argentino.

El interaccionismo socio-discursivo parte de la psicología vigotskiana del lenguaje para abordar desde allí el campo de la lingüística (Riestra, 2006). Retoma

⁸ Incluimos la investigación de estos dos autores en el enfoque de base interaccionista socio-discursivo con la salvedad que, en escritos posteriores, Dolz define sus trabajos como parte de la perspectiva histórico-cultural (Dolz y Gagnon, 2011), la cual plantea contrastes con el enfoque que analizamos en este apartado.

aportes de Saussure, Voloshinov⁹, Vigotsky y de la teoría de la actividad de Leontiev. La fusión de estas tesis define la diferencia fundamental entre este enfoque y otros acercamientos a la producción textual; a saber, concebir el **lenguaje como actividad**, una característica humana por excelencia, que se organiza en discursos y produce textos como mediadores de otras actividades sociales.

De acuerdo con Bronckart (2007), la actividad del lenguaje se adquiere en los intercambios verbales realizados entre humanos. Es el resultado de una apropiación individual de las propiedades de la actividad social. En otras palabras, para este enfoque, el lenguaje se adquiere a partir de la interiorización de construcciones históricas que preexisten al individuo (pre-constructos) y se posibilita a través de procesos de mediación formativa. Pensemos, por ejemplo, en un niño de 2 años. Desde que nace se encuentra en contacto con pre-constructos sociales, que no dependen de él porque están ahí antes de su nacimiento. La familia, la escuela, la religión y el lenguaje son algunos de éstos. Pues bien, este sujeto hipotético participa en intercambios verbales aun sin ser un usuario experimentado del lenguaje. Paulatinamente, va interiorizando sus formas de funcionamiento a través de la ayuda de padres, hermanos, abuelos, tíos, etc. Cuando logra apropiarse del lenguaje en tanto actividad verbal, accede a un tipo de actividad más general. Puede conocer las reglas para jugar canicas, participar del juego y manifestar alguna inconformidad sobre éste; puede ir a la tienda,

⁹ En sus primeros desarrollos, estos trabajos se basan en los aportes atribuidos a Bajtin. Posteriormente, de acuerdo con los elementos históricos proporcionados por autores como Ivanova (2003) y Sériot (2007 ambos citados en Bronckart, 2010), se fundamentan en Voloshinov. Para una revisión detallada sobre este tema ver Bronckart (2007) y Riestra (2010).

comprar, pagar y pedir que le cambien el producto por otro, si fuera necesario. En suma, a través del lenguaje accede a actividades generales propias de su contexto, las cuales puede, incluso, modificar o transformar.

Para el interaccionismo socio discursivo, los pre-constructos históricos, “analizan las propiedades de la actividad general y la actividad verbal que se materializan en textos” (Bronckart, 2007, p. 72). En tanto a la mediación, se estudian los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje de la textualidad (Bronckart, 2007 y Schnwely, s/f).

A continuación vamos a centrarnos en dos aportes de este enfoque que resultan determinantes para el desarrollo de nuestro trabajo.

a) Los géneros textuales y las actividades humanas

Siguiendo a Bronckart (2007), en los humanos hay dos tipos de actuar: no verbal y verbal. El primero refiere a las actividades generales que sirven como marcos de organización global entre los individuos y su entorno. El segundo tiene la función de garantizar el entendimiento indispensable para realizar las actividades generales, esto es, las explica materializándolas en textos orales o escritos. Estos últimos se construyen a través de dos vías: movilizandolos recursos de una lengua natural y empleando los modelos de organización textual disponibles dentro de esa misma lengua.

Los modelos de organización referidos son los **géneros textuales**. Éstos se construyeron a lo largo de la historia como herramientas para auxiliar en la elaboración de textos, en la medida en que implican un saber hacer. Schnwely (s/f) lo plantea del siguiente modo:

Para hacer posible la comunicación, toda sociedad elabora formas relativamente estables de textos que funcionan como intermediarios entre el autor y el lector, a saber, los géneros (p. 3).

A continuación invitamos al lector a hacer un breve ejercicio de imaginación. Sitúese en una cafetería. Una vez que esté ahí, se dispone a tomar un café. Para realizar el pedido hay varias opciones, según el local que haya imaginado. Si se encuentra en un pequeño café atendido por meseros, deberá esperar que le lleven la carta, elegir lo que desea y cuando el mesero vuelva, hacer la orden. Al terminar recibirá su cuenta y dejará el monto indicado. Si imaginó otro tipo de local, pensemos en un *Starbucks*, hay condiciones que cambian. Llegará directo a la caja para solicitar al vendedor lo que desea ordenar. No hay meseros que lleven la carta a su mesa, el menú se encuentra visible para todos los clientes. Primero debe pagar y luego podrá recibir su café. Una vez que lo tiene puede buscar una mesa y beberlo.

En ambas situaciones usted no tuvo que crear o inventar totalmente las formas para actuar. La comunicación y éxito implicados en los textos orales fueron posibles porque sabía cuáles eran las maneras de dirigirse en una cafetería u otra. Así mismo, los otros actores imaginarios con quienes mantuvo contacto también tenían expectativas sobre la situación. El mesero de la opción uno no necesita inventar cómo registrar la orden. Tiene conocimientos que le ayudan a orientar cómo escribir los pedidos. El cajero de la segunda opción probablemente cuenta con algún sistema informático que le permite hacer los registros de forma rápida y eficiente. Ninguno de ellos realiza su trabajo carente

de orientaciones. Ambos, poseen referentes previos que funcionan como expectativas y como guías de la comunicación, los cuales pueden modificarse.

Este sencillo ejercicio nos permite entender la afirmación de Schnewly sobre los géneros en el enfoque interaccionista socio discursivo. Para este autor, “se trata no solamente de géneros literarios como la novela, el relato policíaco o el cuento, sino de otros tantos géneros utilitarios o funcionales” (p. 4).

Cuando escribimos tenemos como referencia otros textos (orales o escritos) conocidos en su ejecución (producidos) o por referencia (leídos o más o menos reconocidos) (Riestra, 2003), que se ubican en una especie de “nebulosa” a la que este enfoque denomina **intertexto**. En cada situación de comunicación que enfrenta el escritor (y el lector), los géneros representan ejes orientadores en tanto constituyen expectativas de contenido y forma.

Tomemos como ejemplo el género reglamento. Independientemente de si se trata de un reglamento de aula o de tránsito, sabemos que define reglas de relación (o de conducta) que se aceptan de común acuerdo. Un grupo de alumnos de sexto grado que inicia el ciclo escolar conoce la estructura general, la función y el sentido de un reglamento de aula. Su experiencia escolarizada es el referente para saber qué debe contener y cómo escribirlo. Así, cuando el docente propone construir un reglamento, más de un alumno sabe que se elabora de forma grupal, estipula las reglas que orientan el actuar de todos, se coloca en un lugar visible dentro del aula, regularmente comienza con una negación seguida del verbo en infinitivo (no correr en el salón, por ejemplo). Incluso, saben que en caso de faltar

a esas normas, recibirán una sanción, la cual algunas veces está establecida en el texto.

Las condiciones cambian si pensamos en el reglamento de tránsito. Es un texto que no construimos los usuarios, incluso algunas veces no lo conocemos bien a bien o no lo hemos leído. Sin embargo, sabemos que transgredirlo es motivo de sanciones o accidentes. El conocimiento que tenemos de éste se debe, principalmente, a nuestra experiencia como conductores o peatones. Y, para usarlo, el contexto resulta indispensable. El traslado a pie o en automóvil es diferente si lo hacemos en una localidad rural del estado de Veracruz o en la Ciudad de México. Los individuos **adoptan** sus conocimientos sobre el reglamento de tránsito de experiencias previas (propias o ajenas) y los **adaptan** en función de las exigencias que plantea el contexto inmediato de uso. Además, dicho contexto modifica el género textual. El uso, el sentido y la forma que caracterizan cada género son parte de una construcción histórica y social dinámica, actúan como referencias maleables en función de las situaciones que los originan.

Para el enfoque de base interaccionista socio-discursiva, el género que un escritor emplea en una determinada tarea de redacción se adopta a partir del conjunto de textos que posee de acuerdo con sus experiencias sociales previas (intertexto). Posteriormente, se adapta a las actividades verbales en cuestión, al medio comunicativo dado y a su eficacia frente a ciertas implicaciones sociales. Es decir, a la situación de comunicación en donde se utiliza. Una vez que el usuario identifica esta situación, busca la finalidad del género, trata de construir el saber

instrumental para elaborarlo y, después, produce el texto correspondiente (Riestra, 2006).

Así pues, la situación de comunicación motiva tanto la adopción de un género como su adaptación. Ambos movimientos (adopción y adaptación) conllevan una enorme complejidad. De ahí la importancia de las mediaciones formativas. Éstas son transacciones sociales que permiten entender las transformaciones en el texto y las acciones de los participantes. Retomemos el ejemplo del reglamento de aula en sexto grado. Las experiencias de los alumnos en grados escolares previos les proporcionan conocimientos sobre el tipo de discurso que pueden utilizar en el reglamento (un discurso interactivo que denote la exposición implicada de los redactores) y sobre otros aspectos vinculados con los mecanismos de textualización propios del género. No obstante, la elaboración grupal del texto y la orientación del docente permiten profundizar en esos mecanismos y mejorar la arquitectura interna del reglamento. Los alumnos del ejemplo podrán revisar cuestiones de enunciación, cohesión, coherencia, léxico, etc., cuyo aprendizaje no sucede sólo, requiere de la intervención mediadora de los procesos de enseñanza.

La mediación, entonces, pone de relieve la importancia de la propuesta de Schnewly, quien considera los géneros como megaherramientas didácticas. Para el autor, estas formas de lenguaje “permiten la producción y la comprensión de textos” (Schnewly, 1994 citado en Riestra, 2006, p. 82). Por ello, funcionan como herramientas base en el desarrollo de dispositivos didácticos, que estarían en función de un género textual determinado. En una secuencia didáctica las

actividades deben tratar los contenidos inherentes al género, revisar las formas de ayudar a los alumnos a organizarlos en esquemas típicos y brindar los espacios para que conozcan y dominen las unidades lingüísticas que conlleva cada género.

b) Los tipos de discurso

De acuerdo con los autores que sustentan este enfoque, los géneros textuales no pueden ser objeto de una clasificación estable, lo que complica su uso como objetos de enseñanza. Por ello, proponen el concepto **tipos de discurso**, entendidos como actitudes de locución con carácter universal, que se traducen en formas lingüísticas más estables e identificables (Bronckart, 2007). Un género puede contener uno o varios tipos de discurso, es decir, varios modos o actitudes de locución que le dan forma a su contenido.

Bronckart (1997) identifica cuatro tipos de discurso que se combinan en los textos concretos:

- a) Discurso interactivo
- b) Discurso teórico
- c) Relato
- d) Narración

La Tabla 2 ubica estos tipos en función de su relación con el acto de producción (implicación/autonomía) y de la operación psicológica implicada (contar /exponer). Veamos cada aspecto por separado.

Tabla 2

Tipos discursivos según Bronckart (2004)

		EXPONER	CONTAR
Relación con el acto de producción	Implicación	Discurso interactivo	Relato
	Autonomía	Discurso teórico	Narración

Para este autor, antes de escribir necesitamos definir la responsabilidad enunciativa, esto es, decidir quién enuncia. Aunado a ello, debemos elegir si queremos contar o exponer y cómo vamos a situarnos frente a esa acción: próximos o distantes. CONTAR, para Bronckart, implica colocar el mundo discursivo en otro sitio, que debe permanecer en los límites de nuestro mundo. La fábula, el cuento o la parábola plantean una distancia entre el autor, el lector y los agentes involucrados en los textos. Para entender el sentido de una frase como “en los tiempos de María Castaña”, no necesitamos conocer las condiciones de producción del texto. En cambio, al EXPONER los contenidos se interpretan a través de los criterios de validez del mundo común (el nuestro) (Bronckart, 2004). En el género conversación oral se encuentran deícticos que remiten al interlocutor (tú), al momento de la interacción (hoy) o al lugar (ahí, allá, etc.) para interpretar eso fragmentos se requiere conocer la situación de acción verbal en cuestión.

Ahora, un texto, o segmento de éste, establece relaciones entre el escritor y los parámetros materiales de la acción verbal (el interlocutor y la situación de éste con el escritor en el espacio-tiempo). Estas relaciones pueden ser explícitas o

implícitas. En las primeras “el texto activa o implica los parámetros de la acción verbal en forma de elementos deícticos que remiten a esos mismos parámetros” (Brockart, 2004, p. 97). Nos situamos próximos al texto. En las relaciones que no están explícitas, el texto se presenta autónomo de los parámetros de la acción verbal. Nos situamos distantes.

Los cuatro tipos de discurso son formas básicas que no representan la totalidad de las unidades de organización lingüística observables en los textos (Bronckart, 2007). Son actitudes generales de enunciación relativamente estables, cuya configuración permite identificar unidades lingüísticas en los segmentos que componen los textos. Así, los géneros son estructuras heterogéneas en extensión constante y los tipos de discurso son núcleos atractores que reducen el caos y dan cierta estabilidad a los géneros (Bronckart, 2007). Según este enfoque, la mediación formativa ejercida por la didáctica debe distinguir las diferencias entre unos y otros, para orientar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las aulas.

La didáctica de la lengua francesa tiene un origen vigotskiano (Bronckart fue alumno de Piaget, pero no se inscribe dentro de sus seguidores). Sus pilares teóricos se construyen a través del estudio de trabajos rusos (marxistas algunos), que destacan la función del lenguaje como actividad verbal mediadora de otras actividades humanas. De ahí la importancia de los géneros textuales como herramientas didácticas que orientan las situaciones de comunicación y el análisis escolar de los contenidos pragmáticos y lingüísticos inherentes a cada género y observables en los tipos de discurso.

Los aportes de este enfoque son referentes teóricos que empleamos en nuestros análisis. No suscribimos todos los postulados de estos desarrollos debido a:

1. La lengua de referencia. Los trabajos del interaccionismo socio-discursivo sustentan la didáctica del francés; nosotros trabajamos con el español.
2. Los sujetos de estudio. Entrevistamos 12 alumnos de escuelas públicas rurales veracruzanas. Sus prácticas del lenguaje y experiencias con la lengua escrita son distintas a las de la población suiza de las investigaciones de la didáctica de la lengua francesa.
3. El objetivo de la tesis. Nos interesa comprender e interpretar procesos de producción textual poniendo énfasis en los momentos de interacción que constituyen la revisión global en parejas. Nuestro interés en los productos está mediado por la relevancia que posean para el proceso de elaboración.
4. La formación académica de la sustentante es insuficiente para el trabajo analítico que exige este enfoque.

A lo largo del presente capítulo, damos cuenta de los principales antecedentes teóricos que estudian la producción textual.

Comenzamos por los estudios realizados desde la psicología cognitiva. Destacamos su interés en la construcción de modelos para describir los procesos mentales que siguen los escritores al redactar. Continuamos con las investigaciones fundadas en el enfoque socio cognitivo y situado, las cuales abordan la escritura como actividad general compuesta por subhabilidades específicas. El eje de estos trabajos es el estudio del aula como espacio de

investigación y reflexión para mejorar las prácticas de enseñanza de lengua en la escuela.

Posteriormente, referimos las investigaciones de la didáctica latinoamericana con una fuerte orientación piagetiana, basados en estudios psicogenéticos de la lengua escrita y en los aportes de Brousseau (2007) y Sensevy. Uno de sus objetivos es retomar el constructivismo en las aulas vinculándolo con los requerimientos institucionales que las caracterizan. Hay un interés psicogenético y psicolingüístico que acompaña el estudio de las condiciones de enseñanza de la lengua y del trabajo didáctico.

Finalmente, abordamos las investigaciones basadas en el enfoque interaccionista socio-discursivo. En éste se articulan los aportes de Vigotsky sobre el lenguaje y el desarrollo, de Saussure sobre la lengua, de Voloshinov sobre los géneros textuales y de otros autores como Coseriu y Maturana. Sus contribuciones van en dos vertientes. Por un lado, permiten entender la necesidad de construir la didáctica de las lenguas en un sentido transdisciplinar. Por otro lado, auxilian en la comprensión de la construcción textual como un proceso que comienza con el planteamiento de la situación de comunicación (la elección del género y su adaptación a la situación de comunicación) y continúa en la construcción de la arquitectura interna de los textos (mecanismos de textualización como coherencia, cohesión verbal y nominal, etc.).

Ahora bien, este trabajo de tesis no es una investigación didáctica de corte naturalista y tampoco es un estudio clínico clásico. Nuestro diseño metodológico pretende observar de cerca (más exactamente desde dentro) la trayectoria de

varios procesos de escritura. Para ello, aislamos las parejas de alumnos del resto del grupo-clase y fungimos como entrevistador-guía de la tarea, pero sin romper los límites escolares ni las dinámicas que ahí se suscitan. En ese sentido, los procesos que estudiamos se enraízan en los contextos escolares a donde pertenecen y desde ahí se analizan.

Esta condición metodológica nos permite construir una base teórica que no se circunscribe a un solo enfoque de los que desarrollamos en este capítulo. Decidimos retomar aquellos aportes que nos ayudan a profundizar en el análisis del escribir como actividad, cuyo aprendizaje conlleva un difícil proceso recursivo. Buscamos lograr un modesto aporte que motive la reflexión sobre la enseñanza de la lengua escrita en la educación básica mexicana.

De este modo, lo que retomamos de los enfoques citados no se contrapone. Al contrario, ayuda a sustentar que la construcción de una didáctica de la lengua no es producto de un solo campo del conocimiento, sino de un trabajo transdisciplinar que surge en contextos educativos particulares.

CAPÍTULO III. LA MICROGÉNESIS SITUADA

El capítulo expone un acercamiento a la definición de microgénesis situada para describirla como orientación teórico-metodológica. Presentamos tres apartados. Comenzamos con un esbozo histórico que describe de forma general el uso del término en los estudios del desarrollo y nos permite plantear las estrechas relaciones de la microgénesis situada con el constructivismo psicológico contemporáneo. Posteriormente, abordamos los fundamentos epistemológicos de la microgénesis situada. Los trabajos fundadores de esta corriente se desarrollan en investigaciones suizas que estudian el aprendizaje de la lengua escrita en situación escolar. A su vez, incorporan los aportes de la psicología sociocultural vigotskiana y de los estudios sobre didáctica de Brousseau (Cf. Balslev, 2006). Finalmente, exponemos el análisis de la tarea de escritura diseñada para la recolección de datos.

1. Esbozo histórico de las perspectivas microgenéticas y su utilidad en las investigaciones sobre el desarrollo

La importancia de la microgénesis situada en esta investigación radica en la posibilidad de entender y explicar las acciones de los niños sobre el texto, mientras escriben, en el momento de revisar, de leer, de exponer sus reflexiones acerca de lo que hacen y, principalmente, analizar las interacciones que se generan con los revisores y, en algunos casos, con la entrevistadora. Para ello, es necesario caracterizar la perspectiva empleada y diferenciarla de otras que retoman el estudio del desarrollo desde orientaciones distintas.

Bermejo (2005) y Saada-Robert y Balslev (2006) ubican cuatro corrientes microgenéticas cuyos objetos de estudio difieren considerablemente entre unas y otras. Ésto las acerca o aleja de lo que los autores denominan *posición fundadora*.

La Tabla 3 presenta seis corrientes, sus principales proponentes y una breve descripción del enfoque de investigación que las caracteriza. Agregamos las propuestas de los compiladores (Bermejo, 2005 y Saada-Robert y Balslev, 2006), quienes también utilizan la perspectiva microgenética en sus investigaciones distinguiéndola de las otras corrientes.

Tabla 3

Esbozo histórico de las perspectivas microgenéticas

Corriente microgenética	Principales autores	Propuestas y objetos de estudio
Microgénesis estudiada como miniatura del desarrollo macrogenético	Investigadores de la Gestalt: Werner (1957) y Sander (1930). Escuela soviética: Vygotsky (1931). Es importante notar que este último no utilizó el término "microgénesis". Se le atribuye el uso debido a sus preocupaciones por el estudio detallado del desarrollo.	Estas investigaciones centran sus esfuerzos en el estudio de los mecanismos generales del desarrollo del niño. La microgénesis implica "reproducir el desarrollo, recrear sus condiciones y mecanismos, a través de la elaboración de situaciones experimentales en las cuales puede ser aprehendido, captado y fijado en miniatura" (Saada-Robert y Balslev, 2006, p. 5). En otras palabras, la microgénesis es un reflejo artificialmente creado de la macrogénesis. Es un modelo en miniatura de ésta. A esta corriente se le ha llamado

		<i>posición fundadora.</i>
Estudio de las transiciones finas de una etapa del desarrollo a otra.	Siegler (1987, 1989 y 1995) y sus colaboradores	<p>Esta corriente está centrada en el desarrollo, al igual que la anterior, sin embargo, cambian las sugerencias sobre cómo estudiarlo. Ahora se pretende observar sus momentos clave, las etapas de transición, las micro-instantáneas de la progresión “paso a paso” de este proceso (Saada-Robert y Balslev, 2006).</p> <p>El punto central es explicitar los aspectos que originan el cambio, especialmente si éste es precoz en los sujetos estudiados. Para ello, comparan grupos de individuos de edades distintas y se centran en tres aspectos principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación de los conocimientos antes, durante y después del periodo de aprendizaje. 2. Observación intensiva de todos los cambios sucedidos en dicho periodo. 3. Análisis de los datos para inferir las conductas y los procesos que producen el cambio.
Como herramienta metodológica para estudiar el pasaje del aprendizaje	Wertsch y sus colegas	Los trabajos de esta corriente centran el objeto de estudio en los procesos socioculturales del aprendizaje (tradición vigotskiana) y estudian tales

<p>interindividual a la interiorización de los conocimientos y de los procesos adquiridos.</p>		<p>procesos con el método microgenético. El origen de las transiciones de una etapa a otra es entendido en función de una resolución conjunta entre un adulto que sirve como guía y un sujeto-aprendiz (Saada-Robert y Balslev, 2006). Es decir, las transiciones no son el resultado del trabajo del sujeto solo. El desarrollo cognitivo se explica a través del pasaje de lo inter a lo intra psicológico y del estudio de los procesos socioculturales del aprendizaje. Los fundamentos de la <i>posición fundadora</i> relativos a una “génesis” están poco presentes.</p>
<p>Como estudio de la actualización de los conocimientos interiorizados en estrategias de resolución de problemas en un espacio de tiempo breve.</p>	<p>Inhelder y Cellierier (1996)</p>	<p>La microgénesis es entendida como el estudio de la actualización de los conocimientos aplicados a una situación de resolución en un tiempo corto. Estos conocimientos son transformados en representaciones significativas y en procedimientos de acciones para resolver problemas (Saada-Robert y Balslev, 2006). El objeto de estudio es la construcción de las representaciones cognitivas a través de las situaciones de resolución de problemas. Éstas, a su vez, son analizadas como “portadoras de significaciones”, a partir de los esquemas potenciales que suscitan</p>

		(Saada-Robert y Balslev, 2006).
Estudiar el análisis microgenético como instrumento para evaluar el cambio cognitivo.	Bermejo (2005)	<p>El análisis microgenético es utilizado como una herramienta para evaluar el cambio cognitivo.</p> <p>Para Bermejo (2005) “un modo de facilitar esta observación del cambio, de sus mecanismos y de la misma transición es el análisis microgenético” (Bermejo, 2005, p.1).</p> <p>El propósito de este autor es explicitar los procesos microgenéticos que los niños siguen al adquirir conocimientos, para contribuir en la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bermejo, 2005, p. 562).</p>
Microgénesis situada (y didáctica) como estudio de los microprocesos interactivos de construcción de los conocimientos en una situación de enseñanza-aprendizaje.	Saada-Robert y Balslev (2004 y 2006)	<p>Es entendida como el estudio de los microprocesos de co-construcción de los conocimientos en una situación determinada. Este estudio se realiza a través del análisis de las interacciones entre participantes alrededor de un saber.</p> <p>La corriente se encuentra metodológicamente fundada en el análisis de las interacciones. Así, el reto es reconstruir las significaciones de dichas interacciones en función del contexto en el cual los participantes evolucionan (Saada-Robert y Balslev, 2006).</p>

La Tabla 3 nos permite observar las diferencias entre las corrientes microgenéticas que estudian el desarrollo. Los énfasis de cada una de éstas transforman los objetos de estudio de las investigaciones y otorgan diferencias a los resultados de las mismas.

Ahora bien, esta investigación retoma en la microgénesis situada, la cual posee vínculos estrechos con la perspectiva de Inhelder y Cellier (1996) y ambas, a su vez, con el constructivismo psicológico.

2. La microgénesis y el constructivismo psicológico

La microgénesis situada mantiene una estrecha relación con la perspectiva que sustentan Inhelder y Cellier (1992). Veamos más a detalle estas relaciones en el marco del constructivismo psicológico y de su utilidad para el análisis de los procesos de redacción de los niños entrevistados.

Inhelder y Caprona (2007), Blanchet (1992), Saada-Robert y Baslev (2006), entre otros autores, suscriben el constructivismo psicológico. Ellos retoman los postulados de Piaget, pero con un énfasis importante en el sujeto y en los aspectos funcionales del conocimiento. La aproximación epistemológica que describe los grandes niveles de construcción del conocimiento (enfoque estructural) pasa al estudio de la pertinencia de dicho conocimiento para la resolución de tareas específicas (enfoque funcional). Hay una preocupación por estudiar las formas en que a nivel cognitivo se resuelve una tarea. En palabras de Inhelder y Caprona:

conscientes de la fecundidad del punto de vista constructivista en el estudio de la génesis de las categorías generales del conocimiento, buscamos

seguir los mecanismos funcionales subyacentes a los procedimientos del niño en vías de resolver problemas particulares (2007, p.10).

El constructivismo psicológico propone un cambio de perspectiva que tiene profundas implicaciones en las formas y en los resultados de las investigaciones. Hay cuatro aspectos que es indispensable destacar para los fines de esta tesis.

1. Sustenta el enfoque funcional que “estudia procesos mucho más dependientes de los contextos y de los sujetos” (Blanchet, 1992, p. 98), a diferencia del enfoque estructural predominante en las investigaciones pioneras que pretende definir y delimitar el núcleo profundo del pensamiento.
2. El centro del estudio es el sujeto psicológico; mientras que el enfoque estructural está centrado en un sujeto epistémico. Es decir, “un sujeto abstracto que se corresponde con el conjunto de conocimientos de una edad dada” (Blanchet, 1992, p. 97). Siguiendo a Blanchet (1992), la consecuencia más notable del cambio de enfoque es reconocer que el sujeto psicológico es el gestor de su acción y de sus recursos, es el centro de control de su propia actividad y de sus aprendizajes.
3. Para analizar las acciones de este sujeto psicológico es necesario que la situación de investigación sea ecológica (Blanchet, 1992; Saada-Robert, 1995; Saada-Robert y Brun, 1996). Esto es, debe explorar la complejidad de las relaciones entre las variables que se ponen en juego en una situación y estar bien delimitada para que permita al sujeto expresar tan libremente como sea posible sus acciones y sus formas de resolución.

4. Hay un cambio en las unidades cognitivas empleadas para analizar la acción del sujeto psicológico. Éstas deben permitir al investigador describir y comprender los comportamientos del sujeto en la resolución de un problema. Blanchet (1992) propone analizar unidades que designen un contenido cognitivo utilizado por el sujeto de forma explícita (de una representación cualquiera) o implícita (a través de acciones). La delimitación de estas unidades se define según el grado de control que el sujeto establece en la situación. Este control comienza con un encadenamiento empírico de las acciones y se desplaza paulatinamente hacia una organización racional de las causas y las intenciones.

Los estudios microgenéticos encabezados por Inhelder y Cellier (1992) retoman los aspectos anteriores para analizar cómo los sujetos actualizan sus conocimientos en estrategias de resolución ante una situación problemática específica. Hay una hipótesis implícita sobre el carácter del saber activado al inicio de la resolución de un problema. Para estos autores, se trata de “un saber sincrético, con sus dos componentes, de generalidad difusa en relación a la situación actual, y de particularismos yuxtapuestos en relación a los conocimientos anteriores sobre los que se apoya” (Saada-Robert, 1996, p. 123), todavía no está actualizado en función de los requerimientos del problema a resolver. Para constituirlo como un *saber hacer*, y en este sentido funcional, debe ser preciso y sintético.

El objeto de estudio de esta corriente microgenética es analizar la manera en que el sujeto transforma un *saber activado*, sin actualizar o especificar, en un

saber hacer acorde con la situación problemática. Ahora pensemos estas consideraciones en función del estudio de los procesos de producción textual.

A partir de los resultados de investigaciones psicogenéticas, conocemos la complejidad conceptual que conlleva la apropiación de la escritura. Sin embargo, “apropiarse de ella no es una condición suficiente para usarla” (Vaca, 2001, p. 22). El sujeto que escribe necesita emplear el conocimiento que posee sobre la escritura, lo alfabético y no alfabético, en una situación específica que le implica retos y le exige acciones determinadas para resolverla.

Un sujeto psicológico en edad escolar (pensemos por ejemplo en un niño de cuarto grado de primaria) se representa y resuelve de manera diferente la redacción de un cuento como parte de la tarea de Español que la escritura de un recado para su mamá donde le avisa que irá a jugar a la casa de su vecino. Incluso, en el mismo salón de clases, representan diferentes problemas para un mismo sujeto la escritura de una carta y el reporte de los experimentos de la clase de ciencias naturales.

Según Vaca:

leer y escribir son acciones estructuradas que pueden y deben analizarse en términos de procedimientos, de comportamientos, de acciones que se desarrollan en función de la naturaleza de la tarea, pero que pueden también analizarse desde una perspectiva evolutiva, es decir, desde un punto de vista que considera el modo en que el niño progresa en el manejo de esta complejidad, es decir, de la reconstrucción del objeto y de la

selección y del perfeccionamiento de los procedimientos y de las estrategias utilizadas (2001, p. 18).

El conocimiento del objeto evoluciona y junto con ello la manera de enfrentar los textos, de leerlos y escribirlos.

El saber del que da cuenta la macrogénesis nos permite conocer el nivel máximo de conceptualización del objeto escritura, mientras que el saber hacer refiere a la puesta en acción de ese conocimiento en una situación determinada en la que media la representación que el sujeto realiza de la tarea, las características de ésta, el material, la consigna y los ajustes continuos para resolverla. Para lograr lo anterior, es necesario construir una serie de mecanismos que le permitan la aplicación de su conocimiento sobre el objeto, en este caso la escritura y la lectura, a nivel de la acción para resolver problemas.

Entonces, la perspectiva microgenética de Inhelder y Cellier nos ayuda a comprender cómo los sujetos psicológicos se enfrentan, interpretan y resuelven una tarea de producción textual. “Desde esta óptica sólo son considerados el sujeto aprendiz, interactuando con la tarea, y el problema a resolver” (Saada-Robert y Balslev, 2006, p. 410). Sin embargo, la tarea que diseñamos conlleva dos aspectos que merecen analizarse: a) las interacciones entre escritor, revisor y la entrevistadora, las cuales producen ajustes recíprocos en la construcción de conocimientos y b) las condiciones en las que esas interacciones tienen lugar y que, en parte, las determinan. Ambos son aspectos que se estudian desde la microgénesis situada.

2.1. La microgénesis situada: sus fundamentos epistemológicos

La microgénesis situada estudian “los microprocesos de co-construcción de los conocimientos tal como se desenvuelven en una situación, sobre todo a través de las interacciones entre participantes cuando tratan sobre un saber” (Saada-Robert y Balslev, 2006, p. 412). Éstas se fundamentan en dos paradigmas teóricos que retoman y adaptan a sus intereses de investigación: el constructivismo y el interaccionismo (Balslev, 2006; Saada-Robert y Balslev, 2006; Saada-Robert y Brun, 1996).

Como parte del constructivismo, se interesan en el estudio de la transformación de los conocimientos, pero prolongan este paradigma hasta los contextos de aprendizaje. “Los estudios muestran que los conocimientos no funcionan únicamente aplicándolos a una situación, sino que se reconstruyen en función de la estructura de esa situación” (Saada-Robert y Brun, 1996, p. 26).

Como parte del interaccionismo, la microgénesis situada analiza los procesos sociocognitivos que permiten explicar dichas transformaciones en el momento situado de los aprendizajes. En este sentido, prolongan este paradigma haciendo hincapié en la función estructurante de la situación, que debe entenderse tanto en sus aspectos sociales como cognitivos.

Así, las microgénesis situadas analizan la progresión de los saberes en función de variables específicas como el tiempo (corto), la situación de enseñanza-aprendizaje (formal o informal) y las microinteracciones entre participantes. En los siguientes apartados se desarrollan estas variables con mayor detalle.

2.1.1. El carácter situado

Las microgénesis priorizan el análisis de los microprocesos (que pueden producirse en interacción) que explican la transformación del conocimiento en su carácter situado. Es decir, en un tiempo corto y en una situación real de enseñanza-aprendizaje. Entendemos por real cuando ésta no es simulada, esto es, sucede en un contexto natural a diferencia de los estudios microgenéticos llevados a cabo por el equipo de Inhelder, en donde analizan casos relativamente artificiales producidos en condiciones “de laboratorio”.

La microgénesis situada centra sus intereses en los cambios de significado que se dan entre los participantes en tiempos y lugares reales. En este sentido, se rescata la dimensión didáctica de esta corriente al proponer un estudio triádico de la construcción de saberes en un proceso de enseñanza-aprendizaje particular (Balslev, 2006).

El carácter situado de estas investigaciones puede condensarse en los siguientes tres elementos, que enunciamos junto con las características de nuestro trabajo de investigación:

1. Un contexto institucional y cultural definido. En el caso de esta investigación, las situaciones de redacción se realizan en espacios escolares. Si bien no hay inserción en las aulas, las escuelas designan un lugar para trabajar con los alumnos y los maestros de grupo deciden qué niños participan en las entrevistas. Se respetan los momentos de receso, de actos cívicos y, por supuesto, de entrada y salida a la institución.

Probablemente, las condiciones de la tarea serían distintas en un ambiente extraescolar.

2. Un dispositivo conformado por una situación problema particular. La tarea de escritura que solicitamos a los niños está diseñada específicamente para la recolección de datos y conlleva una situación comunicativa específica. Tomamos en cuenta las variables a explorar, así como sus consecuencias en los procesos de redacción (este punto se analiza con mayor detenimiento en el apartado 3.5.1 de este capítulo).
3. Las condiciones específicas en donde se gestan los aprendizajes analizados. Estas condiciones son particulares para cada una de las entrevistas. Las unidades de análisis se definen en función de la progresión que marcan los participantes, del grado de control de la actividad y de las interacciones entre ellos. Por ejemplo, hay entrevistas en donde los niños integran más a la entrevistadora (primaria) y en otras en donde no es tomada en cuenta (telesecundaria). En algunas hay escasas interacciones entre escritor y revisor, pero esto no impide la acción sobre el texto.

2.1.2. La situación de enseñanza-aprendizaje

El análisis de la tarea es uno de los elementos del carácter situado de las microgénesis. El estudio de la transformación de los conocimientos obliga al investigador a voltear la mirada hacia la interacción constante entre los esquemas del sujeto y las propiedades de la situación. Estas últimas son el eje alrededor del cual giran los intentos del sujeto por pasar de un saber activado a un saber hacer. Por ello, es indispensable conocer la situación problemática que se plantea

resolver, tanto desde las intenciones del investigador como desde punto de vista del sujeto.

Saada-Robert (1995) propone analizar la tarea en dos planos. Desde cómo el sujeto se apropia de ella, de los significados que construye sobre ésta y de los mecanismos de control que los organizan. Así como desde las consideraciones de quien la plantea. Es decir, un análisis *a priori* que permite describir el procedimiento “ideal” o el más adecuado para resolverla.

2.1.2.1. Análisis de la actividad

Balslev (2006) se basa en los postulados de la psicología ergonómica y alude a una diferencia importante entre los términos *tarea* y *actividad*. Para esta autora, el primero refiere a la prescripción de lo que debe ser realizado. En cambio, el segundo alude a lo que realmente se hace. La *tarea* se conforma de las indicaciones que el investigador, o el docente, plantean para resolver. En ésta se concentran los análisis funcional y estructural que describimos en el apartado anterior. En el ámbito didáctico, se denomina *situación* y en ella se explicitan una intención de enseñanza y de aprendizaje específica. En nuestro caso, usamos el término **tarea** porque no planeamos intenciones de enseñanza.

La *actividad*, por su parte, puede ser productiva cuando transforma la realidad del sujeto y constructiva cuando el sujeto se transforma a sí mismo (Balslev, 2006). Estos tipos de actividad no siempre suceden al mismo tiempo. La productiva coincide con los tiempos didácticos y termina cuando finaliza la resolución de la tarea. La constructiva enmarca los tiempos del aprendizaje, incluso puede continuar independientemente de la tarea. Como ejemplo pensemos

en escribir un texto. Al producirlo transformamos la realidad porque creamos una organización particular del pensamiento a través de un discurso. Esta actividad termina cuando concluimos el escrito y ponemos punto final. No obstante, también podemos transformarnos a nosotros mismos al utilizar lo que sabemos sobre el tema, organizar la información, buscar, jerarquizar, re-ordenar, etc. Esta actividad constructiva no termina con el texto, continúa transformándose independientemente del punto final.

Comprender el carácter situado de la microgénesis implica dar cuenta de los vínculos que se generan entre la tarea y la actividad durante cada entrevista. Ambas son co-dependientes, por lo que no podemos dissociarlas ni estudiarlas fuera del contexto donde se producen.

2.1.3. Las interacciones

La microgénesis situada analiza las microinteracciones verbales. Para ello, toma en cuenta dos elementos: el contexto en donde se desarrollan y la dimensión diacrónica. El primero generalmente está determinado por una situación formal o informal de aprendizaje entre dos participantes. En este trabajo se trata de una tarea de producción textual. Balslev (2006) les denomina pareja disimétrica. El segundo pretende dar cuenta de las microinteracciones en contexto. Aquí tiene un papel central el ajuste recíproco que se produce entre la pareja disimétrica.

El análisis de las interacciones permite explicar los microprocesos de adquisición de los conocimientos que tiene lugar durante el ajuste entre los participantes. Siguiendo a Saada-Robert y Balslev (2006), es necesario explorar varias aristas de la interacción:

- a) la diversidad de acciones producidas por los niños (escritores y revisores).
- b) los encadenamientos entre dichas acciones para alcanzar objetivos particulares (las formas en que resuelven la tarea propuesta).
- c) los efectos de esas acciones en las intervenciones del adulto (las participaciones de la entrevistadora, que varían de acuerdo con las interacciones de los alumnos).
- d) los efectos recíprocos de las intervenciones del adulto en el aprendizaje de los niños (cómo transformaron sus acciones a partir de las participaciones de la entrevistadora).

Las anteriores constituyen pistas para ubicar los momentos de co-construcción durante los microprocesos de adquisición de conocimientos. Dichos momentos son lugares idóneos para observar la progresión de los saberes ligados con el intercambio de significados entre maestro y alumno en tiempos y lugares reales (Balslev, 2006).

2.2. La unidad de análisis de la microgénesis situada

La dimensión didáctica de las microgénesis situadas radica en su interés por el estudio de la transformación de los conocimientos en situaciones de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden ser formales, en el sentido escolar de la enseñanza, o informales.

La microgénesis situada retoma el estudio trádico de las investigaciones didácticas (Brousseau, 2007 y Chevallard) basado en las relaciones entre alumno, maestro y saber enseñado para definir su unidad de análisis. La Figura 6 muestra la zona trádica formada por estos tres polos de la relación didáctica.

La unidad de análisis de la microgénesis situada se encuentra en la zona trídica central (Figura 6). En este espacio interactúan las significaciones de maestro y alumno, las cuales versan sobre un saber específico. La intención del investigador es analizar las formas en que este saber progresa en el curso de una actividad a través de las maneras en que es manipulado, discutido, construido y reorganizado por las diferentes partes de la pareja disimétrica.

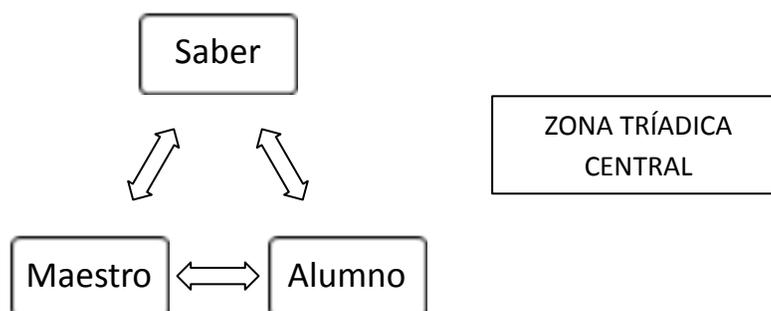


Figura 6. La unidad de análisis de la microgénesis situada

Fuente: Balslev, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. (Tesis inédita de doctorado). Université de Genève, Suiza.

Es importante mencionar que la tarea de redacción que forma parte de esta tesis no es una situación didáctica escolarizada en sentido estricto. Los niños salen del aula e interactúan con la entrevistadora y no con el docente. En cambio, el trabajo entre pares, la escritura de textos, la revisión textual y la presencia de un adulto que acompaña y apoya el trabajo de los niños son elementos característicos de las situaciones de escritura escolarizadas o, al menos, así se establece en el diseño curricular vigente. Si adaptamos el esquema de la Figura 6 a nuestro trabajo, tenemos:

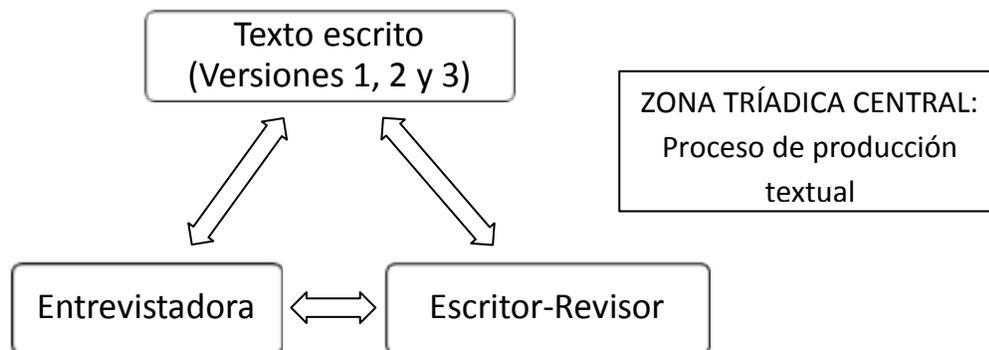


Figura 7. La unidad de análisis en los procesos de escritura

La zona trídica central (Figura 7) representa nuestra unidad de análisis; es decir, el proceso de producción textual, el cual está mediado por las interacciones entre el escritor y revisor, la entrevistadora y las diferentes versiones textuales.

3. La microgénesis situada en el estudio de los procesos de redacción de textos

En este apartado vamos a desarrollar las implicaciones de la microgénesis situada en el estudio de los procesos de redacción de textos. Para ello, nos centramos en dos ejes: a) describir la tarea de escritura que proponemos a los niños y b) plantear algunos elementos para delimitar la unidad de análisis en nuestros datos (Figura 7).

3.1. La tarea de escritura

En este eje partimos de las aportaciones de Saada-Robert y Balslev sobre la importancia de analizar la tarea para comprender las actividades que realizan los alumnos. Así, describimos la tarea desde diferentes aristas. El objetivo es doble. Primero, contar con una descripción que auxilie en el análisis de las acciones de cada entrevistado. Segundo, destacar que el diseño utilizado para la

recolección de datos se define como tarea en tanto no establece objetivos ni propósitos de aprendizaje; en ese sentido, se diferencia de una situación de escritura que posee intereses didácticos. Ahora bien, esta delimitación no exime la situación comunicativa implícita en el diseño. Se trata de una tarea de escritura que propone una situación de comunicación específica.

Comencemos con los supuestos que subyacen a la tarea.

3.1.1. Los antecedentes y supuestos implícitos

La tarea de escritura es el resultado de una etapa de exploración llevada a cabo entre enero y marzo de 2011, antes de ingresar al doctorado, durante el periodo de construcción del anteproyecto. El diseño preliminar se monitoreó con parejas de niños de sexto grado de una primaria pública ubicada en una zona periférica de la ciudad de Xalapa, Veracruz. A partir del análisis de las entrevistas y de las respuestas de los niños, decidimos hacer modificaciones para delimitar dos variables:

1. El contenido de la redacción. Pensar qué escribir es una labor compleja para los escritores. Así, decidimos tener un mismo tema para todos los textos. Una opción pertinente y bien recibida fue el video “La ley del más fuerte”. Las imágenes y la trama que desarrolla son un apoyo importante en el momento de pensar qué escribir.
2. La revisión en parejas. La textualización es individual, pero se incluye otro alumno en el momento de la revisión. Nos interesa explorar las interacciones entre ambos mientras escriben y revisan el texto. Así, hay dos consignas distintas en dos lapsos del proceso. Primero, una revisión

individual al terminar la versión uno. Después, una revisión en parejas cuando el escritor termina el texto.

Estas variables no se estudian de forma aislada. Las analizamos en función de las relaciones que se establecen entre ellas y entre otros aspectos que caracterizan la tarea de redacción definitiva, la cual mostramos a continuación.

Parte 1. Un niño redacta un escrito a partir del video “La ley del más fuerte”. Se nombra a este primer niño “escritor”.

1. Presentar el video.
2. Pedir que cuente de forma oral qué sucedió.
3. Mencionar la siguiente consigna: “escribe un texto para contarle a tu compañero lo que acabas de ver en el video”.
4. Al terminar de redactar, pedir que lea en voz alta y revise si ya está listo para que su compañero lo lea y pueda saber qué pasó en el video. Si realiza cambios (quitar, agregar, cambiar, etc.), preguntar sobre ellos.

Parte 2. Otro niño revisa junto con el escritor el texto de la Parte 1. Este segundo niño se nombra “revisor”.

5. Incluir a un niño en la entrevista y comentarle que su compañero vio un video y después escribió un texto para contarle lo que sucedió en éste.
6. Pedir que lea el texto en voz alta y que comente qué pasó.
7. Consigna: “platica a tu compañero qué modificaciones le harías al texto para que sea claro y se entienda mejor”.

El diseño tiene varios supuestos teóricos y metodológicos implícitos. Creemos que es importante explicitarlos porque nos permiten mostrar las hipótesis

que orientaron el diseño y porque representan una forma de analizar la tarea que auxilia en la comprensión de las diferentes formas de resolución (Tabla 4).

