



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

P

# La transformación de contenidos en la continuidad de las situaciones didácticas de revisión de textos

Vol.1

Autor:

Galaburri, María Laura

Tutor:

Castedo, Mirta

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Maestría de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA

Tesis 11-6-2  
v.1

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

|                                |         |
|--------------------------------|---------|
| FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS |         |
| Nº 50969 M.F.                  |         |
| 28 JUL 2004                    |         |
| Agr.                           | ENTRADA |

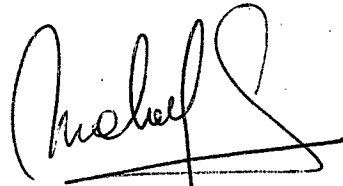
**TEMA: LA TRANSFORMACIÓN DE CONTENIDOS  
EN LA CONTINUIDAD DE LAS SITUACIONES  
DIDÁCTICAS DE REVISIÓN DE TEXTOS**

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas**

MAESTRANDO: Lic. MARÍA LAURA GALABURRI

DIRECTORA DE TESIS: Dra. MIRTA CASTEDO

*Autorizo su lectura en biblioteca*



**JULIO DE 2004**

INDICE

**1.- Introducción** .....4  
1.1-Encuadre de la investigación .....4  
1.2- Las preguntas de la investigación .....5  
1.3- Hipótesis .....6

**2.- Encuadre Teórico y Metodológico** .....7  
2.1- Un marco desde el cual comprender los procesos de revisión de textos .....7  
2.2.- Un marco desde el cual comprender el sistema didáctico .....12  
2.3- Un marco desde el cual comprender la continuidad en las situaciones didácticas .....17  
2.4- Las situaciones didácticas de escritura de textos periodísticos .....20  
2.4.1.- La planificación de una actividad permanente de lectura ... 21  
2.4.2.- La planificación de situaciones de escritura .....23  
2.5- Diseño de la investigación: su estrategia general.....25  
2.5.1.-Elección del tipo de diseño .....25  
2.5.2.- Selección de la población .....26  
2.5.3.- Las técnicas de recolección y análisis de información .....28

**3.- La inserción en la propuesta didáctica del docente** .....31  
3.1- Estudio preliminar: selección de la institución .....31  
3.2- Encuadre institucional del sistema didáctico .....34  
3.3- la inserción en la propuesta didáctica del docente .....36  
3.3.1.- Caracterización de la población escolar .....37  
3.3.2.- El trabajo con proyectos .....38  
3.3.3.- El sistema didáctico .....41  
3.3.4.- La continuidad establecida .....43  
3.3.5.- La transformación de los contenidos abordados por los alumnos .....44  
3.3.6.- Las situaciones de revisión de textos .....45  
a.- La revisión como evaluación de los textos ya editados.....48  
b.- La revisión como situaciones de intercambio .....48  
c.- La revisión como tarea a realizar cada alumno en su casa .....49  
3.4- La historia de escritura del grupo .....49  
3.5- Primeras decisiones .....50

**4.- Historia Natural de la Investigación I** .....52  
4.1- Cómo se generaron las condiciones didácticas para la investigación .. 53  
a.- Familiarizar a los alumnos con los medios gráficos .....53  
b.- Abrir y mantener un espacio permanente para la lectura .....54  
c.- Asegurar el acceso a los textos periodísticos .....56  
d.- Otorgar sentido a la lectura del diario y realizar ajustes durante el desarrollo de las situaciones para poder sostenerlas .....57  
f.- Promover la conformación de una comunidad de lectores .....59  
4.2- Las situaciones didácticas de lectura .....59  
4.3- La intervención docente .....61  
4.4- Reflexiones acerca de la creación de condiciones didácticas para la manifestación del objeto de investigación .....62

|  |     |
|--|-----|
| <b>5- Historia Natural de la Investigación II</b> .....  | 65  |
| 5.1- Condiciones didácticas .....  | 65  |
| a.- Escribir en el marco de una situación genuina que tome como referencia una práctica social de escritura ..   | 65  |
| b.- Elegir el hecho social a comunicar .....   | 66  |
| c.- Seguir un proceso didáctico que parte de la escritura colectiva, a la escritura por equipos y de allí, a la escritura en parejas .....               | 66  |
| d.- Desarrollar un proceso didáctico que parte de la reescritura de textos fuente a la escritura de noticias constituidas como tal por los alumnos ..... | 68  |
| e.- Considerar el texto que se escribe como una producción compartida .....  | 68  |
| 5.2- ¿A qué llamamos contenido? .....  | 69  |
| 5.3- Contenidos abordados por los alumnos .....  | 72  |
| a.- Quehaceres generales del escritor .....  | 72  |
| b.- Quehaceres referidos a la escritura de textos periodísticos ..   | 75  |
| c.- Quehaceres del escritor relativos a la ortografía .....  | 76  |
| 5.4- Decisiones metodológicas .....  | 76  |
| 5.5- Selección de contenidos para el análisis de la transformación .....   | 79  |
| 5.6- Síntesis metodológica .....   | 79  |
| <br>   |     |
| <b>6.- Análisis de la transformación de los contenidos abordados por Florencia</b> .....   | 81  |
| Primera Parte: Secuencia de las situaciones desarrolladas .....  | 82  |
| 1º Etapa: Reescritura colectiva: Texto "Tiene 110 años y quiere aprender a leer y a escribir" .....  | 82  |
| 2º Etapa: Reescritura por equipos. Textos: "Escuela sin grados" y "Marcha en bicicleta" .....  | 92  |
| 3º Etapa: Escritura por parejas (Campamento). Textos: "Preparativos", "Campamento", "Anécdotas" .....  | 99  |
| Segunda Parte: Análisis de la transformación de los contenidos abordados por Florencia .....   | 110 |
| 1º etapa: reescritura colectiva del texto "Tiene 110 años y quiere aprender a leer y a escribir" .....   | 111 |
| Situación 1: Revisión del propio texto .....   | 111 |
| Situación 2: Revisión en parejas sobre texto colectivo .....   | 116 |
| Situación 3: Revisión colectiva sobre texto colectivo .....  | 123 |
| ¿Qué transformación de los contenidos fue posible en la primera etapa? .....   | 127 |
| 2º etapa: reescritura en equipos. Textos: "Marcha en bicicleta" y "Escuela sin grados" .....   | 130 |
| Situación 1: Reescritura en equipos. Texto: "Escuela sin grados" .....   | 130 |
| Situación 2: Interrevisiones: revisión del texto del compañero "Marcha en bicicleta" .....   | 132 |
| Situación 3: Interrevisiones: revisión del propio texto a partir de opiniones del compañero .....  | 144 |
| Situación 4: Revisión del propio texto a partir de intervención docente. Texto: "Escuela sin grados" .....   | 154 |
| ¿Qué transformación de los contenidos fue posible en la segunda etapa? .....   | 160 |
| 3º Etapa: Escritura por parejas sobre el campamento. Textos: "Preparativos", "Campamento", "Anécdotas" .....   | 167 |
| Situación 1: Escritura en parejas. Texto: "Anécdotas" .....  | 167 |
| Situación 2: Revisión conjunta de lo planificado para que  |     |