Tabla 4

Supuestos que subyacen la tarea de escritura

Característica de la situación de redacción	Supuestos implícitos
Escribir a partir de un video	<p>Las investigaciones psicogenéticas han demostrado que pensar en qué escribir es una tarea complicada para los escritores (Ferreiro y Pontecorvo, 1996). Por ello, señalan una importante contribución metodológica. Es decir, sugieren indicar el tema sobre el que se va a escribir para apoyar el trabajo de los niños. El investigador deberá tener en cuenta este aspecto durante el análisis y considerar sus implicaciones en los textos producidos.</p> <p>Para el investigador es útil tener una referencia común en los temas de los textos que se van a analizar. Esto apoya el análisis y permite centrarse en los aspectos del proceso que se desean estudiar.</p>
Solicitar una recuperación oral del contenido del video antes de escribirlo.	<p>Los estudios lingüísticos sobre la oralidad (Blanche-Benveniste, 2005a y 2005b) han demostrado las estrechas relaciones que existen entre la oralidad y la escritura en los escritores que inician su trayectoria como usuarios de la lengua escrita.</p> <p>En esta investigación suponemos que tener una recuperación oral del contenido del video permite a los escritores contar con una referencia concreta sobre qué van a escribir y al mismo tiempo, puede funcionar como pauta para el contenido del texto (qué escribir y</p>

	cómo escribirlo).
Tener consignas fijas para la escritura y para la revisión.	<p>Uno de los fundamentos metodológicos de la tarea de escritura es la entrevista clínica piagetiana. En ésta la consigna que se da a los sujetos es de suma importancia para comprender sus acciones.</p> <p>Además, de acuerdo con la microgénesis situada la forma en que se representan la consigna va a direccionar las acciones de los niños sobre el texto y viceversa. Entonces, resulta imprescindible contar con un referente común para todos los escritores y revisores para analizar cómo lo representan y cómo se modifica esta representación durante la actividad.</p> <p>Además, en la consiga de escritura que recibe el primer niño está implícita la situación comunicativa; es decir, qué escribir, a quién, cómo y para qué.</p>
Solicitar la lectura en voz alta y pedir la revisión textual.	<p>Los estudios cognitivos sobre la lectura demostraron que leer en voz alta los textos propios permite identificar posibles errores sintácticos y de uso de signos de puntuación que no son fácilmente detectados durante la lectura en silencio.</p> <p>Decidimos solicitar una lectura en voz alta como parte del proceso de revisión textual para auxiliar a los niños en dicho proceso.</p>
Incluir un revisor	<p>En las tareas escolares el proceso de redacción es generalmente una actividad individual. Sin embargo, es importante analizar cómo influye el trabajo entre pares en este proceso.</p> <p>Las investigaciones sobre los procesos de producción textual (Cf. Capítulo 2) han demostrado que una de las principales complicaciones en el proceso de escritura se encuentra en la revisión. Para los</p>

	<p>escritores, novatos o expertos, es difícil revisar un texto propio. Por ello, decidimos incluir un revisor. Este niño no conoce el video, es compañero de grupo del escritor y recibe una consigna precisa sobre su función en ese momento de la entrevista. Es un lector auténtico que no es el “adulto-maestro”.</p>
<p>El revisor es un compañero de clase.</p>	<p>Las investigaciones psicogenéticas (Baez, 2008 y Rodríguez, 2009) han demostrado que aplicar situaciones de escritura en parejas de niños del mismo grado escolar apoya en la explicitación de sus justificaciones y razonamientos sobre su hacer en el texto.</p> <p>La microgénesis situada permite el análisis de las interacciones durante la resolución de tareas específicas. El trabajo entre pares es un espacio privilegiado para analizar la interacción y sus posibles repercusiones en la transformación de los conocimientos.</p>
<p>Recuperación oral del contenido por parte del revisor</p>	<p>Una manera de monitorear la comprensión de un texto es preguntarle al lector qué entendió. Esta acción permite al escritor saber si su escrito está cumpliendo con el propósito indicado para la actividad. En este caso, que otro compañero que no vio el video sepa qué pasó.</p> <p>La intención es que la recuperación oral del contenido del texto pueda orientar la revisión y corrección del mismo.</p>
<p>Las intervenciones de la entrevistadora.</p>	<p>La entrevista clínica piagetiana y la microgénesis situada consideran la intervención del entrevistador como un apoyo importante en la explicitación de los razonamientos y en la resolución de la tarea</p>

	<p>solicitada.</p> <p>En esta tesis, la interacción entre pares y con la entrevistadora es uno de los ejes de análisis para la transformación del texto, de los conocimientos de los niños sobre la escritura y de sus representaciones sobre la consigna.</p> <p>El propio diseño de la tarea es una guía de las intervenciones de la entrevistadora. No obstante, hay una parte de la entrevista en que las participaciones son espontáneas. Dependen de las interacciones de los niños y son diferentes en cada entrevista.</p>
--	--

3.2. Análisis funcional y estructural de la tarea

De acuerdo con Saada-Robert (1996), la tarea debe analizarse en dos sentidos: desde un punto de vista funcional y uno estructural.

El análisis funcional es la descripción desde la visión del experto. El propósito es mostrar el recorrido ideal de resolución. En esta investigación, la tarea de escritura que proponemos a los niños conlleva diferentes momentos por los cuales transita la redacción. La mayoría de éstos son orientados por la entrevistadora durante sus intervenciones. Sin embargo, existen algunos que difieren de una entrevista a otra porque son producto de las decisiones que toman los niños durante el proceso.

La Figura 8 muestra los momentos que constituyen la tarea de redacción y su secuencia, es decir, el recorrido ideal de resolución planteado desde el diseño. La primera línea representa las indicaciones que reciben los niños y la segunda las actividades producidas por ellos.

Las indicaciones que se dan durante la tarea son significativas para el análisis porque conllevan diferentes consignas. Cada una de ellas forma parte de una situación comunicativa particular: escribir un texto a partir de un video para que quien no lo ve pueda saber qué sucede. Planteamos una situación comunicativa efectiva (Dolz, 2013); es decir, escribir para un lector real, que se incorpora posteriormente e interactúa con el escritor. El recorrido ideal implica transitar por los cinco momentos y construir los productos esperados. Cada pareja ajusta ese recorrido a la dinámica de la interacción que se construye entre ellos.

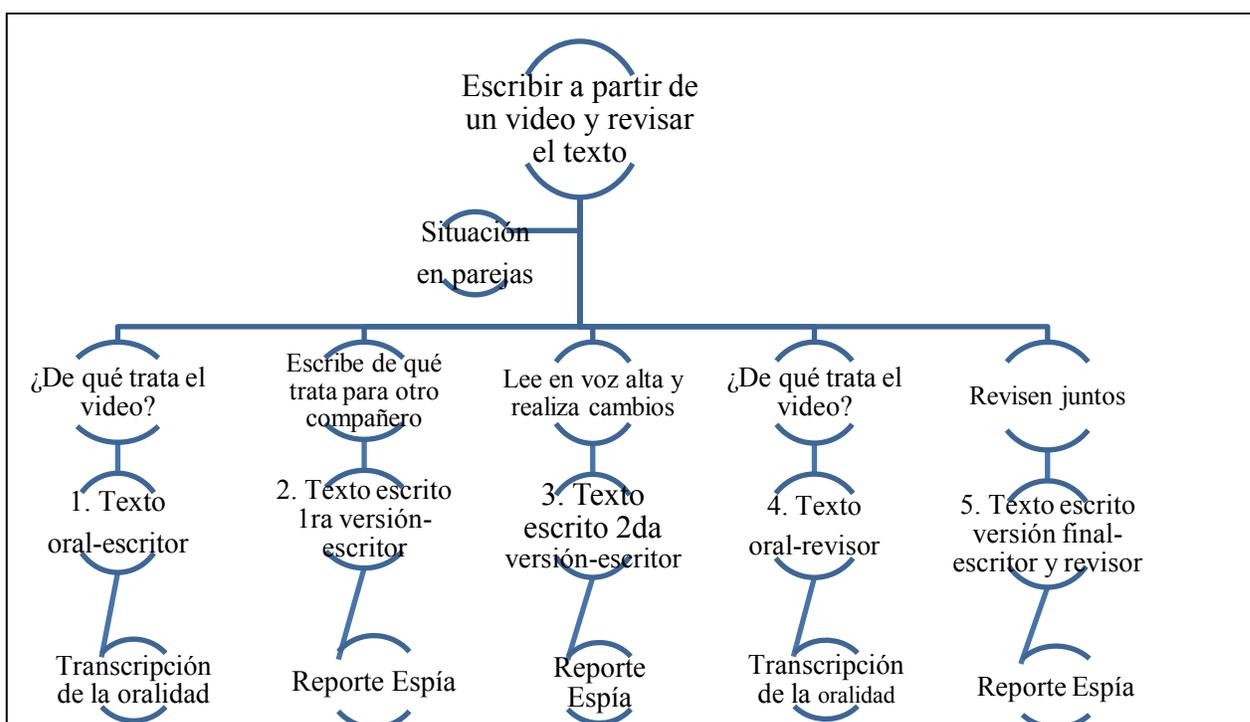


Figura 8. Esquema estructural de la tarea de redacción

Por su parte, el análisis estructural permite explicitar el nivel de complejidad de los conocimientos que son potencialmente activables. Es decir, responde a las siguientes preguntas ¿qué necesitan los niños para resolver lo que proponemos – escribir a partir de un video para otro que no lo ve-? y ¿cuáles son los contenidos

potencialmente activables en la tarea de escritura? Para dar respuesta a estas preguntas, primero necesitamos tener claros los componentes estructurales de la lengua escrita y, posteriormente, debemos saber cuáles de éstos se encuentran presentes en la tarea propuesta.

Retomando a Dolz (2013), quien a su vez cita a Simar (1992), existen tres componentes fundamentales en el *saber escribir*: psicológicos, de la lengua y sociales. El siguiente esquema muestra cada uno de estos componentes y su descripción.

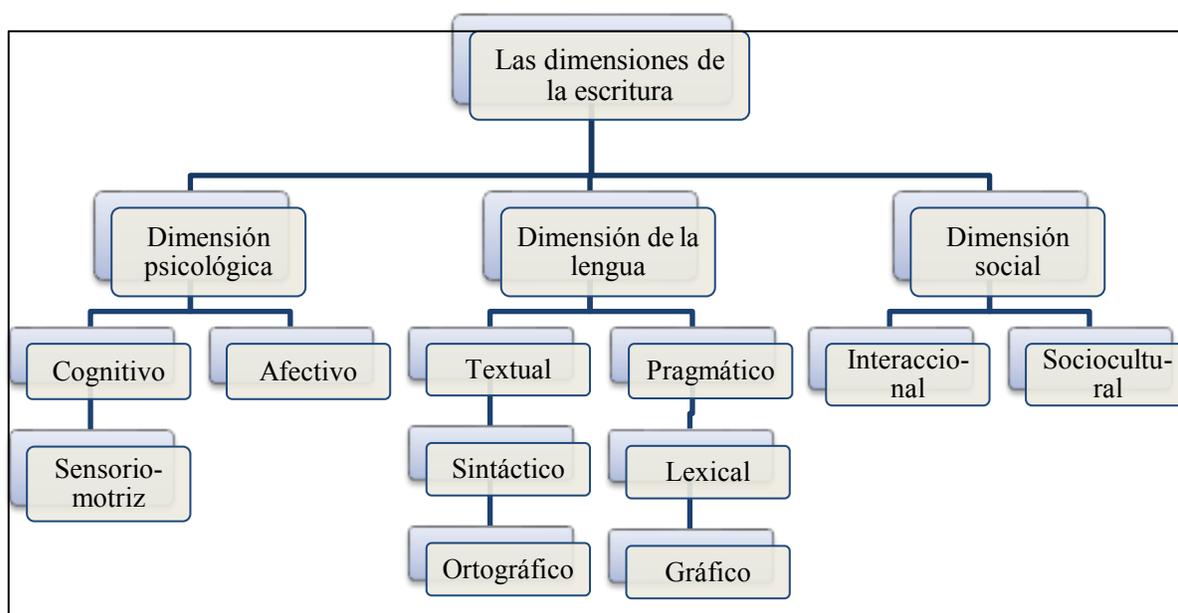


Figura 9. Las dimensiones de la escritura.

Fuente: Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Para fines del análisis estructural, nos referimos exclusivamente a los contenidos del saber potencialmente activables en la *dimensión de la lengua*. La Tabla 5 muestra una reorganización de estos contenidos en función de los niveles del texto en donde pueden analizarse.

Tabla 5

Los contenidos potencialmente activables en la tarea de redacción

Nivel de análisis	Contenido potencialmente activable
Nivel palabra	Ortografía
Nivel enunciado	Sintaxis, conectores de frases, cohesión verbal y uso de signos de puntuación.
Nivel textual	Pragmática, coherencia y campo lexical.

Fuente: Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Estos contenidos poseen dos características primordiales: se movilizan en función de una situación de comunicación específica y se activan en relación con una producción textual. En este caso, la situación de comunicación que propicia la elaboración del texto es la redacción del contenido del video para un lector que no lo conoce. Los niños alumnos construyen un escrito que responde a esta necesidad comunicativa.

En síntesis, la microgénesis situada es una perspectiva poco explorada en México y ampliamente utilizada en Suiza (y en otras partes de Europa). En esta tesis, es una herramienta teórico-metodológica que auxilia en el análisis de los procesos de redacción.

Como herramienta teórica, nos permite retomar conceptos que contribuyen a comprender y explicar las acciones de los entrevistados alrededor de sus producciones textuales. En ese tenor, son relevantes los referentes teóricos descritos en el capítulo anterior. Reiteramos que no nos ceñimos a un solo enfoque (los estudios reseñados comparten la comprensión de la escritura en

tanto proceso recursivo), retomamos los aspectos que ayudan a explicar, comprender y analizar los procesos de co-construcción a través del estudio de las interacciones entre los participantes de la tarea de escritura.

Como herramienta metodológica, la microgénesis situada sustenta el diseño de la tarea y nos permite acercarnos a la comprensión de los procesos de escritura. Primero, a través de las descripciones analíticas que rescatan los encadenamientos de las interacciones entre escritor, revisor y entrevistadora (Cf. Capítulo 4). Después, por medio del análisis de los contextos en que se desenvuelven los procesos de escritura. Es decir, las condiciones de producción textual (escribir a partir de un video y las consignas de escritura), el análisis estructural y funcional de la tarea, la situación de comunicación, etc.

CAPÍTULO IV. PROCESO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta la población de estudio, las decisiones metodológicas que antecedieron el trabajo de campo y los tipos de datos que forman en corpus de la investigación.

Antes de comenzar con el desarrollo de los apartados, nos interesa señalar que referimos un **proceso metodológico** en alusión al largo y sinuoso trayecto seguido para construir las categorías. Para dar cuenta de éste, intentamos sistematizar las decisiones que orientaron el análisis. El propósito es presentar al lector una visión ordenada y clara, en la medida de lo posible, de la tarea artesanal –en el sentido de Mucchielli para definir la labor del investigador cualitativo- que emprendimos para analizar los datos.

1. Población de estudio

Para delimitar la población de estudio, llevamos a cabo una exploración preliminar en donde entrevistamos a seis alumnos de una escuela primaria pública ubicada en la periferia de la ciudad de Xalapa, Veracruz. En función de los resultados de estas entrevistas, decidimos los grados y los niveles escolares que formarían parte del estudio; además, adecuamos otras cuestiones de índole metodológica (Cf. Capítulo 3)

Una vez diseñada la tarea de escritura definitiva, realizamos dos etapas de trabajo de campo. En la primera, hicimos 11 entrevistas a parejas de niños del mismo grado en dos escuelas primarias rurales y en una secundaria técnica, las tres ubicadas en el centro del estado de Veracruz.

La Tabla 6 muestra la distribución de esta población.

Tabla 6**Población entrevistada: primera fase**

Nivel educativo	Primaria			Secundaria	Total
	4°	5°	6°	1°	
Grado	4°	5°	6°	1°	4
Edades	9;8 - 10;0*	10;6 - 10;10	11;7 a 12;6	12;7 y 12;10	
Entrevistas	2	2	6	1	11
Alumnos	4	4	12	2	22

* Usamos punto y coma para separar años y meses de edad.

En función de los datos obtenidos en la primera etapa, realizamos un segundo periodo de entrevistas. Entrevistamos a 12 alumnos de tercer grado en dos telesecundarias¹⁰ veracruzanas (Tabla 7). El propósito fue contar con un rango mayor de edades en la muestra y observar las posibles diferencias en las respuestas de escritores con distintas experiencias con la lengua escrita. También realizamos un cambio en la modalidad del nivel educativo (de secundaria técnica a telesecundaria). El interés era continuar con el mismo tipo de escuela en función de la población que atiende, rural en este caso. Las telesecundarias pertenecen a los mismos municipios en donde se ubican las escuelas primarias de la primera etapa.

Una vez que realizamos el trabajo de campo, hicimos los primeros acercamientos a los datos. A través de las transcripciones de los videos, de los reportes detallados, de los procesos de redacción y de la revisión de las diferentes versiones textuales, pudimos percatarnos de la enorme cantidad de información

¹⁰ Es una modalidad educativa mexicana mediante la cual se imparte enseñanza básica por televisión. Los planes y programas de estudio que sigue son los mismos de la enseñanza secundaria directa. Se dirige, principalmente, a zonas rurales en donde la población es escasa. Tiene la característica de que un solo docente imparte todas las asignaturas, auxiliado por libros de texto y por la televisión (para una descripción más detallada consultar <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/docs/B-HISTORIA-TELESECUNDARIA.pdf>)

con que contábamos. No era posible realizar un acercamiento microgenético (según lo imaginábamos en ese momento) con los todos los procesos de redacción en los tiempos que establece el posgrado. Además, notamos dos consideraciones importantes: a) en las entrevistas a los alumnos de menor edad (4to y 5to) había muy escasas interacciones entre escritor y revisor y b) las versiones textuales (inicial, intermedia y final) eran casi idénticas, no había cambios entre una y otra. Así, decidimos recortar la población de estudio y quedarnos con los grados más grandes, precisamente aquellos que representan el final de dos momentos cruciales en la escolaridad básica mexicana: primaria y secundaria.

Tabla 7
Población entrevistada: segunda fase

Nivel educativo	Telesecundaria
Grado	3ro
Edades	14;6 a 15;10
Entrevistas	6
Alumnos	12

Las parejas de sexto y tercero se eligieron en función de dos criterios:

- a) Que hubiera interacciones entre escritor y revisor y que éstas giraran en torno a la producción textual.
- b) Que las consignas de escritura fueran similares al menos en las entrevistas del mismo grado¹¹.

¹¹ El diseño de la tarea de escritura tiene explícitas consignas que la entrevistadora debía reproducir textualmente; sin embargo, no sucedió así. Durante las entrevistas hubo modificaciones léxicas en las consignas, las cuales podían producir cambios de sentido en las representaciones

En total realizamos 18 entrevistas a 36 alumnos distribuidos en 5 grados de la escolaridad básica. De esta población, seleccionamos seis parejas para analizar sus procesos de construcción textual: tres de primaria y tres de telesecundaria, los cuales se distribuyen de la siguiente forma.

Tabla 8

Población de estudio

Grado y nivel educativo	Parejas entrevistadas		
	No.	Escritor	Revisor
6to Primaria	P1*	Eleazar	Josué
	P2	Paul	David
	P3	Nancy	Araceli
3ro Telesecundaria	P4	Jonathan	Elizeth
	P5	Lizbeth	Elizabeth
	P6	Anahí	Beatriz

* Pareja 1 y así sucesivamente.

2. Decisiones metodológicas

Para el diseño de la tarea de escritura y el levantamiento de datos, tomamos cuatro decisiones metodológicas importantes que enunciamos a continuación:

Primero, escribir un texto a partir de un video. Creemos que representa un apoyo para los escritores en las decisiones sobre qué escribir. Así mismo, brinda al investigador un referente para el análisis de lo que hacen los niños a partir de un mismo objeto. El video se titula “La ley del más fuerte”. Dura 3’ 32”. Muestra una cacería de animales reales (un osezno, un puma y un oso adulto) en una pradera cerca de un río. No tiene voces de los personajes ni narrador, el audio son

que construyeran los escritores. Nos percatamos de esta situación una vez que comenzamos los primeros acercamientos a los datos; es decir, cuando había terminado el trabajo de campo.

los sonidos producidos por los mismos animales, rugidos y gruñidos, y en algunas escenas fragmentos de música de fondo. Para dar a conocer el contenido del video, realizamos un análisis proposicional del mismo, que presentamos a continuación.

Tabla 9

Análisis proposicional del video*

P1	1.1 <llegar> (<puma1><roca>)
P2	2.1 <observar> (<puma1>, <oso pequeño=oso1>), <desde la roca><atentamente> <simultáneamente> 2.2 <jugar> (oso1) <en la tierra>>alegremente
P3	3.1 <asechar> (<puma1>, <oso1>=<presa>) >sigilosamente <simultáneamente> 3.2 <descubrir> (<presa>, <puma1=cazador>)
P4	4.1 <perseguir> (<cazador>, <presa>) >furiosamente 4.2 <escapar> (<presa>, <cazador>) >atemorizada
P5	5.1 <detener> (<presa>) <atrás de una roca> y <observar> (<presa>, <cazador>) >temerosamente
P6	6.1 NO <detener> (<cazador>) 6.2 <correr> (<presa>) <velozmente>>asustada
P7	7.1 <detener> (<cazador>) <sobre una roca>>para observar la presa 7.2 NO <detener> (<presa>) >por lo que toma ventaja
P8	8.1 <llegar> (<presa>, <acantilado>) 8.2 <subir> (<presa>) <a un árbol caído> 8.3 <caminar> (<presa>) <sobre árbol caído=puede1> 8.4 <intentar> (<presa>) <cruzar puente 1>>hacia el otro extremo
P9	9.1 NO <cruzar> (<presa>) <porque><puede1 no llega al otro extremo> (<puede1>=<árbol

	caído>)
P10	10.1 <llegar> (<cazador>, <árbol caído>) y <asustar> (<cazador>, <presa>) con ruido al correr 10.2 <resbalar> (<presa>) <en el árbol caído> 10.3 NO <caer> (<presa>) 10.4 <abrazar> (<presa>) <árbol caído>>desesperadamente
P11	11.1 <subir> (<cazador>) <sobre árbol caído><hacia presa> 11.2 <soltar> (<presa>, <árbol caído>) >rápidamente y <retroceder> (<presa>) 11.3 <acorrallar> (<cazador>, <presa=presa atrapada>)
P12	12.1 <llegar> (<presa atrapada>, <extremo de árbol caído>) 12.2 <rugir> (<cazador>, <presa atrapada>) >fuertemente
P13	13.1 <romper> (<el extremo final de árbol caído=tronco>) y <caer> (<presa atrapada=presa>, <tronco>) <al río>
P14	14.1 <nadar> (<presa>) <en el río>>desesperadamente <hacia tronco> <simultáneamente> 14.2 <observar> (<cazador>, <presa>) <desde acantilado>
P15	15.1 <agarrar> (<presa>, <tronco>) >aferradamente
P16	16.1 <bajar> (<cazador>) <rápidamente><hacia la orilla del río>
P17	17.1 <flotar> (<presa>) <sobre tronco><hacia la orilla del río> 17.2 <seguir> (<cazador>, <presa>) <de cerca> <pero> 17.3 NO <entrar> (<cazador>) <en el río>
P18	18.1 <esperar> (<cazador>, <presa>) <sobre una roca><a la orilla del río>
P19	19.1 <flotar> (<presa>) <sobre tronco><directo al cazador><sin darse cuenta> 19.2 <observar> (<presa>, <cazador>) <a la orilla del río> 19.3 <bajar> (<presa>, <tronco>) y <regresar> (<presa>) <al

	río><para huir>
P20	20.1 <seguir> (<cazador>, <presa>) <desde la orilla>
P21	21.1 <arrastrar> (<río>, <presa>) <otra vez a la orilla> 21.2 <rugir> (<cazador>, <presa>)
P22	22.1 <llegar> (<presa>, <roca>) <a la orilla del río> 22.2 <llegar> (<cazador>, <roca>) >de repente y <atacar> (<cazador>, <presa>) >ferozmente
P23	23. 1 <gruñir> (<presa>) >temerosamente <simultáneamente> 23.2 <herir> (<cazador>, <presa>) <en hocico>
P24	24.1 <reconocer> (<cazador>) <un gruñido diferente> 24.2 NO <escuchar> (<presa>) <gruñido diferente> 24.3 <gruñir> (<presa>, <cazador>) >valientemente 24.4 <descubrir> (<cazador>, <oso grande=oso2>) <detrás de presa> 24.5 <huir> (<cazador=puma>) >rápidamente <por las rocas>
P25	25.1<gruñir> (<presa=oso1>, <puma>) >alegremente <porque está a salvo>
P26	26.1 <voltear> (<oso1>) <hacia atrás> 26.2 <observar> (<oso1>, <oso2>) >con sorpresa
P27	27.1 <llamar> (<oso2>, <oso1>)
P28	28.1 <correr> (<oso1>, <oso2>) <velozmente>>alegremente
P29	29.1 <lamer> (<oso2>, <oso1>) <en la herida>>cariñosamente 29.2 <lamer> (<oso1>, <oso2>) >alegremente <porque está a salvo>

* Su construcción está basada en el trabajo de Vaca (2006), quien utiliza el análisis proposicional que proponen Kintsch y Van Dijk (1983) para analizar un texto corto y explorar los errores de lectura en alumnos de primaria.

El análisis proposicional da cuenta de 29 proposiciones que, a su vez, incluyen proposiciones simples o compuestas. En conjunto presentan al lector un

panorama general del contenido del video sobre el que hablan y escriben nuestros entrevistados.

Segundo, utilizar El Espía como soporte textual de las redacciones¹². Es una herramienta digital para la exploración de los procesos de producción escrita que se desarrolló en la línea Lengua escrita y matemática básica del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Para los escritores, es una plataforma de apariencia y funcionamiento similar al de un procesador de textos, que permite la captura y edición básica de un escrito. Consideramos que el trabajo en pantalla puede facilitar la revisión. Las diferencias en la forma de las letras producto de la escritura a mano y sobre papel pueden resultar problemáticas para los lectores (Figura 10). Para el investigador es un auxiliar en la reconstrucción de los procesos de escritura, porque genera un reporte automatizado con los datos registrados por el sistema durante cada sesión. Dicho reporte permite la reconstrucción del proceso en tanto:

- sus operaciones básicas (agregar y eliminar caracteres)
- la detección de pausas en el proceso de escritura (pausas cortas –menores a 4 segundos- y largas – mayores a 4 segundos-).
- la aglutinación de caracteres en unidades lingüísticas como “carácter”, “grupo de caracteres”, “palabra” y “grupo de palabras”.

¹² La herramienta es de uso libre y puede consultarse en <<http://www.uv.mx/blogs/elespia/>>



Figura 10. Presentación de El Espía a los escritores

Además, el programa no tiene habilitados aspectos de revisión y corrección propios de los procesadores de textos (corrector ortográfico, uso de mayúsculas automático, completamiento de palabras, etc.), lo cual permite acercarnos a la producción textual sin las interferencias que pueden surgir en el trabajo con esas plataformas.

Tercero, entrevistamos en parejas. Tomamos como base la entrevista clínica piagetiana (Piaget, 2001) para diseñar una tarea de redacción en donde intervienen dos niños del mismo grado escolar. Con base en las investigaciones psicogenéticas y didácticas que han explorado el trabajo entre pares, sabemos que las interacciones que se generan entre los niños ayudan a explicitar y esclarecer sus propias argumentaciones, las cuales a veces no se observan tan fácilmente entre el niño y el entrevistador (para ver a detalle el diseño de la tarea de redacción, consultar el Capítulo 3 Apartado 3).

Cuarto, grabar las entrevistas en audio y video para luego transcribirlas.

3. Tipos de datos obtenidos e instrumentos de análisis

El estudio de los procesos de redacción en pantalla arrojó varios tipos de datos. En este apartado los presentamos y exponemos cómo llegamos a ellos.

Los datos que hemos llamado *primarios* forman un corpus que podríamos nombrar “en bruto”; es decir, sin la mirada interpretativa del investigador. Estos son:

1. Las tres versiones textuales de cada una de las parejas entrevistadas (Tx_1, Tx_2 y Tx_3¹³), que obtuvimos del reporte proporcionado por El Espía. Ponemos a modo de ejemplo los textos de P1 Eleazar y Josué. Los producidos por las otras parejas pueden consultarse en el Anexo 1.

Tx_1. Eleazar (6to primaria)

epiesa cuando una leona sale a cazar encuentra a un osito lo empieza a asechar el osito se da cuenta y huye la leona lo sigue el osito se esconde detras de una roca el osito sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco la leona le tapa la salida el tronco se quiebra el osito cae al rio la leona lo sigue por la orilla llegan a una cascada la leona se para en una roca esperando al osito el osito se da cuenta que la leona lo espera se abienta al agua y sale a la orilla y llama a su mama su mama llega a defenderlo la leona hulle el osito va a alcanzar a su mama y le da muestra agradecimiento

Tx_2. Eleazar (6to primaria)

epiesa cuando una leona sale a cazar, encuentra a un osito lo empieza a asechar ,el osito se da cuenta de que la leona lo asecha y huye, la leona lo sigue el osito se esconde detras de una roca se da cuenta que la leona lo sigue ,el osito sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco la leona le tapa la salidaen, el troncoel tronco se quiebra el osito cae al rio, la leona lo sigue por la orilla, llegan a una cascada la leona se para en unas rocas, esperando al osito el osito se da cuenta que la leona lo espera se abienta al agua y sale a la orilla y llama a su mama, su mama llega a defenderlo, la leona hulle echandose al agua , el osito va a alcanzar a su mama y le da muestra agradecimiento.

¹³ Usaremos las siguientes abreviaciones: Tx_1, primera versión del texto producida por el revisor. Tx_2, segunda versión después de la revisión individual. Tx_3, tercera versión producto de la revisión en parejas.

Tx_3. Eleazar y Josué(6to primaria)

Era una mañana nublada, cuando la leona Alejandra sale a cazar, encuentra al osito Gaspar que estaba jugando en un pztisal , a la orilla de un rio lo empieza a cazar ,el osito Gaspar se da cuenta de que la leona Alejandra lo asecha y huye, la leona Alejandra lo sigue ,el osito Gaspar se esconde detras de una roca se asoma y se da cuenta que la leona Alejandra lo sigue ,el osito Gaspar sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco la leona Alejandra le tapa la salida, el pedazo del tronco donde estaba el osito Gaspar se quiebra y cae al rio, la leona Alejandra lo sigue por la orilla, llegan a una cascada la leona Alejandra se para en unas rocas, esperando al osito Gaspar , el osito Gaspar se da cuenta que la leona Alejandra lo espera , se echa al agua y sale con dificultades a la orilla y llama a su mama Griselda con un grito, la mama Griselda llega a defenderlo, la leona Alejandra hulle cruzando el rio , el osito Gaspar va a alcanzar a su mama y le da muestra de agradecimiento con besos.

2. El reporte detallado de la producción textual. El sistema informático utilizado arroja este insumo de forma automática. Debido a la extensión de cada reporte (entre 25 y 35 cuartillas según la duración de la sesión de escritura), mostramos como ejemplo sólo un fragmento, el texto completo puede consultarse en Anexo 2. No presentamos los reportes de todas parejas dada su enorme extensión, aunque todos fueron analizados.

Tabla 10

Fragmento de Reporte detallado: Eleazar

Tiempo	Ubicación	Operación	Carácter	Palabra
00:00:00	0	Agregar	E	E
00:00:00		Pausa larga	00:09:00	
00:09:00	1	Agregar	P	Ep
00:09:00		Pausa	00:00:04	
00:09:04	2	Agregar	I	Epi
00:09:06	3	Agregar	E	Epie
00:09:06		Pausa	00:00:04	
00:09:10	4	Agregar	S	Epies
00:09:12	5	Agregar	A	Epiesa
00:09:12		Pausa	00:00:17	
00:09:29	6	Agregar	C	Epiesac

00:09:29		Pausa	00:00:04	
00:09:33	7	Agregar Espacio		
00:09:33		Pausa	00:00:13	
00:09:46	7	Eliminar Espacio		Epiesac
00:09:47	6	Eliminar	C	Epiesa
00:09:48	6	Agregar Espacio		
00:09:49	7	Agregar Espacio		
00:09:52	8	Agregar	C	C
00:09:54	9	Agregar	U	Cu
00:09:56	10	Agregar	A	Cua
00:09:56		Pausa	00:00:06	
00:10:02	11	Agregar	N	Cuan
00:10:05	12	Agregar	D	Cuand
00:10:07	13	Agregar	O	Cuando
00:10:09	14	Agregar Espacio		
00:10:11	15	Agregar	U	U
00:10:12	16	Agregar	N	Un
00:10:13	17	Agregar	A	Una
00:10:16	18	Agregar Espacio		
00:10:16	19	Agregar	L	L
00:10:18	20	Agregar	E	Le
00:10:20	21	Agregar	O	Leo
00:10:23	22	Agregar	N	Leon
00:10:25	23	Agregar	A	Leona
00:10:27	24	Agregar Espacio		
00:10:30	25	Agregar	S	S
00:10:31	26	Agregar	A	Sa
00:10:31		Pausa	00:00:04	
00:10:35	27	Agregar	L	Sal
00:10:38	28	Agregar	E	Sale
00:10:41	29	Agregar Espacio		
00:10:42	30	Agregar	A	A
00:10:43	31	Agregar Espacio		
00:10:45	32	Agregar	C	C
00:10:46	33	Agregar	A	Ca
00:10:46		Pausa	00:00:10	
00:10:56	34	Agregar	Z	Caz
00:10:58	35	Agregar	A	Caza
00:10:58		Pausa	00:00:04	
00:11:02	36	Agregar	R	Cazar

El ejemplo anterior corresponde únicamente a la escritura de: “epiesa cuando una leona sale a cazar”. Si consideramos esta misma frase en función de

Tx_1 de Eleazar (Cf. Supra), podemos compartir con el lector una idea aproximada de la extensión de cada reporte y de la complejidad que implicó su manipulación y análisis.

3. La grabación en audio y video de cada entrevista.

Un segundo tipo de datos que nombramos secundarios representa los primeros acercamientos del investigador para describir y comprender, por ello, poseen cierto matiz interpretativo que deja ver los inicios de la teorización. Entre éstos tenemos:

4. Las entrevistas transcritas (a partir de las grabaciones) y marcadas con una primera codificación (señalamientos de fragmentos de lectura, de referencia a lo escrito, aclaración de deícticos, etc.).

5. Los registros fotográficos del proceso de escritura de cada versión textual. Esto es, copiamos y pegamos Tx_1, Tx_2 y Tx_3; posteriormente, incluimos marcas para identificar las acciones de revisión y las detenciones (pausas cortas y largas) durante su producción y diseñamos un sistema de códigos para facilitar su manipulación. Así, cada versión textual, en el modo que denominamos registro fotográfico, da cuenta de las eliminaciones, agregados y detenciones realizadas en su construcción. Veamos como ejemplo el registro fotográfico de Tx_1 de Eleazar (los demás registros pueden consultarse en el Anexo 3).

Tx_1. Eleazar. Situación de escritura_1

e opúe usa ue cuando una leona sale a cazar encuentra a un osito lo empieza a empujar el osito se da cuenta y huye a la leona lo sigue el osito se esconde detras de una roca la leona el osito sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco el la leona le tapa la salida el tronco se rompe el osito cae al rio la leona lo sigue por la orilla llegan a una cascada la leona se para en una roca esperando al osito el osito se da cuenta que la leona lo espera se abienta al agua y sale a la orilla y llama a su mama su mama llega a defenderlo y la leona hulle el osito va a alcanzar a su mama y le da muestra agradecimiento

Acción de revisión	Símbolo		
	Tx_1	Tx_2	Tx_3
Pausa corta	∅	∅	∅
Pausa larga	∅	∅	∅
Eliminación	xxx	xxx	xxx
Inserción	xxx	xxx	xxx
Eliminación e inserción	x∅x	x∅x	x∅x

6. Las versiones textuales divididas en enunciados y comparadas. Después de contar con el panorama general de cómo fue pensada cada versión textual, concluimos que hacía falta identificar más fácilmente en qué parte de los textos se ubicaban los cambios entre una versión y otra. Con este fin, retomamos los aportes de Teberosky (2001) para el análisis textual a través del verbo rector y organizamos nuestros textos en tablas que permitieran una doble mirada a los datos. Una organización vertical para ubicar cada versión textual completa y una organización horizontal para delimitar los enunciados de cada texto y facilitar la identificación de los cambios de una versión a otra.

A continuación, presentamos un fragmento de estas tablas en el proceso de entrevista de Eleazar y Josué (las restantes están en Anexo 4).

Los datos que describimos hasta este momento son producto del análisis de los insumos primarios. El cruce entre éstos permitió un acercamiento inicial a la interpretación de los procesos. Sin embargo, todavía no podíamos ubicar (ni

comprender) las interacciones entre los participantes de las entrevistas, las cuales eran en su mayoría el origen de las transformaciones textuales que observamos en las tablas (inciso 6).

Tabla 12

Fragmento del análisis en enunciados: Eleazar y Josué

	Tx_1	Tx_2	Tx_3
1	epiesa cuando una leona sale a cazar	epiesa cuando una leona sale a cazar,	Era una mañana nublada, cuando la leona Alejandra sale a cazar,
2	encuentra a un osito	encuentra a un osito	encuentra al osito Gaspar que estaba jugando en un pztisal,

Por ello, construimos un tercer tipo de datos, que conlleva un nivel más elaborado de descripción, interpretación y teorización; a saber:

7. La descripción analítica de cada proceso. Los diferentes momentos implicados en la tarea de redacción (Cf. Figura 8. Esquema estructural de la tarea) y las acciones de los entrevistados fueron los referentes para identificar y describir encadenamientos en las interacciones surgidas durante cada proceso de escritura.

Para construir las descripciones analíticas utilizamos los datos primarios y los secundarios, además retomamos elementos teóricos que ayudaran a explicar las transformaciones en las decisiones de los escritores, sus acciones y los cambios en los textos. Esta triangulación nos permitió identificar, describir e interpretar lo que sucedía en cada proceso escritural.

Este tipo de datos representa un esfuerzo de operacionalización empírica de la microgénesis situada en tanto permite observar los procesos en el plano del

encadenamiento de las interacciones entre los participantes de la tarea. En México, no encontramos investigaciones que retomaran la perspectiva microgenética para estudiar la producción escrita. Los referentes metodológicos que orientaron el análisis de datos fueron los trabajos de Balslev (2006) en Suiza. Sin embargo, las características de formación académica de la sustentante de esta tesis y de los posgrados en nuestro país, hacen difícil seguir los esquemas suizos. Así, el proceso para llegar a la categorización de datos implicó reiteradas revisiones del corpus, intentos, retrocesos, malos comienzos y revisiones teóricas constantes. Finalmente, acuñamos una forma de describir los procesos que se orientó por los diferentes momentos de la tarea de escritura (Tabla 13).

Tabla 13

Dispositivo general de análisis de los procesos de redacción

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Recuperación oral del contenido del video (escritor)2. Escritura de la primera versión del texto (escritor)3. Revisión global individual (escritor)4. Lectura del texto (revisor)5. Revisión global en parejas (escritor y revisor) |
|--|

Este dispositivo fue una guía flexible en la delimitación de las unidades dentro de cada descripción. Las acciones de los entrevistados fueron el eje que orientó la construcción de subunidades de análisis dentro de la estructura general de la tarea de redacción.

En conjunto, contamos con:

Tabla 14**Tipos de datos obtenidos**

Tipo de dato	Por pareja	Por grado	En total
Versiones textuales: inicial, intermedia y final (Tx_1, Tx_2 y Tx_3)	3	9	18
Reportes detallados	1	3	6
Grabaciones en audio y video	1	3	6
Transcripciones de entrevista	1	3	6
Registros fotográficos del proceso de producción textual	3	9	18
Tablas con textos divididos en enunciados y comparados	1	3	6
Descripciones analíticas	1	3	6

En los capítulos siguientes, presentamos las categorías de análisis que nos permiten dar cuenta de las rupturas y continuidades encontradas en los seis procesos de escritura a través de sus descripciones analíticas. Los diferentes tipos de datos que construimos a la luz del sustento teórico, nos permiten sistematizar el largo trayecto recorrido durante el análisis y presentarlo al lector a través de categorías. La intención es que constituya un referente para continuar la reflexión (crítica y propositiva, debida proporción guardada) sobre los procesos de producción textual de estudiantes de educación básica en México.

CAPÍTULO V. LAS CONDICIONES DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

La presentación de resultados se organiza en tres apartados que corresponden con los momentos de producción textual considerados en la tarea de redacción. En cada uno de éstos ubicamos las categorías de análisis que dan cuenta de lo que sucede en los procesos de escritura. El propósito es no perder de vista que, si bien la categorización que construimos muestra continuidades y rupturas en los datos, no puede entenderse aisladamente. Es decir, cada categoría es parte de un continuo que comienza con la presentación del video y termina con la construcción de Tx_3. En este tenor, es imprescindible entenderlas como parte del conjunto de acciones que llevan a cabo nuestros entrevistados para resolver la tarea solicitada.

Para delimitar los apartados, retomamos algunos momentos del proceso de escritura estudiados por la retórica clásica y utilizados por Teberosky (1992) en el análisis de textos de niños escritores. Dichos aspectos son:

- a) *Inventio* o generación de ideas.
- b) *Compositio* u organización en palabras de las ideas generadas.
- c) *Scriptio* o producción escrita. Dentro de ésta incluimos desde la primera textualización hasta la revisión y la re-escritura del texto.

Es importante aclarar que la selección de estos momentos no se contradice con la definición de redacción en tanto proceso recursivo. Nuestros datos demuestran que los escritores (y revisores) inventan, componen, textualizan, revisan y re-escriben durante todo el proceso, en diferentes momentos del mismo, según lo requiera la actividad que desarrollan. Con la *inventio*, *compositio* y

scriptio no pretendemos describir los procesos que siguen nuestros entrevistados, sino caracterizar la tarea en sus grandes momentos. Conservar esta delimitación tiene dos finalidades: a) destacar que dentro de cada momento del proceso (establecido en el diseño de la tarea), los alumnos no se limitan a la invención, la composición o la escritura, pueden mezclarlas, alternarlas u omitir alguna según lo necesiten y b) identificar de forma más sencilla el lugar desde dónde cada niño (escritor y revisor) se incorpora a la tarea de escritura para analizar sus repercusiones en la producción textual.

1. Inventio

Teberosky (1992) define *inventio* como el momento del proceso de escritura en donde se construye el contenido informativo. Es un espacio previo a la textualización en el cual el escritor genera las ideas que va a escribir.

En la tarea que propusimos, la *inventio* está vinculada al video y a la consigna de escritura. Es decir, a la retención en la memoria del escritor de lo que observa en las imágenes. Cuando diseñamos el dispositivo de recolección de datos, nos propusimos auxiliar al escritor en la construcción del contenido de los textos. Decidimos facilitar la *inventio* y la *compositio* para centrarnos en la *scriptio* (tanto en su construcción como en su análisis). Sin embargo, durante el proceso de análisis corroboramos que para entender las acciones de los entrevistados, necesitábamos reconstruir los momentos previos a la producción escrita y valorar su influencia dentro del proceso. En palabras de Bronckart (2004), sólo analizando las condiciones de producción de los textos podemos comprender la arquitectura interna de los mismos.

Las categorías que permiten comprender las condiciones de producción que planteamos a los entrevistados son dos: las implicaciones que conlleva escribir el contenido del video y la consigna de escritura.

1.1. El contenido del video: entenderlo para adaptarlo y escribirlo

La tarea de escritura que planteamos requiere que los niños digan y escriban el contenido de un video. Pensemos, ¿cuáles son las implicaciones que tiene esta característica para los escritores? ¿Qué función cumple el video en la redacción? ¿Los niños deben traducir las imágenes en texto escrito? Y si es así, podemos retomar la pregunta de Eco (2008) “¿qué categoría del lenguaje verbal es capaz de traducir, de expresar un momento visual?”.

Eco (2008) aborda las diferentes aristas de la traducción. *Grosso modo* ésta es definida como una interpretación que al retrovertirse permite reconstruir la obra original. Según el autor, quien a su vez retoma a Jakobson, una traducción puede ser interlingüística (traducir un texto de una lengua a otra), intralingüística (reformular) o intersemiótica (interpretar signos verbales mediante un sistema no verbal). Vamos a centrarnos en esta última.

La traducción intersemiótica implica la transformación de una materia en otra. Por ejemplo, de lo gráfico a lo coreográfico, de la imagen visual a lo escrito, de lo escrito a lo visual, etc. Para Eco (2008), este cambio de materia es una adaptación que posee ciertas implicaciones para el autor-adaptador y para la adaptación en relación con el referente original.

En la tarea de redacción, los escritores hacen dos cambios de materia: adaptan el video a oralidad y, posteriormente, a escritura. Es decir, es una

adaptación intersemiótica que implica el traslado de una manifestación visual a una producción oral y a una escrita. En el tránsito de una lengua a otra co-existen dos formas de expresión cuyas equivalencias es difícil determinar para quien escribe.

En el video “La ley del más fuerte”, los escritores toman decisiones sobre aspectos como:

- La especie de cazador y el género de los osos
- ¿Sobre qué camina el oso: tronco, árbol o rama?
- La causa de la huida del puma

Vamos a revisarlas por separado.

a) El género de los osos y la especie del cazador

En el video aparecen tres animales: un oseño, un puma y un oso adulto, cuyo género no puede verificarse. Los escritores notan esta ausencia de información y toman decisiones al respecto. El oseño es nombrado *osito bebé*, *oso pequeño*, *osito*, *osito Gaspar* y *oso*. Ningún escritor cree que se trate de una hembra. En cambio, el oso adulto es llamado *mamá osa*, *oso grande*, *oso más grande*, *familiar del oso pequeño* y *papá oso*. La variedad de opciones en este último va desde el género hasta el parentesco.

Paul (E6to)¹⁴ en la recuperación oral nombra al oseño *oso bebé*, *cachorro de oso* y *oso*. Está seguro que es macho, pero no sabe cómo nombrarlo. Esto no sucede con el oso adulto, al que nombra sistemáticamente *madre del oso* y *mamá*.

¹⁴ Paul, escritor de sexto de primaria.

Cuando la entrevistadora pregunta cómo sabe que se trata de la madre, el niño justifica su decisión en función de lo que sabe sobre la vida de estos animales.

[Oye y ¿cómo supiste que era la mamá?] Porque la mamá siempre se queda con los cachorros por no sé como cuántos meses hasta que los dejan después¹⁵ (Fragmento E_P2)

Nancy (E6to), en cambio, considera que el oso adulto es simplemente un *oso más grande*. Supone que es macho, aunque no establece ningún parentesco con el oseño. En la segunda parte de la entrevista, las intervenciones de la revisora le llevan a cambiar su primera adaptación y juntas deciden llamarlo *papá oso*.

Jonathan (E3ro) asegura que se trata de la madre del oso pequeño y tiene una justificación al respecto.

[¿Por qué sabes o por qué piensas que la... el oso que llega es la madre del otro oso?] Bueno, porque ahora sí que... en la vida real... eh... nuestra madre es la que siempre está para... se puede decir que... para curar nuestras heridas, nuestros problemas, siempre... la madre... se puede decir que es en la que más confiamos... eh, siempre a ella le contamos lo que nos sucede, lo que nos duele cuando somos pequeños. Ella cuida de nosotros y de una u otra forma nuestra madre es la que siempre cura nuestros dolores, nuestros pesares, nuestros problemas (Fragmento E_P4)

El video no especifica el parentesco entre los osos. Los escritores usan sus conocimientos sobre el tema para interpretar las imágenes y suponerlo. Jonathan nos muestra cómo sus experiencias de vida intervienen en la decisión que toma. En este caso, alude a una concepción acerca del papel de las madres de los animales, más exactamente de las madres humanas.

¹⁵ Las intervenciones de la entrevistadora se marcan entre corchetes.

Ahora bien, los entrevistados identifican que se trata de una cacería, pero se muestran dubitativos en cuanto a la especie del cazador. Las opciones *cazador* o *felino* no son viables para sus textos. Ellos necesitan especificar de qué animal se trata en el momento de escribir. Generalmente, para los escritores de menor edad es complicado identificar la especie del animal, lo nombran *león*, *leona*, *tigre*, *pantera* y *puma*. Esto no sucede con los alumnos de telesecundaria quienes sistemáticamente afirman que se trata de un puma.

El video no permite confirmar el género de los animales ni la especie del cazador, pero los requerimientos de la tarea exigen eliminar estas ambigüedades. Las experiencias de los niños orientan la elección de opciones. La adaptación del video (materia visual) a un texto oral y luego escrito agrega significados o hace relevantes connotaciones que antes no lo eran. En este caso, el video no requiere explicitar el género de los animales, la relación o parentesco que puede existir entre los osos. Ambas se pueden deducir a partir de la situación que plantean las imágenes y de los conocimientos previos que posee el espectador sobre tema (la vida de los osos, por ejemplo). Pero, al trasladar el contenido de las imágenes a la oralidad y, posteriormente, a la escritura todos los entrevistados toman decisiones al respecto y lo especifican.

b) Sobre qué camina el oso

Otro de los requerimientos que plantea el video es especificar sobre qué camina el oso, en cierto fragmento del video, cuando trata de escapar del puma. Las opciones de los escritores oscilan entre tronco, la rama de un árbol o palo.

¿Cuáles de estos nombres pueden considerarse como sinónimos? y ¿cuáles son muestra de interpretaciones distintas? Veamos las decisiones que toman.

Paul (E6to) dice:

Y este...un puma lo persigue y el oso, el oso en su intento de huir de él trepa a un árbol que estaba colgando a un río. El puma trató de seguirlo, pero el árbol se rompió y el oso cayó al río. El puma lo... como tenía tanta hambre, lo siguió por todo el río hasta que el tronco en el que iba el oso se atascó en unas piedras y el puma lo estaba esperando ahí (Fragmento E_P2)

Para este escritor el oso escapa por un árbol; cuando cae al río le llama tronco. Podríamos pensar que usa árbol y tronco como sinónimos. Sin embargo, al observar su escrito se notan más especificaciones.

el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio,el puma al ber hesto lo siguio pero las ramas del arbol no eran tan resistentes asi que el oso callo al rio y como el puma tenia mucha hambre desidio seguirlo por el rio hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estanco en unas rocas serca de la orilla (Fragmento Tx_1)¹⁶

Las ramas del árbol están colgando, cuando se desprenden y caen al río les llama tronco. La elección del léxico que represente adecuadamente el contenido de las imágenes es una tarea que complejiza el proceso de escritura. Los niños se enfrentan con una de las complicaciones que plantea el contenido de imágenes: Éstas “no pueden afirmar que no son algo” (Eco, 2008), para hacerlo requieren de la escritura.

¹⁶ Copiamos y pegamos los textos de los niños tal como ellos los escribieron; esto es, conservamos tipografía (El Espía los registra en Calibri 11), alineación, ortografía y espaciado originales.

c) El final del video

En el final del video no es explícito si el oseño sabe (o no) que el cazador huye por la presencia del otro oso. Probablemente, se pretende mantener como inferencia implícita. Ésto resulta funcional en la trama presentada a través de las imágenes (simultáneas), pero no es así cuando se traslada a lo escrito (que se expresa linealmente y por tanto en secuencia). Los niños se preocupan por explicitar qué sucede. Una opción es que el puma huye porque el oseño se defiende; otra es que el oso adulto asusta al cazador y una más es que ambos animales lo ahuyentan.

Paul (E6to) hace dos interpretaciones: una en la recuperación oral y otra en Tx_1.

El puma le dio... lo arañó con sus garras en...en su hocico del oso varias veces y el oso empezó a gruñir pensando que él espantó a... que él lo espantó, pero el que en realidad lo espantó fue la madre del oso (...) [Oye y a ver dime, entonces, ¿quién espantó al puma?] La mamá [Y el osito habrá... ¿qué habrá pensado?] Que él fue el que gruñó y que él fue el que lo ahuyentó [¿Al final se habrá quedado con esa idea?] No, bueno, yo digo que no porque volteó y vio a su mamá...pero creo que sí (Fragmento E_P2)

Notemos lo complicado que resulta para Paul decidir cómo termina el video. Para resolverlo, distingue entre lo que el oseño pensó y lo que realmente sucedió, pero la intervención de la entrevistadora le hace dudar. Él sabe que el oseño miró a su mamá, entonces, pudo deducir que ella ahuyentó al puma. Veamos cómo lo recupera en lo escrito.

el oso al verse acorralado desidio defenderse el puma al ver esto lo arañó 2 veces y al tratar de aullentar a el puma rugio fuerte,el puma al ver esto ullo pero no fue el oso quien aullento al puma sino su mama del oso quien estaba atras de el (Fragmento Tx_1)

El niño lo resuelve muy hábilmente. Da cuenta de lo que él sabe que pasó y omite lo que los animales creyeron (o pensaron, si se nos permite el término).

En el paso de materia a materia hay adaptaciones que implican interpretaciones de los escritores. Al contar oralmente y luego redactar lo que pasa en el video los niños están obligados a tomar decisiones que la trama original no toma ni proporciona porque las deja a merced de la audiencia. Sin embargo, la situación que evocan en el momento de escribir les exige un mayor control del contenido. En la traducción intersemiótica, la interpretación está mediada por el adaptador, no se deja completamente a disposición del destinatario (Eco, 2008).

El video contribuye a la *inventio*. Los escritores saben qué escribir, pero todavía deben atender otro problema ¿cómo dar cuenta de ello por escrito? Para resolverlo, utilizan lo que saben sobre documentales acerca de la vida de este tipo de animales. Ésto les permite entender, complementar e interpretar lo que observan. Cuando estos conocimientos son insuficientes, emplean sus experiencias previas, usan lo que sí saben sobre relaciones madre-hijo y dejan en segundo término la que plantea la imagen; hacen distinciones entre lo que pasó, lo que los animales piensan y lo que ellos suponen e incluso cambian su adaptación, pero siempre lo resuelven.

Consideramos que el uso del video representa una estrategia metodológica adecuada en la construcción del texto que solicitamos, porque permite centrarnos en la textualización. El contenido se orienta con las imágenes y la trama que

desarrollan. Sin embargo, después del análisis de datos podemos decir que “escribir el contenido de un video” plantea retos a los escritores y al investigador. Los retos para los escritores se presentaron en este apartado y se vinculan con la adaptación intersemiótica, más exactamente con el paso de materia a materia.

Los retos para el investigador se relacionan con las condiciones de producción textual. Durante el diseño de la tarea de escritura decidimos utilizar el video como referente del contenido. Nos basamos en los planteamientos metodológicos de las investigaciones psicogenéticas, que apoyándose en cuentos tradicionales (Caperucita Roja y Hansel y Gretel, por ejemplo) solicitan su reescritura (algunas veces respetando el referente original y otras solicitando cambios específicos). Sin duda, esta decisión apoya a quienes escriben y a quienes analizamos los textos, pero nos interesa destacar los retos que representó dicha decisión y que pueden servir como orientación (o advertencia) para otros trabajos interesados en la producción escrita.

Escribir a partir de imágenes simultáneas, de dibujos secuenciados, sobre una temática particular o reescribir textos conocidos plantea problemáticas distintas que deben analizarse (o al menos no obviarse) como parte de los procesos escriturales.

Los trabajos que estudian la producción textual enfatizan el análisis de las consignas de escritura como parte de las condiciones de producción (nosotros hacemos lo propio en el siguiente apartado). No obstante, el estudio de las implicaciones que conlleva el referente sobre el cual se escribe se ha dejado en segundo plano. La situación comunicativa entendida como qué escribir, para quién

y con qué propósito, mantiene una estrecha relación con otro indicador: a partir de qué escribir. Como ejemplo, pensemos en situaciones vinculadas con la producción de un guion teatral. Los escritores pueden construirlo como adaptación a partir de un cuento (un guion teatral del cuento Los tres cerditos, por ejemplo), sobre determinado evento histórico (el grito de independencia) o alrededor de una temática como la época decembrina (pastorela). En dichas situaciones el guion teatral se escribe para un público espectador con propósitos vinculados al uso efectivo de la lengua. Pero el referente a partir del cual se escribe es distinto (un cuento, un hecho histórico o bien un festejo tradicional) y plantea dificultades a los alumnos, que deben analizarse como parte de las condiciones de producción para conocer sus efectos en los textos y en los procesos de escritura. De otro modo la mirada sobre éstos, en tanto objetos de estudio, resulta incompleta.

1.2. Las consignas de escritura

Como mostramos en los capítulos 3 y 4, el diseño de la tarea de escritura fue un proceso detallado en donde tratamos de cuidar el mayor número de aspectos vinculados con éste. Pese a este esfuerzo metodológico, durante la aplicación de la tarea surgieron variantes que modificaron el diseño inicial, una de éstas refiere a la consigna de escritura. En este apartado presentamos el análisis de dicha consigna para comprender sus implicaciones en los procesos de producción. Primero la describimos *in situ*, es decir, tal como se presentó a los escritores. Luego mostramos algunos ejemplos de cómo intervinieron las características descritas en las acciones de los entrevistados.

1.2.1. Las consignas de escritura *in situ*

El diseño de la tarea de escritura plantea la misma consigna para todas las entrevistas. Nuestro propósito era proporcionar a los escritores un referente común para escribir, al tiempo de establecer un eje orientador del análisis. Según la perspectiva microgenética, la representación que los sujetos construyen de la consigna direcciona sus acciones sobre el texto. De este modo, nos interesaba mantener una consigna fija en todas las entrevistas. El diseño de la tarea plantea la siguiente indicación:

“Escribe un texto para contarle a tu compañero lo que acabas de ver en el video”

Eso fue en el diseño. Durante su aplicación, la entrevistadora realizó cambios que la modificaron. Es importante aclarar que los cambios no fueron pensados *a priori* ni planeados, surgieron en el desarrollo de la tarea y nos percatamos de ellos hasta que transcribimos los audios y videos. La Tabla 15 muestra las instrucciones que recibió cada escritor.

Tabla 15

Consignas en sentido estricto

6to Primaria		3ro Telesecundaria	
Escritor	Consigna	Escritor	Consigna
Eleazar	Aquí está para que puedas escribir qué cuenta la historia, de qué trata y cuando venga tu compañero Josué pueda	Liz	Vas a escribir... lo que pasa en el video para que tu compañera Eli pueda saber qué sucede... sin verlo pueda saber qué sucede. Entonces,

	leerla y, sin ver el video, él sepa qué pasa.		es importante que lo que tú escribas sea claro y trates de contar qué pasa en el video.
Nancy	Vas a escribir este... qué pasa en la historia para que cuando venga Araceli pueda leerlo y sin ver el video sepa exactamente qué pasó.	Jonathan	Te voy a pedir que escribas lo que pasa en el video para que Elizet pueda saber lo que sucede sin verlo.
Paul	Te voy a pedir que por favor escribas lo que cuenta la historia para que ahorita que venga tu compañero David pueda leerlo y pueda saber lo que pasa en el video.	Anahí	Ahora, vas a escribir lo que pasa en el video para que Beatriz pueda saber qué sucede sin verlo.

Como observamos en la Tabla 15, la consigna planeada es diferente a las consignas efectivas, es decir, aquéllas que realmente se dieron. Incluso, ninguna de éstas es exactamente igual a la otra.

Otro aspecto digno de destacarse es la diferencia entre *consignas en sentido estricto* y *consignas en sentido amplio*. De acuerdo con Riestra (2003), las primeras refieren a “los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase; se trata de instrucciones para realizar textos narrativos, descriptivos, argumentativos” (Riestra, 2003, p. 73), etc. Las segundas son las producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto (Riestra, 2003).

Las consignas transcritas en la Tabla 15 son únicamente las instrucciones que da la entrevistadora para escribir Tx_1; esto es, los segmentos de oralidad previos a la producción textual en la primera parte de la entrevista. Éstos conforman las consignas en sentido estricto que son objeto de reflexión. Las consignas en sentido amplio son los agregados orales que pudieron integrarse para explicar o comentar estas consignas, los cuales no se consideran en este momento del análisis.

A diferencia del trabajo que realiza Riestra (2003), nosotros planteamos los fragmentos instruccionales de forma oral, situación que restó sistematicidad en la tarea solicitada. Ésto no sucedió así en el análisis de datos, en donde registramos las consignas utilizando las grabaciones de audio y video de cada entrevista. Muy probablemente, la presentación de la consigna de escritura sería más precisa si la hubiéramos dado por escrito; es decir, sin la mediación oral de la entrevistadora. No obstante, se involucraría una nueva variable en el análisis: la comprensión de la instrucción escrita.

Entonces, los fragmentos instruccionales presentados en la Tabla 15 son *consignas efectivas en sentido estricto*, que parten de una consigna planteada en el diseño de la tarea de escritura y se acompañan de otras producciones verbales utilizadas por la entrevistadora para encuadrar y ampliar su contenido.

A continuación describimos las características de estas consignas.

A) Presencia/ausencia del término “historia”

La principal diferencia entre las consignas efectivas y la considerada en el diseño es la presencia/ausencia del término “historia”. Las consignas de los

alumnos de primaria refieren a una historia contada en el video, la cual deben escribir para otro. En cambio, las entrevistas de telesecundaria no contienen dicho término y aluden a “escribir lo que pasa” en las imágenes.

B) La situación comunicativa planteada al escritor

Una función determinante de toda consigna de escritura es presentar la situación de comunicación que orienta el proceso escritural. Preguntas como ¿para quién voy a escribir? ¿Con qué propósito? Y ¿con cuáles recursos? Se construyen a partir de la situación que cada escritor se representa. De acuerdo con Castelló, “dependiendo de dicha representación se pone en marcha un proceso de composición distinto” (2009, p. 79).

La situación de comunicación que se propone en las consignas es escribir un texto que recupere el contenido del video para que quien no lo conoce sepa de qué trata. Una constante en éstas es la alusión a un destinatario que se nombra explícitamente (Tabla 15). Esto es, la entrevistadora menciona a quién debe dirigirse el texto, un compañero de clase que se integra posteriormente. El propósito es que la situación de comunicación sea clara para el escritor, que le permita contar con una referencia explícita del lector a quien se dirige y para qué. Ésta es una constante en todas las consignas de escritura, los revisores y los escritores son compañeros de clase. Las condiciones de producción serían otras si se pidiera escribir para un lector desconocido, o bien, si éste no estuviera explícito, como sucede en muchas tareas escolares en donde los destinatarios de los textos están desdibujados en las consignas de escritura. En la segunda parte de la entrevista, se da el espacio para que lector y escritor interactúen,

seguramente, habrá nuevas representaciones de la consigna inicial motivadas por estas interacciones.

C) La ausencia de un género textual explícito

Otra característica de las consignas en sentido estricto es la ausencia de un género textual explícito, la indicación es *escribir*. Nuestra intención fue no direccionar las decisiones del escritor indicando un género textual particular (escribe un cuento, por ejemplo). Sin embargo, hay elementos dentro de las consignas que orientan las decisiones acerca de qué género textual adoptar. Es decir:

- a) La situación de comunicación que se plantea: escribir a partir de un video. Eco lo define como la traducción de un texto visual en un texto escrito, es decir, una tarea de *écfrasis oculta*: “un dispositivo verbal que quiere evocar en la mente del que lee una visión, lo más precisa posible” (Eco, 2008, p. 271) de la imagen. Esta condición inherente a la tarea, delimita el margen de acción de nuestros entrevistados y condiciona la interpretación de las consignas. Pensemos. ¿Qué escribir (y qué no) para que quien no vio el video sepa qué pasa? ¿De cuáles recursos escriturales echar mano (y de cuáles no) para evocar en la mente de mi compañero una imagen lo más precisa posible del video? ¿Qué modelo de género textual elegir para adaptarlo a la tarea que me plantea la consigna?
- b) El contenido del video plantea una situación inicial, un momento problemático y una solución amable para el protagonista (el osezno se

salva). Esto podría sugerir la escritura de un cuento o de una fábula para niños en donde los personajes (animales humanizados) resultan librados de los problemas.

1.2.2. Las acciones de los escritores frente a las consignas efectivas en sentido estricto

Veamos algunos ejemplos del análisis de las consignas efectivas en sentido estricto como parte de los procesos de producción textual.

Nancy (E6to) recibe la siguiente consigna:

Vas a escribir este... qué pasa en la historia para que cuando venga Araceli pueda leerlo y sin ver el video sepa exactamente qué pasó.

La instrucción alude, por un lado, a una *historia* contenida en el video. La tarea de la escritora es recuperarla para que su compañera la conozca. Ésto puede introducir significados específicos a la consigna que no se previeron durante el diseño. Por ejemplo, pensar en la escritura de un cuento en donde se presentan historias y no en un relato o un informe de hechos. Por otro lado, la consigna especifica que el destinatario es alguien que no conoce el video. Entonces, hay dos indicadores importantes sobre lo que se debe poner por escrito: una sugerencia implícita sobre lo que es y cómo escribirlo (una historia que debe contarse) y una restricción (poner exactamente lo que pasó, esto es, no cambiar el contenido de las imágenes).

La consigna de Liz (E3ro) es:

Vas a escribir... lo que pasa en el video para que tu compañera Eli pueda saber qué sucede... sin verlo pueda saber qué sucede. Entonces, es importante que lo que tú escribas sea claro y trates de contar qué pasa en el video.

No se menciona el término *historia*. La instrucción general es escribir lo que pasa en el video. Además, tiene una precisión de modo: escribir claramente. Ambas (la ausencia y la precisión) pueden resultar determinantes en la representación que la niña construye sobre la tarea. A saber, se pueden escribir cuentos, instructivos, informes, ensayos, etc. En este caso, la entrevistadora le pide a Liz que cuente, lo cual puede vincularse con la escritura de cuentos, las características de los relatos o de las narraciones, aunque no se haya aludido al término *historia*. Por otro lado, la escritora debe dar cuenta claramente lo que sucede en el video. Esta indicación puede repercutir de diferentes formas en las decisiones que toma. ¿Cómo se representa la *claridad* en la escritura al utilizar el teclado? Consideremos que escolarmente este adjetivo está relacionado con la legibilidad de las letras producidas a mano ¿Qué implicaciones tiene para Liz esta nueva variable incluida en la consigna?

Paul (E6to) recibe la siguiente consigna:

Te voy a pedir que por favor escribas lo que cuenta la historia para que ahorita que venga tu compañero David pueda leerlo y pueda saber lo que pasa en el video.

Ahora observemos un fragmento de entrevista de en donde discute con la entrevistadora sobre el título de Tx_1.

¿Le... este... escribo con título o nada más así? [Como tú quieras, como tú pienses que va a quedar mejor] Pero, a mi... ¿cómo se llama? [El nombre que tú le quieras poner, no tenemos un nombre ¿cómo te gustaría ponerle?] Pues como... pues a su forma de como se actúa yo digo que es un canal de...es un canal de documentales [Ah, piensas que fue sacado de un canal de documentales y ¿le podríamos poner así de título canal de

documentales?] No [¿No verdad?] Los peligros de una vida [Ajá, pero ¿qué tipo de vida? o ¿de la vida de quién?] La este...o un este...un recuerdo que recordar mmm... no sé... ¿no lo podría hacer nada más sin título? [Sí, o mira podríamos hacer otra cosa, la escribes y al final decides qué título le pones si es que le quieres poner ¿sale?] Sí (Fragmento E_P2)

El niño sugiere dos títulos (los peligros de una vida y un recuerdo que recordar); sin embargo, la intervención de la entrevistadora hace que desista. Así, el título se queda pendiente hasta terminar Tx_1. Analicemos las dos opciones de título.

Paul hace inferencias muy interesantes (y atinadas) sobre el origen del video. Una de éstas le permite proponer el título *los peligros de una vida*, el cual está en función de lo que identifica: el video viene de un canal de documentales. La respuesta nos permite confirmar que Paul tiene acceso a este tipo de programación, la conoce y cuenta con información sobre ella; como muestra tenemos la justificación que da en la recuperación oral cuando la entrevistadora le pregunta cómo sabe que es la mamá del oso quien lo rescata (Cfr. Apartado 1.1 en este capítulo). En cambio, la segunda sugerencia de título (*un recuerdo que recordar*) es la que menos convence al escritor, no obstante, tiene relación con el término que la entrevistadora utiliza en la consigna: una historia.

El análisis de ambas propuestas de título nos permite observar que el niño identifica al video como programación en un canal de documentales. En éstos se muestra a los animales en su estado natural, sobreviviendo a las circunstancias diarias de su hábitat y el primer título responde a eso. En cambio, el segundo sugiere una representación de la consigna. Desde antes de comenzar a escribir,

Paul piensa en relatar un episodio de la vida del osezno. Entonces, lo que podría identificarse como una situación auténtica de la vida animal, se traslada a una interpretación de las acciones de los animales como recuerdos que, además, deben tenerse presentes para no volver a ponerse en peligro (en el caso del osezno). Paul se representa la historia aludida por la entrevistadora como una narración con elementos de fábula. En estos textos, los personajes son, generalmente, animales protagonistas de situaciones complicadas. Ellos terminan librados de los problemas y muestran al lector un aprendizaje (moralaja), tal como Paul interpreta lo que le sucede al oso en el video. Observemos el comienzo de Tx_1.

un oso reposaba tranquilamente pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos,el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecusion, el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio, (Fragmento Tx_1)

Paul no escribe título, pero construye un inicio de tipo narrativo en donde podemos identificar la elección del cuento como género textual, el cual adapta a los requerimientos de la situación de comunicación planteada. Es decir, el texto inicia con un fragmento de discurso narrativo, pero en el desarrollo no encontramos voces de los personajes, discurso directo ni otros elementos propios de los cuentos. El niño adopta y adapta el género según la representación que construye de la situación comunicativa.

Ahora retomemos la consigna que recibe Anahí (E3ro):

Ahora vas a escribir lo que pasa en el video para que Beatriz pueda saber qué sucede sin verlo

Hay una indicación para dar cuenta del contenido de imágenes que no sugiere un género textual particular y que tampoco alude al término *historia*; se solicita escribir lo que pasa en el video para que el destinatario lo conozca. Veamos el comienzo de Tx_1.

PUMA VS OSO

Este video trata sobre un puma que esta observando a un oso con la intención de cazarlo ,el pequeño oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma e intenta huir ,el osito comienza a correr y el puma va tras el , el pequeño oso en su intento de huir ,sube a un tronco que esta sobre un rio ,pero el puma continua persiguiendolo ,por ello el pequeño oso sube hasta la punta de el tronco,pero la punta se quiebra y cae al rio. (Fragmento Tx_1)

Anahí comienza su texto aludiendo al video. Éste es un inicio distinto al que escribe Paul; sin embargo, constituye una respuesta eficiente en función de la consigna que recibe. La escritora comienza relatando con cierta implicación el contenido de las imágenes, de ahí el uso del deíctico inicial (este video). Conforme avanza en su escrito, construye fragmentos de discurso narrativo que denotan autonomía al contar.

En suma, en este apartado caracterizamos las consignas de escritura en dos sentidos. Por un lado, les nombramos *efectivas* para diferenciarlas de la consigna planeada en el diseño de la tarea, la cual no se utilizó tal y como estaba diseñada. Por otro lado, las identificamos como *consignas en sentido estricto* (Riestras, 2003) para distinguirlas de otras intervenciones de la entrevistadora destinadas a ampliar la instrucción de escritura. Además, destacamos su carácter oral, aspecto que introdujo variaciones no contempladas en el diseño inicial.

Sabemos que de una consigna idéntica surgen interpretaciones diversas, pensemos ahora esta diversidad ante consignas distintas. Los datos muestran que las variantes en el planteamiento de las consignas agregan heterogeneidad a las representaciones que construyen los escritores, tanto a nivel del género adoptado como de los recursos escriturales utilizados. Esta situación genera consecuencias en el análisis de los procesos de redacción. Se modifican las condiciones de producción y el investigador debe tenerlo en cuenta para discernir su impacto en el texto. En este apartado presentamos algunos ejemplos de nuestros datos. Ahora, pensemos en las situaciones de escritura escolares, las consignas para escribir son escasamente consideradas en la valoración –y evaluación- de los procesos.

Desde la didáctica, valdría la pena preguntarse: ¿Cómo interpretan los escritores la indicación que leen en su libro de texto o la que escuchan repetidas veces (y no siempre de la misma forma) de voz del docente? Las respuestas a las preguntas anteriores influyen en la construcción de los textos y, por lo tanto, deberían orientar la valoración de los mismos. En nuestro caso, algunos escritores deciden redactar con intenciones narrativas, pero los conocimientos previos que poseen sobre este tipo de discurso varían de un nivel escolar a otro y de un niño a otro. Hasta sexto grado han tenido un mayor contacto con cuentos; cuando llegan a tercero de secundaria tiene más experiencia con textos diversos, lo cual marca diferencias en los recursos escriturales que emplean para construir un discurso narrativo (por ejemplo, priorizar la explicitación detallada de hechos o situaciones para contar qué sucede y cómo).

Por ello, coincidimos con Bronckart (2004) cuando plantea:

los textos constituyen entidades cuya organización y funcionamiento están bajo la dependencia de parámetros múltiples y heterogéneos, situaciones de comunicación, modelos de género, modelos de tipos discursivos, reglas del sistema de la lengua, decisiones particulares del productor, etc. (p.51).

En el currículo formal mexicano, el enfoque para el campo formativo Lenguaje y Comunicación en educación básica, destaca la importancia de la planeación didáctica a través de proyectos de lengua. Resulta relevante preguntarse ¿se realizan los énfasis suficientes en la construcción de las consignas de escritura? ¿El docente reconoce en estas consignas, ya sean propias o ajenas (libros de texto y guías escolares), qué se espera de sus alumnos y cómo llegarán a ello?

Estas preguntas no son triviales si consideramos que la gramática escolar que describen Tyack y Cuban (1995) permea el ámbito educativo mexicano. Las reformas y los cambios en los enfoques de las asignaturas no siempre impactan en las prácticas. El análisis cuidadoso de las consignas podría auxiliarnos a comprender las rupturas y continuidades entre los discursos educativos que profesamos y nuestro actuar docente (esperado o desplegado).

Para terminar este apartado, afirmamos que no es nuestra intención tipificar ni clasificar consignas de escritura, tampoco evaluar el nivel de adaptación del video al texto escrito. Nos interesa dar cuenta de la relevancia de estos aspectos en las tareas de redacción y mostrar su importancia al valorar los procesos que se

desprenden de éstos. Partimos de la siguiente premisa: si desconocemos las condiciones de producción, nuestro acercamiento a los procesos y a los productos es incompleto. Las decisiones que toman los entrevistados acerca de cómo adaptar el contenido del video, de cómo escribirlo, la forma en que se representan la consigna y los conocimientos previos que movilizan en función de ésta son diferentes. Por ello, debemos contar con el mayor número de referentes para comprender esas decisiones y analizar sus repercusiones en los textos.

2. Compositio

En los procesos de escritura analizados, la entrevistadora solicita la recuperación oral del contenido del video antes de comenzar a escribir. La instrucción es “cuéntame qué pasa en el video”. A partir de ahí, los escritores construyen un recuento que puede resultar tan general o particular como ellos deciden. Nombramos a este momento de la tarea de escritura como *Compositio*. El objetivo es identificarlo como el primer espacio de organización oral del contenido del texto, en el cual interviene la entrevistadora. Al texto producido durante la *Compositio* lo denominamos pre-texto oral, porque es el antecedente inmediato de Tx_1.

Según Teberosky (1992), este espacio ayuda a organizar lo que se va a escribir, específicamente en aspectos como: la elaboración de un recuento de la información; la explicitación del plano general del contenido; el encadenamiento sucesivo de los eventos y el planteamiento de éstos y de las acciones desde sus relaciones medio-fin (Teberosky, 1992, p. 102).

Creemos indispensable puntualizar que esta delimitación no pretende encasillar los espacios de organización textual en la *Compositio*. Nuestros datos muestran que los escritores organizan y reorganizan el contenido durante otros momentos del proceso de escritura. El propósito de este apartado es destacar el momento de la tarea en donde solicitamos directa y explícitamente un recuento oral del contenido del video y, además, intervenimos para orientarlo. Aunado a ésto, el pre-texto oral que producen no tiene un texto escrito como referente. La organización que los alumnos realizan es parecida a la planeación textual, pero sin escritura. En cambio, en las reorganizaciones del contenido que aparecen en momentos posteriores del proceso, los escritores toman como base lo escrito y regresan a ello para modificarlo.

El apartado *Compositio* destaca que las condiciones de producción de esta tarea de escritura conllevan un espacio para la organización oral del contenido que se va a escribir. En éste los escritores dialogan con la entrevistadora y realizan cambios en algunos aspectos del contenido. A continuación presentamos dos categorías que permiten abundar en el análisis de las condiciones de producción; a saber:

- a) las transformaciones dentro de la *Compositio* motivadas por la intervención de la entrevistadora
 - b) las transformaciones relacionadas con el cambio de materia (oralidad-escritura) que Eco (2008) define dentro de la adaptación intersemiótica.
- Revisemos cada una por separado.

2.1. Cambios durante la construcción del pretexto oral motivados por la interacción con la entrevistadora

Durante la *Compositio* los escritores cuentan oralmente qué pasa en el video y, luego, interactúan con la entrevistadora a partir de preguntas que pretenden:

- a) Esclarecer el contenido y explorar las razones de los niños para tomar decisiones acerca de éste. Por ejemplo, “y el osito se sale del agua y llama a su mamá [Ah, el osito llama a la mamá ¿cómo te diste cuenta que llamó a su mamá?] Porque estaba gritando” (Fragmento entrevista).
- b) Alentar la recuperación oral (“¿y qué más?”, “¿cómo termina la historia?”, “¿qué pasa con el león?”).
- c) Propiciar reflexiones sobre las decisiones que toman en cuanto al contenido cuando los entrevistados se muestran dubitativos al respecto (por ejemplo, cuando mencionan la especie del cazador o el género de los animales).

Las anteriores no pertenecen a un guion preestablecido. Surgen a partir de las respuestas de los niños y pueden variar de una entrevista a otra. A través de ellas, se motivan reflexiones que generan cambios en el pre-texto inicial para agregar, omitir o modificar información sobre el contenido del video.

Es importante destacar que las intervenciones que generan cambios en el pre-texto oral suceden, en mayor medida, con los alumnos de primaria. Consideramos que las causas pueden estar en función de dos consideraciones. Por un lado, estos niños tienen mayores dificultades para identificar la especie y

género del cazador y la entrevistadora interviene para indagar al respecto. Por otro, los de telesecundaria, abren pocos espacios de diálogo con el adulto. Sus actividades son más autónomas y con escasas vías para la interacción con el adulto. Probablemente, la experiencia escolar en la modalidad telesecundaria hace que se acostumbren a la ausencia del docente. Recordemos que el modelo educativo que cursan estos alumnos implica prolongados periodos de trabajo únicamente con sus libros de texto y el televisor.

Veamos algunos ejemplos.

Eleazar (E6to) cambia el género del cazador después de interactuar con la entrevistadora:

[Oye y ¿cómo supiste que era un león el animal éste?] No es un... bueno, no es un león, es una leona [Es una leona, y ¿cómo te diste cuenta que era una leona?] Porque el profe Chucho nos decía que las leonas son las que cazan (Fragmento E_P1)

El niño refiere a un león en toda la recuperación oral. El cambio sucede al final en respuesta a una intervención del adulto. La pregunta le permite reflexionar sobre el género y modifica su primera respuesta en función de una experiencia escolar previa. Cuando escribe, siempre refiere a una leona.

Nancy (E6to) modifica su interpretación en función de las preguntas de la entrevistadora.

y luego que el puma este... arañó al oso y el oso empezó a gritar y luego llegó un oso más grande y entre los dos espantaron al... al puma [¿Entre los dos quiénes?] El oso más grande que llegó... este estaba ahí... estaba así atrás del osito y estaba ahí y entonces el osito empezó a gritar y el puma salió corriendo [¿Por qué saldría corriendo el puma? ¿Por el grito del osito?] Porque... llegó este... el oso más grande [¡Ah! Entonces ¿quién espantó al puma?] El oso más grande (Fragmento E_P3)

Al principio la niña considera que los dos osos espantan al puma (el osito y el oso más grande). Sin embargo, cambia de opinión después de responder las preguntas. Al final deja en segundo término la acción del oso y atribuye la causa de la huida al otro oso.

La *Compositio* representa la primera organización oral del texto que se va a escribir. Como en toda planeación, hay cambios y continuidades entre esta versión pre-textual y la primera puesta en página. Los cambios que mostramos son previos a la textualización y están mediados por la intervención de la entrevistadora. La interacción que se genera entre ella y los escritores motiva modificaciones que, posteriormente, se recuperan en Tx_1, pero hay otras transformaciones de una versión a otra vinculadas con el cambio de materia (oralidad a escritura), que revisamos a continuación.

2.2. Cambios del pre-texto oral a Tx_1 motivados por el paso de lo oral a lo escrito

Cuando los escritores cuentan oralmente qué pasa en el video se muestran indecisos e incluso, omiten información. Al escribir despejan dudas, agregan lo que no habían considerado, usan sinónimos y cambian la forma de contar lo que pasa. El objetivo de este apartado no es el análisis exhaustivo de los textos orales producto de la *compositio*. El estudio de la oralidad y sus relaciones con la escritura es un tema de enorme complejidad que escapa a los fines de este trabajo. No obstante, consideramos importante destacar los aspectos más relevantes de este momento porque forma parte del proceso que analizamos.

Observemos un fragmento del pre-texto oral y de Tx_1 de Paul (E6to).

Tabla 16

Textos divididos en enunciados: Paul (E6to)

No.	Tx_Oral	Tx_1
1	Trata de que un oso, un bebé, de un cachorro de oso que estaba reposando	un oso reposaba tranquilamente
2	Y este...un puma lo persigue	pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos,
3	El oso en su intento de huir de él trepa a un árbol que estaba colgando a un río	el oso al darse cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr
4	El puma trató de seguirlo	el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecucion,

La Tabla 16 muestra transformaciones de la versión oral a la escrita. En la fila 1 notamos estabilidad en la forma de nombrar al oso por escrito. Paul se muestra dubitativo en el pre-texto, pero no sucede así cuando escribe. En la fila 2, notamos el cambio de *persecución* por *asecho*. Esto último es correcto si consideramos la parte del video en donde el puma observa al oso sin atacarlo, lo asecha. En la fila 3 se amplía la información escrita, Paul explicita que el oso percibe el asecho y describe la huida (comienza a correr). En la 4 se introduce el concepto de *presa*.

En general, observamos modificaciones enunciativas importantes de una versión a otra producto del cambio de materia en el que se realiza la adaptación del video, por ejemplo, hay diferencia entre decir “el puma trató de seguirlo” y escribir “corrió a su persecución”; el último representa una búsqueda de formalidad en el escrito que no se logra debido al uso incorrecto de la preposición.

Veamos ahora los comienzos en los textos de Liz (E3ro).

Tabla 17

Textos divididos en enunciados: Liz (E3ro)

No.	Tx_Oral	Tx_1
1	Trata sobre un pequeño oso que andaba jugando	Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastisales
2	y cuando menos sintió detrás de él llegó un puma	sin darse cuenta que tras de el estaba un gran puma

La información de una versión a otra se organiza de manera distinta. En Tx_1 es más precisa y posee una sintaxis diferente de aquello que se dice. Como ejemplo veamos los comienzos. El inicio oral (*trata sobre*) es una respuesta adecuada a las preguntas ¿Qué pasa en el video? ¿De qué trata? Mientras que el comienzo *un día como cualquier otro* denota el uso de ciertas convencionalidades propias del discurso narrativo escrito. Esta diferencia permite notar los conocimientos que posee Liz sobre el *lenguaje que se escribe* (Blanche-Benveniste, 2005b).

Otro ejemplo es la manera de nombrar al osezno (pequeño oso). Ésta se mantiene en ambas versiones, no obstante, en el escrito hay un agregado de información que permite entender en dónde sucede esta parte del video (entre los pastisales) y ubicar la posición del cazador con relación al osezno. Es importante notar que en ningún texto se usa la palabra “osezno” para nombrar al oso pequeño.

En la fila 2, Liz cambia la expresión oral utilizada para referir a una situación que toma por sorpresa a alguien (“y cuando menos sintió”) por una frase más

formal, propia de lo escrito (“sin darse cuenta que”). Nuevamente nos encontramos ante la elección de léxico que se adecua al contexto de uso de la lengua.

En general, los cambios de las versiones orales a Tx_1 parecen sugerir interés por precisar información y evitar ambigüedades o discrepancias semánticas en la escritura, que pueden considerarse propias de lo oral. Siguiendo a Ong (2011), en la oralidad el significado de cada palabra es controlado por ratificación semántica directa (el autor retoma este concepto de Goody y Watt, 1968), “es decir, por las situaciones reales en las cuales se utiliza la palabra aquí y ahora” (Ong, 2011, p. 52). Este ambiente real se compone por gestos, modulaciones vocales, expresiones faciales, etc. Todo lo anterior no sucede con el texto escrito en donde no hay este contexto inmediato que ayude a construir la significación.

En lo escrito, hay una fijación del acto ilocucionario –lo dicho o afirmado-. Sin embargo, la fuerza ilocucionaria –cómo pretende el hablante que sea interpretado lo dicho- tiene ciertas complicaciones para su registro (Olson, 1998, p. 116). El modo que caracteriza una afirmación, una promesa, una orden, un regaño o el miedo puede distinguirse con relativa facilidad en el discurso oral, pero en la escritura la situación se complica porque la entonación no se representa al escribir. Los verbos declarativos y las modalizaciones son ejemplos de elementos de la lengua escrita que se acercan a las funciones de lo oral.

Ahora bien, nuestros escritores usan la lengua oral y escrita para construir sus textos. En el tránsito entre una y otra se implican las relaciones que señalan

autores como Ong (2011) y Olson (1998). A partir del pre-texto oral retoman elementos para construir Tx_1. No obstante, es importante considerar las características de la situación que medió el tránsito de lo oral a lo escrito. Los niños cuentan el contenido del video a quien lo observa con ellos, la entrevistadora, y lo escriben para quien no lo ve, su compañero. Esto puede propiciar que algunas versiones escritas tengan agregados de información que no están en las orales. Los escritores saben que pueden obviar información al contarla oralmente, pues el destinatario conoce el video (lo ven juntos). Además, el diálogo con la entrevistadora les permite anticipar si la interlocutora sabe o no sobre lo que están hablando y pueden acotar o re-direccionar la información. En cambio, en el escrito dan cuenta del video a quien no lo conoce. Las explicitaciones, los agregados de información y las formas de enunciarlo son distintas. Al escribir, deben usar recursos que les permitan plasmar el acto ilocucionario y la fuerza ilocutiva que usan para contar el contenido de las imágenes lo más claramente posible.

Ahora observemos el caso de Eleazar (E6to), específicamente en la utilización de la conjunción copulativa (y) en lo oral y en lo escrito. Detectamos tres formas de uso:

1. Utiliza y en los mismos espacios en lo oral y en lo escrito para coordinar oraciones (Tabla 18).

Tabla 18

Continuidades en el uso de la y

Pre-texto oral	Tx_1
Y el osito sale del agua y llama a su mamá	Y sale a la orilla y llama a su mamá

2. La conjunción aparece en lo oral como nexo de coordinación, pero se omite en lo escrito sin agregar nada más (Tabla 19). Se pasa de la coordinación en la oralidad a la yuxtaposición en lo escrito, aunque se trata de una yuxtaposición incompleta porque no utiliza signos de puntuación. Elimina la y, pero no coloca nada más.

Tabla 19

Omisiones

Pre-texto oral	Tx_1
Encuentra a un osito y lo empieza a perseguir	Encuentra a un osito lo empieza a asechar
Y el león le tapa el paso y el tronco se quiebra	La leona le tapa la salida el tronco se quiebra

3. Utiliza la y en lo oral para coordinar la subordinada “donde hay piedras atravesadas” con “el león ahí lo espera”, pero la omite en el escrito y hace otras transformaciones (Tabla 20). Es decir, utiliza la yuxtaposición en lugar de la subordinación y agrega una subordinación con función adjetiva de modo (esperando al osito).

Tabla 20

Rupturas

Pre-texto oral	Tx_1
Llegan a una cascada donde hay piedras atravesadas y el león ahí lo espera	Llegan a una cascada la leona se para en una roca esperando al osito

De acuerdo con Ong (2011), una de las características de la *expresión oral* es el estilo aditivo que presenta una organización reconocible a través del uso de la *y*. En cambio, en la escritura hay primacía de estructuras de subordinación que sustituyen la *y*. En Eleazar esta diferencia de uso no es tan clara en tanto no da cuenta de una diferenciación sistemática entre una versión y otra. En lo hablado hay un predominio de la coordinación a diferencia de Tx_1, en donde el uso de la *y* es menos frecuente. Sin embargo, los ejemplos muestran que está en el proceso de construcción de estas diferencias entre lo oral y lo escrito.

Las Tablas 18, 19 y 20 sugieren una co-ocurrencia de ambos sistemas. Es decir, existen elementos de lo oral que los niños mantienen en sus textos, los cuales les ayudan a presentar las ideas y organizarlas. Y, hay otros que son sustituidos por convencionalidades propias del lenguaje escrito. Los cambios entre un sistema y otro no son tan drásticos, la separación es paulatina. A medida que los niños van construyendo sus conocimientos sobre oralidad y escritura distinguen las características de uno u otro, sus semejanzas, sus diferencias, sus funciones y sus interrelaciones.

El pre-texto oral permite acercarnos a lo que nuestros entrevistados saben sobre la lengua escrita. Los agregados de información, las omisiones y las constantes entre una versión y otra ayudan a comprender cómo se construye Tx_1, de dónde surge y cuáles son algunos de los obstáculos que los escritores resuelven (y cuáles dejan sin resolver) al construir esa primera versión.

Así mismo, el pre-texto oral parece funcionar como una etapa más en el diseño de la tarea de escritura, que no está identificada en la delimitación

canónica más utilizada por la didáctica: planeación, textualización y revisión. Su función es organizar verbalmente la idea inicial (*inventio*) antes de escribirla. Esto no sustituye el momento de planeación escrita (que no se contempló en el diseño de la tarea), es una etapa más para pensar sobre lo que se va a escribir. Cuando los escritores verbalizan el contenido que desean textualizar, la oralidad les ayuda a generar una primera organización textual. Pensemos en los alumnos que cursan la escolaridad básica y que están construyendo su trayectoria como usuarios de la lengua escrita. Ellos poseen más experiencias con la lengua oral que con la escritura. Entonces, la oralidad puede emplearse como una herramienta de organización textual previa a la planeación.

En resumen, en este capítulo presentamos un primer acercamiento a las condiciones de producción de los textos que vamos a analizar. Dimos cuenta de dos momentos cruciales en los procesos de escritura: la *inventio* y la *compositio*. El primero está mediado por un video y por consignas efectivas en sentido estricto. Este momento permite a los escritores generar las ideas que van a escribir; además, les impone retos que deben resolver para llevar a cabo lo que solicitamos. El segundo es el momento del proceso de producción en donde los escritores verbalizan lo que van a redactar y asignan una primera organización al contenido.

A partir del análisis de los procesos de producción textual, sabemos que los alumnos pueden organizar, re-estructurar y reorganizar sus planteamientos iniciales en otros momentos de la tarea. No es nuestra intención describir los procesos en el sentido lineal de “planeación, textualización y revisión”. Al contrario,

los datos relevan la necesidad de la recursividad en los procesos de escritura y sugieren, como veremos en el siguiente capítulo, que la calidad de los textos está estrechamente vinculada con la mayor movilidad de las etapas clásicas canónicas.

Desde el diseño de la tarea de escritura, es indispensable valorar su funcionalidad para la motivar la producción. En este sentido, el pre-texto oral representa una etapa más en la tarea, que se apoya en la oralidad y puede ayudar a quienes comienzan su trayectoria como usuarios de la lengua escrita. La verbalización de lo que vamos a escribir se convierte en un borrador oral preliminar, cuya utilidad para el proceso puede explorarse posteriormente.

Finalmente, las condiciones de escritura que analizamos configuran y determinan las acciones de nuestros entrevistados. Indudablemente, los retos que tendrían que enfrentar serían otros si transformáramos las características de la *inventio* o la *compositio*. No sabemos qué hubiera sucedido si el diseño de la tarea de redacción contara con un espacio de *compositio* que, además de generar un pre-texto oral, solicitara una organización escrita más cercana a la planeación textual. Tampoco sabemos qué hubiera pasado si la consigna indicara un género textual determinado o si se hubiera presentado por escrito. Las condiciones de escritura son las enunciadas y desde éstas afinamos la mirada hacia el siguiente momento de la producción textual: la *scriptio*.

La *scriptio* es el momento del proceso que corresponde a la producción escrita (Teberosky, 1992). En la tarea de redacción que propusimos, comprende la construcción de las tres versiones del texto (Tx_1, Tx_2 y Tx_3). Las dos primeras elaboradas por el escritor, que redacta Tx_1 y, posteriormente, lo revisa. La

tercera es producto de la re-escritura de Tx_2, generada durante la interacción entre el escritor y el revisor que se incorpora. El trayecto que va de Tx_1 a Tx_3 constituye nuestro objeto de análisis.

Presentamos la scriptio en los capítulos VI y VII. En el VI exponemos el análisis de los productos, enfatizando los procesos en que se construyen. Para ello, utilizamos los *registros fotográficos*. En éstos damos cuenta de qué problemas identifican los escritores solos (mientras redactan Tx_1 y cuando revisan) y de cuáles detectan durante la interacción con su compañero. En el capítulo VII presentamos el análisis de las interacciones entre escritor y revisor. Una característica de la tarea de escritura es la presencia de un compañero que no ve el video y que se integra para contribuir en el proceso. Esta condición plantea una nueva situación retórica al escritor y genera aspectos interesantes para el análisis: diferentes modos de interacción entre los participantes de la entrevista, un cambio en la operación discursiva y la resignificación de la consigna de revisión.

CAPÍTULO VI. LAS PRODUCCIONES TEXTUALES 1: LOS PRODUCTOS Y SUS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN

En este capítulo presentamos el análisis de los procesos de producción textual de acuerdo con los datos proporcionados por los reportes detallados de El Espía 2.0. Para realizarlo capturamos cada proceso en lo que llamamos *registro fotográfico*. Primero, copiamos y pegamos los textos de El Espía. Posteriormente, utilizamos el reporte detallado para identificar las acciones de revisión y las detenciones durante el tecleo: pausas cortas (comprendidas entre los 4 y 59 segundos) y pausas largas (de 60 segundos en adelante). Las pausas son proporcionadas por el sistema informático (las identifica y registra); mientras que las acciones de revisión son producto de una clasificación nuestra. Identificamos:

- a) Inserción. La introducción de un fragmento de enunciado en el enunciado ya producido.
- b) Eliminación. Se retrocede y se elimina un fragmento en el enunciado ya producido.
- c) Eliminación seguida de inserción. Se retrocede y se elimina un fragmento en el enunciado ya producido e inmediatamente se introduce un nuevo fragmento.

A continuación, construimos una simbología para señalar estas acciones y las pausas. Finalmente, regresamos a los textos e insertamos las señalizaciones. Un ejemplo del registro fotográfico del proceso de escritura es el siguiente.

Tx_1. Liz 3ro Telesecundaria

El puma vs oso

Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastisales sin darse cuenta que tras de él estaba un gran puma el cual lo rodeaba muy sigilosamente.

El oso, al darse cuenta de esto intento escapar y salio corriendo pero el puma iba tras él dispuesto a devorarlo.

El oso, como única escapatoria, subió a un tronco que estaba en la parte de arriba de un río, pero para su sorpresa el puma también se subió y por accidente el oso resbaló del tronco ~~de esta manera~~ **callendo de esta manera** al río pues ya que el tronco se había partido en dos. El puma, al ver esto también decide arrojarse al río y sigue persiguiendo al oso, quien ~~es a~~ mientras tanto es arrastrado por la corriente del río, situación por la cual el puma se aprovecha e intenta devorarlo pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.

El oso siente mucho dolor, ~~y comienza~~ pero de pronto aparece su madre ~~atras de él,~~ mientras el puma se aleja al ver esto.

El oso corre hacia su madre y esta cura sus heridas.

Acción de revisión	Símbolo		
	Tx_1	Tx_2	Tx_3
Pausa corta	⊖	⊖	⊖
Pausa larga	⊖	⊖	⊖
Eliminación	xxx	xxx	xxx
Inserción	xxx	xxx	xxx
Eliminación e inserción	x⊖	x⊖	x⊖

Tx_2. Liz 3ro Telesecundaria

Puma vs oso

Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastisales sin darse cuenta que tras de él estaba un gran puma el cual **estaba arriba de una roca** y lo rodeaba muy sigilosamente.

El oso, al darse cuenta de esto intento escapar y salio corriendo pero el puma iba tras él dispuesto a devorarlo.