|   |     |
|---|-----|
| cada equipo vuelva a su propio texto. Textos:<br>"Preparativos", "Campamento", "Anécdotas" .....                            | 169 |
| Situación 3: Interrevisiones. Revisión del texto del<br>compañero "Preparativos" .....                                      | 174 |
| Situación 4: Revisión conjunta del texto de Matías<br>"Preparativos" .....  | 184 |
| Situación 5: Revisión conjunta del texto de Cecilia<br>"Campamento" .....   | 192 |
| Situación 6: Revisión conjunta del texto de Florencia<br>"Anécdotas" .....  | 193 |
| Situación 7: Revisión colectiva de los tres textos<br>"Preparativos", "Campamento" y "Anécdotas" .....                      | 199 |
| ¿Qué transformación de los contenidos fue posible en<br>la tercera etapa? .....   | 204 |
| <b>7.- Conclusiones</b> .....   | 215 |
| 7.1.- Síntesis de los resultados obtenidos .....  | 215 |
| a.- Se pone en juego un conocimiento construido<br>a propósito de otras situaciones .....                                   | 215 |
| b.- Se coordinan conocimientos construidos a<br>propósito de otras situaciones .....  | 217 |
| c.- Se explicitan aspectos del contenido frente a la toma<br>de decisiones que requiere el proceso de escritura .....       | 218 |
| d.- Se identifican límites y posibilidades en el contenido<br>puesto en juego .....   | 219 |
| 7.2.- Las idas y venidas de la investigación. Propuestas para<br>una discusión metodológica .....                           | 220 |
| 7.3.- Condiciones didácticas que favorecen la transformación de los<br>contenidos .....                                     | 23  |
| 7.4.- Limitaciones de las situaciones de revisión en la transformación<br>de los contenidos abordados por los alumnos ..... | 228 |
| Más allá de la transformación de los contenidos .....   | 231 |
| <b>Bibliografía</b> .....   | 233 |
| <b>ANEXO I</b> .....  | 236 |
| Entrevistas al equipo directivo y a las docentes de la institución escolar .....  | 237 |
| Registros de clase .....  | 272 |
| <b>ANEXO II</b>   |     |
| Cuadro 1: Contenidos abordados por Florencia .....  | 389 |
| Cuadro 2: Contenidos abordados por Florencia en al menos tres<br>situaciones.....   | 390 |

## **1.- Introducción**

### **1.1.- Encuadre de la investigación**

Esta investigación estudia la transformación de los contenidos abordados por los alumnos. Se focaliza en un espacio particular de las situaciones de escritura, las situaciones de revisión de textos y en la continuidad establecida entre esas situaciones.

Definimos como revisión al retorno sobre el texto para evaluar lo escrito hasta el momento o para realizar las modificaciones necesarias en función de los propósitos, los destinatarios, las características del género elegido, etc. Opera en cualquier momento del proceso de escritura, no sólo se restringe al producto final. No es un espacio que se abre espontáneamente en los niños; y una vez abierto, poder ver los problemas en el texto no es una empresa fácil para ellos porque implica coordinar las dos posiciones que están presentes en el acto de escritura, el punto de vista del autor y el del lector potencial. Se requiere el diseño de situaciones didácticas específicas con el propósito de enseñarles a revisar sus textos y a convertir en observable los problemas que presentan o los contenidos que tienen que recuperar (Hayes J. y Flower L., 1996; Bereiter C. y Scardamalia, 1992; Olson D., 1995; Tolchinsky L., 1993; Charolles M., 1986; Lerner D., 1996, 1998; Castedo M., 1995, 1999).

La definición de revisión adoptada determina que no sólo estudiemos los contenidos que los alumnos abordan por sí mismos sino también aquellos que por intervención docente pueden ser considerados por los niños.

El concepto de continuidad cobra importancia en las situaciones didácticas que se palifican. Implica en sí, la construcción de condiciones didácticas que permitan que esos contenidos puedan utilizarse en la siguiente situación de escritura. Dichas condiciones tienen que permitir sostener dos decisiones didácticas en la formación de escritores. Una es considerar a la práctica cultural de escritura como objeto de enseñanza. La otra es optar por un proceso didáctico que parte del uso del lenguaje escrito en situaciones genuinas, promueve la reflexión a través de los problemas que la escritura presenta al escritor y recurre a la búsqueda de regularidades de los recursos y estrategias lingüísticas que se han utilizado en las situaciones con las que los hemos enfrentado (Edwards D. y Mercer N., 1988; Brousseau G., 1994; Perrin Glorian M.J.; Molinari C. 1998).

Cuando este proceso de enseñanza se desarrolla, los alumnos ponen en acción sus conocimientos mientras escriben. Aceptamos que estamos enfrentándolos con la complejidad de la escritura. Por eso, no todos los contenidos que aborden serán considerados por el docente para reflexionar sobre ellos. Serán objeto de reflexión aquellos contenidos que necesiten ser identificados para que los alumnos puedan utilizarlos en otra ocasión sin recorrer un camino idéntico al que recorrieron anteriormente (Lerner D., 1996, 1998, 2001).

Desde esta manera de concebir el proceso didáctico, se define contenido a aquellos objetos de saber o prácticas sociales de escritura que se han transformado en objeto de enseñanza (Chevallard, 1997; Lerner D., 1994). La perspectiva en la que nos situamos constituye el objeto de enseñanza tomando como referencia tanto los saberes que producen las ciencias del lenguaje como la práctica de escritura que se actualiza en situaciones sociales genuinas y acorde con el propósito de atender a la formación de los alumnos como escritores. Los contenidos son entendidos ya sea como contenidos en acción –contenidos implícitos que se ponen en juego en una situación didáctica, que no son explicitados porque se enseñan y se aprenden en la

propia práctica-; como contenidos que se constituyen en objeto de reflexión –su explicitación se impone por problemas que aparecen al escribir y la explicitación puede estar a cargo de los alumnos o del docente-; o como contenidos que son objeto de sistematización –son aquellos contenidos que aparecen reiteradamente como objeto de reflexión y que necesitan constituirse en herramientas de control de la propia producción (Lerner D. y otros, 1996).

Estudiar la transformación de los contenidos que abordan los alumnos en las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos puede aportar al problema didáctico de la enseñanza de contenidos del área de lengua en sistemas didácticos regulados por un contrato que devuelve a los alumnos la responsabilidad de asumir el propio proceso de aprendizaje. Durante un proyecto a largo plazo que contempla la escritura de textos periodísticos hemos estudiado los contenidos abordados por alumnos de 11 años, en una institución escolar en contexto de pobreza. Podemos decir que se trata de una población a la que socialmente no se le otorga el poder de tomar la palabra.

Es preciso aclarar que, al proponer colocar a los alumnos en el lugar de escritores de textos periodísticos no pretendemos formarlos como periodistas sino enseñarles aquellas prácticas de escritura relacionadas con la construcción de la realidad de su entorno (Alsina R., 1989). Estas prácticas son las que tomamos como referencia para constituir los contenidos de enseñanza.

En el capítulo 2 se presenta el desarrollo del encuadre teórico en el que situamos estos conceptos.