El oso, como única escapatoria, subió a un tronco que estaba en la parte de arriba de un río, pero para su sorpresa el puma también se subió y por accidente el oso resbaló del tronco **callendo de esta manera** al río pues ya que el tronco se había partido en dos. El puma, al ver esto también decide arrojarse al río y sigue persiguiendo al oso, quien mientras tanto es arrastrado por la corriente ~~del río,~~ situación por la cual el puma se aprovecha e intenta devorarlo pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.

El oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre ~~atras de él,~~ mientras el puma se aleja al ver esto.

El oso corre hacia su madre y esta cura sus heridas.

Acción de revisión	Símbolo		
	Tx_1	Tx_2	Tx_3
Pausa corta	⊖	⊖	⊖
Pausa larga	⊖	⊖	⊖
Eliminación	xxx	xxx	xxx
Inserción	xxx	xxx	xxx
Eliminación e inserción	x⊖	x⊖	x⊖

Tx_3. Liz y Eli 3ro Telesecundaria

Puma vs oso

Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastizales, sin darse cuenta que de otra parte de él estaba un gran puma, el cual estaba arriba de una roca y lo rodeaba muy sigilosamente. El oso, al darse cuenta de esto intentó escapar y salió corriendo, pero el puma iba tras él dispuesto a devorarlo. El oso, como única escapatoria, subió a un tronco que estaba saliendo de los pastizales en la parte de arriba de un río en dirección a una roca, que se encontraba en medio del río, pero para su sorpresa el puma también se subió y por accidente el oso resbaló del tronco cayendo de esta manera al río pues ya que el tronco se había partido en dos el tronco se partió en dos haciendo que el oso y el tronco parte del tronco caiera con él al río. El puma, al ver esto también decide arrojar al río y sigue persiguiendo al oso, quien mientras tanto es arrastrado por la corriente, situación por la cual el puma se aprovecha e intenta devorarlo, pero solo le ocasiona unas cuantas heridas. El oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre atrás de él en la orilla del río, mientras el puma se aleja al ver esto. El oso corre rápidamente hacia la orilla del río logrando salir e irse con donde estaba su madre y, para que esta curara sus heridas.

Acción de revisión	Símbolo		
	Tx_1	Tx_2	Tx_3
Pausa corta	⊖	⊖	⊖
Pausa larga	⊖	⊖	⊖
Eliminación	xxx	xxx	xxx
Inserción	xxx	xxx	xxx
Eliminación e inserción	x⊖	x⊖	x⊖

Si observamos la presentación gráfica del proceso de revisión de las dos niñas, podemos notar algunas semejanzas y diferencias en la construcción de las tres versiones textuales. Comencemos por las diferencias. En Tx_3 hay una mayor cantidad de marcas de revisión en los seis párrafos; encontramos más pausas cortas; hay pausas largas, ausentes en los registros anteriores; más signos de puntuación; un aumento en la presencia de acentos y aparecen las primeras correcciones ortográficas. Las constantes en los tres textos son dos: la cantidad de párrafos (seis) y el título. Sin embargo, todavía es necesario profundizar en el tratamiento de esta información.

Los registros fotográficos permiten identificar las acciones de revisión que llevan a cabo los escritores. Además de teclear, los niños realizan transformaciones a diferentes niveles textuales y con propósitos particulares. Identificamos y agrupamos dichas acciones de acuerdo con el nivel textual en que se llevan a cabo. Esto es, si se realizan al interior de la palabra, entre palabras, al interior del enunciado o entre enunciados. Además, señalamos de forma general el propósito al que responde cada acción¹⁷, identificamos cuatro:

1. Ortográfico, en este rubro incluimos:
 - 1.1. Ortografía literal: las letras que corresponde usar en cada palabra.
 - 1.2. Ortografía acentual: si la palabra lleva tilde o no.
 - 1.3. Ortografía vinculada al uso de mayúsculas de inicio, después de punto y seguido o punto y aparte y en nombres propios.
2. Puntuación: incluimos puntuación externa como punto final e interna (comas, punto y seguido y punto y aparte).
3. Contenido
4. Tecleo: refiere a aspectos vinculados con el instrumento de escritura.

Siguiendo con el ejemplo de Liz y Eli. Cada versión textual está acompañada de una tabla como la siguiente:

¹⁷ En este momento del análisis no es nuestra prioridad profundizar en el tipo de acciones que llevan a cabo los escritores. El propósito es presentar una mirada general de los registros de sus procesos.

Tabla 24

Acciones durante la producción de Tx_1 Liz

Nivel textual	Ort	Act	Pnt	Cnt	Tcl*
Intra palabra	4	1	-	-	4
Inter palabra	-	-	1	1	-
Intra enunciado	-	-	-	4	-
Inter enunciado	-	-	-	-	-

* Ort: Ortografía; Act: Acentuación; Pnt: Puntuación; Cnt: Contenido y Tcl: Tecleo

Tabla 25

Acciones durante la revisión de Tx_1 Liz

Nivel textual	Ort	Act	Pnt	Cnt	Tcl
Intra palabra	-	-	-	-	-
Inter palabra	-	-	-	-	-
Intra enunciado	-	-	-	2	-
Inter enunciado	-	-	-	1	-

Tabla 26

Acciones durante la revisión de Tx_2 Liz y Eli

Nivel textual	Ort	Act	Pnt	Cnt	Tcl
Intra palabra	3	10	-	5	1
Inter palabra	-	-	6	-	-
Intra enunciado	-	-	-	4	-
Inter enunciado	-	-	-	-	-

Los dos tipos de datos permiten acercarnos a la producción textual de las alumnas.

De cada entrevista tenemos las tres versiones del texto (Tx_1, Tx_2 y Tx_3), el registro fotográfico de cada proceso y las tablas (Anexos 3 y 4). El propósito de este capítulo no es la presentación detallada de cada uno de los

procesos de redacción (seis parejas), sino la exposición del análisis de todos esos procesos. Para tal fin, construimos dos categorías:

- a) los problemas que identifican y resuelven los escritores solos (entrevista parte 1: Tx_1 y Tx_2)
- b) los problemas que identifican y resuelven junto con el revisor (entrevista parte 2: Tx_3).

1. Problemas que identifican y resuelven los escritores solos

Comencemos con el panorama general de las acciones de revisión que llevan a cabo los alumnos de 6to grado mientras escriben Tx_1.

Tabla 27

Acciones durante textualización de Tx_1 (Prim)

Nivel del texto	Ort	Act	Pnt	Cnt	Tcl	Total
Intra palabra	4	-	-	1	16	21 75%
Inter palabra	-	-	2	4	-	6 21%
Intra enunciado	-	-	-	1	-	1 4%
Inter enunciado	-	-	-	-	-	-
Total	4 14%	-	2 7%	6 22%	16 57%	28 100%

Como podemos observar en la Tabla 27, el 96% de las acciones de revisión de los alumnos de primaria (mientras textualizan) se realiza al interior y entre palabras, sólo el 4% se lleva a cabo al interior del enunciado. Las acciones de revisión más frecuentes son al interior de la palabra (75%) y de éstas, la mayoría se vincula con la resolución de problemas de tecleo (16/21). Las que siguen en frecuencia están encaminadas a resolver cuestiones ortográficas (4/21), más

exactamente el uso de mayúscula inicial. Hay dos inserciones de signos de puntuación y no hay registro de agregado de acentos.

Estos datos son interesantes si consideramos que se trata de alumnos de sexto grado con una trayectoria escolar (de al menos 6 años) en donde han construido experiencias con la lengua escrita. Entonces, podríamos esperar que las transformaciones al texto durante su construcción atendieran una mayor cantidad de aspectos vinculados con el contenido, pero no sucede así. Sólo 6 acciones de 28 se enfocan en este tipo de revisiones.

Los datos de la Tabla 27 parecen sugerir que mientras los escritores construyen Tx_1 llevan a cabo escasas acciones de revisión y, cuando lo hacen, se concentran en o alrededor de la palabra para resolver problemas vinculados con el instrumento de escritura, principalmente (el 57% de las revisiones atienden cuestiones de tecleo).

Observemos ahora el registro de acciones de revisión cuando dan por terminado Tx_1. Les llamaremos revisión global para diferenciarla de la revisión durante la textualización. Recordemos que esta segunda revisión es producto de la intervención de la entrevistadora, quien pregunta a los escritores si desean hacer cambios en el texto.

La Tabla 28 permite observar las acciones que llevan a cabo los escritores en la revisión global de Tx_1. Primero veamos las similitudes con la Tabla 27. El número total de acciones es muy similar, 28 y 25 respectivamente. Se realizan en los mismos niveles textuales (intra e inter palabra e intra enunciado). De éstas, el 96% se ubica en o alrededor de palabras, es el mismo porcentaje que en la Tabla

27. La distribución de las frecuencias se ubica en los mismos rubros; es decir, atienden aspectos de ortografía, puntuación, contenido y tecleo, en ambas revisiones no hay inserción de acentos. Ahora observemos las diferencias. Éstas refieren al rubro en donde se concentra la mayor frecuencia y al propósito de la revisión. Es decir, durante la construcción de Tx_2 la mayoría de acciones se lleva a cabo entre palabras, específicamente en la inserción de signos de puntuación y en menor medida se atienden problemas de contenido. Disminuyen las revisiones ortográficas (4 a 1) y de tecleo (16 a 1). Esto es comprensible porque los errores “de dedo” se resolvieron mientras textualizaban. Podemos pensar que en Tx_2 no encontraremos problemas de este tipo.

Tabla 28

Acciones de revisión global en Tx_1 (Primaria)

Nivel del texto	Ort	Act	Pnt	Cnt	Tcl	Total
Intra palabra	1	-	-	2	1	4 16%
Inter palabra	-	-	15	5	-	20 80%
Intra enunciado	-	-	-	1	-	1 4%
Inter enunciado	-	-	-	-	-	- -
Total	1 4%	- -	15 60%	8 32%	1 4%	25 100%

Ahora bien, es importante precisar que del total de acciones de revisión global (25), un solo escritor (Eleazar) realiza 20 y, de éstas, 12 se destinan a la inserción de signos de puntuación. Entonces, podemos afirmar que las transformaciones hechas durante la revisión global de Tx_1 son escasas. La

mayoría recae en las decisiones de un escritor; mientras que los dos restantes leen sus textos, pero no los modifican.

También es interesante notar que, contrariamente a lo que se esperaría en una revisión textual de alumnos de primaria, nuestros escritores realizan escasas modificaciones de índole ortográfica y no insertan acentos. Los textos presentan diferentes problemas ortográficos y de acentuación (Anexo 1); sin embargo, éstos no son parte de los intereses de los escritores cuando revisan. Incluso, podríamos afirmar que el uso de acentos no resulta relevante al escribir Tx_1 y Tx_2. Los escritores no colocan tildes, pero leen como si las palabras estuvieran acentuadas, esto es comprensible porque ellos son los autores y saben qué está escrito.

En suma, los datos obtenidos en los reportes fotográficos de los procesos de redacción sugieren que los alumnos de primaria hacen más transformaciones mientras textualizan que en el momento destinado a la revisión global. No obstante, dichas acciones están vinculadas con el instrumento de escritura (teclado) y en menor medida atienden otras problemáticas del texto. En la revisión global se agregan signos de puntuación y se resuelven algunos aspectos de contenido que veremos con más detalle en apartados posteriores.

Ahora centrémonos en el concentrado de acciones de revisión de los alumnos de telesecundaria. Primero veamos qué hacen mientras textualizan (Tx_1).

El total de acciones durante la textualización (47) se distribuye en los 3 primeros niveles (intra e inter palabra e intraenunciado). De éstas, el 57% se hace entre palabras, principalmente en el rubro de puntuación (14/27), seguidas por

revisiones de contenido (7/27). El 34% de las revisiones está al interior de la palabra enfocadas prioritariamente en cuestiones de tecleo (7/16) y aspectos ortográficos (5/16).

Tabla 29

Acciones durante la textualización de Tx_1 (Telesecundaria)

Nivel del texto	Ort	Act	Pnt	Cnt	Tcl	Total
Intra palabra	5	2	-	2	7	16 34%
Inter palabra	-	-	14	7	6	27 57%
Intra enunciado	-	-	-	4	-	4 9%
Inter enunciado	-	-	-	-	-	-
Total	5 11%	2 4%	14 30%	13 27.5%	13 27.5%	47 100%

Notemos algunas diferencias entre la Tabla 29 y lo que hacen los alumnos de primaria. La cantidad total de revisiones es mayor en telesecundaria que en primaria (47 y 28, respectivamente). Encontramos aproximadamente el doble de acciones de revisión durante la textualización en los escritores de mayor edad. Ahora bien, lo que más revisan los alumnos de sexto mientras textualizan son cuestiones de tecleo al interior de la palabra; en cambio, la revisión más frecuente en telesecundaria es insertar signos de puntuación. En primaria ningún escritor colocó acentos durante la revisión; mientras que en secundaria aparecen las primeras tildes. Una diferencia más es el nivel textual en que se concentran las revisiones. En primaria estas acciones son más frecuentes al interior de la palabra, pero esto cambia en secundaria, donde la mayoría revisa entre palabras (signos de puntuación).

Ahora, la principal similitud entre los alumnos de sexto y tercero es que revisan en los tres primeros niveles textuales; es decir, no se hacen transformaciones entre enunciados ni a nivel texto. Este total se distribuye en los mismos rubros (con excepción de los acentos y la puntuación) y de éstos notamos que los problemas de tecleo representan el 27.5%, un porcentaje menor que en los más pequeños (57%).

Veamos ahora qué hacen los escritores de telesecundaria durante la revisión global de Tx_1.

Tabla 30

Acciones de revisión global en Tx_1 (Telesecundaria)

Nivel del texto	Ort	Act	Pnt	Cnt	Tcl	Total
Intra palabra	-	8	-	-	2	10 77%
Inter palabra	-	-	-	-	-	-
Intra enunciado	-	-	-	2	-	2 15%
Inter enunciado	-	-	-	1	-	1 8%
Total	-	8 62%	-	3 23%	2 15%	13 100%

Según la Tabla 30, la acción de revisión más frecuente en telesecundaria es acentuar, representa el 62% del total. En segundo lugar se ubican los aspectos de contenido y al final los de tecleo. No insertan signos de puntuación ni resuelven situaciones ortográficas.

Ahora bien, si observamos las Tablas 29 y 30 podemos notar que las revisiones globales son menos que las realizadas durante la textualización. La cantidad absoluta pasa de 47 a 13. Otra diferencia es el nivel textual en donde

revisan; mientras escriben los cambios se dan entre palabras (puntúan) y en la revisión global se ubican al interior de éstas (acentúan). Además, es interesante notar que aparece una revisión entre enunciados ubicada en el rubro de contenido. En resumen, las revisiones de los escritores de telesecundaria disminuyen considerablemente cuando se enfrentan al texto terminado. Éstas son más frecuentes durante la textualización y se concentran en la inserción de signos de puntuación; mientras que en la revisión global acentúan.

Consideramos importante enfatizar que las tablas registran únicamente las acciones de revisión, lo que exige cuidado en su interpretación. Por ejemplo, la ausencia de acciones de revisión global orientadas a la ortografía literal en los alumnos de telesecundaria no puede interpretarse como que los alumnos no cometieron faltas en sus textos. Este dato indica que cuando revisan su atención no está en resolver problemas de esta índole, aunque el texto los tenga.

Los datos nos permiten afirmar que los cambios de Tx_1 a Tx_2 en primaria y telesecundaria son escasos. Los alumnos priorizan aspectos de forma vinculados con el uso del teclado o bien, aspectos como la puntuación, la acentuación y la ortografía. Asumimos que agregar un signo de puntuación puede estar estrechamente vinculado con cuestiones de contenido, pero también sabemos que en los textos que analizamos los signos que se colocan mantienen una estrecha relación con la lectura en voz alta (puntúan mientras leen). Así, el agregado de signos parece responder a intereses de organización sintáctica del texto vinculada con la búsqueda de cierta cadencia durante la lectura en voz alta y

no precisamente con la re-organización sintáctica de las unidades que lo conforman.

2. Problemas que identifican y resuelven en parejas

Hasta este momento del proceso de escritura, los alumnos han realizado tres tipos de revisiones. En la primera parte de la tarea, revisan mientras textualizan y al terminar Tx_1 (revisión global). En la segunda parte, revisan en parejas. A continuación presentamos el panorama general de estas acciones de revisión. Primero nos concentramos en las frecuencias según la organización en niveles textuales y rubros; posteriormente, hacemos un acercamiento a los cambios para mostrar las categorías que surgen de las revisiones globales en parejas.

Comencemos con los alumnos de primaria.

Tabla 31

Acciones durante la producción de Tx_3 (Primaria)

Nivel del texto	Ort	Act	Pnt	Cnt	Tcl	Total
Intra palabra	12	7	-	3	7	29 27%
Inter palabra	-	-	15	29	-	44 41%
Intra enunciado	-	-	-	27	-	27 25%
Inter enunciado	-	-	-	8	-	8 7%
Total	12 11%	7 6.5%	15 14%	67 62%	7 6.5%	108 100%

Durante la segunda parte de la entrevista, la cantidad de revisiones es mayor en función de las registradas mientras textualizan (Tx_1) y en la revisión

global individual (Tx_2). Además, aumenta el rubro de contenido (62%) en los cuatro niveles textuales. Recordemos que en las revisiones individuales los rubros con mayor porcentaje son tecleo (57%) y puntuación (69%).

Así mismo, la información de la Tabla 31 permite observar que, durante la revisión en parejas, los alumnos de primaria realizan acciones en todos los niveles textuales, es decir, se agrega el inter enunciado que está ausente en las revisiones individuales y aumenta la frecuencia de acciones intra enunciado. También, incrementa el rubro de ortografía y se insertan acentos.

La Tabla 31 nos permite afirmar que la revisión en parejas produce más modificaciones en el texto que la individual, y a su vez, éstas atienden más aspectos vinculados con el contenido. Esto es comprensible si consideramos los momentos del proceso de escritura en donde se llevan a cabo las revisiones. Es decir, en la primera parte de la entrevista (durante la textualización), los escritores están construyendo la versión inicial. La scriptio se concentra en la puesta en texto y en la solución de problemas de tecleo producidos por el instrumento de escritura. Ahora bien, en la revisión global individual los cambios son escasos. Es una primera mirada al texto terminado propiciada por la entrevistadora, en donde las modificaciones se centran en la inserción de signos de puntuación. Finalmente, en la revisión global en parejas, el texto está terminado (textualizado en una segunda versión) y las acciones de revisión están mediadas por los intercambios entre escritor y revisor. Sin embargo, este es un primer acercamiento, todavía es necesario analizar qué problemas específicos referentes al contenido resuelven los alumnos.

Ahora observemos el concentrado de acciones de revisión de las parejas de telesecundaria.

Tabla 32

Acciones durante la producción de Tx_3 (Telesecundaria)

	Ort	Act	Pnt	Cnt	Tcl	Total
Intra palabra	8	13	-	6	3	30 35%
Inter palabra	-	-	14	7	-	21 24%
Intra enunciado	-	-	-	31	-	31 36%
Inter enunciado	-	-	-	5	-	5 5%
Total	8 9%	13 15%	14 16%	49 56.5%	3 3.5%	87 100%

El registro muestra que la cantidad de acciones aumenta considerablemente en comparación con las revisiones individuales (47 y 13, respectivamente). La revisión global en parejas, dichas acciones se distribuyen en los cuatro niveles textuales y atienden los cinco rubros. De éstos el más recurrente es el de contenido (56.5%), lo cual contrasta con las revisiones individuales durante la textualización, en donde la mayor frecuencia está en la puntuación (30%) y acentuación (62%).

Las revisiones en parejas registradas en primaria y telesecundaria nos permiten afirmar que:

1. La cantidad de acciones de revisión global en parejas es mayor en primaria que en telesecundaria (108 y 87, respectivamente). Todavía falta analizar

en qué consisten esas revisiones. Hasta este momento del análisis, sabemos que los alumnos de menor edad revisan más frecuentemente.

2. En primaria las revisiones se concentran a nivel inter palabra, mientras que en telesecundaria son más frecuentes al interior de la palabra y del enunciado.
3. Las revisiones de contenido son las de mayor frecuencia en toda la población entrevistada, pero ligeramente mayor el porcentaje en los alumnos de menor edad (62% en primaria y 56.5% en telesecundaria).
4. Los acentos son más frecuentes en las revisiones de los alumnos más grandes (65% y 15%, respectivamente) y las correcciones de tecleo en los más pequeños (6.5% y 3.5%, respectivamente).

Una vez presentado el panorama general de las acciones de revisión, exponemos un acercamiento más cualitativo a estos datos. Nuestro interés es mostrar qué problemas detectan los entrevistados durante la revisión en parejas. Para tal fin, presentamos el análisis de los textos divididos en enunciados. Las tablas del Anexo 4 muestran las tres versiones del texto comparadas.

Decidimos dividir los párrafos en enunciados tomando como referencia el verbo constructor (Teberosky, 2001) marcado en **negritas**. A partir de esta segmentación, identificamos las transformaciones (inserciones y/o eliminaciones) y los espacios en donde se realizan. La primera columna de la tabla muestra el número de enunciado. En los textos de telesecundaria, agregamos el título porque forma parte de las diferentes versiones, aunque sabemos que no es una construcción verbal. En las columnas siguientes presentamos los enunciados en

cada una de las versiones textuales. Conservamos el sombreado amarillo y azul de la transcripción para señalar las transformaciones en Tx_2 y Tx_3, respectivamente. En los textos que contienen párrafos, mantuvimos esta distribución y los separamos unos de otros con sombreado gris. Así, los enunciados que forman parte de un mismo párrafo pertenecen al grupo delimitado por la presencia o ausencia de sombreado.

En congruencia con lo expuesto en los apartados 3.1.1 y 3.1.2, notamos que las transformaciones de Tx_1 a Tx_2 se centran en revisiones de índole ortográfica (cambio de minúscula a mayúscula y acentuación) y de puntuación. Esta situación cambia de Tx_2 a Tx_3. Las modificaciones están estrechamente vinculadas con el contenido del texto. Dado que esta revisión es en parejas, vamos a concentrarnos en estos últimos cambios.

Las siguientes categorías intentan profundizar en el análisis de los problemas de contenido que se plantean los entrevistados durante la revisión global en parejas.

2.1. Describir para precisar

Una constante en los alumnos de primaria y telesecundaria es transformar Tx_2 agregando fragmentos que abundan en la descripción de aspectos como: el lugar en donde se lleva a cabo la cacería, la situación inicial de los animales y la precisión de otros detalles del video que les parecen importantes. Veamos algunos ejemplos.

Dos parejas de sexto agregan el mismo fragmento en la primera línea de sus textos.

Tabla 33**Agregados de información 1**

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

La Tabla 33 muestra la inserción que realizan las parejas en Tx_3. Los cuatro entrevistados agregan la misma frase, el circunstancial de lugar “en una montaña”. Éste amplía la descripción del paisaje en el que se desarrolla la cacería, lo cual no es trivial si consideramos que es el comienzo del video y es importante dejar claro en dónde sucede.

Observemos ahora los agregados que recuperan la disposición física del osezno al comienzo del video.

Tabla 34**Agregados de información 2**

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

Las tres parejas (dos de primaria y una de telesecundaria) agregan qué hace el osezo y en dónde está, mientras el puma lo asecha. Este momento del video representa el inicio de la cacería, la distracción del osezo y el asecho del cazador. Por lo tanto, es importante que sea claro para el lector. Las formas de construir sintácticamente el contenido varían de una pareja a otra; sin embargo, mantienen dos constantes: la actividad (jugar) y la ubicación (en un pastizal o bien, con el pasto).

Ahora pues, hay otras inserciones que pretenden precisar aspectos muy específicos del contenido, por ejemplo:

Tabla 35

Agregados de información 3

Pareja		Fragmento Tx_2	Fragmento Tx_3
P1.	Eleazar- Josué	el tronco se quiebra	el pedazo de tronco donde estaba el osito Gaspar se quiebra
P2.	Paul-David	el oso al verse acorralado desidio defenderse	el oso al verse acorralado desidio defenderse parandose frente al puma
P6.	Anahí- Beatriz	pero el puma continua persiguiendolo ,	pero el puma continua persiguiendolo hasta alli ,
		y el oso sigue flotando sobre el rio para intentar salvarse ,	mientras el pequeño oso flota con la ayuda de la rama sobre el rio para intentar salvarse ,

La inserción de Eleazar y Josué (de sexto grado) es una precisión. Los niños aclaran que no es todo el tronco el que se quiebra, sino sólo la parte en donde estaba el osezo. Esta inserción agrega información a lo que ya está

escrito y permite introducir una posible interpretación de causalidad: el tronco se rompe por el peso del oso.

Paul y David (6to) hacen escasas transformaciones en Tx_2. Una de éstas es la precisión que observamos en la Tabla 35 (parándose frente al puma). Para estos niños es importante agregar cómo se defiende el osezno cuando el cazador lo ataca. Esto es relevante si consideramos que representa el momento de valentía de la presa, contiene el único ataque directo del puma al oso y es causa de la inferencia implícita en el final: ¿por qué huye el puma?

Finalmente, Anahí y Beatriz (tercero secundaria), hacen tres precisiones. Primero, eliminan la ambigüedad semántica con la preposición y el deíctico (hasta allí); luego, agregan el nexos *mientras* para dar cuenta de dos acciones que suceden en forma simultánea: el trayecto del puma para continuar la persecución y el nuevo intento de huir de la presa; después precisan con qué flota el oso (con la ayuda de la rama). Este último agregado es más claro si consideramos que en un fragmento anterior (que no utilizamos como ejemplo) está explícito que la rama cae con el oso al río. Una vez en el río, la usa para flotar.

De acuerdo con Tolchinsky (1993), hay ciertos espacios dentro de un relato en donde autor y lector se reconocen mutuamente, porque “¿para quién presentar los personajes, sino para el lector?; ¿para qué describir cierto paisaje o emitir una opinión sobre un personaje, sino para el lector?” (p. 91). Las inserciones en Tx_3 complementan los hechos descritos en Tx_2, permiten mostrar detalles que explican y aclaran las situaciones del video y brindan más herramientas al lector para construir una representación más cercana al contenido de las imágenes.

2.2. Explicitar las motivaciones de los personajes

Otra prioridad en la revisión en parejas es explicitar los motivos que llevan a los animales a realizar una u otra acción. De acuerdo con Greimas y Courtes (1976 citados en Tolchinsky, 1993) el relato se desarrolla en dos planos simultáneamente: el de la acción y el de la subjetividad de los personajes. El segundo es el panorama de la conciencia y “refiere a lo que saben o piensan los que intervienen en la acción” (Tolchinsky, 1993, p. 92). En este sentido, los entrevistados de los dos grados se ocupan de agregar fragmentos que den cuenta de este plano de conciencia. Así, explicitan: a) las razones del puma para perseguir al oso, b) las motivaciones del oso más grande para aparecer en la escena y c) las decisiones de los animales para continuar con la cacería para seguir huyendo, etc. A continuación mostramos algunos ejemplos.

Tabla 36

Agregados de información 4

Pareja		Fragmento Tx_2	Fragmento Tx_3
P3.	Nancy-Araceli	y llego un oso mas grande	al poco rato llegó su papá un oso grande para defenderlo
		y el puma salio corriendo	y el puma salio corriendo, porque pensó que el osos grande le hiba a ser daño
P4	Jonathan-Elizeth	y el oso se siente seguro	y el oso se siente seguro al estar cerca de su madre pues esta lo ha salvado del peligro
P5.	Liz-Eli	El oso corre hacia su madre y esta cura sus heridas	El oso corre rápidamente hacia la orilla donde estaba su madre , para que esta curara sus heridas

Estos entrevistados identifican la misma motivación en el oso adulto: defender al osezno; no obstante, asignan géneros distintos al animal (para Nancy y Araceli es el papá oso y para Josué y Eleazar es la madre). Además, explicitan las causas que motivaron la huida del puma; agregan el modo en que corre el osezno (rápidamente) y la intención de dirigirse al oso adulto (que curara sus heridas).

En suma, los ejemplos anteriores muestran el interés de los niños por especificar las motivaciones de los personajes en la parte final del video. Las inserciones explicitan por qué y para qué llega el oso más grande; las razones por las que huye el puma cuando está a punto de devorar al osezno y las emociones de éste al final.

Los escritores y revisores agregan fragmentos de contenido en función de su interpretación del video. En sentido estricto, es imposible saber los motivos de los animales porque no se muestran en las imágenes. Éstas presentan un momento de la vida del osezno a partir del cual se pueden hacer muchas interpretaciones. Cada pareja toma decisiones al respecto y comienza un proceso de adaptación intersemiótica que se complejiza con la presencia del revisor. Él no ve el video, por lo tanto debe re-interpretarlo a partir del texto y llegar a acuerdos con el escritor.

2.3. Reorganizar el orden de los hechos

La caída del oso cuando intenta escapar por el tronco es el momento más transformado por las parejas de telesecundaria. Particularmente, se centran en resolver una complicación planteada por el video; es decir, cómo dar cuenta por

escrito del orden en que se presentan los hechos. Esto parece estar en función de una cualidad del relato que Tolchisky (1993) denomina *el decir y lo dicho*.

En el primero, el orden de los sucesos enunciados corresponde al orden de su enunciación; en el segundo, no. Los sucesos son los mismos, en el tiempo ocurrieron en idéntica sucesión, el interjuego que estamos considerando se produce entre dos maneras diferentes de recapitular los sucesos (p. 89-90).

Observemos los ejemplos de la siguiente tabla.

Tabla 37

Agregados de información 5

Pareja		Fragmento Tx_2	Fragmento Tx_3
P5.	Liz-Eli	y por accidente el oso resbalo del tronco callendo de esta manera al río pues ya que el tronco se había partido en dos	y por accidente el tronco se partió en dos haciendo que el oso y parte del tronco calleran al río.
P4.	Jonathan -Elizeth	para despues, al volver a ser acechado por el puma, cae de la punta hacia el río.	para despues, al volver a ser acechado por el puma, cae con la punta del tronco, que ha sido quebrada al cargar con el peso del oso, motivo por el cual cae hacia el río.
P6.	Anahí- Beatriz	por ello el pequeño oso sube hasta la punta del tronco, pero la punta se quiebra y cae al río	por ello el pequeño oso sube hasta la punta del tronco, pero esta se quiebra y cae con ella al río

Veamos la primera pareja. Liz transgrede el orden de los hechos en Tx_2. La escritora anticipa el suceso principal de esa secuencia de actos: la caída del

oso. En cambio, en Tx_3, Liz y Eli hacen coincidir el decir y lo dicho. Siguiendo con Tolchinsky, en la transgresión del orden, los sucesos se registran tal como se recuerdan, mientras que conservar el orden exige cierta planeación de lo que se escribe. Esta organización se logra a través de la interacción entre las participantes de la entrevista y se puede cotejar con la cantidad de pausas largas que se encuentran alrededor de ese enunciado (Anexo 3).

En el caso de Liz y Eli, no podemos afirmar que este cambio en el orden de enunciación sea una mejoría en el texto¹⁸, pero sí podemos decir que ayudó a la revisora en la construcción de su representación de ese fragmento del contenido del video. A saber, en el texto de Liz (Tx_2), los enunciados 9 y 10 dan cuenta de la caída del oso al río (Anexo 4). Se escribe primero el efecto (la caída del oso) y posteriormente, presenta la causa (el tronco se parte). Esta última acción es complicada porque debe escribir algo que sucedió antes de lo que ya escribió. Es decir, los hechos en el video se presentan así: el tronco se rompe, el oso resbala y se cae. Liz los ordena de forma diferente: el oso resbala, se cae y el tronco se rompe. La escritora transgrede el orden de la enunciación, pero no el orden real de las acciones. Para lograrlo utiliza un nexo de causalidad (*pues ya que*) junto con el pretérito pluscuamperfecto (*había partido*), con ello consigue mostrar un efecto de anterioridad a la acción que presenta con el verbo en pretérito simple (*resbaló*)¹⁹. En Tx_3 esto se transforma. Liz y Eli cambian el orden de la enunciación y

¹⁸ Tolchinsky (1993) afirma que la reproducción de los hechos tal como ocurren, sin retrocesos ni anticipaciones es una condición que contribuye a la pobreza de los relatos.

¹⁹ Si observamos Tx_1, notamos una pausa corta antes del enunciado 10. Podemos suponer que en la construcción de la primera versión hubo un espacio de detención en el que, probablemente, Liz se detuvo a pensar cómo resolver el problema del decir y lo dicho.

presentan los sucesos tal como suceden en el video. Para lograrlo, transforman el pretérito pluscuamperfecto en pretérito simple y eliminan el nexo de causalidad.

Ahora analicemos el segundo ejemplo. Jonathan no explica por qué se cae el tronco en Tx_2; en cambio, en Tx_3 sí da cuenta de ello. Los entrevistados escriben la causa de la caída utilizando una oración pasiva (*ha sido quebrada*) y a su vez, plantean este enunciado como consecuencia de otra acción, que también agregan. En otras palabras, mantienen la consecuencia (*el oso cae con la punta del tronco*), insertan la causa (*que ha sido quebrada al cargar con el peso del oso*) y reiteran la consecuencia utilizando un nexo de causalidad (*motivo por el cual*). El agregado completo muestra un cambio en la enunciación y el uso de recursos escriturales complejos. La voz pasiva en pretérito perfecto compuesto da cuenta de un pasado inmediato vinculado con el presente de la acción (la rama cae) y el nexo plantea el contenido de la frase como la consecuencia de la acción en pretérito perfecto.

Finalmente, la tercera pareja no realiza inserciones que modifiquen el orden de la enunciación. El fragmento de Tx_2 presenta los hechos conservando el orden en que suceden: el oso sube al tronco, éste se quiebra y cae al río; dicho orden se conserva en Tx_3. Podemos suponer que mantener la correspondencia entre el orden del decir y el orden de lo dicho ayuda en la comprensión del contenido y por eso no se modifica. Sin embargo, es indispensable notar que las niñas omiten la causa de la caída del tronco (se rompe), podemos pensar que la dificultad para plantear por escrito es menor, pues se obvia el elemento de simultaneidad o de anterioridad, si se prefiere.

En suma, los datos que forman esta categoría muestran tres partes del video con mayor frecuencia de intervenciones de contenido: el inicio, la huida en el tronco y el final. En el primer ejemplo, los alumnos se preocupan por agregar un comienzo diferente; por especificar el lugar en donde se lleva a cabo la cacería o bien por precisar la situación de asecho, es decir, al comienzo el osezno no se da cuenta que el puma está vigilándolo. Encontramos algunas coincidencias en las soluciones que ofrecen a estos problemas, pero también hay diferencias que parecen estar en función de la re-interpretación de la consigna de escritura hecha por el revisor. En general, los alumnos se interesan por precisar la situación inicial del video, lo cual no es trivial si consideramos que las imágenes plantean una cacería, entonces, tener claro el comienzo resulta determinante para plantear el asecho y entender la persecución.

La huida en el tronco es otro momento que representa problemas para los entrevistados. Esta parte es el climax del video. El oso se queda sin salida y todo indica que será atrapado por el puma, pero no sucede así. Una situación inesperada lo salva y la persecución continúa. Ahora bien, dar cuenta de esto por escrito no es tarea sencilla. Por un lado, es difícil identificar qué sucede primero ¿el oso se cae o la rama se rompe? Y, por otro, las imágenes no permiten saber por qué se rompe la rama del árbol. Las opciones de los escritores son variadas y todas dependen de su interpretación del video. Nos encontramos ante una de las complicaciones de la adaptación intersemiótica y la écfrasis oculta (Eco, 2008). Los escritores y revisores deben decidir cómo adaptar lo que observan o leen. Además, necesitan usar diversos recursos escriturales para transitar de la

simultaneidad y temporalidad que plantean las imágenes a la linealidad que impone la escritura.

Borges aborda dicha complicación en *El Aleph*. El autor expresa su enorme desesperación al tratar de conciliar el flujo del pensamiento con la linealidad del lenguaje cuando intenta escribir las infinitas maravillas que observa en el sótano de aquella casa, el Aleph. El escritor recurre a su memoria, busca imágenes que le ayuden a plasmar aquella majestuosidad, pero termina dándose por vencido. Aún si hallara una imagen equivalente “el informe quedaría contaminado de literatura, de falsedad”. ¿Cómo representar en lo escrito el conjunto infinito y simultáneo de imágenes que pasaron por sus ojos?, ¿cómo compartirlo con el lector? Y termina: “por lo demás, el problema central es irresoluble: La enumeración, si quiera parcial, de un conjunto infinito... Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré sucesivo, porque el lenguaje lo es. Algo, sin embargo, recogeré”.

Simone (1992, p. 183-185) argumenta:

el lenguaje obliga a los pensamientos, que originalmente son simultáneos y desordenados, a asumir un orden en el discurso, a desmembrarse uno después de otro, en suma “lineales” en el sentido propio de la lingüística.

Las lenguas obligan al pensamiento a pasar del orden de la simultaneidad a la sucesión.

En este sentido, Borges y Simone convergen en que el lenguaje impone linealidad al pensamiento. Proporciona una secuencia que indica al lector o al oyente qué debe procesar primero y qué después, le da un orden. Tomemos como ejemplos a la pintura y a la poesía. En la primera el artista presenta simultaneidad

en su obra. No nos indica qué observar primero ni en qué orden, no hay sucesión. Observamos el cuadro y tenemos ante nosotros simultaneidad de ideas plasmadas en imágenes, colores y formas. En la poesía, y con ella en el lenguaje, el poeta presenta los pensamientos en sucesión. Anticipa el orden en que las ideas deben ser recibidas por el oyente o por el lector.

Considerado de inicio a fin, el video proporciona un determinado orden a los acontecimientos (la trama) y da pautas de linealidad al escritor. Hay una secuencia de hechos que indica qué pasa primero (el puma asecha al oseznó), después (la persecución) y al final (la salvación). Sin embargo, al interior de cada “cuadro” hay simultaneidad que dificulta su descripción (¿qué pasa primero el oso se cae o el tronco se rompe?, por citar un ejemplo).

Ahora pues, escritores y revisores pueden alterar la secuencia de hechos y mantener inamovible la situación que se presenta, es decir, la cacería. Las complicaciones residen en las maneras de realizar el paso de la imagen al lenguaje, en la cantidad de recursos que están implicados y en cómo los movilizan nuestros entrevistados. Uno de los retos es aclarar las ambigüedades propias de la materia visual, más exactamente la huida en el tronco.

El final del video plantea otro problema. Primero, deben interpretar la inferencia que presentan las imágenes a la audiencia (Cf. Capítulo 3). Segundo, requieren discernir el género textual. Es decir, la consigna de escritura y de revisión no contienen un género explícito, pero hay consideraciones en éstas que pueden orientar las interpretaciones de los alumnos; además, la presencia de animales y el final en donde el oseznó resulta airoso de la problemática son

aspectos que orientan la construcción de fragmentos de discurso narrativo. Por ejemplo, explicar qué motiva las acciones de los animales y agregar enunciados cercanos a los finales felices en narraciones o fábulas.

Los problemas que presentamos en este apartado representan las preocupaciones de los escritores y revisores cuando vuelven al texto para transformarlo. En los momentos de revisión individual estos problemas pasan desapercibidos (o al menos no se registran acciones encaminadas a resolverlos), pero se atienden durante la revisión global en parejas. Las interacciones que se generan entre los participantes de la entrevista permiten repensar la primera prosa de escritor (Flower, 1979) y hacer transformaciones.

La información que proporcionan los cambios observados de Tx_1 a Tx_2 y luego a Tx_3 brinda pistas interesantes para orientar la mirada en los procesos de producción; no obstante, se requiere de un acercamiento a las interacciones que llevan a cabo los participantes de la entrevista durante esos procesos. ¿Cómo llegaron los escritores a realizar estos cambios? ¿Qué implicaciones están detrás de una inserción o una eliminación en Tx_3? Estas transformaciones no suceden solas, se realizan durante un proceso de interacción de los tres participantes y es preciso dar cuenta de éste.

En el siguiente capítulo mostramos estas interacciones desde las categorías de análisis que construimos.

CAPÍTULO VII. LAS PRODUCCIONES TEXTUALES 2: LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN

Los Tx₃ producidos en la segunda parte de la entrevista no se construyeron individualmente. Son producto de un proceso de escritura que termina con un espacio para la revisión en parejas, algunas veces mediada por la intervención de la entrevistadora. Esta condición de trabajo genera diferentes momentos de interacción, los cuales motivan las transformaciones en Tx₂. En este capítulo presentamos el análisis de dichas interacciones.

Para realizar este análisis, retomamos las descripciones analíticas de los seis procesos de producción textual. Después, triangulamos estos datos con los registros fotográficos de los procesos y los reportes detallados de El Espía. Finalmente, construimos cuatro categorías que nos permiten comprender los procesos de interacción que motivaron los cambios de Tx₂ a Tx₃; a saber: las modalidades de interacción, el cambio en la operación discursiva, la resignificación de la consigna de revisión y la nueva situación retórica. Veamos cada una de éstas por separado.

1. Las modalidades de interacción

Esta categoría presenta el análisis de las formas de interacción entre los participantes de la entrevista. Para esto, retomamos el concepto de co-actividad de Balslev (2006) y lo aplicamos a las interacciones de nuestros entrevistados.

Baslev (2006) estudia las interacciones verbales en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje. Según la autora, un elemento imprescindible de ese

análisis es el contexto; esto es, la situación de aprendizaje en donde los dos participantes (pareja disimétrica) interactúan. Las acciones emprendidas por esta pareja definen formas de co-actividad diferenciadas:

- Divergente, cuando los participantes están comprometidos en acciones diferentes en un mismo momento de trabajo.
- Divida, cuando se comprometen en acciones diferentes, pero interdependientes.
- Compartida, cuando interactúan al mismo tiempo alrededor de un fragmento del texto y en función de un solo tema.

En este análisis, retomamos la caracterización de Balslev a la luz de tres variables decisivas para nuestro trabajo, las cuales exponemos a continuación:

a) Una tríada disimétrica.

Esta tríada está formada por escritor, revisor y entrevistadora; es disimétrica tanto en funciones como en estatus. Es decir, los participantes llevan a cabo funciones diferenciadas. El escritor conoce el video y escribe; el revisor no ve el video, él lee, interpreta, revisa y reescribe junto con los escritores y el adulto dirige la entrevista, es un mediador que participa de diferentes formas. Estas funciones atribuyen estatus diferentes a los participantes; por ejemplo, el escritor es el autor original del texto y, además, ve el video. Ambas condiciones le otorgan cierto control sobre las decisiones que se toman durante las interacciones.

b) Oralidad que se desenvuelve en torno a la escritura

Las interacciones verbales que analizamos están estrechamente vinculadas con la escritura, esto es, se trata de oralidad que se desenvuelve en

torno a textos escritos y versa sobre elementos escriturales (mayúsculas, signos de puntuación, ortografía, tiempos verbales, léxico, etc.).

Las interacciones de nuestros escritores y revisores tienen características muy particulares y a la vez comunes con lo que sucede en cualquier aula de clase. En estos espacios, la oralidad de los niños se desenvuelve en torno a textos escritos y, a su vez, la construcción de esos textos está mediada por la oralidad. Rockwell (1991) nombra esta doble interacción como “inserción de la lengua escrita en eventos de habla”. Dichos eventos pueden describir, repetir, reforzar, ampliar, enmarcar o contradecir los materiales escritos; es decir, giran alrededor de ellos, de su contenido y de su forma. Para esta autora, hay un continuo oral-escrito que se observa tanto en las interacciones maestro-alumno como en los escritos escolares.

Podemos decir, siguiendo a Ong (2011), que los entrevistados participan en una oralidad secundaria permeada por lo escrito, muy próxima al texto que están elaborando y sobre el que discuten. En esta oralidad hay un continuo que va de la interacción dialógica al monólogo. En función de las interacciones de los niños, identificamos los siguientes grupos:

- En algunas parejas, la interacción es cercana a la argumentación. Los niños argumentan oralmente sobre qué escribir y cómo escribirlo. Discuten sus sugerencias y sus opiniones, elaboran justificaciones, contrargumentos y negociaciones sobre el texto.
- En otras parejas, el polo dialógico se asemeja más a una conversación dirigida por una de las partes, escritor o revisor; mientras el otro,

generalmente el revisor, asiente constantemente sin entrar en discusiones sobre forma o contenido.

- En otros casos, los escritores se insertan en monólogos realizados en voz baja mientras escriben, sin dar indicios de estar inmersos en una interacción. Parece que anulan la presencia del revisor y el diálogo se realiza entre su pensamiento y el texto.

c) El contenido de la interacción es la revisión de Tx_2

Los temas sobre los que versa la interacción atienden los rubros identificados en el apartado **3.1.1**, a saber: ortografía (literal, acentual y vinculada al uso de mayúsculas), puntuación, tecleo y contenido (describir para precisar, explicitar las motivaciones de los personajes y reorganizar el orden de los hechos), con énfasis importante en este último.

Las modalidades de interacción que observamos en la parte 2 de la entrevista no pueden entenderse sin las variables anteriores. Éstas confluyen en los diferentes momentos de intercambio y pueden motivar una o varias modalidades de interacción durante un mismo fragmento de entrevista.

A continuación mostramos las modalidades de co-actividad que ubicamos en las interacciones de los participantes de la entrevista.

1.1. La coexistencia de dos modalidades de co-actividad

A diferencia de los trabajos de Balslev (2006), los procesos que analizamos muestran coexistencia de modalidades de co-actividad en un mismo fragmento de interacción. Es decir, en las interacciones que surgen en las tríadas disimétricas una constante es que cuando dos participantes están en co-actividad divergente,

generalmente escritor y revisor, uno de ellos establece una co-actividad compartida con otro, la entrevistadora en nuestro caso.

El fragmento de entrevista que mostramos permite observar la divergencia entre las acciones de Nancy y Araceli (EyR6to)²⁰.

Aquí, sería... ¿no? y debajo de esa rama había un río y luego la rama se empezó a romper poco a poco y el oso se cayó [Nancy, ella habla de ésta parte y debajo de esa rama había un río y luego la rama se rompió y tú sugieres se empezó a romper poco a poco... a ver ¿Nancy?] Este... el oso se subió a esa rama y se fue a la orilla de esa rama, entonces, el oso se... como que se resbalaba y la rama se rompió y se cayó [¿Crees tú que se rompió poco a poco?] Se rompió de un solo golpe [Fíjate que algo dijo muy importante tu compañera... ¿el oso hasta qué parte de la rama llegó?] Hasta donde acababa la rama... se rompió porque el oso está muy pesado [¿Y esa parte de la rama cómo estaba? ¿recuerdas?] Estaba muy... delgada... estaba muy delgada... y el oso se fue a la parte más delgada de la rama y se rompió... como el oso estaba muy pesado la rama se rompió Acercaba, ¿no va con la otra b igual?²¹
(Fragmento E_P3)

Araceli propone el agregado de información, pero está ausente durante la interacción posterior. Se integra hasta el final con otro tema. Estamos ante un momento de co-actividad divergente entre escritora y revisora. Ambas intervienen sobre un mismo objeto (el texto), al mismo tiempo y con un comienzo conjunto, pero terminan centrando su atención en aspectos distintos. En cambio, la co-actividad que se genera entre escritora y entrevistadora es compartida, interactúan sobre un mismo tema a través de una dinámica pregunta-respuesta.

²⁰ Escritora y revisora de sexto grado de primaria.

²¹ El Subrayado señala los fragmentos de lectura en voz alta; los corchetes marcan la intervención de la entrevistadora; la tipografía *Courier New* se utiliza para distinguir las intervenciones del revisor. Reservamos el uso de mayúsculas para el cambio de turno y para los nombres propios.

Veamos cómo se representan ambas modalidades de co-actividad en un esquema.