## **1.2.- Las preguntas de la investigación**

La institución escolar se propone formar lectores y escritores autónomos. Es decir, lectores y escritores que se sitúan en relación unos con otros frente a los textos que escriben para evaluar las estrategias y recursos lingüísticos utilizados y poder elegir, de manera consciente, aquellos que mejor se adecuen a la situación particular de escritura. Podemos decir que enseñar a leer y escribir implica reconocer como objeto de enseñanza la lectura y la escritura como prácticas sociales, es decir la lectura y escritura de textos generados por situaciones sociales genuinas. Por lo tanto, implica reconocer el diseño de situaciones didácticas que permitan la apropiación del lenguaje escrito a través de sus usos sociales.

La revisión de textos puede constituirse en un espacio para que los alumnos participen de la cultura escrita y tengan la oportunidad de revisar sus textos con el grupo de pares y el docente como adulto. De esta manera podrán conformar una comunidad de lectores y escritores abocados a la construcción de un campo de saber que les permita leer y volver sobre el conocimiento que han puesto en acción por ser usuarios del lenguaje.

Consideramos que en el proceso de escritura de textos y más precisamente en el subproceso de revisión, se abre un espacio didáctico para la reflexión sobre los recursos y estrategias lingüísticas que resultan adecuadas a los usos sociales de la escritura y las restricciones que caracterizan los géneros. Las modificaciones realizadas en los textos y las explicitaciones generadas en esa reflexión constituyen aproximaciones a los conocimientos que todo escritor debe tener en cuenta en la situación comunicativa implicada.

En el aula, abrir un espacio para la revisión de los textos que se producen es condición necesaria pero no suficiente para que la reflexión sobre el lenguaje tenga lugar. La

revisión ofrece un espacio que permite reflexionar sobre el lenguaje, pero es necesario organizar el espacio que ofrece la revisión como un espacio didáctico.

Desde esta perspectiva y bajo las condiciones explicitadas anteriormente, se estima que es necesario indagar ¿cuáles son los contenidos que los alumnos abordan durante las situaciones de revisión con textos periodísticos y bajo qué condiciones?; ¿de qué manera la continuidad establecida entre las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos contribuye a la construcción de un campo de conocimiento que permite a los alumnos formarse como escritores?

En esta dirección, llegamos a preguntarnos ¿cómo se transforman los contenidos cuando se establecen relaciones de continuidad entre las situaciones destinadas a la revisión de textos?

Asumir este problema nos permite responder a los siguientes objetivos de la investigación:

- Reconocer cuáles son los contenidos que los alumnos pueden abordar en el proceso de revisión y cómo se transforman cuando se establecen relaciones de continuidad entre las situaciones destinadas a la revisión de textos.
- Contribuir en la construcción de conocimientos que permitan a los maestros tomar decisiones para la organización del espacio didáctico que ofrece la revisión.

Estos aspectos de la dimensión epistemológica de la investigación, orientaron la toma de decisiones durante la implementación del proyecto.

### **1.3.- Hipótesis:**

Establecer continuidades entre las situaciones de revisión de textos favorece que los alumnos reconstruyan conocimientos en diferentes contextos.

La posibilidad de escribir otro texto periodístico luego de transitar el proceso de producción de un primero, otorgará a los alumnos la oportunidad de volver a enfrentar los problemas que estos textos presentan al escritor.

Si el docente interviene para establecer relaciones de continuidad entre las situaciones de revisión los alumnos tendrán la posibilidad de reutilizar la experiencia adquirida en diferentes contextos. Además, permitirá al maestro decidir postergar o retomar la presentación de uno de los problemas que presenta el texto para que los alumnos aborden determinados contenidos en el caso en que no fueran considerados como objeto de reflexión.

Para abordar las relaciones de continuidad que se establecen entre las situaciones de revisión se propone el análisis comparativo de los registros de secuencias de situaciones didácticas destinadas a la revisión y de las producciones escritas por los alumnos.

Con el seguimiento de las situaciones de revisión de los textos periodísticos será posible indagar las diferentes formas en que la transformación de esos contenidos se manifieste.

## 2.- Encuadre Teórico y Metodológico

En este encuadre teórico se presenta el marco referencial desde el cual hicimos la recolección y análisis de la información que constituyó la base empírica de la investigación.

Queremos estudiar la transformación de los contenidos que los alumnos abordan en situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos periodísticos. Esto nos lleva a situar los procesos de escritura en un sistema didáctico que posibilite que este objeto pueda manifestarse.

### 2.1.- Un marco desde el cual comprender los procesos de revisión de textos

Nuestro supuesto de base es que el espacio didáctico destinado a la revisión de textos es un espacio en el que la reflexión sobre el lenguaje propicia la construcción de un campo de saber<sup>1</sup> que permite a los alumnos formarse como escritores.

La posibilidad que brinda la escritura de "fijar" el lenguaje admite la relectura, propicia la comparación, el comentario y el análisis, e instaura la necesidad de una modificación o de otra interpretación posible que aún no se ha logrado. Esta vuelta al texto posibilita encontrar diferentes formas de reordenarlo, de reorientarlo. No obstante, es necesario construir un campo de saber desde el cual releer para orientar la escritura y volver sobre el propio pensamiento. Por ejemplo, advertir que en una noticia periodística faltan datos concretos, precisiones, detalles que documenten lo dicho y, de esa manera, responder a la manera institucionalizada de mostrar la veracidad de los hechos. Sin este conocimiento la relectura puede no reparar en la ausencia de lo que ya se ha establecido como norma por los medios de difusión o puede no reparar en el concepto de "noticiable" regulado por las instituciones representadas por la prensa.

La revisión de textos constituye a la formación de los alumnos como participantes de la cultura escrita. Como afirma Olson D. (1996):

"...la escritura convierte al lenguaje en un objeto de reflexión. (...) El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. La escritura se usa para representar el lenguaje; permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él. Aquí es donde la lectura y la escritura inciden en el pensamiento. Al manejar el lenguaje escrito, ya sea al escribir o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje.

(...) En la escritura, el discurso es a la vez acerca del mundo representado y acerca del lenguaje representado. Quienes leen y escriben tienen ahora la posibilidad de reflexionar sobre los dos y revisar el segundo para hacer que ambos concuerden." (p.351)

Es participando de la cultura escrita como los alumnos tienen la oportunidad de reconstruir su conocimiento y, por lo tanto, tomar su pensamiento como objeto de reflexión. De esta manera las ideas se transforman en hipótesis, inferencias, suposiciones, relaciones causales, etc. que pueden transformarse en conocimiento y transformar el conocimiento de quien las enuncia.

La escritura como práctica cultural refiere a la comprensión y utilización de los recursos intelectuales provistos por los 3000 años de cultura letrada. La cultura escrita, como afirma Olson D. (1998), "... entrafia un conjunto de procedimientos para actuar sobre y pensar en el lenguaje, el mundo y nosotros mismos."

Entendemos que la cultura escrita es una condición social, que al leer y escribir se está participando de una comunidad de lectores y escritores que comparten un modo de leer los textos. Estos modos de leer y de escribir permiten la construcción de sentidos para actuar y pensar sobre el propio conocimiento, sobre el lenguaje y sobre el mundo.

La escritura proporciona un conjunto de categorías para pensar el lenguaje. Como afirma Olson D. (1998):

“Esto no significa que aprender a leer y escribir sólo aporta a la conciencia lingüística; también nos permite pensar el habla en términos de entidades de un sistema representacional. La escritura provee una serie de modelos para el léxico, la sintaxis y las propiedades lógicas de lo que decimos, permitiendo así que se vuelvan conscientes. (...) Una vez que se ha atribuido a un argumento una estructura deductiva, pueden buscarse las premisas a partir de las cuales pueden seguirse las inferencias necesarias. (...) No sería apropiado, desde luego, pensar que esta deliberación emergió de la posibilidad de leer y escribir unas pocas palabras: es una reflexión que sólo se produce con una creciente conciencia de la estructura del habla en términos de la estructura presentada por los sistemas de escritura.” (p. 287-288)

Desde esta perspectiva, la deliberación ante los problemas que el texto presenta al lector o al escritor, se produce con una creciente conciencia de las categorías que permiten pensar el lenguaje. Como sostiene Olson, esto requirió cierto tiempo en el nivel histórico y también requiere tiempo y esfuerzo su desarrollo en los niños. Por lo tanto, no es la lectura o la escritura de unos pocos textos los que habilitarán la deliberación, sino el trabajo sistemático por parte de los alumnos ante situaciones de lectura y escritura genuinas.

Nuestra investigación también reconoce la práctica de escritura como un proceso cognitivo y a la revisión de textos como un subproceso del proceso de escritura. Este reconocimiento nos lleva a explicitar las bases que se fundamentan en los estudios psicolingüísticos, cognitivos y didácticos.

En primer lugar, siguiendo el desarrollo de Hayes J. y Flowers L. (1996) el proceso de escritura constituye un proceso cognitivo de elaboración de un texto en el marco de una situación comunicativa para la cual el escritor ha de tomar decisiones diversas. La primera de las decisiones es la de procurar cumplir los objetivos que se ha planteado – pedir información, recordar, hacer reparar a otro en un hecho, etc- a través de la escritura-. A partir de ahí, una serie de aspectos intervendrán como orientadores de las decisiones de un escritor acerca de qué escribir.

Uno de estos orientadores es el problema retórico. Al iniciar la composición es el elemento más importante porque incluye la situación retórica, una audiencia que insta al escritor a escribir y los propios objetivos que se plantea el escritor al escribir.

Otro orientador de las decisiones de un escritor es el texto escrito. A medida que el proceso de escritura continúa se agregan más limitaciones a las posibilidades iniciales que constituyeron el punto de partida. Es decir, el título limita el contenido de una presentación; una oración temática conforma opciones de un párrafo; cada palabra del texto que se está desarrollando determina y limita las elecciones de lo que sigue.

Un tercer aspecto que orienta al escritor es la planificación de su escritura. En este proceso el escritor elabora una representación interna del conocimiento que utilizarán

durante la escritura. Implica subprocesos: concebir ideas, la búsqueda de una organización y la fijación de objetivos -tanto de procedimiento (por dónde voy a comenzar) como de fondo (tengo que relacionar "x" con "y" para demostrar que estoy...)-.

La textualización es el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible y la revisión es el retorno al texto ya escrito ya sea para continuar o con miras a evaluar sistemáticamente y/o modificar el texto.

La revisión puede ser un proceso consciente en el que se constituyen períodos de análisis planificado que llevan a ciclos de planificación y textualización, pero también puede ocurrir de forma no planeada, impulsado por una evaluación ya sea del texto o de la propia planificación.

Hay que tener en cuenta que, cuando los autores hablan de revisión no están pensando sólo en revisar el producto final, lo consideran como un subproceso que puede actuar en cualquier momento que el autor lo considere necesario y que a veces le exige generar nuevas ideas, revisar la planificación, reorganizar lo escrito, incorporar un argumento, etc.

En segundo lugar, se reconoce que el proceso de escritura necesita de la apertura de un espacio para la revisión. Como afirma Tolchinsky L. (1993):

"Tal vez deberíamos cambiar el término y, en lugar de hablar de un espacio para la <<corrección>>, hablar sólo de un espacio para la revisión, para eliminar la connotación negativa del término corrección. No se trata de crear un espacio, mental y físico, para corregir (lo que está mal), sino de crearlo para volver sobre lo ya hecho. Annie Piolat llama a la actividad de revisión <<le retour sur le texte>>, y esa es la idea fundamental: volver sobre lo ya hecho. El retorno beneficiará tanto al productor como al producto. Al volver verá lo hecho con otros ojos, se modificará su comprensión y, seguramente, también se mejorará el producto." (p. 121)

Abrir este espacio para la revisión de textos podría permitir poner en juego los dos espacios-problemas conceptualizados por Bereiter y Scardamalia (1992). Uno de ellos es el espacio del contenido. En dicho espacio los estados de conocimiento se pueden caracterizar por las creencias y operaciones (deducciones o hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro). El segundo es el espacio retórico, en el que los estados de conocimiento son las múltiples representaciones que incluyen al texto y sus objetivos subordinados; y las operaciones son aquellas que alteran al texto, los objetivos o las relaciones entre texto y objetivos.

En tercer lugar, el proceso de revisión no se aprende espontáneamente. Pareciera que no es frecuente que los alumnos presencien o participen en prácticas de revisión de textos fuera de la escuela. Por lo general, se reciben los textos ya impresos y, como afirma Charolles M. (1996), muchos creen que el "saber escribir" es un "don" que sólo pocos poseen. Es por ello que la escuela tiene que ayudar a abrir este espacio dentro de las aulas para que los alumnos lo acepten como parte del proceso de escritura y aprendan a revisar sus textos a través del diseño - por parte de los maestros - de situaciones didácticas específicas.

Abierto el espacio didáctico para la revisión, es posible que los alumnos adviertan que sus textos "no quedan como noticias" pero que no encuentren alternativas para

mejorarlos (Castedo M., 1999). La continuidad en la lectura y escritura de estos textos, les posibilita adoptar una actitud diferente frente a su producción, lo que supone una mayor competencia para producir y probar modificaciones en los textos.

Si la revisión no forma parte de la cultura heredada no es posible asegurar que los niños accedan a la oportunidad que brinda la escritura de reflexionar sobre el texto como objeto y sobre el mundo objetivado a través del lenguaje.

En cuarto lugar, la revisión de textos lleva en sí misma la coordinación de dos posiciones, las del autor y la del lector potencial:

“Leer y releer el propio texto - como lo requiere el acto de escritura - es una estrategia de la cual los niños se apropiarán progresivamente. No es fácil colocarse simultáneamente en el punto de vista del productor y en el del lector potencial, coordinar la perspectiva del que está escribiendo con la que probablemente adopte el lector, hacer suposiciones sobre lo que éste puede saber o ignorar para decidir así qué información es necesario explicitar y cuál puede omitirse... integrar la lectura en el proceso de escritura no es fácil además porque lectura y escritura suponen posiciones muy distintas: la del lector que intenta reconstruir el sentido de los textos producidos por otros y las del escritor que intenta poner en palabras sus ideas, elaborar un texto que genere ciertos efectos en los demás. Coordinar estas dos posiciones durante el acto de escritura requiere leer el propio texto como si fuera ajeno, separarse de él para juzgar en qué medida responde a las intenciones que le dieron origen.” (Lerner D. y otros, 1996, p. 56)

La dificultad para ubicarse al mismo tiempo como lector y autor también fue relevada por Ferreiro E. (1996) a propósito de explicar por qué es tan complejo y lento el uso sistemático de la puntuación:

“Hay una dificultad intrínseca en ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor, de escriba de una historia conocida y de lector de una misma historia. Este desglose de funciones supone una posibilidad de descentración difícil a cualquier edad, pero más particularmente en niños de 7 a 9 años, aún demasiado preocupados con otros aspectos de la escritura: la elección léxica, la ortografía de las palabras, e inclusive aspectos concretos de la graficación.” (p.157)

Teberosky A. (1992), también señala la necesidad de que los niños construyan la relación que se establece entre lectura y escritura:

“La coordinación entre ambas actividades no se da automáticamente porque la escritura no es una actividad inversa a la lectura y las dos no se dan simultáneamente, desde el punto de vista evolutivo. Para los niños en los grados inferiores, escritura y lectura no son procedimientos inversos y por lo tanto la interacción y coordinación requerirá condiciones de aprendizaje. (...)