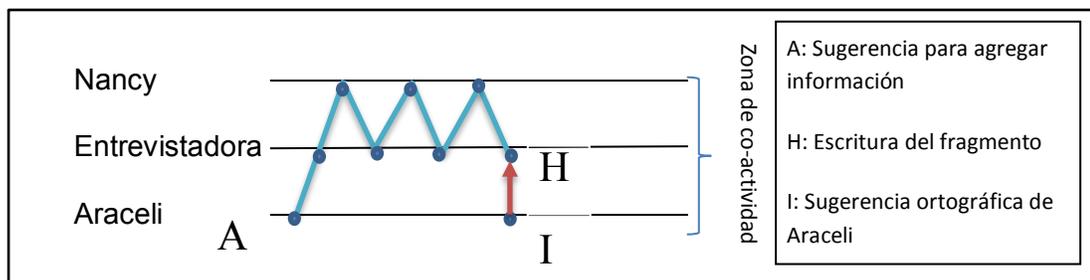


Figura 11. Interacciones en co-actividad divergente y compartida

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

Veamos dos ejemplos de alumnos de telesecundaria. Elizet (R3ro) interviene:

Aquí cómo pusiste esto... el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río o sea ¿cómo?... aquí le puso el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río para después... eh que cuelga... hacia el río para después al volver a ser acechado por el puma, entonces, yo siento como que el pequeño oso corre por un tronco sería como que corre sobre el tronco o no sé [¿Ajá?] Entonces, como que sería cambiarle [¿Cómo te gustaría cambiarle?] Mmm (pausa corta) [¿Qué es lo que no te queda claro o no te agrada ahí?] Es que... a ver, ¿qué hace el oso? ¿corre hacia el tronco o sobre el tronco? Sobre el tronco Corre sobre el

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

La revisora duda sobre el contenido y desea explicitar la acción del oso (corre hacia el tronco o sobre el tronco). La duda es muy puntual, pero le resulta difícil plantearla. Su estrategia es leer en voz alta varias veces (fragmentos subrayados) y, luego, cuestionar a su compañero. La entrevistadora sigue la intervención de Elizeth e intenta ayudarla a exponer su punto de vista. Éste es un momento de co-actividad compartida entre ambas participantes. En cambio, Jonathan (E3ro) interviene hasta que la revisora le pregunta. Su respuesta es muy concreta, no abunda en información ni da pauta a nuevos intercambios. Se queda en silencio y mira la pantalla (los datos parecen indicar que hace una lectura en silencio), está atento a otra cosa. La interacción que establece con la revisora y entrevistadora es divergente. Podemos esquematizarlo de la siguiente forma:

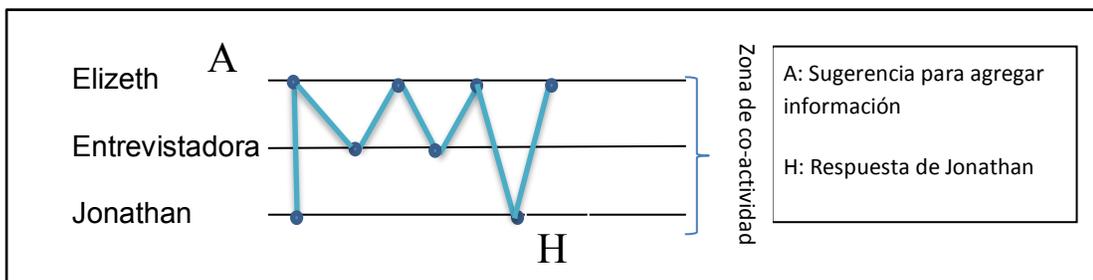


Figura 12. Interacciones en co-actividad divergente y compartida

En otra entrevista, el adulto pregunta a las alumnas de telesecundaria si desean hacer otro cambio, Eli (R3ro) interviene:

Yo diría que las comas, porque se va todo de corrido, entonces para poder hacer pausas al leerlo [¿Qué? ¿quitar comas o agregarle?] Agregarle [¿Cómo te diste cuenta que le hacían falta?] Es que... bueno, para leer algunos textos a veces este... en los libros le ponen comas para poder... para que el lector pueda hacer algunas pausas y no se vaya de corrido, entonces aquí se va un poquito de corrido [Ah ¿tú sentiste eso ahorita que lo leíste?] Si (Fragmento E_P5)

El fragmento corresponde al comienzo de la revisión. La revisora desea empezar con las comas. La interacción se da entre ella y la entrevistadora, quien sigue los razonamientos de Eli e intenta explorar sus justificaciones. Liz (E3ro) observa la pantalla en lo que parece un acto de lectura en silencio. Veamos el esquema de la Figura 13.

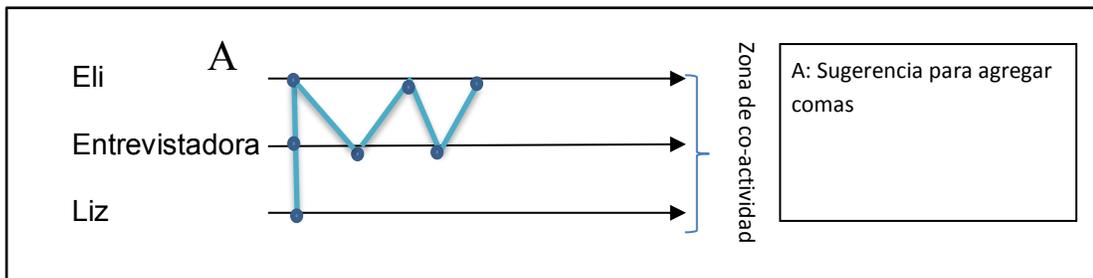


Figura 13. Interacciones en co-actividad divergente y compartida

Al igual que Jonathan, esta escritora parece no mostrar interés en el comentario de la revisora. La co-actividad compartida se genera entre la entrevistadora y las revisoras sin que los escritores se integren. Ellos centran su atención en otros aspectos del texto, sin tomar en cuenta lo que sucede entre los otros dos participantes de la entrevista.

Las interacciones en tríadas disimétricas difícilmente pueden caracterizarse como única modalidad de co-actividad. Dos participantes se involucran de forma cooperativa, mientras que el otro está atento a otra cosa. Ésta situación es constante en los comienzos de la revisión en parejas. Al principio los revisores parecen trabajar solos (o con la entrevistadora), sin que los escritores se integren, lo cual es comprensible si consideramos que participan en la entrevista desde referentes distintos (consignas, saberes, funciones); además, es el inicio de la revisión, justo el momento en donde el escritor expone su trabajo ante otro para que sea juzgado.

1.2. El progreso hacia la co-actividad dividida

Los datos que analizamos sugieren una progresión de los momentos de co-actividad divergente a la dividida conforme avanza la entrevista. Ahora bien, esto no sucede de forma inmediata; paulatinamente, los participantes van acompasando sus intereses y sus puntos de vista hasta comprometerse en acciones diferentes, pero interdependientes. Observemos los ejemplos.

Eleazar (E6to) comienza a leer en voz alta, pero Josué (R6to) lo interrumpe y propone una inserción.

La leona lo sigue por la orilla / llegan a una cascada / la leona se va por unas rocas Esperate, pero ahí también podría ser, donde dices... podría poner... se va a la orilla, pero con dificultades llega a la orilla Pero acá también se podría... [¿Cómo dices Eleazar?] Aquí donde se avienta porque dice se echa al agua [¿Dónde?] Aquí No, pero estaría mejor avienta [Ah, cambiar avienta por echa, ¿tú qué dices Josué?] Mmm si, quizá Aquí está con... y sale a la orilla con... Ahí con dificultad, sale con dificultad

a la orilla Sale con dificultad (Eleazar escribe) Dificultad Di... fi...
cul...tad ¡Dificultad! (Fragmento E_P1)

El revisor sugiere una precisión de modo que denota una implicación importante con el contenido del video. Si consideramos aspectos como la caída a un río, la edad del osezno y la situación de peligro, resulta pertinente suponer la forma en que llega el animal a la orilla. Al principio, Eleazar no da indicios de aceptar la sugerencia de Josué. El escritor alude a otro fragmento del texto; centra su atención en decidir si escribe *avienta* o *echa*. La entrevistadora y Josué intentan integrarse a la reflexión del escritor, pero él retoma la propuesta de su compañero e inserta la información.

Ambos niños hacen un esfuerzo por construir un espacio de comprensión común, aunque sin dejar de lado sus intereses, los cuales están relacionados con las diferentes formas de interpretar la tarea y con las funciones que llevan a cabo en la entrevista.

Veamos otro ejemplo. Liz y Eli (EyR3ro) comienzan centrando su interés en aspectos diferentes, pero terminan involucrándose en el mismo fragmento y llegan a un acuerdo.

También le podemos eliminar mientras el puma se aleja al ver esto y agregarlo al final y ahí aumentar que... su madre curó sus heridas Entonces, sería, el oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre en la orilla del río mientras el puma se aleja al ver esto... Eso lo eliminaríamos y nada más quedaría el oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre en la orilla del río, el oso corre hacia ella... Trata... Y cura sus heridas... Trata... trata de subir a la orilla [Tú compañera quiere explicitar que el oso sale del río ¿verdad?] Ajá... a ver, el oso siente mucho dolor, pero de pronto

aparece su madre en la orilla del río mientras el puma se aleja al ver esto el oso corre hacia la orilla... o el oso intenta salir del río o el oso corre hacia la orilla del río con su madre la cual cura sus heridas [Liz te había comentado que ella sugería cambiar esta parte] Sí [Mientras el puma se aleja al ver esto pasarla al final] Pasarla al final... de todo el video, ajá Ya sería eso y ya después de agregarle esto ya pasaríamos esto acá abajo Ajá El oso corre hacia su... o el oso intenta salir del río para ir con su madre... Es que ahí es que intentó para explicar que en realidad sí salió Ajá... el corre... intentó salir de la orilla... el oso... es que ve... el oso intentó salir del río para ir con su madre y ésta curara sus heridas... Pues lo dejaríamos así como que intentó y no diríamos si en realidad salió o no porque solamente diríamos intentó Entonces el oso salió del río para irse con su madre... Y así ésta curara sus heridas... Ajá

Las niñas discuten cómo escribir que el oso sale de la orilla del río. Para Liz no es sencillo identificar esa ausencia de información, pues el oso ya está afuera cuando aparece su madre y va con ella. Sin embargo, no es así para Eli. No conoce el video y el texto que leyó no describe la salida del oso. Su intuición lectora le permite inferir que falta una parte, que algo no está escrito.

Así mismo, es interesante notar todas las consideraciones de las que echan mano las alumnas para intervenir en el texto. Liz tiene como referente principal el video. El oso sí sale del río, escribir *intentó* daría una idea inadecuada de lo que realmente sucede. En cambio, Eli orienta sus sugerencias en el texto en función de la representación que crea del video, en ésta hace falta esclarecer si el oso sale del río o no y en qué momento.

El siguiente fragmento permite observar los diferentes temas que surgen en la interacción de la tríada disimétrica Anahí-Beatriz-Entrevistadora (tercero de telesecundaria).

Aquí en vez de y podríamos poner mientras el oso sigue flotando [¿Dónde?]
Ajá (Anahí lee en silencio) Comienza a gritar, no quedaría ¿o
si?... sería otra palabra... [¿En lugar de cuál? ¿de comienza o de
gritar?] (pausa corta) [¿Te refieres al sonido que emiten los osos?] Ajá sí
(pausa corta) [¿Qué dices Anahí?] Mmm... que... es que no sé cómo se
llama el sonido que hagan los osos (pausa corta) Aquí no podría ser...
de pronto el puma se aleja... porque aquí ya está el
oso comienza a gritar y de pronto el puma comienza... o
sea como que... Ah... de pronto el puma... Se aleja y el puma...
Ajá (Anahí escribe la sugerencia de Beatriz) De pronto el puma se aleja
(Fragmento E_P6)

Primero, Anahí (E3ro) desea agregar *mientras*, lo cual está en función del apartado sobre el cual discuten y que desean modificar. Sin embargo, Beatriz (R3ro) está pensando en cambiar otro fragmento del texto (*gritar* para referir al sonido que emiten los osos). La idea de Anahí se queda sin discutir y retoman el comentario de la revisora, aunque tampoco llegan a un acuerdo con esta sugerencia. Ninguna de las dos niñas sabe la manera de nombrar el sonido que emiten los osos. Así, Beatriz cambia de tema y se centran en eliminar la repetición de *comienza*. Finalmente, la escritora coincide con la revisora y lo resuelven cambiando la enunciación (el puma comienza a alejarse). Las entrevistadas discuten varios temas y dejan de lado intereses individuales para llegar a la co-actividad dividida.

Para estos entrevistados, es difícil ponerse de acuerdo sobre qué cambiar y cómo hacerlo. Cada niño centra su atención en lo que le parece importante y sobre eso opina; aportan desde lo que saben sobre el video, según sus conocimientos sobre lengua escrita y de acuerdo con la función que desempeñan en la tarea de escritura. En los ejemplos, después de comienzos divergentes, los niños encuentran la forma de conciliar sus intereses y realizan cambios en el texto.

Por otro lado, observemos que la participación de la entrevistadora es mayor en las entrevistas con los niños de primaria que en las de telesecundaria. Estos alumnos leen, discuten, escriben, re-escriben y omiten la presencia de la entrevistadora y sus intervenciones. Están involucrados en el proceso de redacción y sus negociaciones no la consideran. Para estos alumnos, se trata de una espectadora a quien no le otorgan las mismas atribuciones que le asignan los de sexto.

1.3. Momentos de co-actividad compartida

En este apartado mostramos las acciones en donde las participantes de la tarea interactúan al mismo tiempo alrededor de un fragmento del texto y en función de un solo tema.

En el fragmento de entrevista, Nancy (E6to) propone agregar qué hace el osezo, mientras el puma lo observa.

Y también al principio podríamos poner qué estaba haciendo el oso Ajá... Cuando este...cuando el puma lo vio [A ver cuéntale a Araceli qué estaba haciendo] Estaba... estaba como... estaba como jugando con las hierbas [Estaba como jugando con las hierbas, muy bien] Ajá... ¿entonces, cómo ponemos? Estaban dos animales en una montaña un oso y un puma / el puma estaba viendo al oso y de repente el puma salió persiguiéndolo...

Podemos poner un oso y un puma el oso estaba jugando, mientras que el puma lo estaba viendo ¡Sí! así Ajá El oso El oso que... El oso estaba jugando con unas...El oso... ¿Eran hierbas o flores? [A ver ¿qué eran? ¿había flores? ¿eran hierbas?] No, no eran flores... Estaba jugando con... con el pasto Puede ser Estaba jugando ¿con el pasto? Sí (Fragmento E_P3)

La escritora identifica la ausencia de información. Esto es comprensible porque ella conoce el video y sabe qué falta. Araceli (R6to) está de acuerdo y la entrevistadora pide a Nancy que explique a su compañera el contenido del video (¿con qué jugaba el oso?). Esta es una tarea complicada si consideramos que la niña sólo lo observa una vez y ese fragmento es el comienzo. En el video no es claro con qué juega el oso. Más exactamente, el animal juega consigo mismo. A partir de esto, Araceli da la pauta para que el fragmento se escriba (¿entonces, cómo ponemos?) y pide mayor precisión en el contenido (¿eran hierbas o flores?). Esto cambia la explicación de Nancy. Finalmente, la escritora corrobora con la revisora lo que se va a escribir, deja en segundo plano el contenido de video y lo que se escribe depende de que ambas estén de acuerdo.

Las niñas realizan actividades distintas que contribuyen a la construcción de un agregado de información que enriquece el contenido del texto. En esta co-actividad se incluye la entrevistadora, quien interviene de vez en vez para apoyar la interacción entre escritora y revisora.

Retomemos el proceso de Anahí y Beatriz (EyR3ro) que citamos anteriormente.

Mmm creo que olvidamos poner que el osito estaba jugando... bueno, yo no lo puse [¿Al principio?] Ajá... en donde estaba... que estaba observando...

también repetí osito... el osito que está observando A un pequeño oso A un oso El cual está y ya dices en dónde, estaba en... Que está jugando, es que era como una montaña y pastizal El cual estaba jugando y... en... en un pastizal Un pequeño, ¿que estaba? ¿o el cual? Este video trata sobre un puma que está observando a un pequeño oso Que estaba... en un pastizal, sería (Fragmento E_P6)

Anahí quiere agregar información para especificar qué hace el oso mientras el puma lo asecha e identifica la repetición de palabras. Beatriz da una sugerencia para no repetir osito (pequeño oso) y, al mismo tiempo, le ayuda a encontrar la mejor forma de agregar la información que falta. La escritora da las opciones sobre aquello que se puede incorporar (era como una montaña y pastizal), pero Beatriz decide qué escribir y cómo hacerlo. Las chicas parten de referentes distintos para intervenir en el texto, pero complementan sus puntos de vista y pueden construir una frase que permite mejorar el escrito en tanto brinda información más precisa y evita la repetición a través de la sinonimia.

Las interacciones analizadas en esta categoría muestran que el trabajo en conjunto genera diferentes formas de co-actividad. En éstas los intereses de los alumnos convergen; surgen acuerdos y hay una co-construcción de conocimientos, pero no siempre sucede así. Las formas de co-actividad varían de una tarea a otra e incluso en el desarrollo de una misma actividad. La disposición física de los materiales para la tarea y la presencia de los sujetos en una misma actividad no garantiza el trabajo colaborativo²².

²² Kalman (2003) menciona a la disponibilidad, acceso y participación como elementos imprescindibles para la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje.

Con base en nuestros datos, podemos afirmar que la modalidad de interacción depende de la función que ejerce cada participante en la entrevista y de sus conocimientos sobre el sistema de escritura. En función de esto puede sumarse (o no) a los intereses de quien plantea la duda o sugerencia, y de ahí surgen transformaciones en los textos. Esto es, los diferentes roles que desempeñan los entrevistados definen el modo de interacción y, a su vez, esta interacción delimita el tipo de recursos escriturales que usan al revisar (la forma de revisión, es decir, qué cambio, cómo y por qué). Podemos plantearlo de la siguiente forma:

1. Un participante identifica determinada necesidad en el texto y propone modificar, eliminar o insertar.
2. Se produce un efecto en el otro participante. Ese otro aporta desde la función que ejerce en la tarea.
3. Se genera una modalidad de co-actividad (divergente, dividida o compartida).
4. Resuelven la necesidad que encontraron movilizándolo los recursos escriturales que se observan en Tx_3.

En síntesis, los resultados de nuestro trabajo demuestran que no todas las interacciones son productivas durante la revisión global y en parejas de un texto. La co-actividad compartida que observamos entre los participantes de la entrevista no es sinónimo de trabajo en parejas. Las interacciones auténticas se caracterizaron por: partir de problemas textuales reales; contar con el apoyo de la entrevistadora y construirse paulatinamente durante el proceso de revisión.

2. El cambio en la operación discursiva

En el apartado 1.2.1. del Capítulo V presentamos el análisis de la *consigna de escritura en sentido estricto*. Argumentamos sobre la ausencia de un género textual explícito y la presencia de condiciones que propician una interpretación vinculada al género cuento. Afirmamos, a partir de los postulados de autores como Bronckart (2004; 2007), Schneuwly (s. f.), Riestra (2003) y Dolz y Gagnon (2011), que nuestros entrevistados poseen conocimientos sobre géneros textuales que les sirven como punto de partida para interpretar la situación de comunicación propuesta.

Los escritores adoptan un modelo de género pertinente a las propiedades globales de dicha situación, lo adaptan a sus propiedades particulares y producen un nuevo texto que presenta las marcas del género elegido y de la adaptación que sufrió.

Ahora bien, la adaptación no termina ahí. La situación de comunicación continúa transformándose en función de la intervención del revisor y sus interpretaciones. Estas nuevas condiciones pueden propiciar otras adaptaciones al género elegido inicialmente. En esta categoría de análisis damos cuenta de dichas adaptaciones. Mostramos los fragmentos de tipos discursivos que varían de Tx_2 a Tx_3, específicamente en dos partes de los textos: los comienzos y los finales. Además, presentamos el análisis de la asignación de nombres propios a los personajes del video, una situación que aparece sólo en una pareja de entrevistados.

2.1. Segmentos textuales de inicio con tipo de discurso narrativo

Los inicios del texto son un espacio representativo del cambio de operación discursiva producto de la interacción. Las intervenciones de los revisores transforman segmentos textuales que corresponden al tipo discursivo relato en narraciones; más exactamente, en inicios de cuentos de hadas. La Tabla 38 muestra los comienzos de Tx_2 y Tx_3 en una pareja de primaria.

Tabla 38

Fragmentos de Tx_2 y Tx_3. Eleazar y Josué

Fragmento Tx_2	Fragmento Tx_3
epiesa cuando una leona sale a cazar,	Era una mañana nublada, cuando la leona Alejandra sale a cazar,

En ambos fragmentos, los alumnos se proponen contar una realidad no inventada. Eleazar y, posteriormente, Josué cuentan por escrito lo que sucede en el video, lo cual no es producto de su imaginación porque lo observaron en las imágenes. Para Bronckart (2004), *CONTAR*, a diferencia de *EXPONER*, implica colocar el mundo discursivo sobre el que se escribe en otro sitio, uno distinto al momento de la producción textual. En este sentido, se establece una distancia entre Eleazar (escritor), los lectores y los agentes involucrados en el texto (el oseño, el puma y el oso adulto). Para entender los ejemplos de la Tabla 38, no necesitamos conocer a fondo las condiciones de producción del texto, esto es, cuándo lo escribieron, en qué momento observaron el video, etc.

Ahora bien, en los segmentos mostrados, los entrevistados cuentan, pero en Tx_2 hay mayor implicación del escritor con el contenido. El comienzo “empieza” (escrito “epiesa”) sin la presencia explícita del sujeto de la oración (el video), requiere de alguna referencia a la realidad del escritor para comprender el contenido. Pensemos las complicaciones que deberá enfrentar un probable lector ajeno a la tarea de escritura y con desconocimiento de las condiciones de producción. Una pregunta básica inicial para comprender la frase sería ¿qué es lo que empieza?

En el segmento de Tx_3 hay mayor autonomía del escritor (y las condiciones de producción) con respecto al contenido contado. La frase “era una mañana nublada” elimina la referencia explícita al video. El probable lector no necesita información extra para comprender lo que se cuenta. El tipo de discurso relato en Tx_2 cambia a narración en Tx_3. Los entrevistados pasan de contar con implicación (relato) a contar con autonomía (narración) y construyen un segmento textual similar a los comienzos canónicos de los cuentos.

Para comprender cómo se da el paso de contar implicado a contar autónomo, observemos las interacciones en donde se produce el cambio.

Si... ahí también podría ser, pondríamos también la palabra empieza cuando la leona mmm... [Arriba, al inicio] Ajá [¿Por qué, como qué te gustaría poner?] Otra palabra mmm... [A ver piénsenle]... Podríamos poner una cosa, otra cosa como una fantasía ¿no? era una mañana hermosa cuando la leona sale a cazar [Ay qué bien] (risas) [¿Qué dices tú Eleazar?, como una fantasía dice tu compañero] Ajá (...) ¡Una mañana nublada! Porque ya estaba nublado [Ah, porque en el video estaba nublado ¿verdad?] Yo no lo vi (risas) [Por eso nos lo está recordando Eleazar para que no se nos olvide]

Una mañana Nublada... ahí está... cuando una leona sale a cazar (Fragmento E_P1)

El fragmento de entrevista muestra cómo los niños construyen un segmento de tipo narrativo tomando en cuenta el contenido del video. Josué utiliza sus conocimientos sobre cuentos de hadas para proponer un nuevo comienzo. La intervención de Eleazar permite mantener al video como referente principal. Probablemente, para este niño las mañanas hermosas son soleadas y calurosas (como usualmente ocurre en los cuentos de hadas). En cambio, la imagen con que inicia el video muestra una mañana nublada, que según su concepción no sería hermosa.

Vayamos a la consigna de revisión que reciben los niños al comenzar con la revisión global en parejas.

[Entonces ¿habría algo que le quisieran cambiar juntos para que el texto quedara muy bonito, muy claro?]

En ésta se menciona una historia contenida en el video y, por ende, en Tx_2. Luego, se solicita que mejoren el escrito para que esa historia se presente de forma bonita y clara. Así, tenemos tres conceptos clave: *historia*, *bonito* y *claro*. Ambos reciben esta consigna; mientras que Eleazar, al inicio de la entrevista, recibe una distinta (Cf. Capítulo V, apartado 1.2). En ésta se alude a una historia, pero se vincula al contenido del video, que debe contar para que otro sepa qué pasa.

Las dos consignas suponen diferencias y semejanzas. En ambas se hace referencia a una *historia*. En la primera se destaca la veracidad de la misma en

relación con el video y en la segunda la belleza y la claridad del escrito. En este sentido, la sugerencia de Josué para cambiar el inicio del texto parece indicar una representación particular de la consigna que recibe. Utiliza elementos narratológicos que pueden relacionarse con las características de las historias. Además, muy probablemente, dicho comienzo implique belleza de forma en comparación con el comienzo original (*empieza cuando la leona...*). Eleazar acepta la modificación que propone Josué, aunque con una condición, cambiar hermosa por nublada, a razón de lo que observa en las imágenes. Él mantiene como referencia principal lo que sucede en el video, esto es, la primera consigna que recibe y en función de la cual construye Tx_2.

Los entrevistados llevan a cabo acciones distintas que responden tanto a interpretaciones particulares de la tarea propuesta como a sus conocimientos sobre géneros textuales (el cuento, en este caso). Ésto repercute en la transformación de la operación discursiva en el inicio del escrito. Pasan de contar implicado a contar autónomo y, junto con ello, de un segmento del tipo discursivo relato a uno narrativo.

2.2. Finales de cuento de hadas

El final de los Tx_3 es otro espacio en donde observamos cambios en la operación discursiva. La Tabla 39 muestra el final en una pareja de sexto.

Según la tabla, el final escrito por Nancy es un segmento de relato. La autora muestra cierta implicación con el contenido del video, que puede observarse en la construcción de un recuento de hechos en donde no se agrega otra información. La intención es contar el video tal como sucedió. Sin embargo,

en Tx_3 la situación cambia. Escritora y revisora agregan información al segmento textual y lo transforman en una narración con un final feliz y conciliador para el osozno y el oso adulto.

Tabla 39

Fragmentos de Tx_2 y Tx_3. Nancy y Araceli

Fragmento Tx_2	Fragmento Tx_3
y llego un oso mas grande y el puma salio corriendo.	al poco rato llegó su papá un oso grande para defenderlo y el puma salio corriendo, porque penso que el oso grande le hiba a ser daño , cuando el puma se fue el oso pequeño fue corriendo a alcanzar a su papá oso y el puma ya nunca volvió a molestarlo.

Ahora veamos las interacciones entre estas niñas. Nancy y Araceli quieren cambiar el final de Tx_2. Para hacerlo, la revisora pide a Nancy que explique por qué huye el puma.

Porque vio al oso Porque vio a su papá más grande ¿no? Él se quería aprovechar del chiquito, entonces, llegó el oso grande y pensó... igual, que lo iba a lastimar o algo le iba a hacer [¿Si Nancy? Acuérdate que tú viste el video ¿fue eso?] Sí [Entonces ¿creen que será necesario agregarle ahí? fijense cómo... ¿cómo termina la historia? ¿cómo escribieron?] Y el puma salió corriendo Y el puma salió corriendo Y el puma / salió corriendo al ver... al... Al oso más grande... Porque se quería aprovechar del chiquito y vio al grande y ya salió corriendo [Podría ser ¿qué dices Nancy?] Sí... el puma salió corriendo (risas) Porque vio al oso más grande... el cuál, sería porque... su papá... el puma salió corriendo porque vio al oso más grande Más grande... Más grande... (risas) Más grande... que iba a defender a su hijo

La respuesta de Araceli es una interpretación muy interesante de Tx_2. En general, todos los revisores muestran una lectura comprensiva que les permite hacer suposiciones e inferencias. En este caso, Araceli infiere una causa para la huida del puma (la presencia del oso más grande), y proporciona una justificación al respecto. En ésta alude a los pensamientos del puma que van desde la consideración del tamaño del otro hasta el objetivo de salvaguardar su vida. Su interpretación del texto le permite suponer qué sucede y sugerir escribirlo. Continuemos con la discusión.

Quando el puma se fue el oso pequeño se fue corriendo a alcanzar a su papá oso Y podría ser... y el puma ya nunca volvió... Y el puma se fue y nunca volvió a molestarlos Volvió a molestar ¿A molestar o a molestarlos?... Nada más a molestarlo porque nada más andaba molestando al chiquito... Y sería punto ¿no?

La escritora decide agregar un segmento en la parte final del texto. Efectivamente, Tx_2 no especifica lo que sucede al terminar el video. Anteriormente, Nancy alude a esta información. Sin embargo, no se escribe. En este momento, la escritora da la pauta sobre el contenido a escribir y la revisora completa el agregado. Es interesante notar que la intervención de la escritora se remite al contenido del video. La niña refiere a lo que sucede al final de éste y lo enuncia. Sin embargo, la intervención de Araceli denota una interpretación de todo el texto. Esta niña agrega a la frase de su compañera un final parecido a los cuentos, en donde el personaje malo se aleja y no vuelve a hacerle daño al protagonista. Nancy acepta la propuesta de Araceli, pero hace una precisión: cambia de plural a singular (molestarlos por molestar). La revisora acepta de

inmediato y enuncia las razones del cambio. En sentido estricto, la contribución de la revisora es una inferencia que no podremos comprobar porque no aparece en el video. Además, el contenido de éste refiere a lo que sucede en una cacería con animales en su hábitat natural, por lo tanto podría volver a repetirse.

Vayamos a la consigna de revisión que reciben las niñas.

[¿Crees tú que sea necesario hacer algún cambio? ¿Algo para mejorarlo?] Sí [A ver ¿tú qué le cambiarías?]

Ambas alumnas cuentan lo que sucede en el video. Nancy lo hace con mayor implicación hacia el contenido de las imágenes y los agentes participantes en éstas; en sentido estricto, elabora un final cercano al tipo discursivo relato. En cambio, Araceli se representa la consigna como narrar un cuento. En estos géneros los personajes son buenos o malos, con comportamientos adecuados o inadecuados como en las fábulas. En función de esta interpretación de la consigna y de sus experiencias con los géneros textuales, la revisora se apega a una forma de contar más autónoma y sus sugerencias convencen a la escritora para transformar la operación discursiva en el segmento final del texto.

2.3. Asignar nombres a los animales

Los entrevistados deciden asignar nombres propios a los animales que aparecen en el video. Esta acción produce un cambio de operación discursiva (de relato a narración), que vamos a analizar en esta categoría.

Antes de comenzar con el análisis, es importante destacar que esta acción sólo la lleva a cabo una pareja de sexto grado. Es decir, únicamente Eleazar y Josué, después de una larga e interesante discusión, deciden asignar nombres a

los animales. Los demás entrevistados mantienen los sustantivos oso, puma o mamá osa. Veamos más detalladamente qué sucede.

La entrevistadora interviene para retomar una participación de Josué que se quedó trunca en momentos anteriores.

[...Josué iba a decir algo] Que también como que se podría decir cómo se llama la leona y el nombre del osito [Ah, ¿ponerles nombre?] Ajá por ejemplo aquí en una mañana nublada cuando la leona, digamos que se llama... Andrea, la leona Andrea (risas) supongamos ¿no? Mejor la leona Josuecita (risas) No... el osito, el osito... ¡Herminio! El osito Herminio se este... estaba jugando en el pastizal [¿Qué dices Eleazar?] Le llama a su mamá Clotilde Ada Mari, mejor Le llama a su mamá Clotilde con un grito [Muy bien ¿si Eleazar?] Ajá Pero también ¿cómo se llamaban los esos? [¿Los personajes?] La leona Ada Mari ¿no? No Pues tú dices (risas) No, que ¿cómo se llaman en el video? ¿no? No hay un solo nombre [No tienen nombre] Nomás salen ahí [Pero ustedes se lo pueden poner si quieren... a ver qué dices Eleazar qué le ibas a explicar te interrumpí, perdón] Pero qué nombre Pero también no podríamos poner un nombre cual sea como el de la leona... ahora sí que sea... que rime con cazador... no que rime, pero que sea... como un nombre nomás de cazador [Ah, ¿un nombre que la identifique como cazadora?] Sí, uno así diabólico [¡Macabro!, ¿cuál le pondríamos?] ¡Choqui! (risas) No [¿La leona choqui?] Si fuera... ¡La esposa de choqui! la novia Sí, por eso pero ahí ya sería otra cosa ¿cómo se llamaba la esposa de Choqui? Porque tú estás diciendo la novia de choqui, ¿cómo se llama la novia de choqui? [A ver Josué ¿qué nombre se te hace a ti un nombre de cazadora?] Choqui mujer (risas) También debería rimar con la leona un nombre de león, también tenemos que buscar un nombre diabólico con el nombre de la leona [Que sea diabólico y que

sea para una leona... a ver Eleazar ¿cuál te gustaría?].... O también pues no le podemos poner nombre nada más poner cuando la leona diabólica sale a cazar ¿Ahora diabólica?, si los leones de por sí son cazadores (risas).

La discusión de los niños continúa hasta que deciden el nombre de cada animal (utilizaron 4 minutos y 42 segundos para nombrar Alejandra a la leona, Gaspar al osito y Griselda a la mamá). Posteriormente, lo escriben en los sustantivos correspondientes. Las acciones de los entrevistados producen un cambio importante en la operación discursiva predominante en TX_3. Es decir, reconocemos que hay segmentos textuales pertenecientes al tipo discursivo relato, pero los nombres propios, escritos cada vez que aparecen los sustantivos, son un indicador importante de autonomía con respecto a estos agentes. Los niños trasladan una versión textual en donde cuentan con implicación (relato) a una en donde lo hacen con autonomía (narración). Detengámonos a analizar cómo se produce esta situación.

Escribir nombres propios a los animales es sugerencia de Josué, pero Eleazar ejerce una función importante en las decisiones que se toman al respecto. Los tres nombres elegidos son propuestos por este niño. Al comienzo, parece que Eleazar no toma en serio la sugerencia de Josué. Por otro lado, la referencia sigue siendo el video. Josué pregunta ¿cómo se llamaban los animales en el video? Eleazar sabe que no hay nombres (*aparecen nomás así*). En esta ocasión es Josué quien alude a la fuente original de la *inventio* para tomar decisiones en el texto. Esto es muy interesante si consideramos que Eleazar conoce el video y escribe sobre él. Hay una zona de comprensión común entre ambos, en la cual

intentan considerar los intereses del otro. Probablemente, esta sea la razón de que el niño no esté tan convencido del uso de nombres propios.

Ahora observemos todos los elementos que forman parte de la actividad “asignar nombres propios”. El nombre debe ser acorde con el tipo de animal, con sus características y con las preferencias del escritor. Por un lado, conocen características de la fábula. En ésta los animales tienen nombres propios y poseen características similares a los humanos. Josué expresa este conocimiento con su inquietud para que el nombre de la leona rime con cazador, que sea diabólico (que le quede bien).

Por otro lado, hay autores expertos que en sus obras literarias deciden nombrar a los personajes de acuerdo con las características que los definen. Podemos ubicar ejemplos en *La casa de Bernarda Alba* de García Lorca y en *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. En la primera, los nombres de los personajes, todas mujeres, aluden a sus características: Angustias, Amelia y Magdalena, por citar algunas. En el segundo, Pedro Páramo y Dolores Preciado son dos personajes cuyos nombres se relacionan con su personalidad dentro de la narración. Dolores Preciado o Doloritas es una madre que sufre y hace a su hijo un encargo antes de morir. Su nombre alude a las penurias que pasa el personaje como esposa y madre moribunda. Pedro es un hombre caracterizado por la crueldad y su nombre tiene relación con su personalidad. De acuerdo a la Real Academia Española, *páramo* significa terreno yermo, raso y desabrigado. Pedro está vinculado con la palabra “piedra” y una de sus acepciones es cerrojo. Nombre y apellido sugieren un vínculo muy fuerte con el personaje, son en sí mismos portadores de la historia.

García Márquez (1980), en un artículo dedicado a Juan Rulfo, lo expresa de la siguiente manera:

Por subjetivo que se crea, todo nombre se parece de algún modo a quien lo lleva, y eso es mucho más notable en la ficción que en la vida real. Juan Rulfo ha dicho, o se lo han hecho decir, que compone los nombres de sus personajes leyendo lápidas de tumbas en los cementerios de Jalisco. Lo único que se puede decir a ciencia cierta es que no hay nombre propios más propios que los de la gente de sus libros (García Márquez, 1980).

La asignación de nombres propios a los animales del video transforma la operación discursiva predominante en todo el texto. Los entrevistados utilizan un recurso propio de las fábulas o de los cuentos de hadas para hacer de Tx_3 un texto con discurso predominantemente narrativo.

Finalmente, recordemos que nuestros escritores no poseen una referencia explícita sobre el género textual que debían retomar. En la consigna, no mencionamos si debían escribir un cuento, una fábula o un informe de hechos. Ante esta condición, utilizaron sus experiencias con géneros textuales conocidos (escritos por ellos o leídos) para producir escritos con tipos de discurso cercanos al relato y a la narración; es decir, contaron qué pasaba en el video. Sin embargo, pudimos notar que hubo cambios en la operación discursiva de los segmentos de inicio y fin de los textos después de la interacción con los revisores.

Nuestros datos muestran que la participación de los revisores motivó la autonomía enunciativa con respecto al contenido del video y se construyeron más segmentos textuales con discursos narrativos; el contar autónomo desde la

perspectiva de Bronckart (2004). No es nuestro interés valorar la calidad de los escritos en función del cambio de operación discursiva (recordemos que las características de la consigna de escritura no permiten dicha valoración). El propósito es dar cuenta de estas transformaciones y de cómo surgen para comprender los procesos de construcción textual de los alumnos entrevistados.

3. La resignificación en la consigna de revisión

Los expertos en el estudio de los procesos de escritura coinciden en afirmar que la revisión textual es una de las complicaciones más recurrentes a las que se enfrentan los escritores. Según Sommers (1980 citada en Carlino, 2004), el principal problema es que se revisa sólo la superficie del texto. Para esta autora, la revisión es una oportunidad para volver a pensar sobre el tema, para cuestionarse qué más es posible decir y desarrollar conocimiento a partir del mismo. Sin embargo, sabemos que para entender las implicaciones de la revisión como las define Sommers se requiere de un largo proceso de enseñanza y aprendizaje en donde el escritor debe comenzar a mirar su propio texto con “ojos de corrector” (Blanche-Benveniste, 1982).

La tarea de escritura que presentamos tiene dos consignas principales de revisión textual. La primera está en la parte 1 de la entrevista. Los escritores hacen una revisión global de Tx_1 y construyen Tx_2. La segunda consigna, en la parte 2, refiere a la revisión global en parejas. En ésta escritor y revisor hacen constantes intentos por volver sobre el texto para transformarlo.

En esta categoría damos cuenta de la resignificación de la consigna de revisión que reciben los escritores, la cual, en ocasiones, transforman en función de la interacción que establecen con sus compañeros.

Para comenzar, centrémonos en la revisión individual.

Tabla 40

Revisión individual

Grado	Revisión individual	
	Entrevistadora	Escritor
6to Prim	1. ¿Quieres hacer algún cambio? 3. Consigna de lectura en voz alta	2. Responde: Sí o No 4. Lee en voz alta 5. Modifica el texto
3ro Sec	1. ¿Quieres hacer algún cambio? 4. Consigna de lectura en voz alta	2. Lee en silencio 3. Modifica el texto 5. Lee en voz alta 6. Modifica el texto

La Tabla 40 enumera las acciones que llevan a cabo los entrevistados de cada grado durante el momento de revisión individual. Una constante es que ningún escritor realiza una revisión global por sí solo. Todos dan por terminado Tx_1 sin que medie una relectura completa del mismo. Ésto parece sugerir que, para ellos, escribir no implica revisar de forma global el texto. Los escritores hacen revisiones locales mientras escriben Tx_1 (Cf. Apartado 3.1.1 del Capítulo VI), pero cuando lo terminan, no regresan al texto para transformarlo. Revisar no es una actividad que lleven a cabo de forma autónoma. Al parecer, no se han apropiado de dicha práctica, que al menos desde el currículo formal de educación básica, debe enseñarse. Para realizarla, requieren la intervención de la

entrevistadora; no obstante, hay diferencias en esta revisión. Una de éstas es la presencia/ausencia de lectura en silencio. Los escritores de telesecundaria leen en silencio para revisar, una vez que la entrevistadora les pregunta si desean hacer cambios. Lo anterior no sucede con los alumnos de primaria, quienes requieren de una indicación más para comenzar a revisar; es decir, de la consigna de lectura en voz alta. Otra diferencia está en función de los tipos de cambios que realizan y que se analizó en el apartado 3.1 del capítulo VI.

A continuación presentamos dos casos de alumnos de primaria que resignifican de manera muy particular la consigna de revisión en parejas.

Paul y David (6to) son los únicos niños que hacen escasos cambios durante la revisión en parejas.

Paul es un escritor que se implica en la tarea desde el comienzo, utiliza sus conocimientos previos sobre el tema tanto en lo oral como en lo escrito, incluso hace correcciones mientras escribe. Sin embargo, una vez que da por terminado el texto (con o sin punto final) difícilmente vuelve sobre éste para transformarlo. Podemos suponer que acciones como revisar, corregir y re-escribir no son parte de su concepción de escribir. Es decir, la revisión no forma parte de las prácticas escriturales del niño, al menos no del proceso de redacción que estamos analizando.

La entrevistadora solicita leer en voz alta al terminar de escribir. Es una estrategia para promover la revisión y para dar seguimiento a las acciones de los entrevistados (es más sencillo seguir su proceso si detiene la lectura en voz alta que si lo hace cuando lee en voz baja). Sin embargo, lo que sucede con Paul

invita a repensar la relación que se establece en ocasiones entre lectura del texto completo al terminar de escribirlo y la revisión. Leer no es revisar. Son procesos relacionados, pero diferentes. El primero puede dar la pauta para la revisión, pero no la garantiza. Adoptar las funciones de escritor, revisor y corrector en un texto propio es sumamente complejo. Para que Paul pueda “hacer una lectura con la mente y no con la vista” de modo que puedan leerse “con ojos de corrector” (Blanche-Benveniste, 1982, p. 166-167) no basta con el uso de consignas como “revisa el texto”, “corrige lo que escribiste” o “lee y corrige”.

Ahora veamos qué pasa con la revisión en parejas. ¿Paul transforma el texto cuando interactúa con David? En el siguiente fragmento de entrevista mostramos cómo interpreta David, el revisor, la consigna.

[¿Crees que sea necesario hacer algún cambio o alguna modificación?] (Pausa larga) [¿Te gustaría cambiar algo o platicarle a Paul algo que quieras modificar para que sea más claro?] Mmmm (Pausa corta) [Algo que se le haya pasado a Paul porque fue un trabajo muy difícil el que hizo] No [¿Nada?] (Pausa larga) No [Nada ¿seguro?] Sí, seguro (Fragmento E_P2)

David no hace ni sugiere cambios. No tiene nada que decir a Paul.

La complejidad que implica para un escritor debutante adoptar diferentes funciones mientras se escribe (escritor, revisor, corrector) sugiere reflexionar sobre las dificultades que conlleva descentrarse del propio texto para revisarlo y corregirlo. Para resolver esta incapacidad para entrar en el sistema de relaciones que se exigen entre escritores, lectores y relectores del que habla Claire Blanche-Benveniste, es necesario un acompañamiento más cercano.

Siguiendo a Bereiter y Scardamalia (1992), los alumnos necesitan algo más que el estímulo para revisar contenido en una consigna. Requieren pautas para mejorar sus textos, necesitan ayuda para desarrollar un sistema en el que la revisión pueda ser un proceso dirigido hacia un objetivo.

Veamos ahora el comienzo de la parte 2 de la entrevista de Nancy y Araceli (6to).

Una vez que la revisora termina la recuperación oral, sucede lo siguiente:

[¿Crees tú que sea necesario hacer algún cambio? ¿Algo para mejorarlo?] Sí [A ver ¿tú qué le cambiarías?] Este... Que el oso... mmm ¡no! que el puma en vez que lo lastimara lo ayudara a salir del río [¡Ah! Muy bien esa puede ser una idea padre, pero fíjate que aquí hay un problema porque lo que queremos es que alguien que no ha visto el video pueda saber qué pasa en el video con leer el texto] En el video el puma quería lastimar al oso, lo lastimó [Lo lastimó... ¿Cómo lo lastimó? ¿Recuerdas?] Este...con...lo este...como que lo rasguñó (Fragmento E_P2)

La entrevistadora hace una pregunta para motivar los cambios en el texto. Sin embargo, están ausentes dos condiciones relevantes para la realización de la tarea; a saber:

- A) No especifica qué tipo de cambios hacer. La interpretación de Araceli está en función de un cambio semántico en el contenido del texto. Es decir, la niña pretende mejorarlo modificando la situación que se plantea. Por ello, sugiere transformar la acción del cazador, pasar de lastimar a ayudar al oso. Esta interpretación es totalmente válida, la consigna que recibe la niña no especifica que el contenido del video debe mantenerse en el texto (“¿Crees tú que sea necesario hacer algún cambio? ¿Algo para

mejorarlo?”). Escritora y revisora pueden incluir sus interpretaciones sobre las imágenes, pero no cambiar lo que sucede en éstas. La consigna que recibe Nancy explicita que el contenido del video debe mantenerse. Así, ante la interpretación de la revisora, la escritora intervino para reafirmar que la intención del puma es lastimar al oso (comérselo), no ayudarlo.

B) La intención comunicativa de la consigna que recibe Nancy al comenzar la entrevista está ausente en esta segunda parte. La revisora ya conoce lo que sucede en el video, entonces, ¿cuál es la intención que subyace a la mejora del escrito? Con Araceli el propósito de *escribir para que otro sepa lo que sucede* se pierde y la revisión, corrección y re-escritura se mantienen como indicaciones sin una intención comunicativa explícita. Es decir, las niñas deben mejorar el texto como una finalidad en sí misma, sin que medie el propósito de escribir para otro.

Para quienes están aprendiendo a escribir, es sumamente complicado volver a la página escrita para revisarla. Por ello, en el diseño de la tarea integramos una concepción de escritura que escolarmente no es considerada y, cuando lo está, no es muy clara; es decir, entenderla como el continuo que va de una producción inicial a una producción final (Dolz, 2013). En ésta es necesario que el alumno aprenda a tratar su texto como uno objeto siempre transformable. Pero, ¿cómo ayudar a los alumnos a apropiarse de esta condición y, más aún, a realizar esas transformaciones?

Nuestros datos muestran la importancia de atribuir sentido a las consignas de revisión. Éstas tienen una enorme influencia en las transformaciones que se

realizan (o no) en el texto. A partir de su interpretación, los entrevistados hacen reflexiones (y reescrituras) que no habrían hecho solos. La elección de la consigna debe estar en función de lo que se espera que logren, de las necesidades de quienes escriben y del momento del proceso de escritura en el que se encuentren. Si tenemos claro el propósito de las consignas, podemos comprender las diferentes representaciones que construyen los sujetos de éstas y su impacto en lo que escriben, revisan y reescriben.

Por otro lado, el análisis de datos permite afirmar que las consignas pueden resignificarse a través del intercambio con otros. Las interacciones con los revisores permiten a los escritores entender las implicaciones de escribir el contenido de un video para alguien que no lo conoce. Las consignas de revisión y reescritura adquieren sentido cuando los escritores se enfrenta a la necesidad real de ser entendidos por un lector que pregunta, da su punto de vista, propone y exige más elementos para construir una interpretación del texto apegada al contenido del video. Sobre este tema abundamos en el apartado siguiente.

4. Una nueva situación retórica

En el desarrollo de este capítulo, mostramos la importancia de la revisión en parejas para la transformación de Tx_2. En el presente apartado, nos proponemos dar cuenta de las variables que muestran mayor incidencia en dichos cambios. De acuerdo con los datos, la transformación de la situación retórica ejerce una función importante.