...la dificultad reside en leer de forma simultánea lo que se está escribiendo, o inmediatamente lo que se acaba de escribir.” (p.189)

Abrir en el aula un espacio para la revisión de los textos que se escriben puede propiciar que los alumnos logren esta coordinación de las dos posiciones implicadas - la del lector y del autor - y posibilitar la reflexión sobre los contenidos que el docente se propone enseñar. Según Teberosky, esta coordinación puede conseguirse durante los primeros años de la escolaridad.



En quinto lugar, cada texto que se escribe presenta nuevos problemas que son potenciales objetos de reflexión. Si se convierten en observables, la reflexión sobre el lenguaje aparece como una necesidad.

Los alumnos ponen en juego implícitamente sus conocimientos lingüísticos cada vez que escriben un texto que responda a una situación comunicativa. Esos conocimientos se ponen en acción para resolver problemas vinculados con la consideración del destinatario, los objetivos que se han planteado al escribir, las características del género seleccionado, la diferenciación entre el lenguaje coloquial y el "lenguaje que se escribe", etc. Si bien muchos de estos problemas se abordan durante la escritura, la revisión del texto permite reparar en aquello que antes no fue considerado. Como afirman Tolchinsky L. y Sandbank A. (1990):

"A través de la reconsideración del texto ganamos control sobre aspectos del proceso de génesis que de otra manera escapan a nuestro trabajo consciente. Algunos aspectos discursivos, por ejemplo aquellos que hacen a la cohesión textual, son difíciles de controlar durante la producción porque forman parte del conocimiento lingüístico básico. Al ponerlos por escrito y poder volver a ellos tenemos más posibilidad de ganar control sobre ellos."

Revisar con otros, por ejemplo su grupo de pares, permite que algunos de los problemas que presentan los textos puedan ser considerados por sus compañeros como objeto de reflexión. Así, los intercambios entre alumnos, docente y contenido pueden generar aproximaciones hacia la reconstrucción de los contenidos implicados. Como afirman Lerner D. y otros (1996):

"Las discusiones que tienen en el aula sobre los problemas que se plantean al producir y revisar los textos y sobre las diferentes soluciones posibles obligan a explicitar esos conocimientos, porque exige que cada participante fundamente sus opiniones, explique las razones por las cuales considera incorrecta o inadecuada tal o cual expresión –e incluso tal o cual manera de organizar un texto- y argumente a favor de las modificaciones que propone. (...)

Es así como se suscita un alto grado de reflexión sobre el lenguaje. Es así como adquirirá sentido la sistematización de los conocimientos explicitados o construidos a partir de los problemas que se enfrentan en el proceso de escritura, porque ella [la reflexión sobre el lenguaje] se origina en necesidades surgidas de la producción de textos y porque hace posible elaborar reglas o regularidades que se constituirán en recursos útiles para evitar problemas de escritura o para detectarlos al revisar los propios textos y encontrar las soluciones adecuadas." (p.61)

Cuando se abordan problemas lingüísticos en situaciones de producción o interpretación de textos es posible que los conceptualicen, de manera que cuando se enfrenten en otra situación de escritura con un problema similar, puedan detenerse a controlar aquello que fue dificultad o anticiparla para lograr un mejor desempeño.

En síntesis, consideramos que la revisión implica volver sobre el texto, volver sobre lo hecho, para evaluar lo escrito hasta el momento o para realizar las modificaciones necesarias en función de nuestros propósitos, de los destinatarios, de las características del género elegido, etc.

Dijimos también que la revisión opera en cualquier momento del proceso de escritura, que no sólo se restringe al producto final, que a veces esa vuelta al texto hace

comprender la necesidad de agregar descripciones o argumentos, de generar nuevas ideas o de organizarlo de otra manera.

Planteamos que la revisión implica abrir un espacio, mental y físico, para que la vuelta al texto sea posible. Pero también tuvimos en cuenta que es un espacio que no se abre espontáneamente en los niños, que las situaciones didácticas específicas puede ayudarlos a releer sus textos y convertir en observables los problemas que presenta.

Señalamos, además, que poder ver los problemas que el texto presenta no es una empresa fácil para los niños porque implica coordinar las dos posiciones que están presentes en el acto de escritura, el punto de vista del autor y el del lector potencial.

La revisión habilita un espacio en el que la reflexión sobre el lenguaje aparece como necesidad. El volver sobre lo hecho no sólo mejorará el texto producido sino que modificará la comprensión del que escribe.

Nuestro supuesto de base es que el espacio didáctico destinado a la revisión de textos es un espacio en el que la reflexión sobre el lenguaje propicia la construcción de ese campo de saber que permite a los alumnos formarse como escritores.

## **2.2.- Un marco desde el cual comprender el sistema didáctico<sup>2</sup>**

La perspectiva que adoptamos requiere ubicar a la revisión de textos en un sistema didáctico que, por un lado, opte por un proceso didáctico que conduzca a los alumnos a participar en situaciones de uso de la lengua escrita; y por el otro, considere a la revisión de textos como objeto de enseñanza. De allí que el docente destine tiempo didáctico a las situaciones de revisión de textos y se proponga que los alumnos otorguen sentido a la reflexión sobre el lenguaje que la revisión les propicia.

En la escuela, la escritura no siempre se desarrolla bajo tales condiciones. Podemos distinguir al menos tres tipos de prácticas de escritura escolar:

### **“Escribir sobre un tema...”**

Desde esta perspectiva, el sistema didáctico concibe a la escritura como las elecciones que se hacen a partir de un repertorio de recursos lingüísticos. Concebir la escritura de esta manera lleva a considerar, por un lado, que existe un significado en la mente del escritor antes de la puesta en texto, por el otro, que la escritura es una transcripción del habla o del pensamiento (entendiendo a ambos como conceptos equivalentes). Se cree que el texto escrito es espontáneo, que no hace falta reelaborarlo ni revisarlo porque sólo basta aplicar aquellos recursos que se han enseñado previamente.

Una práctica de enseñanza que responda a estas concepciones es posible que se centre en el pedido de escritura de textos sobre experiencias vividas, ya que parte del siguiente supuesto: el significado está primero en la mente del escritor y sólo le compete transcribirlo realizando las elecciones lingüísticas más pertinentes. Por ejemplo: narrar lo que se hizo en las vacaciones. Si así se organiza el sistema didáctico, no queda claro para los alumnos a qué género responder, lo que crea un espacio de ambigüedad y la ausencia de formas discursivas que los orienten.

Puede ser que se pida la lectura antes de entregar y finalmente la corrección esté a cargo del maestro.

Esta "presentación escolar de la escritura lleva a creer: que es posible producir un texto cuando comienza la hora de clase y terminarlo cuando suena el timbre, que es posible comenzar a escribir apenas se ha definido el tema que será objeto del texto, que la escritura ha concluido cuando se ha puesto el punto final en la primera versión, que le corresponde a otro –al docente, no al autor- hacerse cargo de la revisión." (Lerner D.; 1994, p.34)

En estas condiciones didácticas, no es posible que nuestro objeto de estudio pueda manifestarse.

### **"Escribir un texto"**

En este marco, consideramos que hay condiciones didácticas que establecen la posibilidad de que nuestro objeto de investigación pueda manifestarse. No obstante, el sistema didáctico está dirigido por el propósito de recurrir a la escritura de textos para conceptualizar los contenidos lingüísticos implicados en ellos. Es decir, el objeto de enseñanza es el contenido lingüístico en sí mismo, no la práctica que hace inevitable su conceptualización. De ahí que la delegación de la corrección sea parcial, ya que el docente elabora las pautas de evaluación para que los alumnos revisen sus textos.

Desde esta perspectiva se niega la posibilidad de que diferentes alumnos conceptualicen de manera distinta o no constituyan en observables algunos conocimientos que el docente considera que deben ser evaluados.

Dentro de este sistema didáctico se reconoce que el proceso de escritura se genera a partir de un problema retórico, es decir se reconoce la necesidad de identificar la audiencia, los propósitos de la escritura, el género por el que se opta por ser el más adecuado a los fines del propósito y de la audiencia.

Se asume la necesidad de abrir un espacio en el aula para enseñar a revisar los textos y considerar el aprendizaje de aquellos contenidos lingüísticos que permitan revisar el texto en todos sus niveles.

Situados en esta concepción podemos visualizar una práctica de enseñanza representada por la elaboración de lo que Jolibert J. (1988) ha llamado módulos de aprendizaje que diseña el docente según su grupo de alumnos y el género sobre el que se va a escribir. En ellos siempre estarán presentes tres opciones pedagógicas:

- "Una alternancia entre fases de escritura y de reescritura (...) y fases de análisis y sistematización (...).
- La elección deliberada de realizar esta actividad en forma individual durante la escritura y en forma colectiva (grupo curso o pequeños grupos) para las otras etapas, metalingüísticas.
- Un procedimiento de encaje que distinga en el tiempo los siguientes niveles de trabajo lingüístico (...):
  - Primero, el contexto y los parámetros de la situación de producción escrita.
  - Luego, la superestructura del tipo de texto escogido (esquema tipológico o 'silueta') y su dinámica de conjunto.
  - Enseguida, las elecciones propias de la enunciación y su coherencia junto a otros aspectos de la gramática textual (sustitutos, nexos, coherencia y pertinencia semántica).
  - Solamente al final, lo que queda por hacer en gramática oracional y morfología verbal ('conjugación').

- Y en último lugar, cuando todo el resto ha sido trabajado, corrección ortográfica.” (p.43, Jolibert J., 1988)

Durante el proceso de escritura se contempla la confrontación entre las primeras escrituras de los alumnos y entre ellas y los escritos sociales. La finalidad de la misma es la “elaboración progresiva y de sistematización de las características del tipo de texto trabajado, considerándolas como dependientes tanto de los parámetros de la situación de producción como de los hábitos sociales” (p. 48, Jolibert J., 1988).

Los tipos de textos que abordan con los alumnos son seleccionados sobre la base de criterios referidos a: el lugar que ocupan en los proyectos de la educación básica; la posibilidad de trabajar las diferentes funciones de la escritura y desde el punto de vista lingüístico, la oportunidad de favorecer aprendizajes en la producción de textos.

“Por ejemplo, ‘la carta de solicitud’ es facilitadora de la toma de conciencia del *destinatario*; en cambio, se escogerá el ‘registro de experiencias’ personales para trabajar los signos del *enunciador* en un texto (*yo, aquí, ahora*). Para poner en evidencia el *referente* y sus diferentes estructuraciones, resulta interesante trabajar el contraste entre ‘el informe’, la ‘regla de juego’ y el ‘afiche’. También es útil trabajar el *funcionamiento* poético del lenguaje en el ‘poema’, la ‘novela corta’ o el ‘afiche publicitario’.” (p. 56, Jolibert J., 1988)

Las “pautas de evaluación” del propio texto son elaboradas por el docente a partir de lo que va observando en las producciones de sus alumnos. Por lo general elabora instrumentos de “autoevaluación” que todos tendrán que responder. Por ejemplo, en las primeras versiones de los informes de un grupo de 3° año, la pauta de evaluación a completar pedía que repararan en la “organización del informe”: “Puse título, puse subtítulos, puse números, subrayé, utilicé colores, formé párrafos, a menudo cambié de línea, puse ilustraciones, mi trabajo está limpio y ordenado (...)” (J Jolibert, 1988, p.123).

La práctica de escritura es convocada como un contexto donde desarrollar contenidos lingüísticos que constituyen el propósito explícito de la enseñanza. La revisión no es objeto de enseñanza explícita. La escritura es la condición de posibilidad para mejorar el texto. La delegación de la revisión es parcial. Aquello que es problema en el texto desde el punto de vista del adulto se piensa que es igual a lo que es problema desde el punto de vista del niño.

### “Escribir como práctica cultural”

En este sistema didáctico se reconoce, como en el anterior, que el proceso de escritura se genera a partir de un problema retórico. Además, se parte de la necesidad del conocimiento del tema sobre el que se va a escribir para orientar la planificación, la textualización y la revisión. A la vez, se considera que durante el proceso de escritura este conocimiento irá transformándose. Se asume la necesidad de abrir un espacio en el aula para enseñar a revisar los textos y considerar el aprendizaje de aquellos contenidos que pueden convertirse en herramienta de control en las sucesivas revisiones y conceptualizar la práctica de escritura.

Las prácticas de enseñanza en este sistema didáctico consideran como contenido tanto al proceso de escritura como práctica cultural como a los aportes de las Ciencias del Lenguaje. Desde estos, es posible conceptualizar dichas prácticas y construir ese campo de conocimiento desde el cual pueden desarrollarse. Se asume el proceso de

revisión de textos como contenido a enseñar procurando diseñar situaciones didácticas en las que la vuelta al texto sea posible y tenga sentido para el alumno.

Esta perspectiva considera necesario la creación de condiciones didácticas para que los alumnos asuman los problemas que la escritura les presenta y puedan identificarlos progresivamente.

Si el docente asume siempre el lugar de la identificación del problema, es el que siempre señala los aspectos relacionados con la audiencia o con las restricciones del género, si es el que siempre revisa y corrige, establece un contrato didáctico (Chevallard) donde esos lugares no serán ocupados por los alumnos.