Bereiter y Scardamalia (1992) proponen dos modelos cognitivos que explican los procesos de escritura (Cfr. Capítulo 2). En el modelo *transformar el*

conocimiento, los autores describen un espacio de problemas retóricos que “se ocupa de cumplir los objetivos discursivos así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 6). Los escritores deben resolver estos problemas para lograr la transformación del conocimiento.

El problema retórico implicado en la tarea de escritura es la elaboración de un texto que dé cuenta del contenido del video para quien no lo conoce. Este problema se transforma en la segunda parte de la entrevista. La presencia del revisor plantea nuevas condiciones de producción. Es decir, en la primera parte, escribe para un lector que no conoce el video. Él sabe que se trata de un compañero de clase que se va a integrar. También, debe construir una representación de ese lector, de lo que sabe y de cómo interpelarlo con el texto. Cuando el alumno se integra, el problema retórico implicado cambia. Se encuentra frente a frente con un lector auténtico que, además, le ayuda a revisar el texto.

Los datos analizados muestran que esta nueva situación retórica beneficia el proceso de revisión textual porque auxilia al escritor en la construcción de la imagen del lector.

A continuación presentamos dos variables que resultan determinantes en esta construcción: la lectura en voz alta y la interpretación del contenido.

4.1. La lectura en voz alta que realiza el revisor

La lectura en voz alta es una herramienta que usa la entrevistadora desde la primera parte de la tarea. Cuando los escritores terminan Tx_1, da la indicación para que lean en voz alta. La hipótesis implícita es doble. Por un lado, dicha

lectura implica un regreso al texto, esta vuelta a lo escrito puede contribuir en su revisión. Por otro, cuando leen en voz alta es más sencillo seguir las acciones de los niños mientras revisan. Sin embargo, la hipótesis casi nunca es certera. Los escritores de primaria y telesecundaria regresan a sus textos una vez que la entrevistadora lo solicita, pero difícilmente intervienen en ellos (Cf. Apartado Problemas que identifican y resuelven los escritores solos). Para los entrevistados, la función de escritor está dissociada de la de revisor. Los datos muestran que una vez finalizada la primera versión del escrito no regresan a ella de forma autónoma. Requieren de una indicación explícita de la entrevistadora para hacerlo y cuando lo hacen no siempre realizan transformaciones. Además, la modalidad de lectura en voz alta exige el control de aspectos como el volumen, la pronunciación, la entonación, etc. Los cuales pueden distraer la atención de los lectores sobre el contenido. Esta situación cambia en la segunda parte cuando la lectura en voz alta la realiza el revisor. Vayamos a los datos.

Araceli (R6to) termina de leer y la entrevistadora interviene:

[Nancy, cuando leía Araceli ¿pensaste en que podrías mejorar algo del texto?] En donde dice el puma lo quería lastimar [Ajá] Este...cambiaría la palabra quería por... este...lo iba a lastimar [Ajá ¿por qué decides hacer ese cambio?] Porque cuando lees dice, cuando el puma vio que el oso se acercaba el puma lo quería lastimar sería el puma lo iba a lastimar, pero el oso se salió del río (Fragmento E_P3)

La lectura que hace Araceli permite que Nancy identifique lo que desea cambiar (*quería* por *iba*). La justificación de la niña no esclarece la razón del cambio. Pero, podemos suponer que está mediada por una proximidad de la

acción representada por *iba* que se puede entender cuando alude a *pero el oso se salió del río*. Veamos otro ejemplo.

Durante la lectura en voz alta de Josué (R6to), Eleazar (E6to) muestra intenciones intervenir, pero no lo interrumpe. Cuando el niño termina, la entrevistadora dice:

[Entonces ¿habría algo que le quisieran cambiar?] Aquí que el osito está jugando [¿Dónde?] Aquí se encuentra un osito [Encuentra a un osito] Ajá [Aquí ¿qué le quisieras poner Eleazar?] Que está jugando a la orilla de un río (Fragmento E_P1)

La lectura en voz alta realizada por otro ayuda al escritor a identificar la ausencia de información y, entonces, decide agregarla. El texto especifica qué hace el osito mientras la leona lo observa, pero no refiere el lugar en donde esto sucede.

Elizeth (R3ro) lee y cuando termina, la entrevistadora interviene:

[Jonathan cuando tu compañera leyó ¿creíste que era necesario agregar algo?]
Mmm (pausa corta) Y... nada más cambiar, sería las mayúsculas (Fragmento_EP4)

Jonathan (E3ro) decide colocar mayúsculas. Podríamos considerar que es un cambio de forma que no implica demasiada complejidad para un escritor que cursa el tercer grado de telesecundaria; no obstante, el alumno ya había revisado el texto y pasó por alto el agregado de mayúsculas. La lectura en voz alta hecha por otro le permite pensar en un cambio de forma que no atiende ni durante la producción de Tx_1 ni en la revisión individual (Tx_2).

Los datos analizados no permiten establecer una relación estrecha entre la lectura en voz alta del propio texto y su revisión; en cambio, sugieren que escuchar la lectura en voz alta que hace el revisor, aun sin ninguna otra interacción, resulta una condición suficiente para que el escritor plantee transformaciones en su texto. Esta lectura no es una primera mirada al escrito. Pero, al ser realizada por otro, permite cierto distanciamiento del producto y brinda condiciones para pensar en la re-escritura como parte de su proceso escritural.

4.2. La interpretación del contenido del texto

De acuerdo con los estudios sobre los procesos de redacción (Flower, 1979; Sommers, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992 y Carlino, 2004), una de las principales dificultades que enfrentan los escritores es pensar en el lector. Los redactores expertos imaginan a sus posibles lectores y prevén sus juicios. La disonancia entre lo que suponen y el escrito genera las transformaciones en el texto. Según Flower (1979), la característica primordial de estas producciones es la presencia de un intento deliberado de comunicar algo a otro. Esto difiere de los escritos elaborados por novatos, en donde las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas, porque no se considera el receptor del texto. El primer proceso se denomina *prosa de lector* y el segundo *prosa de escritor* (Cfr. Capítulo II).

En los procesos de redacción que analizamos, las interacciones entre los entrevistados ayudan a los escritores a construir una imagen de lector y, junto con ello, a transformar su prosa.

Identificamos dos situaciones recurrentes que motivan los cambios: a) las interpretaciones inadecuadas del video y b) las preguntas directas sobre el contenido del mismo. Ambos proporcionan espacios de reflexión sobre el texto que surgen debido a la intervención del revisor. Vayamos a los datos.

Los revisores hacen sugerencias de re-escritura basadas en sus interpretaciones del texto, pero éstas no siempre coinciden con lo que sucede en el video. Araceli (R6to) propone agregar información para detallar cuál es el papel del oso más grande.

Aquí sería el oso más fuerte llegó para defender... ¿no? el oso... (pausa corta) Ajá Para defenderlo [Llegó un oso más grande...] Para defenderlo [¿Ajá? ¿tú qué crees Nancy?] Sí (Fragmento E_P3)

La revisora supone el contenido del video y sugiere agregar información; sin embargo, el referente de este agregado no es el video, sino lo que reinterpreta a partir del texto. Parece que estamos ante la construcción de una secuencia que tiene como origen lo que sucede en las imágenes, pero que puede transformarse a merced de lo que interpreten los lectores. En este caso, el fragmento con que termina Tx_2 (*y el puma salió corriendo*) y la relación de amistad que las entrevistadas atribuyen a los osos, permiten entender la inserción que sugiere Araceli (el oso más grande es más fuerte y llegó para defender al oseño). Nancy está de acuerdo con lo que propone su compañera; es una buena adaptación y una sugerencia pertinente.

En otro momento del proceso, Araceli desea volver a agregar información:

Aquí, sería... ¿no? y debajo de esa rama había un río y luego la rama se empezó a romper poco a poco y el oso se cayó [Nancy, ella habla de ésta parte y debajo de esa rama había un río y luego la rama se rompió y tú sugieres se empezó a romper poco a poco... a ver ¿Nancy?] Este... el oso se subió a esa rama y se fue a la orilla de esa rama, entonces, el oso se... como que se resbalaba y la rama se rompió y se cayó [¿Crees tú que se rompió poco a poco?] Se rompió de un solo golpe [Fíjate que algo dijo muy importante tu compañera... ¿el oso hasta qué parte de la rama llegó?] Hasta donde acababa la rama... se rompió porque el oso está muy pesado [¿Y esa parte de la rama cómo estaba? ¿recuerdas?] Estaba muy... delgada... estaba muy delgada... y el oso se fue a la parte más delgada de la rama y se rompió... como el oso estaba muy pesado la rama se rompió (Fragmento E_P3)

La revisora infiere que la rama se rompe poco a poco. La entrevistadora plantea el comentario a Nancy para pedir su opinión porque esta interpretación es incorrecta. La escritora describe en qué parte de la rama está el oso, qué pasa con él (se resbalaba) y menciona: la rama se rompió y se cayó. Ésto no explica cómo se rompe, pero descarta la sugerencia de Araceli. La entrevistadora pregunta: ¿crees tú que se rompió poco a poco? La respuesta de Nancy es contundente (se *rompió de un solo golpe*). Con esto se descarta la intención de la revisora.

La información no puede agregarse porque no es acorde con el contenido del video; no obstante, la intervención de Araceli y las preguntas de la entrevistadora auxilian a Nancy para que mencione aspectos de contenido que omite al escribir.

Ahora bien, otros revisores expresan sus dudas sobre lo que sucede en el video. Los escritores responden para aclarar y a partir de estas respuestas deciden qué información agregar y en dónde.

Josué (R6to) pregunta a su compañero:

[Ahora regresemos a la parte de *avienta* o *echa*... dijiste Eleazar que *avienta* sería si se arrojara de algo alto] Si [¿y *echa*?] Pues nomás así... saltaría A ver, pero como es una cascada se supone que está alta ¿o no? No porque... [A ver, explícale Eleazar] Porque están unas rocas a la mitad, está así la cascada alta (hace señas con sus brazos), pero están las rocas, la leona ahí se para, el osito cuando iba a llegar a esas rocas se echa al agua para huir Entonces sí, se echa (Fragmento E_P1)

Los participantes de la entrevista intentan discutir las diferencias entre *avienta* y *echa* para indicar la acción de la leona al perseguir al osito desde la cascada. Eleazar plantea que la diferencia entre *echar* y *aventar* está en función de la altura desde donde se lanza la leona. Escribir *echar* implica que el animal salta desde una altura considerablemente menor a la que estarían indicando si la leona se aventara. Sin embargo, Josué nota una incongruencia y la expone. En el texto se hace referencia a una cascada (que da la impresión de un lugar alto), entonces tendrían que usar *aventar*. Eleazar explica que, efectivamente, hay una cascada, pero a mitad de ésta se encuentran unas rocas desde donde salta la leona. Así justifica su elección.

Los revisores plantean qué situaciones les parecen ambiguas. Esto no puede llevarse a cabo en una interacción común entre escritor-lector. La escritura no brinda la oportunidad al lector de hacer preguntas cara a cara al autor del texto y, si las hace, las respuestas son parte de las inferencias del lector. Los revisores usan la oralidad para despejar dudas y estas intervenciones permiten a los escritores replantearse fragmentos del texto que consideraban claros. Ante la complejidad que supone “mirar el texto con ojos de corrector”, es importante

contar con un lector que plantee sus dudas cara a cara y auxilie en la búsqueda de soluciones a los problemas identificados.

Eli (R3ro) interrumpe su lectura en voz alta para cuestionar a su compañera:

el oso corre hacia su madre y ésta cura sus heridas
¿pero sale del río? Mmm... pues se quedan en la orilla
¿Entonces no cae en el río? cae en una orilla del
río Mmm su madre aparece en una orilla del río Mientras que él
está en el río Ajá Mmm ¿sale el oso del río después,
cuando llega su madre? Sí Entonces aquí hay que
aumentarle un poco más Sí (Fragmento E_5)

Para la revisora, el texto es ambiguo porque no especifica si el oso sale del río cuando ve a su madre. Efectivamente, Liz (E3ro) no explicita que el oso no sale del agua mientras el puma lo persigue, pero no abandona el río hasta que el cazador se va. Entonces, el oso corre con su madre. La alumna revisó varias veces, pero identifica esa ambigüedad hasta que Eli la plantea y propone “aumentarle un poco más”.

Notemos los retos que implica escribir el contenido de un video que se observa sólo una vez y en el cual suceden situaciones con sutiles diferencias: caer en el río, nadar hacia la orilla, estar en la orilla sobre unas piedras sin salir del río y salir completamente. Liz debe escribir el contenido de las imágenes. Eli realiza un cuestionamiento sobre aquello que no le queda claro. Tx_2 es su única referencia sobre lo que sucede en el video; sin embargo, las dudas que se generan en la construcción de los significados se pueden disipar preguntando directamente a la escritora. Lo anterior no es factible en una situación de escritura

convencional. Nuevamente, la intervención de los revisores ayuda a los escritores a pensar su texto en función del lector.

Los procesos de escritura que analizamos dan la pauta para sugerir lo siguiente: saber exactamente qué no resulta claro para quienes leen el texto ayuda a construir la imagen de lector y ajustar lo escrito a ésta. Tener un lector (revisor) que lleva a cabo funciones auténticas es un primer paso en la construcción de la imagen del destinatario del texto.

En la escuela los estudiantes de nivel básico cuentan con escasos lectores y cuando los tienen no cumplen una función genuina. Pensemos en los lectores por excelencia de los textos escolares, es decir, los docentes. Generalmente, leen para evaluar. Cuando revisan, no siempre lo hacen bajo la pauta de cooperación necesaria en los procesos de producción textual de los estudiantes. La situación que planteamos a los escritores brinda las condiciones para interactuar con un lector auténtico que puede plantear dudas, puntos de vista, sugerencias y aportaciones (de forma y contenido) que se retoman e incorporan (o no) al escrito.

Los datos analizados nos permiten afirmar la importancia de dos actividades en la revisión: la lectura en voz alta realizada por otro y la aclaración de dudas a través de interacciones orales. Ambas funcionan como herramientas que ayudan a los niños a detectar los espacios del texto que requieren revisarse y re-escribirse. Esto es importante si consideramos las complicaciones que conllevan los procesos de revisión para los escritores.

Autores expertos en el estudio de los procesos de escritura coinciden en señalar que una de las problemáticas más recurrentes en estos procesos es la

ausencia de la imagen del lector mientras se escribe. Los escritores difícilmente asumen funciones de correctores y revisores frente a sus propios textos porque están tan implicados que no pueden distanciarse para revisarlos.

Nuestros escritores experimentan esas complicaciones en la parte 1 de la entrevista. Conforme avanzan en el proceso de escribir, van asumiendo el papel de correctores del texto. Hacen cambios producto de la interacción entre pares y con la entrevistadora. A partir de la parte 2 de la tarea, comienzan a plantearse preguntas sobre el texto y a mirarlo como un objeto transformable sobre el que pueden volver las veces que sea necesario, aunque hayan puesto el punto final.

CONCLUSIONES

En este trabajo analizamos microgenéticamente los procesos de producción textual de estudiantes de escuelas primarias y telesecundarias. Para ello, adoptamos la microgénesis situada (Saada-Robert y Balslev, 2006) como perspectiva teórico-metodológica. A partir de sus orientaciones construimos, como dispositivo para la recolección de datos, una tarea que implicó escribir el contenido de un video. Nuestro interés en el diseño fue retomar un concepto de escritura no siempre considerado en las escuelas de educación básica mexicana, al menos no en la práctica; es decir, entender el escribir como re-escribir (Dolz, 2013). En este sentido, propiciamos dos momentos de revisión textual global: uno individual en la primera parte de la tarea y otro en parejas, en la segunda parte.

Dentro de los referentes teóricos, utilizamos aportes de investigaciones sobre los procesos de redacción que nos permitieran comprender las acciones de los sujetos durante la sesión de escritura. Así, retomamos trabajos basados en el enfoque cognitivo, socio-cognitivo y situado, la psicogénesis de la lengua escrita y en el interaccionismo socio-discursivo. Es imprescindible destacar que no nos suscribimos en un solo enfoque. La perspectiva microgenética orientó nuestras miradas sobre la actividad de los escritores y revisores, y para comprenderla recurrimos a los aportes citados. Retomamos lo que nos permitió analizar los procesos de construcción textual centrándonos en el escribir como actividad y en las interacciones entre los participantes de la tarea alrededor de sus saberes sobre la escritura.

En los tres capítulos de análisis, presentamos la categorización de datos. Comenzamos analizando las condiciones de las producciones textuales. Primero, el momento que responde a la *Inventio* (escribir a partir de un video y la consigna de escritura) y, posteriormente, la *Compositio* (un pre-texto oral). Finalmente, abordamos la *Scriptio* entendida como la primera textualización (Tx_1) y las subsecuentes revisiones globales: individual (Tx_2) y en parejas (Tx_3). En esta última tratamos de comprender los cambios en los textos y en las concepciones de los alumnos sobre los procesos de producción escrita, algunos de estos propiciados por las interacciones entre los participantes de la tarea.

En este apartado presentamos las conclusiones del trabajo. Damos cuenta de los hallazgos más relevantes organizados en dos planos. El plano psicológico rescata las acciones de los entrevistados sobre los textos y la riqueza de las interacciones como punto de partida para la transformación de los escritos y de las concepciones de los sujetos. El plano didáctico destaca las contribuciones al campo de conocimiento sobre didáctica de la lengua en México.

El contenido del segundo plano obliga a realizar una aclaración. La presente investigación no fue pensada como un trabajo de corte didáctico. Durante el diseño del planteamiento del problema, no pensamos en objetivos directamente aplicables a la enseñanza de la lengua escrita en educación básica. No nos propusimos transformar las prácticas docentes ni intervenir en ellas. Nuestra intención fue más modesta. Observamos las acciones de los alumnos durante una tarea de escritura para contribuir en su comprensión e interpretación desde de la microgénesis situada; una perspectiva teórica poco explorada en México, pero con

importantes contribuciones en Suiza y otros lugares de Europa. Sin embargo, durante el trabajo de campo y el análisis de datos, identificamos la enorme cercanía de los primeros indicios analíticos con los resultados de investigaciones didácticas en otros países (durante el desarrollo la tesis mencionamos que este tipo de investigación está relativamente ausente en México). De este modo, decidimos no omitir esos hallazgos sino destacarlos. En el plano didáctico señalamos, debida proporción guardada, los aspectos que pueden representar una contribución a la enseñanza de los procesos de producción textual en la escolaridad básica mexicana.

Advertimos que no hay un apartado específico para las dificultades enfrentadas durante la investigación. Consideramos que éstas son parte del análisis y cobran mayor sentido junto a los hallazgos. Por ello, en los siguientes párrafos, el lector también podrá encontrar las reflexiones sobre lo que resultó menos afortunado en el diseño del dispositivo para la recolección de datos y en el proceso analítico.

Los hallazgos de la investigación: plano psicológico

En este apartado destacamos los análisis referentes a la comprensión de los procesos de producción. Enfocamos la mirada en las acciones de los escritores y revisores, y en los ajustes que promovieron la regulación textual. A partir de ello suscribimos las siguientes consideraciones:

A) Al estudiar los procesos de redacción fue imprescindible analizar no sólo las acciones que los escritores emprendieron mientras

redactaron sino, también, conocer las condiciones de producción textual que originaron dichas acciones.

La microgénesis situada se sustenta en el paradigma constructivista para analizar los procesos de construcción de conocimientos y prolonga la mirada hasta los contextos en donde surgen esos procesos (Baslev, 2006). En este sentido, en el estudio de los procesos de redacción, fue imprescindible analizar las condiciones que originaron Tx_1, Tx_2 y Tx_3. Identificamos cuatro: el video como referente para escribir, la consigna de escritura, la ausencia de un género textual explícito y la planeación del escrito a partir de un pre-texto oral.

Utilizamos un video como referente para escribir. El propósito fue auxiliar a los alumnos en la construcción del contenido para centrarnos en el estudio de los procesos. Esta condición aportó originalidad a la tarea. En el currículo de educación básica, las actividades proponen escribir a partir de imágenes fijas (dibujos de cuentos o de secuencias de eventos). Nosotros empleamos un video cuyas características (sin voces de personajes ni narrador, de duración breve y con animales reales) motivaron la construcción de textos cortos orientados por una misma trama y, a su vez, con espacios para las adaptaciones de los escritores.

Durante el análisis identificamos las implicaciones que contrajo esta decisión metodológica. Escribir a partir de un video exigió que los alumnos interpretaran el contenido de la cinta, adaptaran las imágenes a la escritura y echaran mano de sus conocimientos sobre temáticas afines a la presentada (la cacería de un oso, la vida de los osos, etc.). Los alumnos realizaron una adaptación intersemiótica (Eco, 2008) que orientó el contenido, pero impuso

vicisitudes a los procesos de escritura que impactaron en los productos finales. Por ejemplo, la temática del video exigía conocimientos previos para comprender algunas situaciones presentadas. Para los escritores de menor edad resultó complicado identificar la especie del cazador y el género del oso adulto. Indudablemente, los alumnos tenían distinta información previa sobre el tema. Por lo tanto, era deseable contar con un espacio para explorar esos saberes y, en función de ello, brindar a los escritores información sobre el tema. Probablemente, esta situación hubiera modificado aspectos del contenido de los textos o incluso la extensión de los mismos.

Por otro lado, la tarea posee una consigna de escritura que forma parte de las condiciones de producción textual. Siguiendo los trabajos de Riestra (2003), identificamos y diferenciamos *las consignas en sentido estricto* de *las consignas en sentido amplio*. A partir del análisis de las primeras, notamos la ausencia de un género textual explícito que direccionara la elaboración del escrito y orientara la valoración de la producción. Durante el diseño de la tarea, decidimos apelar al libre albedrío de los escritores y omitimos (premeditadamente) la indicación precisa sobre el género textual que esperábamos obtener. Sin embargo, ésta no fue una decisión acertada.

Las consignas de escritura son un referente imprescindible tanto para la construcción textual (escritor) como para su orientación y valoración (docente o investigador), por ello, la situación de comunicación que plantean debe ser clara (qué escribir, para quién y cómo). Nuestras consignas ponen especial cuidado en el *para quién*, pero no sucede así con los otros dos componentes de la situación

comunicativa. En este sentido, el género es uno de los referentes que orientan el *qué escribir* y el *cómo* hacerlo (bajo qué estructura textual y con qué recursos lingüísticos).

Otro aspecto que determinó las condiciones de producción es la planeación textual a través de un pre-texto oral. La tarea de escritura no posee un momento de planeación previo a la primera textualización. Los niños organizan el contenido del video en un recuento oral solicitado por la entrevistadora. Los datos demuestran que este espacio resulta positivo en los procesos de redacción porque brinda una organización oral del texto completo previa a la escritura. Además, dicha organización es acompañada por las intervenciones de la entrevistadora. Sus participaciones cuestionan las decisiones de los escritores sobre la adaptación del video y, en algunas de ellas, surgen replanteamientos que permiten mejorar la recuperación del contenido. Sabemos que la tarea diseñada requiere de un momento específico para la organización escrita, una planeación textual en el sentido canónico del término. Sin embargo, los procesos analizados demuestran que utilizar la oralidad como organizador inicial de lo que se va a escribir apoya a los escritores en la construcción de sus textos (sin que esto implique que el texto escrito deba resultar idéntico al pre-texto oral, pues entre uno y otro hay variaciones léxicas, sintácticas y de contenido). Los trabajos que estudian las relaciones entre oralidad y escritura han demostrado las estrechas relaciones funcionales entre los dos sistemas, las cuales creemos que pueden aprovecharse en la planeación textual.

Los estudios sobre los procesos de redacción han considerado el contexto de las actividades de escritura como un telón de fondo necesario, pero incuestionable. En el currículo de la escuela básica, las prácticas sociales de lenguaje priorizan la importancia del contexto de recepción delimitando destinatarios reales. Pero no dan la relevancia suficiente a las condiciones de producción. En los libros de texto, estas condiciones aparecen poco cuidadas (Vaca, et. al, 2015) y en las prácticas docentes no siempre se valora su impacto en los procesos y productos de los alumnos.

En este trabajo, las condiciones se analizan como parte de los procesos de escritura. Las investigaciones basadas en el enfoque interaccionista socio-discursivo y en el socio-cognitivo y situado destacan la relevancia de conocerlas y re-construirlas. Nosotros nos orientamos por la microgénesis situada para diseñar dichas condiciones basándonos en hipótesis específicas (Cf. Capítulo 3) y, posteriormente, analizarlas como parte importante de los procesos. Ahora, estamos en condiciones de volver la mirada para destacar sus aportes y señalar los puntos a mejorarse. Sabemos que el trabajo de tesis doctoral es finito. No tenemos tiempo para re-estructurar la tarea de escritura y aplicarla nuevamente, pero también sabemos que estos análisis pueden utilizarse como referencia en el diseño metodológico de otras tareas (o situaciones con intereses didácticos) de escritura, que seguramente estarán mejor elaboradas porque contarán con una base teórica y empírica más sólida.

En otro orden de ideas, el diseño de la tarea de escritura tuvo como premisa el concepto de escribir como re-escribir (Dolz, 2011). Para promoverlo en

los procesos, definimos dos momentos de revisión textual: uno individual y uno en parejas. En función de lo que sucedió en esos momentos, afirmamos:

B) Los escritores no se asumieron como revisores de sus propios textos; es decir, no realizaron revisiones globales de manera autónoma. Para promover este tipo de revisión, comenzamos por designar la función en el propio escritor o en otro estudiante, en este caso nombrado explícitamente “revisor”.

Los datos demuestran que escribir no es re-escribir en las prácticas de los alumnos entrevistados. Cuando los escritores de primaria y telesecundaria terminaron la primera textualización, no regresaron al texto para revisarlo. Finalizaron sin que mediara una lectura completa del mismo. Las revisiones globales que forman parte de los procesos analizados surgieron a partir de intervenciones de la entrevistadora. Éstas propiciaron el regreso al texto, al menos para leerlo (ya sea en voz alta o en silencio) y, a partir de ahí, algunos escritores hicieron transformaciones.

Con base en el análisis de datos, afirmamos que los escritores no se asumieron naturalmente como revisores de sus propios textos. La revisión es una práctica disociada de la escritura. Los alumnos realizaron cambios mientras textualizaban, pero cuando terminaron, no llevaron a cabo una revisión global. Para que ésta surgiera, fue necesario que designarla. En la primera parte de la entrevista, preguntamos a los alumnos si querían hacer cambios. En la segunda parte, hubo revisores. Ambas situaciones apoyaron a los entrevistados a regular sus procesos de producción y encontrar sentido a la re-lectura y re-escritura.

C) En la revisión global en parejas, los alumnos resolvieron más problemas de contenido que durante las revisiones individuales (Tabla 41).

Tabla 41

Problemas resueltos durante las revisiones

Problemas que identifican y resuelven solos	Problemas que identifican y resuelven en parejas
<ul style="list-style-type: none"> • Acentos • Uso de mayúsculas • Signos de puntuación (comas y punto final) • Escasos agregados de información 	<p>Los anteriores, además...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir para precisar • Explicar las motivaciones de los personajes • Reorganizar el orden de los hechos

Durante la revisión individual, los escritores de primaria y telesecundaria modificaron la forma del texto –autores como Castedo (2003) las nombran *revisiones cosméticas*-. En la revisión en parejas, los cambios más frecuentes respondieron a intereses de contenido, los cuales atendieron aspectos vinculados con la estructura narrativa de los textos y con la *Inventio*. Sin embargo, las distinciones entre un tipo de problemas y otro no siempre fueron claras. Una discusión centrada en un problema de contenido llevaba a una revisión de forma y viceversa.

Es importante destacar las condiciones en que se produjo la segunda revisión global:

- Los alumnos trabajaron sobre una segunda textualización. La complejidad del primer registro gráfico estaba resuelta (incluido el tecleo), lo cual les permitió centrarse en aspectos de contenido.
- Hubo una función de revisor asignada a través de la consigna.
- Escritor y revisor sabían lo que debían realizar (revisar) y la consigna de revisión fue abierta; es decir, estaban en libertad de hacerlo según sus propios criterios.

Estas condiciones motivaron la re-escritura, pero no fueron las únicas.

Enunciamos una más:

D) El revisor no conocía el video (Inventio), lo cual propició mayor participación durante la revisión y generó más interacciones entre los participantes de la entrevista.

Escritores y revisores entraron a la tarea de escritura desde lugares distintos. Los primeros conocían el origen de la *Inventio* y dieron un recuento oral de ésta a la entrevistadora; comprendieron, interpretaron, adaptaron y textualizaron el contenido del video. Lo reconstruyeron escribiéndolo. En cambio, los revisores entraron a la tarea de escritura sin las mismas referencias acerca del contenido (la inventio). Construyeron una representación a partir de lo que leyeron. Fue una re-reconstrucción estrechamente vinculada con la labor de los escritores.

Los datos muestran que esta diferencia motivó las interacciones entre escritor y revisor y promovió la regulación de los procesos de producción textual. Esto es, en muchas situaciones de escritura, los alumnos necesitan planear, textualizar, leer, revisar, corregir y re-escribir; todo en su propio escrito y de forma

recursiva. Para llevar a cabo lo anterior, no basta con solicitar a los alumnos que regresen a sus textos. Leer el propio escrito es una condición necesaria para la revisión, pero no suficiente. Se requieren situaciones que ayuden a dar sentido a las actividades de regulación de los propios procesos de producción textual. La presencia de los revisores fue parte de esas condiciones.

Los revisores interpretaron el contenido del video (no siempre conforme la trama original) y elaboraron preguntas cuando las situaciones plasmadas en Tx_2 no eran claras. Esto generó mayor participación de los escritores, quienes intervinieron para re-direccionar las interpretaciones inadecuadas o para abundar en las explicaciones que no estaban en el texto. Ambas situaciones permitieron entender la revisión y la re-escritura como actividades necesarias para lograr un propósito de comunicación real. Si el texto no era claro, no presentaba correctamente del contenido del video al compañero. El revisor ejerció una función de lector auténtico, que ayudó a verificar si el texto cumplía o no su propósito comunicativo. Es decir, la tarea presentó una situación de comunicación no simulada (Aranda, 2009), que se puso a prueba durante el mismo proceso de elaboración.

E) En las tríadas disimétricas, no todas las interacciones fueron productivas (ni para los alumnos ni para los procesos de producción). Hubo diferentes momentos de interacción entre los participantes, pero no todos se gestaron en una zona de comprensión común. Los momentos de co-actividad compartida se construyeron paulatinamente apoyados por las intervenciones de la entrevistadora.

Las interacciones entre escritor y revisor, y entre éstos y la entrevistadora, demostraron que la participación de los sujetos en la misma tarea, al mismo tiempo y bajo la supervisión de un adulto no es sinónimo de co-actividad compartida. Las interacciones de los alumnos no siempre fueron espacios de comprensión común en beneficio de la calidad de los textos. Hubo interacciones aparentes entre los participantes, que demostraron la concurrencia de dos alumnos compartiendo material de trabajo u otros recursos como la computadora o el espacio físico, pero no fueron momentos de co-actividad compartida o dividida.

Las zonas de comprensión común que surgieron durante las interacciones analizadas son distintas a lo que la escuela frecuentemente concibe como escritura en parejas, trabajo colaborativo o en equipo²³. Estos últimos son modos de organización del grupo que refieren a la disposición del material o del mobiliario; a la distribución de responsabilidades entre los alumnos e incluso a la organización del trabajo. No obstante, ninguno garantiza que los sujetos se involucren colaborativamente en la actividad.

Los espacios de comprensión común entre escritor y revisor (y entrevistadora) se construyeron paulatinamente durante la interacción. Las intervenciones del adulto fueron imprescindibles en esa construcción. La entrevistadora fue observadora y partícipe en los procesos de los escritores y revisores. Entre sus acciones estuvieron: intervenir para retomar un comentario

²³ Para el principio pedagógico número 4 del Plan de estudios 2011 en Educación Básica, el trabajo colaborativo “alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.” (SEP, 2011a, p. 28).

pendiente, regresar la atención de los alumnos a la actividad, ayudar a resolver un problema difícil, dar ánimo durante la tarea o mantenerse al margen de la interacción. En breve, lo que hoy podría llamarse gestionar la interacción.

Ahora bien, dicho acompañamiento no es sencillo. Se requiere tiempo suficiente para respetar los momentos por los que transitan los alumnos. Se necesita construir estrategias de intervención ajustada y tener conocimientos sobre el proceso de escritura al que da seguimiento. Ante estas complicaciones, pensemos en los encargados de orientar los procesos de escritura de los alumnos de educación básica en México, es decir, en los docentes. Es innegable que cuentan con relativamente pocos recursos para llevar a cabo dicha tarea. La primera problemática a enfrentar es la cantidad de alumnos que deben atender en las aulas y las diversas situaciones extra académicas que enfrentan diariamente... Una vez resuelto esto, podríamos comenzar a prever lo demás: el conocimiento específico requerido, las intenciones didácticas precisas, etc.

F) La presencia de un compañero que opinó, cuestionó, propuso y revisó fue un apoyo para los escritores debutantes en la construcción de la imagen del *lector potencial* del texto.

La escritura es una forma de comunicación diferida que conlleva una distancia espacial, temporal y psicológica entre el productor y el destinatario (Miras, 2000). En ese sentido, la tarea propuesta a los alumnos es atípica porque la presencia del revisor obvia esas distancias. Pero ayuda a los escritores a construir la imagen del destinatario potencial de sus textos.

Para ningún escritor (novel o consagrado) es fácil asumir simultáneamente el punto de vista de productor y lector potencial. Implica, entre otras cosas, hacer suposiciones acerca de lo que el destinatario sabe o ignora para decidir qué explicar y cómo. Para quienes comienzan su trayectoria como usuarios de la lengua escrita, es difícil construir una representación del destinatario que permita direccionar el texto y anticipar la perspectiva que adoptará el lector frente a éste.

Nuestros datos confirman que la presencia de un compañero que lee, revisa e ignora el contenido original del video auxilia en la construcción de la imagen de lector potencial. Los escritores encontraron sentido a la revisión porque se enfrentaron con problemas de comunicación reales. Los revisores (y lectores) explicaron lo que no estaba claro e hicieron preguntas a partir de fragmentos ambiguos. Estas situaciones enfrentaron a los autores con la necesidad de expresar claramente el contenido de las imágenes. De otra forma, la interpretación del texto resultaba inadecuada.

Finalmente, es difícil sostener que “todos los procesos de escritura son lineales” o bien, que “todos son recursivos”. Una afirmación u otra dependerá de las interacciones entre tres elementos:

- A. El escritor: sus conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros textuales, el tema que va a desarrollar y sus motivaciones ante la tarea.
- B. Las condiciones de producción que determinan el qué escribir y cómo hacerlo (tarea de escritura, situación de comunicación, consignas, etc.).
- C. El contexto de recepción: el destinatario potencial (para quién escribo y por qué).

La forma en que interactúen estos tres elementos configura el carácter de cada proceso escritural. En un continuo que va de lo lineal a lo recursivo hay diferentes niveles incluso para un mismo escritor. Ante tal diversidad, ¿cuál es la importancia de conocer a detalle los procesos de construcción textual? Nuestra respuesta no es original. Compartimos el interés de las investigaciones que han abordado el tema: mejorar la enseñanza de los procesos de escritura en la escuela. Por ello, presentamos el siguiente apartado.

Los hallazgos de la investigación: plano didáctico

El dispositivo para la recolección de datos consistió en una tarea de escritura formada por cinco momentos:

1. Recuperación oral del contenido del video
2. Textualización (Tx_1)
3. Revisión global individual (Tx_2)
4. Lectura de Tx_3 por el revisor
5. Revisión global en parejas (Tx_3).

Después de aplicar la tarea a 17 parejas de alumnos, realizamos un análisis funcional y estructural (Cf. Capítulo 3) y, finalmente, valoramos su pertinencia como diseño metodológico para estudiar los procesos de escritura que forman el corpus. A continuación presentamos sus aciertos y sus áreas de mejora. El objetivo es que estas reflexiones tengan eco en el diseño curricular para la enseñanza de la producción textual o bien como vetas de exploración en investigaciones sobre didáctica de la lengua en México.

A) La consigna de escritura y la situación de comunicación

Entendemos como consigna de escritura la indicación que reciben los alumnos para escribir. Dentro de ésta, se encuentra la situación comunicativa. Autores como Dolz (2013) distinguen entre situaciones pretendidas y situaciones efectivas. Nuestro diseño planteó una *situación comunicativa efectiva*. Los escritores contaron el contenido del video para un compañero de clase. El destinatario potencial no estaba fuera del aula y tampoco era el docente de grupo. Este alumno leyó el texto y comentó su contenido con el autor; puso a prueba la función comunicativa del texto: ¿lo escrito da cuenta claramente del contenido del video? A partir de esa situación, los escritores enfrentaron problemas reales, que los usuarios de la lengua escrita resuelven dentro y fuera de la escuela. ¿Cómo impactó esta decisión metodológica en los procesos analizados?

Las actividades de escritura no permiten la interacción entre escritores y destinatarios durante la construcción de los textos. En ámbitos académicos, se han generado espacios de acompañamiento a los procesos de producción que ayudan a regularlos. Paradójicamente, en educación básica, los escritores noveles no siempre tienen esta oportunidad. No hay momentos para discutir sus textos mientras los producen. Incluso, carecen de un destinatario real que ejerza la función de lector auténtico y ayude a identificar los problemas del escrito. El enfoque para la enseñanza del Español, a través de las prácticas sociales del lenguaje, propone que los alumnos escriban para lectores que existen (un amigo que vive en otra ciudad, sus papás, el presidente municipal, el director de la escuela, etc.). Sin embargo, los niños construyen sus textos sin la certeza de que

serán leídos. Y, si esto sucede, en escasas ocasiones conocen las dificultades que enfrentaron sus lectores.

La retroalimentación a la que están expuestos es, en el mejor de los casos, la del docente de grupo, quien invariablemente funciona como destinatario explícito o implícito (Aranda, 2009) y, además, propone la situación de escritura. Está casi tan implicado como el autor del texto. Un destinatario real no siempre es sinónimo de lector auténtico que ayuda a revisar los textos. En la tarea propuesta, los alumnos que se integran en el segundo momento, ejercen ambas funciones. Leen los escritos y plantean sus dudas (y sugerencias) sobre el contenido. A partir de estas intervenciones, los escritores comienzan a regular sus procesos de producción.

B) Las consignas de revisión: oportunidades para pensar sobre lo que ya está escrito y lo que se escribirá

Los escritores se encuentran tan implicados con sus textos que difícilmente pueden ubicar los puntos de mejora. Los revisores se enfrentan con textos ajenos, producidos por sus compañeros de clase y, además, hacen referencia a un contenido que ellos no conocen. Entonces, la revisión se complica. Las aristas desde las que se puede mirar un texto son muchas y no podemos revisar todo, al menos no al mismo tiempo. Por eso necesitamos orientar las revisiones. Apuntamos las siguientes consideraciones.

1. La revisión en parejas implicó a los alumnos en actividades donde la regulación de sus procesos de producción era indispensable. La definición de escribir como re-escribir hizo eco en las concepciones de los escritores.

No podemos afirmar que hayan modificado sus esquemas iniciales, pero los procedimientos que pusieron en marcha para resolver la situación dan indicios de reflexiones al respecto.

2. Las consignas de revisión generales como “revisa”, “cambia” y “modifica” ayudaron a los escritores a regresar al texto, permitieron que lo exploraran y que construyeran un panorama general del contenido. Pero no siempre fueron suficientes para propiciar la re-escritura.

3. Las indicaciones de revisión más precisas, consignas analíticas en el sentido de Aisenberg (2005), orienten la mirada de los alumnos hacia aspectos específicos de sus textos.

4. Una vez que los escritores reconocen que el proceso puede continuar después de la primera versión, las oportunidades para la revisión son variadas (ortografía, puntuación, sintaxis, semántica, etc.). Es indispensable que el docente organice estas oportunidades para abordarlas paulatinamente, con el nivel de detalle que cada una requiera.

5. El género textual es un eje rector de las consignas de revisión. Por ejemplo, si escriben un cuento, sabremos que está compuesto de segmentos de discurso narrativo, que poseen características lingüísticas que deberán revisarse, enseñarse o practicarse, según sea el caso. Su uso como megaherramienta didáctica es una aportación de Schneuwly (1999 y s/f) en las investigaciones sobre didáctica del francés basadas en el enfoque interaccionista socio-discursivo. Estos referentes pueden servir como apoyo en el trabajo con el español; sin embargo, deben tomarse

precauciones dadas las diferencias entre las lenguas de referencia (francés y español), los desarrollos lingüísticos que poseen y las experiencias letradas de los usuarios de cada una (suizos y mexicanos).

6. Las oportunidades para pensar sobre lo escrito ayudan a los escritores a considerar la perspectiva del lector, la cual no tienen en cuenta cuando redactan porque se construye en cada acto de producción. Desafortunadamente, las prácticas escolarizadas a las que recurrentemente están expuestos no lo exigen.

Uno de los propósitos del currículo vigente es que los alumnos sean *productores competentes de textos*, “lo cual supone la revisión y elaboración de diversas versiones, hasta considerar que la producción satisface los fines para los que fue realizada” (SEP, 2011, p. 37). Entonces, esperaríamos, que al terminar la secundaria, los alumnos pudieran planear sus textos, releerlos y corregirlos de forma autónoma. Nuestros datos contradicen ese supuesto. Esto obliga a cuestionar el tratamiento didáctico de la revisión en la escuela.

Las dificultades que experimentan los escritores (nóveles y expertos) cuando revisan están ampliamente documentadas en investigaciones que analizan los procesos de producción escrita. Pese a los aportes de estos trabajos, la revisión no es un objeto de enseñanza sistemático en educación básica ni en otros niveles educativos. Se asume que aprendemos a escribir, y por lo tanto a revisar, de una vez y para siempre. En este sentido, la revisión es una práctica que comúnmente se exige a los alumnos, pero que raramente se enseña. Por ello, subrayamos su relevancia didáctica.

Para enseñar a los escritores a revisar sus textos no basta con enunciarlo dentro de los propósitos del campo formativo de referencia. Es indispensable generar condiciones didácticas para que revisar sea una necesidad en los procesos de producción y no sólo una consigna, y para que la facultad de valorar la pertinencia de los textos deje de ser una atribución exclusiva del docente y se convierta paulatinamente en una responsabilidad de los escritores.

C) La tarea de escritura permite el ahorro de tiempo didáctico

Investigaciones basadas en el enfoque psicogenético, han realizado estudios que proponen a los escritores revisiones diferidas (Castedo, 2003). Es decir, plantean tiempos entre la construcción de los textos y su revisión. Con estos espacios, ayudan a los escritores a distanciarse de los productos. La tarea que propusimos obvia esta consideración. En su lugar, integra varias ayudas que propician el distanciamiento entre el autor y su texto. Primero, solicita la recuperación oral del contenido del video; un pre-texto oral que funciona como primera organización de la información. Después, motiva la revisión global individual antes de presentar el texto al lector. Finalmente, integra un colaborador que lee y opina, lo cual genera un nuevo espacio para pensar sobre lo escrito.

En conjunto, estas ayudas representan un acompañamiento para los alumnos durante todo el proceso de producción. Son condiciones didácticas diferentes a la revisión diferida, pero comparten el mismo propósito. La diferencia radica en el ahorro de tiempo didáctico. En nuestro diseño, el docente no requiere introducir espacios entre la primera textualización y su revisión. Las exigencias

comunicativas de la situación y la presencia del revisor promueven el distanciamiento de los textos.

D) Los espacios para la planeación textual

La tarea de escritura que diseñamos no posee un momento para la planeación del texto. En su lugar se solicita a los alumnos una recuperación oral del contenido del video, que funciona como organizador previo a la textualización. Durante esta recuperación, los escritores ordenan el contenido de las imágenes y, a partir de las intervenciones de la entrevistadora, reestructuran sus primeras interpretaciones. Los alumnos entrevistados no realizan un bosquejo general por escrito antes de comenzar la primera versión del texto. No hubo una consigna para planear y ellos tampoco lo hacen de manera autónoma.

La revisión y la planeación no son operaciones espontáneas en los procesos analizados. La construcción de un plan del texto no es parte de las prácticas de los alumnos entrevistados. Todos comienzan a escribir sin prever por escrito el contenido. Las causas pueden relacionarse con el origen de la Inventario, con el soporte textual o bien con la ausencia de una concepción de escribir como un proceso que conlleva diferentes operaciones, todas ellas recursivas. Por ello, proponemos dos reflexiones.

La primera está en función del diseño de la tarea. Esto es, hace falta un espacio específico para la planeación escrita posterior a la organización oral del contenido. Esto auxilia a los escritores en el qué escribir y cómo hacerlo. La planeación textual a través de organizadores como punteos de ideas, mapas, esquemas o cuadros es recurrente en los escritores con más experiencia. No

obstante, la organización oral del escrito puede funcionar como un apoyo extra para quienes comienzan sus trayectos como usuarios de la lengua escrita.

La segunda reflexión se enfoca al sentido que los alumnos atribuyen a la planeación textual. Comencemos pensando en los momentos para la revisión contenidos en la tarea de escritura. Según muestran los datos, la revisión fue más relevante y significativa para los alumnos cuando partió de problemas comunicativos reales. Ahora traslademos esta consideración a la planeación. El espacio para organizar el texto debe acompañarse de una situación que motive la importancia de planear. Hay que poner a los alumnos en circunstancias que exijan la organización previa del texto o, al menos, que destaquen su relevancia para la producción escrita.

¿Cómo hacer de la planeación textual una práctica que se exija y se enseñe? ¿Cómo ayudar a los alumnos a que atribuyan sentido a este momento del proceso? ¿Cómo auxiliarles a comprender la funcionalidad de la planeación como un instrumento orientador y, a su vez, flexible? En el contexto de la tarea de escritura, podríamos comenzar por pedir que enlisten el orden de los hechos observados en el video, que organicen qué pasó primero, ¿el osezno juega en el pastizal o el puma lo asecha?, por dar un ejemplo. El video muestra una cronología de acontecimientos, entonces, para contar el contenido tendríamos que empezar por tener claro qué sucede. Una segunda actividad sería pensar en los nexos para concatenar dichos acontecimientos, ¿cuáles utilizar cuando se trata de escribir lo simultáneo?

Los ejemplos planteados no tienen que proponerse al comienzo de la tarea. Siguiendo con nuestro diseño, los alumnos podrían organizar el orden de los hechos y, luego, volver a Tx_3 para mejorarlo. Esto les ayudaría a reflexionar sobre la recursividad del proceso y la necesidad de los constantes vaivenes entre pensamiento, texto, lectura y re-escritura.

En los procesos de escritura ideal (en la escritura académica o de autores expertos), los autores van y vienen sobre su texto mientras lo construyen. Convierten a la lectura y la escritura en actividades estrechamente vinculadas, híbridas en el sentido de Solé, et. al (2013). Sus procesos son recursivos porque van del diseño de la estructura del escrito a la lectura de alguna fuente, luego a la textualización, a la corrección del texto y así sucesivamente. Sin embargo, en los espacios de formación básica, las situaciones de uso de la lengua escrita son distintas. Para lograr escribir recursivamente es necesario implementar condiciones didácticas que lo generen.

Los alumnos de la muestra participaron en un proceso de producción textual **efectivo** porque hubo una necesidad real de comunicación que, además, se puso a prueba, y **regulado** porque los espacios de revisión estuvieron mediados por el compañero revisor y la entrevistadora que siguió y orientó el proceso. Proponemos estas consideraciones como ejes para el diseño de actividades didácticas donde los textos de los alumnos no sean valorados como productos finales, sino como el punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.