Lerner D. (1996) aporta:

“Se trata entonces de poner en escena ese tipo particular de situaciones didácticas que Brousseau (1986) ha llamado “a-didácticas” porque propician el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por sí mismos, porque funcionan de tal modo que el maestro - aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje - no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque hacen posible generar en el alumno un proyecto propio, permiten movilizar el deseo de aprender en forma independiente del deseo del maestro.” (p.10)

El maestro por momentos delega su responsabilidad, y evalúa su forma de intervenir según lo considere necesario. Delibera y elige entre las diferentes opciones de las que dispone. La primera escritura de un texto periodístico puede presentar diferentes problemas. Algunos estarán referidos al contenido que se transmite, otros al progreso de la información, a la coherencia que se realiza a través de sus recursos cohesivos o del sistema verbal, etc. El maestro busca ver en el texto estos problemas y selecciona aquellos que presentará a sus alumnos para reconsiderar. Para ello, considera los propósitos que persigue y lo que sus alumnos pueden considerar como problema.

El docente en este sistema didáctico “...orienta el trabajo de corrección: recuerda la necesidad de revisar los textos, incita - cuando es necesario - a releer las producciones varias veces focalizando la atención en diferentes aspectos: en la organización del texto, en la adecuación del léxico utilizado al tipo de texto, al destinatario o al propósito, en la ortografía o la puntuación; sugiere a los niños que consulten con sus compañeros o busquen respuesta a sus dudas en ciertos materiales existentes en el aula (diccionarios, textos del mismo tipo que el que se está produciendo, etc.), hace notar problemas que aún no resultan observables para los niños...” (Lerner D. y otros, 1996, pág. 59) .

Este lugar que ocupa el docente hace posible generar en el alumno un proyecto propio, independiente del deseo del maestro. La corrección ya no está exclusivamente a su cargo. El maestro actúa como uno de los lectores potenciales, leyendo e interpretando lo que ese lector podría comprender y dará su punto de vista desde ese lugar.

“Se introduce así un cambio importante en los procedimientos de corrección habituales en la escuela: el maestro no es ya el único encargado de corregir, esta responsabilidad es asumida también por los alumnos que tienen un interés por su texto que va más allá de la evaluación que el maestro haga. De este modo, la corrección adquiere un nuevo sentido: por una parte, los chicos descubren que forma parte del acto de escritura, que siempre es necesario revisar una y otra vez el texto durante la producción y también una vez que se la considera terminada: por otra parte, corregir el propio texto o ayudar a un

compañero a corregir el suyo se constituye en una fuente importante de aprendizaje, pues genera un cúmulo de reflexiones sobre los múltiples problemas que se plantean al escribir, sobre diversas cuestiones ortográficas y gramaticales que están involucradas en la escritura." (Lerner D. y otros, 1996, pág. 59)

Se plantea entonces, un diseño de situaciones didácticas en las que los alumnos pueden corregir el propio texto o ayudar al compañero a corregir el suyo. Así, pueden aprender a situarse en el lugar del lector potencial y desde esa posición colaborar en la generación de ideas y en la búsqueda de alternativas que resuelvan los problemas que constituyan en observables.

Es importante que el texto que presenten para su consideración, sea un texto ya revisado por su autor, que él esté conforme con lo que ha producido. Estar conforme, no significa que no considerará las sugerencias de sus compañeros, significa que va a poder argumentar a favor de las ideas que ha generado o de los recursos que ha utilizado. Si lo que presenta es sólo un primer borrador, un texto sobre el que aún debe trabajar, es posible que no tenga herramientas que den cuenta de lo que ha hecho.

Dos criterios colaboran en la selección de los contenidos a abordar (Castedo M., 1995):

- "Una característica constitutiva del texto en cuestión (P.e., los nexos temporales en una narración; la puntuación en el diálogo; el léxico en un informe científico) y
- un problema no resuelto por la mayoría de los niños." (p. 17)

Se señalan como situaciones didácticas dentro de este sistema didáctico (Castedo M., 1995) por ejemplo las siguientes:

- Revisiones colectivas: todos los niños opinan sobre la misma producción (expuesta en el pizarrón o fotocopiadas para ellos).
- Interrevisiones: se intercambian producciones entre equipos.

Como afirma Castedo M. (1995):

"En todos los casos, las intercorrecciones que desarrollan los niños abarcan todo tipo de problemas textuales, desde la adecuación a la intencionalidad del que escribe y su contexto hasta los problemas macroestructurales." (p.15)

Si los alumnos y el grupo de pares no pueden convertir en observables ciertos problemas que presenta el texto, el maestro cumple un papel esencial. Castedo M. explicita cómo es posible abordar con los alumnos aquellos problemas en los que no han reparado y que el docente considera que están en condiciones de enfrentar.

Sintetizaremos aquí algunos aspectos que consideramos importantes.

El maestro plantea la relectura guiada por algún tema que él ha seleccionado, por ejemplo: "¿Cómo hacemos para que el que lee le vaya dando miedo? (Cuentos de terror). ¿Cómo hacemos para que el que lee tenga ganas de leer la nota hasta el final? (Artículo de revista científica) ¿Cómo hacemos para que el que lee no se confunda lo que pasó realmente con lo que opinamos nosotros? (Artículo de opinión periodística)." (Castedo M., 1995,p.16)

La intención didáctica de estas preguntas es la vuelta al texto que se produce para tomar conciencia del problema, si es necesario volver a leer los textos de autor para buscar cómo ellos lo solucionan y volver al propio texto para corregir. Y además, va más allá, se busca sistematizar conclusiones.

Se proponen "situaciones ad-hoc para resolver problemas relativos a contenidos lingüísticos recortados".

Es posible afirmar que las situaciones de revisión que contemplan la lectura del texto escrito por otro –ya sea porque se intercambian las producciones, se escribe en el pizarrón o se hacen copias para los compañeros-, permiten a los alumnos enfrentarse con el lenguaje escrito y sus formas de realización. Se ha constatado que las revisiones realizadas a partir de la lectura en voz alta del texto por parte del autor, son más superficiales que las que se realizan a partir de disponer de una copia entregada a cada participante (Olson D., 1998). Ahora bien, la revisión que se haga para crear un texto publicable no sólo depende de las prácticas de lectura y escritura que se ponga en juego sino de la experiencia educacional que las instituciones le posibiliten.

En este sistema didáctico, consideramos que es posible que nuestro objeto de investigación pueda manifestarse, ya que se contemplan diferentes instancias de revisión de textos en las que podemos observar los intercambios que realizan los alumnos durante las mismas. Por lo que se considera como objeto de enseñanza en estas situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos, es posible que los alumnos aborden los contenidos desde los significados que ellos le otorguen y desde lo que ellos pueden convertir en objeto de reflexión.

### **2.3.- Un marco desde el cual comprender la continuidad en las situaciones didácticas**

Tomamos el concepto de continuidad de los estudios de Edwards D. y Mercer N. (1988). Estos autores describen a la educación como "...un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos a través de los cuales los diversos discursos educacionales (los diversos <<temas>> y las aptitudes académicas relacionadas con ellos) llegan a hacerse inteligibles para quienes los utilizan" (p.77).

El término contexto refiere a "todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden - por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen -, a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice". La continuidad "es el desarrollo de tales contextos a través del tiempo".

A través de un estudio etnográfico han podido relevar que, por un lado, las situaciones que empiezan siendo un contexto físico de actividad conjunta, pasan luego a servir de contexto mental compartido de experiencia y comprensión. Por otro lado, la actividad y el discurso del pasado se convierte en contexto mental compartido para el presente.