Referencias

- Aranda, G. (2009). La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Balslev, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. (Tesis inédita de doctorado). Université de Genève, Suiza.
- Benveniste, C.B. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 247-270). México: Siglo XXI Editores.
- (2005a). Análisis sintáctico de las producciones orales y escritas: "las grillas". En C.B. Benveniste, *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (pp. 105-128). Barcelona: Gedisa.
- (2005b). El retrato de mi papá tiene el pelo calvo. En C.B. Benveniste, *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (pp. 163-176). Barcelona: Gedisa.
- Bermejo, V. (2005). Microgénesis y cambio cognitivo: adquisición del cardinal numérico. *Psicothema*, 17 (4), 559-562. Recuperado de <http://www.psicothema.com>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

- Briones, L. (2001). *La práctica en docencia universitaria, sus rasgos distintivos*. Chile: MINEDUC.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P., Bain, D., Schnewly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modele psychologique et une méthode d'analyse*. Paris, Francia: Delachaux & Niestlé.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*. 26, 51-64.
- Camps, A. (Coord.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.

- Camps, A. y Milian, M. (Coords.) (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. Guash, Milian, M. & Rivas, T. (2007). El escrito en la oralidad. El texto intentado. *Archivo de ciencias de la educación*. 1 (1), 1-20.
- Camps, A. & Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, España: Graó.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.). (2009). *Lectura y escritura, un problema asunto de todos*. Recuperado de http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf
- Cassany, D. (2008). *Describir el escribir* (6ta). Barcelona, España: Paidós. (1987).
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 16 (3), 5-24.

- Castedo, M. & Wainggort, C. (2003a). Escribir, revisar y re-escribir cuentos repetitivos. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 24 (1), 31-35.
- Castedo, M. (2003b). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. (Tesis inédita de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas- Cinvestav, Ciudad de México, D.F.
- Castedo, M., Molinari, C., & Siro, A., (2005). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*. 35 (51-52), 149-162.
- Castelló, M. (Coord.). (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, C. (2001). *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la escritura. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico*. (Tesis inédita de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas- Cinvestav, México, DF.
- Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Dolz, J. & R. Gagnon. (2011). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Didáctica de la lengua*, 38 (2), 497-527.
- Dolz, J. & Schenwly. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. *Textos*, 11.

- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo: la traducción como experiencia*. México: Lumen.
- Ferreiro, E. (1985). *Psicogénesis y educación*. Documentos DIE. México: DIE-Cinvestav.
- (2007). La escritura antes de la letra. La evolución de las conceptualizaciones de la escritura. En E. Ferreiro, *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Michoacán, México: CREFAL.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996) *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (12ª). Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en Contexto*.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona, España: ICE-Horsori.
- (2010). Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 51, 112-122.
- Hernández, G. (2006) *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones*. (Tesis inédita de doctorado). UNAM, México.

- Inhelder, B. y Cellérier, G. (Eds.). (1992). *Los senderos de los descubrimientos del niño*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Inhelder, B. y Caprona, D. (2007, enero-junio). Hacia un constructivismo psicológico: ¿Estructuras? ¿Procedimientos? Los dos indisolubles. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 4. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num4/inves/inhelder_constructivismo_psicologico.htm
- Kaufman, A. M. (1993). Lengua en grados medio y superiores: aspectos psicognéticos, lingüísticos y didácticos. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 14 (1), 27-41.
- (1994). Escribir en la escuela: cómo, por qué y para quién. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 15 (3), 15-32.
- (2013). *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE Educación.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2002). *Maneras de ver: el análisis de los datos en la investigación cualitativa*. Morelia, México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Lerner, D., E. Lorente y L. Lotito (1995). *Actualización Curricular. Lengua. Documento de trabajo No. 1*. Secretaría de Educación Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D., H. Levy, E. Lorente, L. Lotito, S. Lobello y N. Natalí (1996). *Actualización Curricular. Lengua. Documento de trabajo No. 2*. Secretaría

- de Educación Dirección de Currículum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D., H. Levy, E. Lorente, L. Lotito, S. Lobello y N. Natalí (1997). *Lengua. Documento de trabajo No. 4. Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Secretaría de Educación Dirección de Currículum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Mességué, A. (1999). Intervention de la métacognition en production de textes écrits. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_31/Intervention_de_la_metacognition.htm
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Ciudad de México, México: Paidós.
- (Coord.). (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona, España: Graó.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, España: Gedisa.
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (2001). Los problemas y los métodos. En Piaget, J. *La representación del mundo en el niño* (9na.Ed.) (pp. 11-29). Madrid, España: Ediciones Morata.

- Riestra, D. (2003). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ginebra, Suiza.
- (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila.
- Rockwell, E. (1991). Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. *Infancia y Aprendizaje*, 2 (55), 29-43.
- Rodríguez, B. (2009). *Puntuación de textos narrativos (ajenos) en niños de 7 a 12 años*. (Tesis inédita de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, Ciudad de México, D.F.
- Rodríguez, B. (marzo de 2015). Escribir para otros. *El Jarocho Cuántico*. Suplemento Científico La Jornada Veracruz.
- Rodríguez, B. & García, L. (enero-junio 2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 20. ISSN 18705308. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1332>
- Saada-Robert, M. (1995). Microgenetic analysis of adult-child interactions during school writing. *Infancia y aprendizaje*, 18 (4), 95-113.
- Saada-Robert, M. y Brun, J. (1996). Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética. *Perspectivas*, XXVI (1), 25-38.

- Saada-Robert, M. y K. Balslev (2006). Las microgénesis situadas. Estudios sobre la transformación de los conocimientos. Aguilar, V. y Vaca. J. (Trads.). Tomado de *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (3) 2006, 487-514. ISSN 1424, Academic Press Fribourg.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Ciudad de México, México: SEP.
- (2011b). *Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. Ciudad de México, México: SEP.
- Simone, R. (1992). *Diario lingüístico de una niña*. Barcelona, España: Gedisa.
- Schnewly, B. (s. f). ¿Qué es escribir? Herramientas y aprendizaje de la escritura. Recuperado de <http://leer.es/>
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (Coords.), (pp. 155-178). Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: Horsori.
- (2001). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Ciudad de México, México: Anthropos.

- Tolchinsky, L. y Sandback. (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, CD. 100 Años de Lectura y Vida.
- Vaca, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?*, Serie DIE Tesis 13, México.
- (2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico. En *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 35, pp. 9-208.
- (2006). *Así leen (textos) los niños*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- , et. al. (2015). *¿Qué demonios son las competencias?* Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

ANEXOS

ANEXO 1. Versiones textuales producidas por los entrevistados

1.1. Eleazar y Josué (6to primaria)

Tx_1. Eleazar

empieza cuando una leona sale a cazar encuentra a un osito lo empieza a asechar el osito se da cuenta y huye la leona lo sigue el osito se esconde detras de una roca el osito sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco la leona le tapa la salida el tronco se quiebra el osito cae al rio la leona lo sigue por la orilla llegan a una cascada la leona se para en una roca esperando al osito el osito se da cuenta que la leona lo espera se abienta al agua y sale a la orilla y llama a su mama su mama llega a defenderlo la leona hulle el osito va a alcanzar a su mama y le da muestra agradecimiento

Tx_2. Eleazar

empieza cuando una leona sale a cazar, encuentra a un osito lo empieza a asechar ,el osito se da cuenta de que la leona lo asecha y huye, la leona lo sigue el osito se esconde detras de una roca se da cuenta que la leona lo sigue ,el osito sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco la leona le tapa la salidaen, el troncoel tronco se quiebra el osito cae al rio, la leona lo sigue por la orilla, llegan a una cascada la leona se para en unas rocas, esperando al osito el osito se da cuenta que la leona lo espera se abienta al agua y sale a la orilla y llama a su mama, su mama llega a defenderlo, la leona hulle echandose al agua , el osito va a alcanzar a su mama y le da muestra agradecimiento.

Tx_3. Eleazar y Josué

Era una mañana nublada, cuando la leona Alejandra sale a cazar, encuentra al osito Gaspar que estaba jugando en un pztisal , a la orilla de un rio lo empieza a cazar ,el osito Gaspar se da cuenta de que la leona Alejandra lo asecha y huye, la leona Alejandra lo sigue ,el osito Gaspar se esconde detras de una roca se asoma y se da cuenta que la leona Alejandra lo sigue ,el osito Gaspar sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco la leona Alejandra le tapa la salida, el pedazo del tronco donde estaba el osito Gaspar se quiebra y cae al rio, la leona Alejandra lo sigue por la orilla, llegan a una cascada la leona Alejandra se para en unas rocas, esperando al osito Gaspar , el osito Gaspar se da cuenta que la leona Alejandra lo espera , se echa al agua y sale con dificultades a la orilla y llama a su mama Griselda con un grito, la mama Griselda llega a defenderlo, la leona Alenjandra hulle cruzando el rio , el osito Gaspar va a alcanzar a su mama y le da muestra de agradecimiento con besos.

1.2. Nancy y Araceli (6to primaria)

Tx_1. Nancy

estaban dos animales un oso y un puma el puma estaba viendo al oso y de repente lo salio persigiendo para que se lo comiera el oso salio corriendo y se subio a una rama y debajo de esa rama habia un rio luego la rama se rompio y el oso se cayo al rio el puma al ver que el oso se cayo fue a una parte del rio donde habia muchas piedras y cuando el puma vio que el oso se acercaba el puma lo queria lastimar pero el oso se salio del rio y el puma lo lastimo el oso empezo a gritar muy fuerte y luego un oso mas grande y el puma salio corriendo

Tx_2. Nancy

estaban dos animales un oso y un puma el puma estaba viendo al oso y de repente lo salio persigiendo para que se lo comiera el oso salio corriendo y se subio a una rama y debajo de esa rama habia un rio luego la rama se rompio y el oso se cayo al rio, el puma al ver que el oso se cayo fue a una parte del rio donde habia muchas piedras y cuando el puma vio que el oso se acercaba el puma lo queria lastimar pero el oso se salio del rio y el puma se acercó y lo lastimo , el oso empezo a gritar muy fuerte y luego un oso mas grande y el puma salio corriendo.

Tx_3. Nancy y Araceli

Estaban dos animales en una montaña, un oso y un puma, el oso estaba jugando con el pasto mientras que el puma lo estaba viendo y de repente el puma salio persigiendo al oso porque se lo queria comer, el oso al ver que venia el puma salio corriendo y se subio a una rama y debajo de esa rama había un rio, el oso se fue a la parte más delgada de esa rama, como el oso estaba muy pesado la rama se rompio y cayo al rio con una parte de la rama entonces el oso rapidamente se agarro de la rama, el puma al ver que el oso se cayó salio corriendo a una parte del rio donde había muchas piedras y cuando el oso vio que se acercaba el puma solto la rama porque el puma lo queria lastimar pero como el rio tenia mucha corriente al oso se le dificultaba salir del rio ,cuando el oso salio del rio el puma se acercó más y lo lastimo en su brazo , el oso empezo a gritar muy fuerte y escucho su papá, al poco rato llegó su papá un oso grande para defenderlo y el puma salio corriendo, porque penso que el oso grande le iba a ser daño ,cuando el puma se fue el oso pequeño fue corriendo a alcanzar a su papá oso y el puma ya nunca volvio a molestarlo.

1.3. Paul y David (6to primaria)

Tx_1 Paul

un oso reposaba tranquilamente pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos,el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecusion, el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio,el puma al ber hesto lo siguio pero las ramas del arbol no eran tan resistentes asi que el oso callo al rio y como el puma tenia mucha hambre desidio seguirlo por el rio hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estanco en unas rocas serca de la orilla, el puma al ver esto se subio alas rocas para tratar de alcansarlo pero fallo porque el oso salto del tronco y nado a la orilla pero el puma fue listo y lo siguio, el oso al verse acorralado desidio defenderse el puma al ver esto lo arañó 2 veces y al tratar de aullentar a el puma rugio fuerte,el puma al ver esto ullo pero no fue el oso quien aullento al puma sino su mama del oso quien estaba atras de el

Tx_2 Paul

Un oso reposaba tranquilamente pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos,el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecusion, el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio,el puma al ber hesto lo siguio pero las ramas del arbol no eran tan resistentes asi que el oso callo al rio y como el puma tenia mucha hambre desidio seguirlo por el rio hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estanco en unas rocas serca de la orilla, el puma al ver esto se subio alas rocas para tratar de alcansarlo pero fallo porque el oso salto del tronco y nado a la orilla pero el puma fue listo y lo siguio, el oso al verse acorralado desidio defenderse el puma al ver esto lo arañó 2 veces y al tratar de aullentar a el puma rugio fuerte,el puma al ver esto ullo pero no fue el oso quien aullento al puma sino su mama del oso quien estaba atras de el.

Tx_3 Paul y David

Un oso reposaba tranquilamente en una montaña pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos,el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecusion, el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio,el puma al ber hesto lo siguio pero las ramas del arbol no eran tan resistentes asi que el oso callo al rio y como el puma tenia mucha hambre desidio seguirlo por el rio hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estanco en unas rocas serca de la orilla, el puma al ver esto se subio alas rocas para tratar de alcansarlo pero fallo porque el oso salto del tronco y nado a la orilla pero el puma fue listo y lo siguio, el oso al verse acorralado desidio defenderse parandose frente al puma el puma al ver esto lo arañó 2 veces y al tratar de aullentar a el puma rugio fuerte,el puma al ver esto ullo pero no fue el oso quien aullento al puma sino su mama del oso quien estaba atras de el.

1.4. Lizbeth y Elizabeth (3ro telesecundaria)

Tx_1 Lizbeth

Puma vs oso

Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastisales sin darse cuenta que tras de él estaba un gran puma el cual lo rodeaba muy sigilosamente.

El oso, al darse cuenta de esto intento escapar y salió corriendo pero el puma iba tras él dispuesto a devorarlo.

El oso, como única escapatoria, subió a un tronco que estaba en la parte de arriba de un río, pero para su sorpresa el puma también se subió y por accidente el oso resbaló del tronco cayendo de esta manera al río pues ya que el tronco se había partido en dos. El puma, al ver esto también decide arrojar al río y sigue persiguiendo al oso, quien mientras tanto es arrastrado por la corriente, situación por la cual el puma se aprovecha e intenta devorarlo pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.

El oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre atrás de él, mientras el puma se aleja al ver esto.

El oso corre hacia su madre y esta cura sus heridas.

Tx_2 Lizbeth

Puma vs oso

Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastisales sin darse cuenta que tras de él estaba un gran puma el cual estaba arriba de una roca y lo rodeaba muy sigilosamente.

El oso, al darse cuenta de esto intento escapar y salió corriendo pero el puma iba tras él dispuesto a devorarlo.

El oso, como única escapatoria, subió a un tronco que estaba en la parte de arriba de un río, pero para su sorpresa el puma también se subió y por accidente el oso resbaló del tronco cayendo de esta manera al río pues ya que el tronco se había partido en dos. El puma, al ver esto también decide arrojar al río y sigue persiguiendo al oso, quien mientras tanto es arrastrado por la corriente, situación por la cual el puma se aprovecha e intenta devorarlo pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.

El oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre atrás de él, mientras el puma se aleja al ver esto.

El oso corre hacia su madre y esta cura sus heridas.

Tx_3 Lizbeth y Elizabeth

Puma vs oso

Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastizales ,sin darse cuenta que detrás de él estaba un gran puma, el cuál estaba arriba de una roca y lo rodeaba muy sigilosamente.

El oso,al darse cuenta de esto intentó escapar y salió corriendo, pero el puma iba tras él dispuesto a devorarlo.

El oso,como única escapatoria,subió a un tronco que salía de los pastizales en dirección a una roca, que se encontraba en medio de un río, pero para su sorpresa el puma también se subió y por accidente el tronco se partió en dos haciendo que el oso y parte del tronco cayeran al río.El puma,al ver esto también decide arrojar al río y perseguir al oso,quien mientras tanto es arrastrado por la corriente,situación por la cual el puma se aprovecha e intenta devorarlo, pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.

El oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre en la orilla del río, mientras el puma se aleja al ver esto.

El oso corre rápidamente hacia la orilla donde estaba su madre , para que esta curara sus heridas.

1.5. Jonathan y Elizabeth (3ro telesecundaria)

Tx_1 Jonathan

puma vs oso

el video trata sobre un pequeño oso que se divierte en los pastizales cuando de pronto visualiza a lo lejos a un puma, al parecer hambriento, que lo persigue hasta llegar a un río, el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río para después, al volver a ser acechado por el puma, cae de la punta hacia el río. inteligentemente sube a la pequeña parte del tronco, que callo con él, para así no ahogarse y morir ahogado, el puma lo acecha de lejos caminando sobre la orilla del río, para después esperarlo en una barra formada de rocas, donde el oso llega montado en el pedazo de tronco; al verlo el oso se avienta desesperado al río y patalea para intentar alejarse del puma, este lo sigue, y cuando el oso llega a la orilla el puma ya lo está esperando, el oso comienza a gritar desesperado, el puma le da un par de manotazos y le hace unas cuantas heridas. cuando todo parece que es el fin de este pequeño oso, el puma aleja del lugar, el oso sigue gritando sin darse cuenta que su depredador ha huido ya que atrás de él está su madre gritando, el oso corre hacia ella, esta lame sus heridas y el oso se siente seguro.

Tx_2 Jonathan

puma vs oso

el video trata sobre un pequeño oso que se divierte en los pastizales cuando de pronto visualiza a lo lejos a un puma, al parecer hambriento, que lo persigue hasta llegar a un río, el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río para después, al volver a ser acechado por el puma, cae de la punta hacia el río. inteligentemente sube a la pequeña parte del tronco, que callo con el, para así no undirse y morir ahogado, el puma lo acecha de lejos caminando sobre la orilla del río, para después esperarlo en una barra formada de rocas, donde el oso llega montado en el pedazo de tronco; al verlo el oso se avienta desesperado al río y patalea para intentar alejarse del puma, este lo sigue, y cuando el oso llega a la orilla el puma ya lo está esperando, el oso comienza a gritar desesperado, el puma le da un par de manotazos y le hace unas cuantas eridas. cuando todo parece que es el fin de este pequeño oso, el puma ulle del lugar, el oso sigue gritando sin darse cuenta que su depredador a huido ya que atrás de el esta su madre gritando, el oso corre hacia ella, esta lame sus heridas y el oso se siente seguro.

Tx_3 Jonathan y Elizeth

Puma vs oso

El video trata sobre un pequeño oso que se divierte en los pastizales cuando de pronto visualiza a lo lejos a un puma, al parecer hambriento, que lo persigue hasta llegar a un río, el pequeño oso corre sobre un tronco que cuelga hacia el río, para después, al volver a ser acechado por el puma, cae con la punta del tronco, que ha sido quebrada al cargar con el peso del oso, motivo por el cual cae hacia el río. Inteligentemente sube a la pequeña parte del tronco para poder salvarse y así no undirse y morir ahogado, el puma lo acecha de lejos caminando sobre la orilla del río, para después esperarlo en una barra formada de rocas, donde el oso llega montado en el pedazo de tronco; al verlo el oso decide nadar, desesperado patalea, para intentar alejarse del puma, este lo sigue, y cuando el oso llega a la orilla el puma lo está esperando, el oso comienza a gritar desesperado, el puma le da un par de manotazos y le hace unas cuantas eridas. Cuando todo parece que es el fin de este pequeño oso, el puma ulle del lugar, el oso sigue gritando sin darse cuenta que su depredador a huído ya que atrás de el esta su madre tratando de salvarlo, el oso corre hacia ella, esta lame sus heridas y el oso se siente seguro al estar cerca de su madre pues esta lo ha salvado del peligro.

1.6. Anahí y Beatriz (3ro telesecundaria)

Tx_1 Anahí

PUMA VS OSO

Este video trata sobre un puma que esta observando a un oso con la intención de cazarlo ,el pequeño oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma e intenta huir ,el osito comienza a correr y el puma va tras el , el pequeño oso en su intento de huir ,sube a un tronco que esta sobre un rio ,pero el puma continua persiguiendolo ,por ello el pequeño oso sube hasta la punta de el tronco,pero la punta se quiebra y cae al rio.

El puma cruza por unas rocas para seguir con su labor y el oso sigue flotando sobre el rio para intentar salvarse ,pero el puma logra acercarse a el y le da unos manotazos para herirlo ,por lo que el pequeño oso comienza a gritar muy fuerte,de pronto el puma comienza a alejarse ,y el osito mira hacia atras y ve a su madre ahuyentando al oso ,para salvar a su pequeño ,el osito corre hacia ella y esta comienza a limpiar sus heridas para sanarlas.

Tx_2 Anahí

PUMA VS OSO

Este video trata sobre un puma que esta observando a un oso con la intención de cazarlo ,el pequeño oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma e intenta huir ,el osito comienza a correr y el puma va tras el , el pequeño oso en su intento de huir ,sube a un tronco que esta sobre un rio ,pero el puma continua persiguiendolo ,por ello el pequeño oso sube hasta la punta de el tronco,pero la punta se quiebra y cae al rio.

El puma cruza por unas rocas para seguir con su labor y el oso sigue flotando sobre el rio para intentar salvarse ,pero el puma logra acercarse a él y le da unos manotazos para herirlo ,por lo que el pequeño oso comienza a gritar muy fuerte,de pronto el puma comienza a alejarse ,y el osito mira hacia atrás y ve a su madre ahuyentando al oso ,para salvar a su pequeño ,el osito corre hacia ella y esta comienza a limpiar sus heridas para sanarlas.

PUMA VS OSO

Este video trata sobre un puma que esta observando a un pequeño oso jugar en un pastizal ,con la intención de cazarlo ,el puma se comienza a acercar a él ,pero el oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma e intenta huir ,el osito comienza a correr y el puma va trás él ; el pequeño oso en su intento de huir ,sube a un tronco que esta sobre un rio ,pero el puma continua persiguiendolo hasta alli ,por ello el pequeño oso sube hasta la punta de el tronco,pero esta se quiebra y cae con ella al rio.

El puma baja del tronco y cruza por unas rocas para seguir con su labor ,mientras el pequeño oso flota con la ayuda de la rama sobre el rio para intentar salvarse ,pero el puma logra acercarse a él y lo lastima con sus garras ,haciendolo sangrar y gritar muy fuerte,de pronto el puma se aleja , el osito mira hacia atrás y ve a su madre ahuyentando al puma para salvarlo ,el pequeño se acerca a donde esta su madre y ella comienza a limpiar sus heridas para sanarlas.

ANEXO 2. Reporte detallado de El Espía 2.0: Eleazar

Tiempo	Ubicación	Operación	Caracter	Palabra
00:00:00	0	Agregar	e	e
00:00:00		Pausa larga	00:09:00	
00:09:00	1	Agregar	p	ep
00:09:00		Pausa	00:00:04	
00:09:04	2	Agregar	i	epi
00:09:06	3	Agregar	e	epie
00:09:06		Pausa	00:00:04	
00:09:10	4	Agregar	s	epies
00:09:12	5	Agregar	a	epiesa
00:09:12		Pausa	00:00:17	
00:09:29	6	Agregar	c	epiesac
00:09:29		Pausa	00:00:04	
00:09:33	7	Agregar Espacio		
00:09:33		Pausa	00:00:13	
00:09:46	7	Eliminar Espacio		epiesac
00:09:47	6	Eliminar	c	epiesa
00:09:48	6	Agregar Espacio		
00:09:49	7	Agregar Espacio		
00:09:52	8	Agregar	c	c
00:09:54	9	Agregar	u	cu
00:09:56	10	Agregar	a	cua
00:09:56		Pausa	00:00:06	
00:10:02	11	Agregar	n	cuan
00:10:05	12	Agregar	d	cuand
00:10:07	13	Agregar	o	cuando
00:10:09	14	Agregar Espacio		
00:10:11	15	Agregar	u	u
00:10:12	16	Agregar	n	un
00:10:13	17	Agregar	a	una
00:10:16	18	Agregar Espacio		
00:10:16	19	Agregar	l	l
00:10:18	20	Agregar	e	le
00:10:20	21	Agregar	o	leo
00:10:23	22	Agregar	n	leon
00:10:25	23	Agregar	a	leona
00:10:27	24	Agregar Espacio		
00:10:30	25	Agregar	s	s
00:10:31	26	Agregar	a	sa
00:10:31		Pausa	00:00:04	
00:10:35	27	Agregar	l	sal
00:10:38	28	Agregar	e	sale
00:10:41	29	Agregar Espacio		
00:10:42	30	Agregar	a	a
00:10:43	31	Agregar Espacio		
00:10:45	32	Agregar	c	c
00:10:46	33	Agregar	a	ca
00:10:46		Pausa	00:00:10	
00:10:56	34	Agregar	z	caz
00:10:58	35	Agregar	a	caza
00:10:58		Pausa	00:00:04	

00:11:02	36	Agregar	r	cazar
00:11:04	37	Agregar Espacio		
00:11:06	38	Agregar	e	e
00:11:07	39	Agregar	n	en
00:11:09	40	Agregar	c	enc
00:11:10	41	Agregar	u	encu
00:11:11	42	Agregar	e	encue
00:11:13	43	Agregar	n	encuen
00:11:14	44	Agregar	t	encuent
00:11:17	45	Agregar	r	encuentr
00:11:20	46	Agregar	a	encuentra
00:11:21	47	Agregar Espacio		
00:11:23	48	Agregar	a	a
00:11:24	49	Agregar Espacio		
00:11:25	50	Agregar	u	u
00:11:26	51	Agregar	n	un
00:11:28	52	Agregar Espacio		
00:11:30	53	Agregar	o	o
00:11:32	54	Agregar	s	os
00:11:34	55	Agregar	i	osí
00:11:36	56	Agregar	t	osít
00:11:37	57	Agregar	o	osíto
00:11:37		Pausa	00:00:04	
00:11:41	58	Agregar Espacio		
00:11:43	59	Agregar	l	l
00:11:45	60	Agregar	o	lo
00:11:46	61	Agregar Espacio		
00:11:49	62	Agregar	e	e
00:11:49		Pausa	00:00:06	
00:11:55	63	Agregar	m	em
00:11:55		Pausa	00:00:05	
00:12:00	64	Agregar	p	emp
00:12:02	65	Agregar	i	empi
00:12:04	66	Agregar	e	empie
00:12:04	67	Agregar	s	empies
00:12:05	68	Agregar	a	empiesa
00:12:07	69	Agregar Espacio		
00:12:09	70	Agregar	a	a
00:12:10	71	Agregar Espacio		
00:12:12	72	Agregar	c	c
00:12:12		Pausa	00:00:04	
00:12:16	72	Eliminar	c	
00:12:19	72	Agregar	a	a
00:12:19	73	Agregar	s	as
00:12:20	74	Agregar	e	ase
00:12:20		Pausa	00:00:04	
00:12:24	75	Agregar	c	asec
00:12:25	76	Agregar	h	asech
00:12:27	77	Agregar	a	asecha
00:12:30	78	Agregar	r	asechar
00:12:32	79	Agregar Espacio		
00:12:35	80	Agregar	e	e
00:12:37	81	Agregar	l	el

00:12:40	82	Agregar Espacio		
00:12:40		Pausa	00:00:04	
00:12:44	83	Agregar	o	o
00:12:46	84	Agregar	s	os
00:12:47	85	Agregar	i	osí
00:12:48	86	Agregar	t	osít
00:12:49	87	Agregar	o	osito
00:12:51	88	Agregar Espacio		
00:12:51		Pausa	00:00:04	
00:12:55	89	Agregar	s	s
00:12:56	90	Agregar	e	se
00:12:57	91	Agregar Espacio		
00:12:57		Pausa	00:00:11	
00:13:08	92	Agregar	d	d
00:13:10	93	Agregar	a	da
00:13:11	94	Agregar Espacio		
00:13:11		Pausa	00:00:04	
00:13:15	95	Agregar	c	c
00:13:15	96	Agregar	u	cu
00:13:17	97	Agregar	e	cue
00:13:18	98	Agregar	n	cuen
00:13:19	99	Agregar	t	cuent
00:13:19		Pausa	00:00:04	
00:13:23	100	Agregar	a	cuenta
00:13:25	101	Agregar Espacio		
00:13:28	102	Agregar	y	y
00:13:29	103	Agregar Espacio		
00:13:29		Pausa	00:00:05	
00:13:34	104	Agregar	h	h
00:13:37	105	Agregar	u	hu
00:13:40	106	Agregar	y	huy
00:13:43	107	Agregar	e	huye
00:13:44	108	Agregar Espacio		
00:13:44		Pausa	00:00:06	
00:13:50	109	Agregar	a	a
00:13:51	109	Eliminar	a	
00:13:52	109	Agregar	l	l
00:13:53	110	Agregar	a	la
00:13:55	111	Agregar Espacio		
00:13:58	112	Agregar	l	l
00:14:00	113	Agregar	e	le
00:14:02	114	Agregar	o	leo
00:14:03	115	Agregar	n	leon
00:14:05	116	Agregar	a	leona
00:14:06	117	Agregar Espacio		
00:14:06		Pausa	00:00:04	
00:14:10	118	Agregar	l	l
00:14:11	119	Agregar	o	lo
00:14:12	120	Agregar Espacio		
00:14:13	121	Agregar	s	s
00:14:15	122	Agregar	i	si
00:14:16	123	Agregar	g	sig
00:14:16		Pausa	00:00:07	

00:14:23	124	Agregar	e	sige
00:14:26	125	Agregar Espacio		
00:14:26		Pausa	00:00:06	
00:14:32	126	Agregar	e	e
00:14:34	127	Agregar	l	el
00:14:34	128	Agregar Espacio		
00:14:34		Pausa	00:00:06	
00:14:40	129	Agregar	o	o
00:14:40	130	Agregar	s	os
00:14:40		Pausa	00:00:11	
00:14:51	131	Agregar	i	osí
00:14:52	132	Agregar	t	osít
00:14:53	133	Agregar	o	osito
00:14:54	134	Agregar Espacio		
00:14:56	135	Agregar	s	s
00:14:59	136	Agregar	e	se
00:15:01	137	Agregar Espacio		
00:15:03	138	Agregar	e	e
00:15:03	139	Agregar	s	es
00:15:05	140	Agregar	c	esc
00:15:06	141	Agregar	o	esco
00:15:07	142	Agregar	n	escon
00:15:10	143	Agregar	d	escond
00:15:11	144	Agregar	e	esconde
00:15:12	145	Agregar Espacio		
00:15:15	146	Agregar	d	d
00:15:16	147	Agregar	e	de
00:15:17	148	Agregar	t	det
00:15:18	149	Agregar	r	detr
00:15:19	150	Agregar	s	detrs
00:15:20	150	Eliminar	s	detr
00:15:22	150	Agregar	a	detra
00:15:22	151	Agregar	s	detras
00:15:24	152	Agregar Espacio		
00:15:26	153	Agregar	d	d
00:15:28	154	Agregar	e	de
00:15:28	155	Agregar Espacio		
00:15:30	156	Agregar	u	u
00:15:32	157	Agregar	n	un
00:15:33	158	Agregar	a	una
00:15:35	159	Agregar Espacio		
00:15:37	160	Agregar	r	r
00:15:39	161	Agregar	0	r0
00:15:41	161	Eliminar	0	r
00:15:42	161	Agregar	o	ro
00:15:45	162	Agregar	c	roc
00:15:46	163	Agregar	a	roca
00:15:46		Pausa	00:00:06	
00:15:52	164	Agregar Espacio		
00:15:53	165	Agregar	l	l
00:15:55	166	Agregar	a	la
00:15:55		Pausa	00:00:04	
00:15:59	167	Agregar	l	lal

00:16:00	168	Agregar	e	lale
00:16:02	169	Agregar	o	laleo
00:16:04	170	Agregar	n	laleon
00:16:04	171	Agregar	a	laleona
00:16:04		Pausa	00:00:04	
00:16:08	172	Agregar Espacio		
00:16:10	167	Insertar Espacio		
00:16:10		Pausa	00:00:04	
00:16:14	174	Agregar Espacio		
00:16:14		Pausa	00:00:07	
00:16:21	174	Insertar	e	e
00:16:22	175	Insertar	l	el
00:16:25	176	Insertar	o	elo
00:16:26	177	Insertar	s	elos
00:16:29	178	Insertar	i	elosi
00:16:30	179	Insertar	t	elosit
00:16:31	180	Insertar	o	elosito
00:16:33	176	Insertar Espacio		
00:16:33		Pausa	00:00:05	
00:16:38	183	Agregar	s	s
00:16:38		Pausa	00:00:08	
00:16:46	184	Agregar	i	si
00:16:47	185	Agregar	g	sig
00:16:48	186	Agregar	e	sige
00:16:51	187	Agregar Espacio		
00:16:51		Pausa	00:00:04	
00:16:55	188	Agregar	i	i
00:16:58	188	Eliminar	i	
00:17:01	188	Agregar	l	l
00:17:01	189	Agregar	l	ll
00:17:04	190	Agregar	e	lle
00:17:06	191	Agregar	g	lleg
00:17:07	192	Agregar	a	llega
00:17:09	193	Agregar Espacio		
00:17:11	194	Agregar	a	a
00:17:12	195	Agregar Espacio		
00:17:13	196	Agregar	u	u
00:17:15	197	Agregar	n	un
00:17:16	198	Agregar Espacio		
00:17:18	199	Agregar	r	r
00:17:20	200	Agregar	i	ri
00:17:21	201	Agregar	o	rio
00:17:23	202	Agregar Espacio		
00:17:24	203	Agregar	l	l
00:17:25	204	Agregar	o	lo
00:17:26	205	Agregar Espacio		
00:17:27	206	Agregar	i	i
00:17:29	207	Agregar	n	in
00:17:30	208	Agregar	t	int
00:17:31	209	Agregar	e	inte
00:17:32	210	Agregar	n	inten
00:17:34	211	Agregar	t	intent
00:17:34	212	Agregar	a	intenta

00:17:36	213	Agregar Espacio		
00:17:37	214	Agregar	c	c
00:17:38	215	Agregar	r	cr
00:17:40	216	Agregar	u	cru
00:17:41	217	Agregar	s	crus
00:17:42	218	Agregar	a	crusa
00:17:43	219	Agregar	r	crusar
00:17:46	220	Agregar Espacio		
00:17:46		Pausa	00:00:05	
00:17:51	221	Agregar	p	p
00:17:53	222	Agregar	o	po
00:17:55	223	Agregar	r	por
00:17:57	224	Agregar Espacio		
00:17:57		Pausa	00:00:04	
00:18:01	225	Agregar	u	u
00:18:01	226	Agregar	n	un
00:18:02	227	Agregar Espacio		
00:18:04	228	Agregar	t	t
00:18:04	229	Agregar	r	tr
00:18:07	230	Agregar	o	tro
00:18:08	231	Agregar	n	tron
00:18:10	232	Agregar	c	tronc
00:18:11	233	Agregar	o	tronco
00:18:13	234	Agregar Espacio		
00:18:13		Pausa	00:00:09	
00:18:22	235	Agregar	e	e
00:18:23	236	Agregar	l	el
00:18:23		Pausa	00:00:05	
00:18:28	236	Eliminar	l	e
00:18:28	235	Eliminar	e	
00:18:30	235	Agregar	l	l
00:18:31	236	Agregar	a	la
00:18:32	237	Agregar Espacio		
00:18:33	238	Agregar	l	l
00:18:34	239	Agregar	e	le
00:18:37	240	Agregar	o	leo
00:18:38	241	Agregar	n	leon
00:18:39	242	Agregar	a	leona
00:18:39	243	Agregar Espacio		
00:18:41	244	Agregar	i	i
00:18:42	244	Eliminar	i	
00:18:43	244	Agregar	l	l
00:18:45	245	Agregar	e	le
00:18:47	246	Agregar Espacio		
00:18:49	247	Agregar	t	t
00:18:50	248	Agregar	a	ta
00:18:51	249	Agregar	p	tap
00:18:52	250	Agregar	a	tapa
00:18:53	251	Agregar Espacio		
00:18:53		Pausa	00:00:05	
00:18:58	252	Agregar	l	l
00:18:59	253	Agregar	a	la
00:19:01	254	Agregar Espacio		

00:19:04	255	Agregar	s	s
00:19:07	256	Agregar	a	sa
00:19:08	257	Agregar	l	sal
00:19:10	258	Agregar	i	sali
00:19:13	259	Agregar	d	salid
00:19:13	260	Agregar	a	salida
00:19:16	261	Agregar Espacio		
00:19:19	262	Agregar	e	e
00:19:20	263	Agregar	l	el
00:19:21	264	Agregar Espacio		
00:19:22	265	Agregar	t	t
00:19:23	266	Agregar	r	tr
00:19:24	267	Agregar	o	tro
00:19:25	268	Agregar	n	tron
00:19:26	269	Agregar	c	tronc
00:19:27	270	Agregar	o	tronco
00:19:28	271	Agregar Espacio		
00:19:28		Pausa	00:00:04	
00:19:32	272	Agregar	s	s
00:19:33	273	Agregar	e	se
00:19:33	274	Agregar Espacio		
00:19:35	275	Agregar	c	c
00:19:36	276	Agregar	r	cr
00:19:36		Pausa	00:00:12	
00:19:48	276	Eliminar	r	c
00:19:48	275	Eliminar	c	
00:19:48		Pausa	00:00:08	
00:19:56	262	Insertar	c	cel
00:19:58	262	Eliminar	c	el
00:19:59	275	Agregar Espacio		
00:19:59		Pausa	00:00:07	
00:20:06	275	Insertar	c	c
00:20:06		Pausa	00:00:04	
00:20:10	276	Insertar	i	ci
00:20:10		Pausa	00:00:07	
00:20:17	276	Eliminar	i	
00:20:17	275	Eliminar	c	
00:20:17		Pausa	00:00:04	
00:20:21	275	Insertar	q	q
00:20:24	276	Insertar	u	qu
00:20:25	277	Insertar	i	qui
00:20:27	278	Insertar	e	quie
00:20:29	279	Insertar	b	quieb
00:20:31	280	Insertar	r	quiebr
00:20:33	281	Insertar	a	quiebra
00:20:34	283	Agregar Espacio		
00:20:34		Pausa	00:00:04	
00:20:38	283	Insertar	e	e
00:20:39	284	Insertar	l	el
00:20:41	286	Agregar Espacio		
00:20:44	286	Insertar	o	o
00:20:45	287	Insertar	s	os
00:20:48	288	Insertar	i	osi

00:20:50	289	Insertar	t	osit
00:20:51	290	Insertar	o	osito
00:20:52	292	Agregar Espacio		
00:20:54	292	Insertar	c	c
00:20:54	293	Insertar	a	ca
00:20:55	294	Insertar	e	cae
00:20:57	296	Agregar Espacio		
00:20:57		Pausa	00:00:04	
00:21:01	296	Insertar	a	a
00:21:02	297	Insertar	l	al
00:21:02	299	Agregar Espacio		
00:21:04	299	Insertar	r	r
00:21:05	300	Insertar	i	ri
00:21:07	301	Insertar	o	rio
00:21:10	303	Agregar Espacio		
00:21:10		Pausa	00:00:04	
00:21:14	303	Insertar	l	l
00:21:15	304	Insertar	a	la
00:21:16	306	Agregar Espacio		
00:21:17	306	Insertar	l	l
00:21:18	307	Insertar	e	le
00:21:18		Pausa	00:00:04	
00:21:22	308	Insertar	o	leo
00:21:24	309	Insertar	n	leon
00:21:25	310	Insertar	a	leona
00:21:26	312	Agregar Espacio		
00:21:27	312	Insertar	i	i
00:21:29	312	Eliminar	i	
00:21:30	312	Insertar	l	l
00:21:30	313	Insertar	o	lo
00:21:31	315	Agregar Espacio		
00:21:34	315	Insertar	s	s
00:21:36	316	Insertar	i	si
00:21:36	317	Insertar	g	sig
00:21:38	318	Insertar	e	sige
00:21:40	320	Agregar Espacio		
00:21:40		Pausa	00:00:04	
00:21:44	320	Insertar	p	p
00:21:46	321	Insertar	o	po
00:21:48	322	Insertar	r	por
00:21:49	324	Agregar Espacio		
00:21:49	324	Insertar	l	l
00:21:50	325	Insertar	a	la
00:21:51	327	Agregar Espacio		
00:21:53	327	Insertar	o	o
00:21:56	328	Insertar	r	or
00:21:58	329	Insertar	i	ori
00:22:01	330	Insertar	l	oril
00:22:01	331	Insertar	l	orill
00:22:03	332	Insertar	a	orilla
00:22:05	334	Agregar Espacio		
00:22:08	334	Insertar	l	l
00:22:08	335	Insertar	l	ll

00:22:10	336	Insertar	e	lle
00:22:11	337	Insertar	g	lleg
00:22:12	338	Insertar	a	llega
00:22:13	339	Insertar	n	llegan
00:22:14	341	Agregar Espacio		
00:22:17	341	Insertar	a	a
00:22:19	343	Agregar Espacio		
00:22:21	343	Insertar	u	u
00:22:23	344	Insertar	n	un
00:22:24	345	Insertar	a	una
00:22:25	347	Agregar Espacio		
00:22:27	347	Insertar	c	c
00:22:29	348	Insertar	a	ca
00:22:29	349	Insertar	s	cas
00:22:30	350	Insertar	c	case
00:22:31	351	Insertar	s	cascs
00:22:32	351	Eliminar	s	
00:22:34	351	Insertar	a	casca
00:22:36	352	Insertar	d	cascad
00:22:37	353	Insertar	a	cascada
00:22:40	355	Agregar Espacio		
00:22:43	355	Insertar	l	l
00:22:45	356	Insertar	a	la
00:22:46	358	Agregar Espacio		
00:22:47	358	Insertar	l	l
00:22:50	359	Insertar	e	le
00:22:51	360	Insertar	o	leo
00:22:53	361	Insertar	n	leon
00:22:53	362	Insertar	a	leona
00:22:56	364	Agregar Espacio		
00:22:59	364	Insertar	s	s
00:22:59	365	Insertar	e	se
00:23:01	367	Agregar Espacio		
00:23:01		Pausa	00:00:04	
00:23:05	367	Insertar	p	p
00:23:07	368	Insertar	a	pa
00:23:08	369	Insertar	r	par
00:23:09	370	Insertar	a	para
00:23:10	372	Agregar Espacio		
00:23:13	372	Insertar	e	e
00:23:14	373	Insertar	n	en
00:23:15	375	Agregar Espacio		
00:23:17	375	Insertar	u	u
00:23:17	376	Insertar	n	un
00:23:18	377	Insertar	a	una
00:23:18	379	Agregar Espacio		
00:23:20	379	Insertar	r	r
00:23:22	380	Insertar	o	ro
00:23:23	381	Insertar	c	roc
00:23:25	382	Insertar	a	roca
00:23:27	384	Agregar Espacio		
00:23:27		Pausa	00:00:04	
00:23:31	384	Insertar	e	e

00:23:31	385	Insertar	s	es
00:23:34	386	Insertar	p	esp
00:23:36	387	Insertar	e	espe
00:23:36	388	Insertar	r	esper
00:23:37	389	Insertar	a	espera
00:23:38	390	Insertar	n	esperan
00:23:39	391	Insertar	d	esperand
00:23:40	392	Insertar	o	esperando
00:23:40		Pausa	00:00:06	
00:23:46	393	Insertar	a	esperandoa
00:23:47	394	Insertar	l	esperandoal
00:23:49	393	Insertar Espacio		
00:23:49		Pausa	00:00:05	
00:23:54	397	Agregar Espacio		
00:23:54		Pausa	00:00:06	
00:24:00	397	Insertar	o	o
00:24:01	398	Insertar	s	os
00:24:02	399	Insertar	i	osí
00:24:04	400	Insertar	t	osít
00:24:05	401	Insertar	o	osito
00:24:08	402	Insertar	m	ositom
00:24:08		Pausa	00:00:04	
00:24:12	402	Eliminar	m	
00:24:13	403	Agregar Espacio		
00:24:13		Pausa	00:00:05	
00:24:18	403	Insertar	e	e
00:24:19	404	Insertar	l	el
00:24:21	406	Agregar Espacio		
00:24:23	406	Insertar	o	o
00:24:23		Pausa	00:00:05	
00:24:28	407	Insertar	s	os
00:24:29	408	Insertar	i	osí
00:24:30	409	Insertar	t	osít
00:24:31	410	Insertar	o	osito
00:24:33	412	Agregar Espacio		
00:24:35	412	Insertar	s	s
00:24:36	413	Insertar	e	se
00:24:37	415	Agregar Espacio		
00:24:37	415	Insertar	d	d
00:24:40	416	Insertar	a	da
00:24:41	418	Agregar Espacio		
00:24:42	418	Insertar	c	c
00:24:45	419	Insertar	u	cu
00:24:47	420	Insertar	e	cue
00:24:47	421	Insertar	n	cuen
00:24:48	422	Insertar	t	cuent
00:24:49	423	Insertar	a	cuenta
00:24:50	425	Agregar Espacio		
00:24:53	425	Insertar	q	q
00:24:53		Pausa	00:00:04	
00:24:57	426	Insertar	e	qe
00:24:57		Pausa	00:00:04	
00:25:01	428	Agregar Espacio		

00:25:03	429	Agregar Espacio		
00:25:04	430	Agregar Espacio		
00:25:04		Pausa	00:00:09	
00:25:13	428	Insertar	l	l
00:25:14	429	Insertar	a	la
00:25:15	433	Agregar Espacio		
00:25:16	431	Insertar	l	l
00:25:17	432	Insertar	e	le
00:25:19	433	Insertar	o	leo
00:25:21	434	Insertar	n	leon
00:25:22	435	Insertar	a	leona
00:25:23	439	Agregar Espacio		
00:25:24	437	Insertar	l	l
00:25:24	438	Insertar	o	lo
00:25:25	442	Agregar Espacio		
00:25:27	440	Insertar	e	e
00:25:27	441	Insertar	s	es
00:25:29	442	Insertar	p	esp
00:25:30	443	Insertar	e	espe
00:25:31	444	Insertar	r	esper
00:25:32	445	Insertar	a	espera
00:25:33	449	Agregar Espacio		
00:25:33		Pausa	00:00:04	
00:25:37	447	Insertar	s	s
00:25:37	448	Insertar	e	se
00:25:38	452	Agregar Espacio		
00:25:39	450	Insertar	a	a
00:25:41	451	Insertar	b	ab
00:25:43	452	Insertar	i	abi
00:25:46	453	Insertar	e	abie
00:25:48	454	Insertar	n	abien
00:25:48	455	Insertar	t	abient
00:25:50	456	Insertar	a	abienta
00:25:51	460	Agregar Espacio		
00:25:51		Pausa	00:00:05	
00:25:56	458	Insertar	a	a
00:25:57	459	Insertar	l	al
00:25:57	463	Agregar Espacio		
00:25:59	461	Insertar	a	a
00:26:00	462	Insertar	g	ag
00:26:01	463	Insertar	u	agu
00:26:02	464	Insertar	a	agua
00:26:05	468	Agregar Espacio		
00:26:05		Pausa	00:00:04	
00:26:09	466	Insertar	y	y
00:26:09	470	Agregar Espacio		
00:26:11	468	Insertar	s	s
00:26:12	469	Insertar	a	sa
00:26:14	470	Insertar	l	sal
00:26:16	471	Insertar	e	sale
00:26:17	475	Agregar Espacio		
00:26:20	473	Insertar	a	a
00:26:21	477	Agregar Espacio		

00:26:22	475	Insertar	l	l
00:26:23	476	Insertar	a	la
00:26:24	480	Agregar Espacio		
00:26:25	478	Insertar	o	o
00:26:28	479	Insertar	r	or
00:26:31	480	Insertar	i	ori
00:26:33	481	Insertar	l	oril
00:26:33	482	Insertar	l	orill
00:26:33		Pausa	00:00:04	
00:26:37	483	Insertar	a	orilla
00:26:40	487	Agregar Espacio		
00:26:40		Pausa	00:00:05	
00:26:45	485	Insertar	y	y
00:26:45	489	Agregar Espacio		
00:26:46	487	Insertar	l	l
00:26:47	488	Insertar	l	ll
00:26:48	489	Insertar	a	lla
00:26:49	493	Agregar Espacio		
00:26:51	494	Agregar Espacio		
00:26:52	491	Insertar	m	m
00:26:52		Pausa	00:00:04	
00:26:56	490	Insertar	m	llam
00:26:56		Pausa	00:00:06	
00:27:02	491	Insertar	a	llama
00:27:02		Pausa	00:00:07	
00:27:09	493	Insertar Espacio		
00:27:12	494	Eliminar	m	
00:27:14	497	Eliminar Espacio		
00:27:17	493	Insertar	a	a
00:27:19	498	Agregar Espacio		
00:27:20	495	Insertar	s	s
00:27:21	496	Insertar	u	su
00:27:22	501	Agregar Espacio		
00:27:23	498	Insertar	m	m
00:27:24	499	Insertar	a	ma
00:27:24	500	Insertar	m	mam
00:27:25	501	Insertar	a	mama
00:27:28	506	Agregar Espacio		
00:27:30	503	Insertar	s	s
00:27:33	504	Insertar	u	su
00:27:34	509	Agregar Espacio		
00:27:34	506	Insertar	m	m
00:27:35	507	Insertar	a	ma
00:27:35	508	Insertar	m	mam
00:27:36	509	Insertar	a	mama
00:27:37	514	Agregar Espacio		
00:27:37		Pausa	00:00:04	
00:27:41	511	Insertar	l	l
00:27:42	512	Insertar	l	ll
00:27:43	513	Insertar	e	lle
00:27:44	514	Insertar	g	lleg
00:27:46	515	Insertar	a	llega
00:27:47	520	Agregar Espacio		

00:27:49	517	Insertar	a	a
00:27:52	518	Insertar	d	ad
00:27:53	519	Insertar	e	ade
00:27:56	518	Insertar Espacio		
00:27:56		Pausa	00:00:04	
00:28:00	521	Insertar	f	def
00:28:00		Pausa	00:00:04	
00:28:04	522	Insertar	e	defe
00:28:05	523	Insertar	n	defen
00:28:08	524	Insertar	d	defend
00:28:08		Pausa	00:00:05	
00:28:13	525	Insertar	e	defende
00:28:13	526	Insertar	r	defender
00:28:16	527	Insertar	k	defenderk
00:28:17	527	Eliminar	k	
00:28:19	527	Insertar	l	defenderl
00:28:20	528	Insertar	o	defenderlo
00:28:20	533	Agregar Espacio		
00:28:20		Pausa	00:00:13	
00:28:33	530	Insertar	e	e
00:28:36	530	Eliminar	e	
00:28:37	530	Insertar	l	l
00:28:38	531	Insertar	a	la
00:28:39	536	Agregar Espacio		
00:28:40	533	Insertar	l	l
00:28:40	534	Insertar	e	le
00:28:40		Pausa	00:00:05	
00:28:45	535	Insertar	o	leo
00:28:45		Pausa	00:00:04	
00:28:49	536	Insertar	n	leon
00:28:50	537	Insertar	a	leona
00:28:51	542	Agregar Espacio		
00:28:53	539	Insertar	h	h
00:28:55	540	Insertar	u	hu
00:28:57	541	Insertar	l	hul
00:28:57	542	Insertar	l	hull
00:28:59	543	Insertar	e	hulle
00:29:01	548	Agregar Espacio		
00:29:01		Pausa	00:00:04	
00:29:05	545	Insertar	e	e
00:29:06	546	Insertar	ñ	eñ
00:29:07	546	Eliminar	ñ	
00:29:08	546	Insertar	l	el
00:29:10	551	Agregar Espacio		
00:29:11	548	Insertar	o	o
00:29:13	549	Insertar	s	os
00:29:16	550	Insertar	i	osí
00:29:17	551	Insertar	t	osít
00:29:18	552	Insertar	o	osito
00:29:21	557	Agregar Espacio		
00:29:21		Pausa	00:00:07	
00:29:28	554	Insertar	v	v
00:29:28		Pausa	00:00:04	

00:29:32	555	Insertar	a	va
00:29:33	560	Agregar Espacio		
00:29:33		Pausa	00:00:04	
00:29:37	557	Insertar	a	a
00:29:38	562	Agregar Espacio		
00:29:38	559	Insertar	a	a
00:29:40	560	Insertar	l	al
00:29:42	561	Insertar	c	alc
00:29:43	562	Insertar	a	alca
00:29:44	563	Insertar	n	alcan
00:29:45	564	Insertar	s	alcans
00:29:46	565	Insertar	a	alcansa
00:29:47	566	Insertar	r	alcansar
00:29:49	571	Agregar Espacio		
00:29:49		Pausa	00:00:08	
00:29:57	568	Insertar	a	a
00:29:58	573	Agregar Espacio		
00:29:59	570	Insertar	s	s
00:29:59	571	Insertar	u	su
00:30:00	576	Agregar Espacio		
00:30:01	573	Insertar	m	m
00:30:02	574	Insertar	a	ma
00:30:03	575	Insertar	m	mam
00:30:03	576	Insertar	a	mama
00:30:05	581	Agregar Espacio		
00:30:05		Pausa	00:00:06	
00:30:11	578	Insertar	y	y
00:30:12	583	Agregar Espacio		
00:30:15	580	Insertar	l	l
00:30:16	581	Insertar	e	le
00:30:18	586	Agregar Espacio		
00:30:20	583	Insertar	d	d
00:30:21	584	Insertar	a	da
00:30:22	589	Agregar Espacio		
00:30:25	586	Insertar	m	m
00:30:27	587	Insertar	u	mu
00:30:28	588	Insertar	e	mue
00:30:28	589	Insertar	s	mues
00:30:29	590	Insertar	t	muest
00:30:30	591	Insertar	r	muestr
00:30:31	592	Insertar	a	muestra
00:30:32	597	Agregar Espacio		
00:30:34	594	Insertar	a	a
00:30:36	595	Insertar	g	ag
00:30:39	596	Insertar	r	agr
00:30:41	597	Insertar	a	agra
00:30:42	598	Insertar	d	agrad
00:30:44	599	Insertar	e	agrade
00:30:45	600	Insertar	s	agrades
00:30:47	601	Insertar	i	agradesi
00:30:48	602	Insertar	m	agradesim
00:30:49	603	Insertar	i	agradesimi
00:30:51	604	Insertar	e	agradesimie

00:30:52	605	Insertar	n	agradesimien
00:30:53	606	Insertar	t	agradesimient
00:30:53	607	Insertar	o	agradesimiento
00:30:53		Pausa	00:00:05	
00:30:58	612	Agregar Espacio		
00:30:58		Pausa	00:00:29	
00:31:27	101	Insertar	d	cuentad
00:31:27		Pausa	00:00:10	
00:31:37	102	Insertar	e	cuentade
00:31:37		Pausa	00:00:04	
00:31:41	102	Eliminar	e	
00:31:41	101	Eliminar	d	
00:31:42	102	Insertar Espacio		
00:31:44	102	Insertar	d	d
00:31:44	103	Insertar	e	de
00:31:44		Pausa	00:00:04	
00:31:48	105	Insertar Espacio		
00:31:49	105	Insertar	q	q
00:31:52	106	Insertar	u	qu
00:31:54	107	Insertar	e	que
00:31:56	109	Insertar Espacio		
00:31:59	109	Insertar	l	l
00:32:00	110	Insertar	a	la
00:32:01	112	Insertar Espacio		
00:32:04	112	Insertar	l	l
00:32:05	113	Insertar	e	le
00:32:07	114	Insertar	o	leo
00:32:08	115	Insertar	n	leon
00:32:08	116	Insertar	a	leona
00:32:10	118	Insertar Espacio		
00:32:10		Pausa	00:00:04	
00:32:14	118	Insertar	l	l
00:32:15	119	Insertar	o	lo
00:32:16	121	Insertar Espacio		
00:32:18	121	Insertar	a	a
00:32:18	122	Insertar	s	as
00:32:19	123	Insertar	e	ase
00:32:20	124	Insertar	c	asec
00:32:22	125	Insertar	h	asech
00:32:25	126	Insertar	a	asecha
00:32:25		Pausa	00:00:23	
00:32:48	190	Insertar	4	roca4
00:32:48		Pausa	00:00:48	
00:33:36	191	Insertar	e	roca4e
00:33:37	191	Eliminar	e	
00:33:38	190	Eliminar	4	
00:33:38		Pausa	00:00:10	
00:33:48	190	Insertar	s	rocas
00:33:49	191	Insertar	e	rocase
00:33:50	192	Insertar	d	rocased
00:33:50		Pausa	00:00:05	
00:33:55	192	Insertar Espacio		
00:33:58	194	Insertar	a	da

00:34:01	196	Insertar Espacio		
00:34:02	196	Insertar	c	c
00:34:04	197	Insertar	u	cu
00:34:05	198	Insertar	e	cue
00:34:08	199	Insertar	n	cuen
00:34:09	200	Insertar	t	cuent
00:34:10	201	Insertar	a	cuenta
00:34:11	203	Insertar Espacio		
00:34:11		Pausa	00:00:07	
00:34:18	203	Insertar	q	q
00:34:21	204	Insertar	u	qu
00:34:22	205	Insertar	e	que
00:34:24	207	Insertar Espacio		
00:34:26	217	Insertar Espacio		
00:34:26		Pausa	00:00:06	
00:34:32	217	Insertar	l	l
00:34:33	218	Insertar	o	lo
00:34:35	219	Insertar	s	los
00:34:38	220	Insertar	i	losi
00:34:40	219	Insertar Espacio		
00:34:43	222	Insertar	g	sig
00:34:43		Pausa	00:00:05	
00:34:48	223	Insertar	e	sige
00:34:48		Pausa	00:00:19	
00:35:07	190	Insertar Espacio		
00:35:07		Pausa	00:00:55	
00:36:02	313	Insertar	e	Salidae
00:36:04	314	Insertar	n	Salidaen
00:36:04		Pausa	00:00:14	
00:36:18	325	Insertar	e	Troncoe
00:36:21	326	Insertar	l	Troncoel
00:36:23	327	Insertar	t	Troncoelt
00:36:25	327	Insertar Espacio		
00:36:28	329	Insertar	r	Tr
00:36:28		Pausa	00:00:04	
00:36:32	330	Insertar	o	Tro
00:36:35	331	Insertar	n	Tron
00:36:35		Pausa	00:00:05	
00:36:40	332	Insertar	c	Tronc
00:36:41	333	Insertar	o	Tronco
00:36:41		Pausa	00:00:21	
00:37:02	441	Insertar	s	Unas
00:37:02		Pausa	00:00:08	
00:37:10	447	Insertar	s	Rocas
00:37:10		Pausa	00:00:22	
00:37:32	609	Insertar	e	Hullee
00:37:34	610	Insertar	c	Hulleec
00:37:35	611	Insertar	a	Hulleeca
00:37:37	612	Insertar	n	Hulleecan
00:37:37	613	Insertar	d	Hulleecand
00:37:39	614	Insertar	o	Hulleecando
00:37:41	615	Insertar	s	Hulleecandos
00:37:41	616	Insertar	e	Hulleecandose

00:37:41		Pausa	00:00:10	
00:37:51	609	Insertar Espacio		
00:37:51		Pausa	00:00:07	
00:37:58	612	Insertar	h	Echándose
00:37:58		Pausa	00:00:08	
00:38:06	620	Insertar	a	Ael
00:38:08	621	Insertar Espacio		
00:38:11	623	Insertar	e	Eel
00:38:12	623	Insertar	l	Eel
00:38:13	624	Insertar Espacio		
00:38:13		Pausa	00:00:08	
00:38:21	625	Insertar	l	lel
00:38:21		Pausa	00:00:06	
00:38:27	625	Eliminar	l	el
00:38:27		Pausa	00:00:09	
00:38:36	622	Eliminar	e	l
00:38:36		Pausa	00:00:04	
00:38:40	622	Eliminar	l	
00:38:40		Pausa	00:00:09	
00:38:49	621	Insertar	l	al
00:38:49		Pausa	00:00:06	
00:38:55	624	Insertar Espacio		
00:38:58	623	Insertar	a	a
00:38:59	624	Insertar	g	ag
00:39:01	625	Insertar	u	agu
00:39:03	626	Insertar	a	agua
00:39:03		Pausa	00:00:55	
00:39:58	37	Insertar	,	cazar,
00:39:58		Pausa	00:00:10	
00:40:08	81	Insertar	,	,el
00:40:08		Pausa	00:00:11	
00:40:19	136	Insertar	,	huye,
00:40:19		Pausa	00:00:18	
00:40:37	229	Insertar	,	,el
00:40:37		Pausa	00:00:10	
00:40:47	319	Insertar	,	salidaen,
00:40:47		Pausa	00:00:10	
00:40:57	370	Insertar	,	rio,
00:40:57		Pausa	00:00:17	
00:41:14	402	Insertar	,	orilla,
00:41:14		Pausa	00:00:11	
00:41:25	455	Insertar	,	rocas,
00:41:25		Pausa	00:00:16	
00:41:41	575	Insertar	,	mama,
00:41:41		Pausa	00:00:13	
00:41:54	603	Insertar	,	defenderlo,
00:41:54		Pausa	00:00:09	
00:42:03	638	Insertar	,	,
00:42:03		Pausa	00:00:10	
00:42:13	703	Insertar	.	agradesimiento.

ANEXO 3. Registros fotográficos de las diferentes versiones textuales

3.1. Eleazar y Josué (6to grado de primaria)

Tx_1. Eleazar

Empieza cuando una leona sale a cazar encuentra a un osito lo empieza a asechar el osito se da cuenta y huye la leona lo sigue el osito se esconde detras de una roca la leona el osito sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco la leona le tapa la salida el tronco se rompe el osito cae al rio la leona lo sigue por la orilla llegan a una cascada la leona se para en una roca esperando al osito el osito se da cuenta que la leona lo espera se abienta al agua y sale a la orilla y llama a su mama su mama llega a defenderlo la leona hulle echandose al agua el osito va a alcanzar a su mama y le da muestra agradecimiento

Tx_2. Eleazar

Empieza cuando una leona sale a cazar, encuentra a un osito lo empieza a asechar, el osito se da cuenta de que la leona lo asecha y huye, la leona lo sigue el osito se esconde detras de una roca se da cuenta que lo sigue, el osito sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco la leona le tapa la salida, el tronco se quiebra el osito cae al rio, la leona lo sigue por la orilla, llegan a una cascada la leona se para en unas rocas, esperando al osito el osito se da cuenta que la leona lo espera se abienta al agua y sale a la orilla y llama a su mama, su mama llega a defenderlo, la leona hulle echandose al agua, el osito va a alcanzar a su mama y le da muestra agradecimiento.

Tx_3. Eleazar y Josué

Empieza Era una mañana nublada, cuando una leona Alejandra sale a cazar, encuentra al osito Gaspar que se encuentra estaba jugando en un pastizal, a la orilla de un rio lo empieza a asechar, el osito Gaspar se da cuenta de que la leona Alejandra lo asecha y huye, la leona Alejandra lo sigue, el osito Gaspar se esconde detras de una roca se da cuenta que la leona Alejandra lo sigue, el osito Gaspar sigue llega a un rio lo intenta cruzar por un tronco la leona Alejandra le tapa la salida, el tronco se quiebra el osito cae al rio, la leona Alejandra lo sigue por la orilla, llegan a una cascada la leona Alejandra se para en unas rocas, esperando al osito Gaspar, el osito Gaspar se da cuenta que la leona Alejandra lo espera, se abienta al agua y sale con dificultad a la orilla y llama a su mama,

Griselda con un grito, sola la mama Griselda llega a defenderlo, la leona Alejandra hulle echándose al agua cruzando el río, el osito Gaspar va a alcanzar a su mama y le da muestra de agradecimiento con besos.

3.2. Nancy y Araceli (6to de Primaria)

Tx_1. Nancy

Estaban dos animales un oso y un puma el puma estaba viendo al oso y de repente lo salio persiguiendo para que se lo comiera el oso salio corriendo y se subio a una rama y debajo de esa rama habia un rio luego la rama se rompio y el oso se cayo al rio el puma al ver que el oso se cayo fue a una parte del rio donde habia muchas piedras y cuando el puma vio que el oso se acercaba el puma lo queria lastimar pero el oso se salio del rio y el puma lo lastimo el oso en peso se grito muy fuerte y llego un oso mas grande y el puma salio corriendo

Tx_2. Nancy

estaban dos animales un oso y un puma el puma estaba viendo al oso y de repente lo salio persiguiendo para que se lo comiera el oso salio corriendo y se subio a una rama y debajo de esa rama habia un rio luego la rama se rompio y el oso se cayo al rio, el puma al ver que el oso se cayo fue a una parte del rio donde habia muchas piedras y cuando el puma vio que el oso se acercaba el puma lo queria lastimar pero el oso se salio del rio y el puma se acercó y lo lastimo, el oso en peso se grito muy fuerte y llego un oso mas grande y el puma salio corriendo.

Tx_3. Nancy y Araceli

Estaban dos animales en una montaña, un oso y un puma, el oso estaba jugando con el pasto mientras que el puma lo estaba viendo al oso y de repente el puma salio persiguiendolo al oso porque se lo queria comer, al ver que venia el puma salio persiguiendo para que se lo comiera el oso salio corriendo y se subio a una rama y debajo de esa rama habia un rio, el oso se fue a la parte mas delgada de esa rama, como el oso estaba muy pesado luego la rama se rompio y el oso se cayó al rio con todo, una parte de la rama y entonces el oso rapidamente se agarró de la rama, el puma al ver que el oso se cayo fue saliendo corriendo a una parte del rio donde habia muchas piedras y cuando el puma vio que el oso se acercaba, el puma solto la rama porque el puma lo queria lastimar pero como el rio tenia mucha corriente el oso se fue

dificultaba salir del río y cuando el oso salió del río el puma se acercó a su mamá y lo lastimó en su brazo, el oso empezó a gritar muy fuerte y escuchó su papá al poco rato llegó su papá, un oso más grande para defenderlo y el puma salió corriendo, porque pensó que el oso grande le iba a ser daño, vio cuando el puma se fue el oso pequeño fue corriendo a alcanzar a su papá oso, al oso y el puma y ya nunca volvió a molestarlo. mamá grande que iba a defender a su hijo.

3.3. Paul y David (6to de primaria)

Tx_1. Paul

Un oso reposaba tranquilamente pero no sabía que un puma lo hacía a lo lejos, el oso al darse cuenta que el puma lo hacía comenzó a correr el puma al ver que su presa se alejaba corrió a su persecución, el oso en su intento de subir trepo a un árbol que estaba colgaba sus ramas a un río, el puma al verlo lo siguió pero las ramas del árbol no eran tan resistentes así que el oso cayó al río y como el puma tenía mucha hambre desidió seguirlo por el río hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estaba en unas rocas cerca de la orilla, el puma al ver esto se subió a las rocas para tratar de alcanzarlo pero falló porque el oso saltó del tronco y nadó a la orilla pero el puma fue listo y lo siguió, el oso al verse acorralado desidió defenderse el puma al ver esto lo arañó 2 veces y al tratar de aullar a el puma rugió fuerte, el puma al ver esto ullo y el oso pero no fue el oso quien aulló al puma sino su mamá del oso quien estaba atrás de el

Tx_2. Paul

Un oso reposaba tranquilamente pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos, el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecusion, el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio, el puma al ber hesto lo siguio pero las ramas del arbol no eran tan resistentes asi que el oso callo al rio y como el puma tenia mucha hambre desidio seguirlo por el rio hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estanco en unas rocas serca de la orilla, el puma al ver esto se subio alas rocas para tratar de alcansarlo pero fallo porque el oso salto del tronco y nado a la orilla pero el puma fue listo y lo siguio, el oso al verse acorralado desidio defenderse el puma al ver esto lo arañó 2 veses y al tratar de aullentar a el puma rugio fuerte, el puma al ver esto ullo pero no fue el oso quien aullento al puma sino su mama del oso quien estaba atras de el.

Tx_3. Paul y David

Un oso reposaba tranquilamente en una montaña pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos, el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecusion, el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio, el puma al ber hesto lo siguio pero las ramas del arbol no eran tan resistentes asi que el oso callo al rio y como el puma tenia mucha hambre desidio seguirlo por el rio hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estanco en unas rocas serca de la orilla, el puma al ver esto se subio alas rocas para tratar de alcansarlo pero fallo porque el oso salto del tronco y nado a la orilla pero el puma fue listo y lo siguio, el oso al verse acorralado desidio defenderse parandose frente al puma el puma al ver esto lo arañó 2 veses y al tratar de aullentar a el puma rugio fuerte, el puma al ver esto ullo pero no fue el oso quien aullento al puma sino su mama del oso quien estaba atras de el.

3.4. Lizbeth y Elizabeth (3ro de telesecundaria)

Tx_1. Lizbeth

Puma vs oso

Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastisales sin darse cuenta que tras de él estaba un gran puma el cual lo rodeaba muy sigilosamente.

El oso, al darse cuenta de esto intentó escapar y salió corriendo pero el puma iba tras él dispuesto a devorarlo.

El oso, como única escapatoria, subió a un tronco que estaba en la parte de arriba de un río, pero para su sorpresa el puma también se subió y por accidente el oso resbaló del tronco de esta manera cayendo de esta manera al río pues ya que el tronco se había partido en dos. El puma, al ver esto también decide arrojar al río y sigue persiguiendo al oso, quien es a mientras tanto es arrastrado por la corriente del río, situación por la cual el puma se aprovecha e intenta devorarlo pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.

El oso siente mucho dolor y comienza pero de pronto aparece su madre atrás de él, mientras el puma se aleja al ver esto.

El oso corre hacia su madre y esta cura sus heridas.

Tx_2. Lizbeth.

Puma vs oso

Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastisales sin darse cuenta que tras de él estaba un gran puma el cual estaba arriba de una roca y lo rodeaba muy sigilosamente.

El oso, al darse cuenta de esto intentó escapar y salió corriendo pero el puma iba tras él dispuesto a devorarlo.

El oso, como única escapatoria, subió a un tronco que estaba en la parte de arriba de un río, pero para su sorpresa el puma también se subió y por accidente el oso resbaló del tronco cayendo de esta manera al río pues ya que el tronco se había partido en dos. El puma, al ver esto también decide arrojar al río y sigue persiguiendo al oso, quien mientras tanto es arrastrado por la corriente del río, situación por la cual el puma se aprovecha e intenta devorarlo pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.

El oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre atrás de él, mientras el puma se aleja al ver esto.

El oso corre hacia su madre y esta cura sus heridas.

Tx_3. Lizbeth y Elizabeth

Puma vs oso

Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastizales, sin darse cuenta que de otra parte de él estaba un gran puma, el cual estaba arriba de una roca y lo rodeaba muy sigilosamente.

El oso, al darse cuenta de esto intentó escapar y salió corriendo, pero el puma iba tras él dispuesto a devorarlo.

El oso, como única escapatoria, subió a un tronco que estaba saliendo de los pastizales en la parte de arriba de un río en dirección a una roca, que se encontraba en medio del río, pero para su sorpresa el puma también se subió y por accidente el oso resbaló del tronco cayendo de esta manera al río pues ya que el tronco se había partido en dos el tronco se partió en dos haciendo que el oso y el tronco cayera con él al río. El puma, al ver esto también decide arrojar al río y sigue persiguiendo al oso, quien mientras tanto es arrastrado por la corriente, situación por la cual el puma se aprovecha e intenta devorarlo, pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.

El oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre atrás de él en la orilla del río, mientras el puma se aleja al ver esto.

El oso corre rápidamente hacia la orilla del río logrando salir e irse con donde estaba su madre y, para que esta curara sus heridas.

3.5. Jonathan y Elizabeth (3ro de telesecundaria)

Tx_1. Jonathan

puma vs oso

El video trata sobre un pequeño oso que se divierte en los pastizales cuando de pronto visualiza a lo lejos a un puma, al parecer hambriento, que lo persigue hasta llegar a un río para, el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río para después, al volver a ser acechado por el puma, cae de la punta hacia el río. Inteligentemente sube a la pequeña parte del tronco que cayó con él para así no hundirse y morir ahogado, el puma lo acecha de lejos caminando sobre la orilla del río para después esperarlo en una barra formada de rocas, donde el oso llega montado en el pedazo de tronco, al verlo el oso se avienta desesperado al río y patatea para intentar alejarse del puma, este lo sigue y cuando el oso llega a la orilla el puma ya lo está esperando, el oso comienza a gritar desesperado, el puma le da unos manotazos y le hace unas cuantas

eridas. cuando todo parece que es el fin de este pequeño oso, el puma ulle del lugar, el oso sigue gritando sin darse cuenta que el su depredador a huído ya que atras de el esta su madre gritandole, el oso corre hacia ella, esta lame sus heridas y el oso se siente seguro.

Tx_2. Jonathan.

puma vs oso

el video trata sobre un pequeño oso que se divierte en los pastizales cuando de pronto visualiza a lo lejos a un puma, al parecer hambriento, que lo persigue hasta llegar a un río, el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río para despues, al volver a ser acechado por el puma, cae de la punta hacia el río. inteligentemente sube a la pequeña parte del tronco, que callo con el, para asi no undirse y morir ahogado, el puma lo acecha de lejos caminando sobre la orilla del río, para despues esperarlo en una barra formada de rocas, donde el oso llega montado en el pedazo de tronco; al verlo el oso se avienta desesperado al río y patalea para intentar alejarse del puma, este lo sigue, y cuando el oso llega a la orilla el puma ya lo esta esperando, el oso comienza a gritar desesperado, el puma le da un par de manotazos y le hace unas cuantas eridas. cuando todo parece que es el fin de este pequeño oso, el puma ulle del lugar, el oso sigue gritando sin darse cuenta que su depredador a huído ya que atras de el esta su madre gritando, el oso corre hacia ella, esta lame sus heridas y el oso se siente seguro.

Tx_3. Jonathan y Elizeth

puma vs oso

El video trata sobre un pequeño oso que se divierte en los pastizales cuando de pronto visualiza a lo lejos a un puma, al parecer hambriento, que lo persigue hasta llegar a un río, el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río, para despues, al volver a ser acechado por el puma, cae de la punta del tronco, que ha sido quebrada al cargar con el peso del oso, hacia el río. inteligentemente sube a la pequeña parte del tronco, que callo con el, para poder salvarse y asi no undirse y morir ahogado, el puma lo acecha de lejos caminando sobre la orilla del río, para despues esperarlo en una barra formada de rocas, donde el oso llega montado en el pedazo de tronco; al verlo el oso decide nadar, se avienta desesperado al río y patalea para intentar alejarse del puma, este lo sigue, y cuando el oso llega a la orilla el puma ya lo esta esperando, el oso comienza a gritar desesperado, el puma le da un par de manotazos y le hace unas cuantas eridas. Cuando todo parece que es el fin de este pequeño oso, el puma ulle del lugar, el oso sigue gritando sin darse cuenta que su depredador a huído ya que atras de el esta su madre gritando tratando de salvarlo, el oso corre hacia ella,

esta lame sus heridas y el oso se siente seguro **pues al estar cerca de su madre** **pues esta lo ha salvado del peligro.**

3.6. Anahí y Beatriz (3ro de telesecundaria)

Tx_1. Anahí.

≡ PUMA VS OSO

Este video trata sobre un puma que esta observando a un oso con la intención **de cazarlo**, **pero el pequeño** oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma e intenta huir, **el osito** comienza a correr y el puma va tras el, el pequeño oso en su intento de huir **su**, sube a un tronco que esta sobre un rio, pero el puma continua persiguiendolo, **por ello el pequeño** oso sube hasta la punta de el tronco, pero **en la** punta se quiebra y cae al rio.

El puma **cruza** por unas rocas para seguir con su labor y el **oso sigue** flotando sobre el rio para intentar salvarse, pero **el** puma logra acercarse a él y le da unos manotazos para **herirlo**, por lo que el pequeño oso comienza a gritar muy fuerte, de pronto el puma comienza a alejarse, y el osito mira hacia atras y ve **a su madre** ahuyentando al oso **para salvar a su pequeño**, **el osito** corre hacia ella y esta comienza a limpiar a sus heridas para sanarlas.

Tx_2. Anahí.

PUMA VS OSO

Este video trata sobre un puma que esta observando a un oso con la intención de cazarlo, **el pequeño** oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma e intenta huir, **el osito** comienza a correr y el puma va tras el, el pequeño oso en su intento de huir, sube a un tronco que esta sobre un rio, pero el puma continua persiguiendolo, **por ello el** pequeño oso sube hasta la punta de el tronco, pero la punta se quiebra y cae al rio.

El puma **cruza** por unas rocas para seguir con su labor y el oso sigue flotando sobre el rio para intentar salvarse, pero el puma logra **acercarse a él** y le da unos manotazos para herirlo, por lo que el pequeño oso comienza a gritar muy fuerte, de pronto el puma comienza a alejarse, y el osito mira hacia **atrás** y ve a su madre ahuyentando al oso, **para salvar a su pequeño**, **el osito** corre hacia ella y esta comienza a limpiar sus heridas para sanarlas.

Tx_3. Anahí y Beatriz.

PUMA VS OSO

Este video trata sobre un puma que esta observando a un **oso pequeño oso** que estaba jugando en el **pastizal** con la intención de cazarlo, **el puma** comienza a acercarse a él, **el pequeño** pero el oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma e intenta huir, el osito comienza a correr y el puma va tras él, **el pequeño** oso en su intento de huir, sube a un tronco que esta sobre un rio, pero el puma continua persiguiendolo **hasta alli**, por ello el pequeño oso sube hasta la punta de el tronco, pero **la punta esta** se quiebra y cae **con ella** al rio.

El puma **baja del tronco** y cruza por unas rocas para seguir con su labor, **ymientras** el **pequeño** **oso** sigue **flotando con la ayuda de la rama** sobre el rio para intentar salvarse, pero el puma logra acercarse a él y **le da unos manotazos para herirlo** lo lastima con sus garras, **por lo que el pequeño** **haciendo que** **el pequeño** **oso comienza a** **shaciendolo sangrar** y **a** gritar muy fuerte, de pronto el puma comienza a alejarse el puma se **aleja**, y el osito mira hacia atrás y ve **a que** **su** madre ahuyentando **al** **oso** **puma**, **para intentando** **salvar a su pequeño** **para salvarlo**, **este** **el osito** **pequeño** se acerca a donde esta su madre **corre hacia ella** y **la cual** **y** **estalla** comienza **a** limpiar sus heridas para sanarlas.

ANEXO 4. TEXTOS DIVIDIDOS EN ENUNCIADOS

4.1. Eleazar y Josué (6to de primaria)

No.	Tx_1	Tx_2	Tx_3
1	empiesa cuando una leona sale a cazar	empiesa cuando una leona sale a cazar,	Era una mañana nublada, cuando la leona Alejandra sale a cazar,
2	encuentra a un osito	encuentra a un osito	encuentra al osito Gaspar que estaba jugando en un pztisal,
3	lo empiesa a asechar	lo empiesa a asechar,	a la orilla de un rio lo empiesa a cazar,
4	el osito se da cuenta	el osito se da cuenta de que la leona lo asecha	el osito Gaspar se da cuenta de que la leona Alejandra lo asecha
5	y huye	y huye,	y huye,
6	la leona lo sige	la leona lo sige	la leona Alejandra lo sige,
7	el osito se esconde detras de una roca	el osito se esconde detras de una roca se da cuenta que la leona lo sige,	el osito Gaspar se esconde detras de una roca se asoma y se da cuenta que la leona Alejandra lo sige,
8	el osito sige	el osito sige	el osito Gaspar sige
9	llega a un rio	llega a un rio	llega a un rio

10	lo intenta crusar por un tronco	lo intenta cruzar por un tronco	lo intenta cruzar por un tronco
11	la leona le tapa la salida	la leona le tapa la salida en , el tronco	la leona Alejandra le tapa la salida,
12	el tronco se quiebra	el tronco se quiebra	el pedazo del tronco donde estaba el osito Gaspar se quiebra
13	el osito cae al rio	el osito cae al rio ,	y cae al rio,
14	la leona lo sige por la orilla	la leona lo sige por la orilla ,	la leona Alejandra lo sige por la orilla,
15	llegan a una cascada	llegan a una cascada	llegan a una cascada
16	la leona se para en una roca esperando al osito	la leona se para en una s roca s , esperando al osito	la leona Alejandra se para en unas rocas, esperando al osito Gaspar ,
17	el osito se da cuenta qe la leona lo espera	el osito se da cuenta qe la leona lo espera	el osito Gaspar se da cuenta qe la leona Alejandra lo espera ,
18	se abienta al agua	se abienta al agua	se echa al agua
19	y sale a la orilla	y sale a la orilla	y sale con dificultades a la orilla
20	y llama a su mama	y llama a su mama ,	y llama a su mama Griselda con un grito ,
21	su mama llega a defenderlo	su mama llega a defenderlo ,	la mama Griselda llega a defenderlo,
22	la leona hulle	la leona hulle echandose al agua ,	la leona Alenjandra hulle cruzando el rio ,
23	el osito va a alcanzar a su mama	el osito va a alcanzar a su mama	el osito Gaspar va a alcanzar a su mama
24	y le da muestra agradecimiento	y le da muestra agradecimiento ,	y le da muestra de agradecimiento con besos .

4.2. Nancy y Araceli (6to de primaria)

No.	Tx_1	Tx_2	Tx_3
1	estaban dos animales un oso y un puma	estaban dos animales un oso y un puma	Estaban dos animales en una montaña , un oso y un puma,
2	el puma estaba viendo al oso	el puma estaba viendo al oso	el oso estaba jugando con el pasto mientras que el puma lo estaba viendo
3	y de repente lo salio persiguiendo para que se lo comiera	y de repente lo salio persiguiendo para que se lo comiera	y de repente el puma salio persiguiendo al oso porque se lo queria comer ,
4	el oso salio corriendo	el oso salio corriendo	el oso al ver que venia el puma salio corriendo
5	y se suvio a una rama	y se suvio a una rama	y se suvio a una rama
6	y debajo de esa rama habia un rio	y debajo de esa rama habia un rio	y debajo de esa rama habia un rio,
7	luego la rama se rompio	luego la rama se rompio	el oso se fue a la parte más delgada de esa rama, como el oso estaba muy pesado la rama se rompio
8	y el oso se cayo al rio	y el oso se cayo al rio,	y cayo al rio con una parte de la rama entonces el oso rapidamente se agarro de la rama,

9	el puma al ver que el oso se cayó fue a una parte del rio donde habia muchas piedras	el puma al ver que el oso se cayó fue a una parte del rio donde habia muchas piedras	el puma al ver que el oso se cayó salio corriendo a una parte del rio donde había muchas piedras
10	y cuando el puma vio que el oso se acercaba	y cuando el puma vio que el oso se acercaba	y cuando el oso vio que se acercaba el puma solto la rama
11	el puma lo queria lastimar	el puma lo queria lastimar	porque el puma lo queria lastimar
12	pero el oso se salio del rio	pero el oso se salio del rio	pero como el rio tenia mucha corriente al oso se le dificultaba salir del rio ,
13	y el puma lo lastimo ,	y el puma se acercó	cuando el oso salio del rio el puma se acercó más
		y lo lastimo ,	y lo lastimo en su brazo ,
14	Y el oso enpeso a gritar muy fuerte	el oso enpeso a gritar muy fuerte	el oso empeso a gritar muy fuerte y escucho su papá,
15	y llego un oso mas grande	y llego un oso mas grande	al poco rato llegó su papá un oso grande para defenderlo
18	y el puma salio corriendo	y el puma salio corriendo.	y el puma salio corriendo, porque penso que el oso grande le hiba a ser daño , cuando el puma se fue el oso pequeño fue corriendo a alcanzar a su papá oso y el puma ya nunca volvió a molestarlo.

4.3. Paul y David (6to de primaria)

No.	Tx_1	Tx_2	Tx_3
1	un oso reposaba tranquilamente	Un oso reposaba tranquilamente	Un oso reposaba tranquilamente en una montaña
2	pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos,	pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos,	pero no sabia que un puma lo hacechaba a lo lejos,
3	el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr	el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr	el oso al darce cuenta que el puma lo hacechaba comenso a correr
4	el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecusion,	el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecusion,	el puma al ver que su presa se alejaba corrio asu persecusion,
5	el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio,	el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio,	el oso en su intento de uir trepo a un arbol que colgaba sus ramas a un rio,
6	el puma al ber hesto lo siguio	el puma al ber hesto lo siguio	el puma al ber hesto lo siguió
7	pero las ramas del arbol no eran tan resistentes	pero las ramas del arbol no eran tan resistentes	pero las ramas del arbol no eran tan resistentes
8	asi que el oso callo al rio	asi que el oso callo al rio	asi que el oso callo al rio
9	y como el puma tenia mucha hambre desidio seguirlo por el rio	y como el puma tenia mucha hambre desidio seguirlo por el rio	y como el puma tenia mucha hambre desidio seguirlo por el rio
10	hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estanco en unas rocas serca de la orilla,	hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estanco en unas rocas serca de la orilla,	hasta que el tronco en el que flotaba el oso se estanco en unas rocas serca de la orilla,

11	el puma al ver esto se subio alas rocas para tratar de alcansarlo	el puma al ver esto se subio alas rocas para tratar de alcansarlo	el puma al ver esto se subio alas rocas para tratar de alcansarlo
12	pero fallo porque el oso salto del tronco y nado a la orilla	pero fallo porque el oso salto del tronco y nado a la orilla	pero fallo porque el oso salto del tronco y nado a la orilla
13	pero el puma fue listo	pero el puma fue listo	pero el puma fue listo
14	y lo siguio ,	y lo siguio ,	y lo siguio ,
15	el oso al verse acorralado desidio defenderse	el oso al verse acorralado desidio defenderse	el oso al verse acorralado desidio defenderse parandose frente al puma
16	el puma al ver esto lo araño 2 veces	el puma al ver esto lo araño 2 veces	el puma al ver esto lo araño 2 veces
18	y al tratar de aullentar a el puma rugio fuerte,	y al tratar de aullentar a el puma rugio fuerte,	y al tratar de aullentar a el puma rugio fuerte,
19	el puma al ver esto ullo	el puma al ver esto ullo	el puma al ver esto ullo
20	pero no fue el oso quien aullento al puma sino su mama del oso quien estaba atras de el	pero no fue el oso quien aullento al puma sino su mama del oso quien estaba atras de el.	pero no fue el oso quien aullento al puma sino su mama del oso quien estaba atras de el.

4.4. Lizbeth y Elizabeth (3ro de telesecundaria)

No.	Tx_1	Tx_2	Tx_3
1	Puma vs oso	Puma vs oso	Puma vs oso
2	Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastizales sin darse cuenta que tras de el estaba un gran puma	Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastisales sin darse cuenta que tras de el estaba un gran puma	Un día como cualquier otro andaba un pequeño oso jugando entre los pastizales, sin darse cuenta que detrás de el estaba un gran puma,
3	el cual lo rodeaba muy sigilosamente.	el cual estaba arriba de una roca y lo rodeaba muy sigilosamente.	el cuál estaba arriba de una roca y lo rodeaba muy sigilosamente.
4	El oso,al darse cuenta de esto intento escapar	El oso,al darse cuenta de esto intento escapar	El oso,al darse cuenta de esto intentó escapar
5	y salio corriendo	y salio corriendo	y salio corriendo,
6	pero el puma iva tras el dispuesto a devorarlo.	pero el puma iva tras el dispuesto a devorarlo.	pero el puma iva tras el dispuesto a devorarlo.
7	El oso,como unica escapatoria, subio a un tronco que estaba en la parte de arriba de un río,	El oso,como unica escapatoria, subio a un tronco que estaba en la parte de arriba de un río,	El oso,como unica escapatoria, subió a un tronco que salía de los pastizales en dirección a una roca, que se encontraba en medio de un río,
8	pero para su sorpresa el puma tambien se subio	pero para su sorpresa el puma tambien se subio	pero para su sorpresa el puma tambien se subió
9	y por accidente el oso resbalo del tronco callendo de esta manera al río	y por accidente el oso resbalo del tronco callendo de esta manera al río	y por accidente el tronco se partió en dos haciendo que el oso y parte del tronco

			calleran al río.
10	pues ya que el tronco se había partido en dos.	pues ya que el tronco se había partido en dos.	
11	El puma, al ver esto también decide arrojar al río	El puma, al ver esto también decide arrojar al río	El puma, al ver esto también decide arrojar al río y perseguir al oso,
12	y sigue persiguiendo al oso,	y sigue persiguiendo al oso,	
13	quien mientras tanto es arrastrado por la corriente del río,	quien mientras tanto es arrastrado por la corriente del río,	quien mientras tanto es arrastrado por la corriente,
14	situación por la cual el puma se aprovecha	situación por la cual el puma se aprovecha	situación por la cual el puma se aprovecha
15	e intenta devorarlo	e intenta devorarlo	e intenta devorarlo,
16	pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.	pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.	pero solo le ocasiona unas cuantas heridas.
17	El oso siente mucho dolor	El oso siente mucho dolor	El oso siente mucho dolor
18	pero de pronto aparece su madre atrás de él,	pero de pronto aparece su madre atrás de él,	pero de pronto aparece su madre en la orilla del río,
19	mientras el puma se aleja al ver esto.	mientras el puma se aleja al ver esto.	mientras el puma se aleja al ver esto.
20	El oso corre hacia su madre	El oso corre hacia su madre	El oso corre rápidamente hacia la orilla donde estaba su madre, para que esta
21	y esta cura sus heridas.	y esta cura sus heridas.	curara sus heridas.

4.5. Jonathan y Elizeth (3ro de telesecundaria)

No.	Tx_1	Tx_2	Tx_3
1	Puma vs oso	Puma vs oso	Puma vs oso
2	el video trata sobre un pequeño oso que se divierte en los pastizales	el video trata sobre un pequeño oso que se divierte en los pastizales	El video trata sobre un pequeño oso que se divierte en los pastizales
3	cuando de pronto visualiza a lo lejos a un puma, al parecer hambriento, que lo persigue hasta llegar a un río,	cuando de pronto visualiza a lo lejos a un puma, al parecer hambriento, que lo persigue hasta llegar a un río,	cuando de pronto visualiza a lo lejos a un puma, al parecer hambriento, que lo persigue hasta llegar a un río,
4	el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río	el pequeño oso corre por un tronco que cuelga hacia el río	el pequeño oso corre sobre un tronco que cuelga hacia el río,
5	para despues, al volver a ser acechado por el puma, cae de la punta hacia el río.	para despues, al volver a ser acechado por el puma, cae de la punta hacia el río.	para despues, al volver a ser acechado por el puma, cae con la punta del tronco, que ha sido quebrada al cargar con el peso del oso, motivo por el cual cae hacia el río.
6	inteligentemente sube a la pequeña parte del tronco, que callo con el, para asi no undirse y morir ahogado,	inteligentemente sube a la pequeña parte del tronco, que callo con el, para asi no undirse y morir ahogado,	Inteligentemente sube a la pequeña parte del tronco para poder salvarse y asi no undirse y morir ahogado,
7	el puma lo acecha de lejos caminando sobre la orilla del río, para despues esperarlo en una barra formada de rocas, donde el oso llega	el puma lo acecha de lejos caminando sobre la orilla del río, para despues esperarlo en una barra formada de rocas, donde el oso llega montado en el	el puma lo acecha de lejos caminando sobre la orilla del río, para despues esperarlo en una barra formada de rocas, donde el oso llega

	montado en el pedazo de tronco;	pedazo de tronco;	montado en el pedazo de tronco;
8	al verlo el oso se avienta desesperado al río	al verlo el oso se avienta desesperado al río	al verlo el oso decide nadar ,
9	y patalea para intentar alejarse del puma,	y patalea para intentar alejarse del puma,	desesperado patalea , para intentar alejarse del puma,
10	este lo sigue ,	este lo sigue ,	este lo sigue ,
11	y cuando el oso llega a la orilla	y cuando el oso llega a la orilla	y cuando el oso llega a la orilla
12	el puma ya lo esta esperando,	el puma ya lo esta esperando,	el puma lo esta esperando,
13	el oso comienza a gritar desesperado,	el oso comienza a gritar desesperado,	el oso comienza a gritar desesperado,
14	el puma le da un par de manotazos	el puma le da un par de manotazos	el puma le da un par de manotazos
15	y le hace unas cuantas eridas.	y le hace unas cuantas eridas.	y le hace unas cuantas eridas.
16	cuando todo parece que es el fin de este pequeño oso, el puma ulle del lugar,	cuando todo parece que es el fin de este pequeño oso, el puma ulle del lugar,	C uando todo parece que es el fin de este pequeño oso, el puma ulle del lugar,
17	el oso sigue gritando sin darse cuenta que su depredador a huido ya que atras de el esta su madre gritando,	el oso sigue gritando sin darse cuenta que su depredador a huido ya que atras de el esta su madre gritando ,	el oso sigue gritando sin darse cuenta que su depredador a huido ya que atras de el esta su madre tratando de salvarlo ,
18	el oso corre hacia ella,	el oso corre hacia ella,	el oso corre hacia ella,
19	esta lame sus heridas	esta lame sus heridas	esta lame sus heridas

20	y el oso se siente seguro.	y el oso se siente seguro.	y el oso se siente seguro al estar cerca de su madre pues esta lo ha salvado del peligro.
----	-----------------------------------	-----------------------------------	---

4.6. Anahí y Beatriz (3ro de telesecundaria)

No.	Tx_1	Tx_2	Tx_3
1	Puma vs oso	Puma vs oso	Puma vs oso
2	Este video trata sobre un puma que esta observando a un oso con la intención de cazarlo ,	Este video trata sobre un puma que esta observando a un oso con la intención de cazarlo ,	Este video trata sobre un puma que esta observando a un pequeño oso jugar en un pastizal , con la intención de cazarlo ,
3	el pequeño oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma	el pequeño oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma	el puma se comienza a acercarse a él , pero el oso se da cuenta de que esta siendo acechado por el puma
4	e intenta huir ,	e intenta huir ,	e intenta huir ,
5	el osito comienza a correr	el osito comienza a correr	el osito comienza a correr
6	y el puma va tras el ,	y el puma va tras el ,	y el puma va trás él ;
7	el pequeño oso en su intento de huir , sube a un tronco que esta sobre un rio ,	el pequeño oso en su intento de huir , sube a un tronco que esta sobre un rio ,	el pequeño oso en su intento de huir , sube a un tronco que esta sobre un rio ,

8	pero el puma continua persiguiendolo ,	pero el puma continua persiguiendolo ,	pero el puma continua persiguiendolo hasta alli ,
9	por ello el pequeño oso sube hasta la punta de el tronco,	por ello el pequeño oso sube hasta la punta de el tronco,	por ello el pequeño oso sube hasta la punta de el tronco,
10	pero la punta se quiebra y cae al rio.	pero la punta se quiebra y cae al rio.	pero esta se quiebra y cae con ella al rio.
11	El puma crusa por unas rocas para seguir con su labor	El puma crusa por unas rocas para seguir con su labor	El puma baja del tronco y cruza por unas rocas para seguir con su labor ,
12	y el oso sigue flotando sobre el rio para intentar salvarse ,	y el oso sigue flotando sobre el rio para intentar salvarse ,	mientras el pequeño oso flota con la ayuda de la rama sobre el rio para intentar salvarse ,
13	pero el puma logra acrcarse a el	pero el puma logra acercarse a él	pero el puma logra acercarse a él
14	y le da unos manotazos para herirlo ,	y le da unos manotazos para herirlo ,	y lo lastima con sus garras , haciendolo sangrar y gritar muy fuerte,
15	por lo que el pequeño oso comienza a gritar muy fuerte,	por lo que el pequeño oso comienza a gritar muy fuerte,	
16	de pronto el puma comienza a alejarse ,	de pronto el puma comienza a alejarse ,	de pronto el puma se aleja ,
17	y el osito mira hacia atras	y el osito mira hacia atrás	el osito mira hacia atrás

18	y ve a su madre ahuyentando al oso ,para salvar a su pequeño ,	y ve a su madre ahuyentando al oso ,para salvar a su pequeño ,	y ve a su madre ahuyentando al puma para salvarlo ,
19	el osito corre hacia ella	el osito corre hacia ella	el pequeño se acerca a donde esta su madre
20	y esta comienza a limpiar sus heridas para sanarlas.	y esta comienza a limpiar sus heridas para sanarlas.	y ella comienza a limpiar sus heridas para sanarlas.