Se sostiene que lo que importa no son sólo los significados de las palabras y expresiones verbales, sino el conjunto del contexto de experiencia y actividad compartidas. Este es un conocimiento compartido al que hacen referencia explícita los mismos maestros -establecer lazos de continuidad con lo hecho anteriormente o aludir a conocimientos adquiridos con anterioridad-, pero que se produce de manera implícita y se convierte en un contexto desde el cual los alumnos pueden significar una nueva situación.

Desde el marco de la didáctica de la matemática, recurrimos a los conceptos de contextualización y descontextualización del saber (Brousseau G., 1994) por

considerar que aportan a la constitución del concepto de continuidad en las situaciones didácticas.

“El docente realiza primero el trabajo inverso al del científico, una recontextualización y repersonalización del saber: busca situaciones que den sentido a los conocimientos por enseñar. Pero, si la fase de personalización ha funcionado bien, cuando el alumno ha respondido a las situaciones propuestas no sabe que ha ‘producido’ un conocimiento que podrá utilizar en otras ocasiones. Para transformar sus respuestas y sus conocimientos en saber deberá, con la ayuda del docente, redespensalizar y resdescontextualizar el saber que ha producido, para poder reconocer en lo que ha hecho algo que tenga carácter universal, un conocimiento cultural reutilizable” (p. 65)

Según este autor, cuando los alumnos tienen un proyecto de descontextualización, saben que la situación que les ha sido planteada tiene la finalidad de identificar un conocimiento que quizás deban reutilizar en otro contexto. Esto les permite reinvertir ese conocimiento en una nueva situación, aún en el caso de no haberlo identificado.

Siguiendo este planteo, Perrin Glorian M. J. ha podido observar que los alumnos que resuelven el problema planteado sin un proyecto de conocimiento, tienen dificultad para reinvertir el conocimiento puesto en acción. Sólo reconocen el contexto en el que su acción se ha puesto en juego, pero no pueden lograr una identificación y una descontextualización local del conocimiento como para permitir su reinversión posterior. La autora sostiene:

“Este fenómeno está ligado sin duda a la ausencia de conocimientos anteriores sólidos y bien organizados a los cuales referirse, y contribuye a su vez a la falta de organización y de integración de los nuevos saberes. Es así como se instala un proceso acumulativo: los conocimientos anteriores, no activados, no tienen la ocasión de estabilizarse; los conocimientos nuevos no pueden arraigarse y tienen a su vez pocas posibilidades de ser retenidos, y el alumno no podrá confiar en lo que sabe.

La falta de confiabilidad de los conocimientos antiguos explica sin duda también en parte el no reconocimiento del verdadero desafío de las situaciones propuestas en clase, la ausencia de identificación del objeto de trabajo propuesto por el docente, lo que obstaculiza también el aprendizaje: por ejemplo, si el docente pide recortar rectángulos para trabajar sobre las fracciones en tanto que, para el alumno, se trata de aprender a recortar los rectángulos, éste no vincula esta actividad y el plegado de cintas de papel. Las fracciones utilizadas en ambos contextos no tienen relación entre sí; por ende, los alumnos no tienen razones para buscar una coherencia (p. 10).”

Entonces, para que la reinversión del conocimiento sea posible, retomamos de la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau G.) los procesos de devolución e institucionalización, porque son los que permiten construir condiciones didácticas que favorecen: el primero, la construcción de un proyecto de conocimiento por parte del alumno; el segundo, la oficialización del conocimiento que coincide con el saber social y de lo que los alumnos han aprendido y lo que no han podido aprender y habrá que ayudarlos a revisar. Sumando a esta perspectiva, recogemos los aportes de Perrin Glorian M. J. que considera a “...la institucionalización como un proceso que se desarrolla a lo largo de la enseñanza, un motor del avance del contrato didáctico y no como una fase final del proceso donde el maestro da su clase. La institucionalización de los conocimientos comienza desde el inicio mismo de la devolución, ya que el docente tiene que darle al alumno, si éste no lo tiene, el proyecto de adquirir esos



conocimientos; de allí la imbricación de los procesos de devolución y de institucionalización que son así, en cierta medida, contemporáneos. (...)” (p.16).

Devolución e institucionalización son así dos procesos complementarios. A través de ellos el maestro va a intentar controlar la adquisición por parte de los alumnos de las nociones con su sentido: la devolución favorecerá el compromiso con la resolución de los problemas; la institucionalización permitirá que los alumnos sepan que pusieron en juego aquello a lo que se apuntaba y que habrá que retener.

Es así como la reinversión del conocimiento se ubica a lo largo de todo el proceso de enseñanza, con grados de descontextualización diferentes:

“...al menos respecto de ciertos alumnos, la institucionalización sólo puede hacerse de manera muy progresiva con numerosos ciclos contextualización-descontextualización, lo que conduce a distinguir etapas en la institucionalización:

- institucionalizaciones locales en uno o varios contextos...
- reinversión de un contexto a otro: institucionalización de un vínculo entre diferentes contextos,
- clase construida por el profesor, que da un estatuto de objeto matemático a algunas nociones encontradas por la exposición de las razones del saber (Perrin Glorian, p. 17).”

Desde esta perspectiva es que consideramos que la continuidad en las situaciones de revisión de textos, permitirá a los alumnos abordar los contenidos que pretenden ser comunicados, construir significados acerca de los mismos y establecer vínculos entre diferentes contextos. Es posible que algunas de las conclusiones que elaboren sean adecuadas, otras lo sean parcialmente, otras sean inadecuadas. “Todas ellas salen a la luz, se plantean nuevos problemas, se revisan conclusiones... Cuando no son completamente correctas, los niños deben saber que no los son, pueden entonces anotarlas como “conclusiones provisionales”, que estarán sujetas a sucesivas revisiones. El proceso continúa hasta que se llega a una coincidencia aproximada con el saber establecido” (Lerner D. 1996 b, p.108).

Es posible reconocer que plantear en estos términos la continuidad en las situaciones destinadas a la revisión de textos permitirá a los alumnos que lo necesiten, asumir su proyecto de aprendizaje de manera también progresiva.

El concepto de continuidad de las situaciones didácticas puede constituirse en criterio que orienta las decisiones de enseñanza. Como afirma Molinari C. (1998):

“Nos referimos a la continuidad en el desarrollo de una situación didáctica, a la continuidad de la propuesta para todo el ciclo lectivo, entre años de escolaridad y entre niveles educativos, donde las posibilidades de interactuar con aquella diversidad<sup>3</sup> se torne una y otra vez posible en el tiempo, permitiendo a los niños la resignificación de viejos desafíos o la formulación de nuevos problemas en distintos contextos.”

Queremos comprender cómo los contenidos abordados en la revisión de textos se transforman cuando se establecen relaciones de continuidad entre esas situaciones. Con la observación de las clases destinadas a la revisión de los textos periodísticos, tendremos la posibilidad de comprender si aquellos conocimientos que se ponen en

acción -conocimientos implícitos sobre los cuales no se genera reflexión consciente-, se convierten en objeto de reflexión en otra situación de escritura.

Es posible que las relaciones de continuidad entre las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos, se establezcan en un proceso didáctico que parta del uso de la lengua escrita: ¿cómo argumentar a favor de una tesis cuando están escribiendo una nota de opinión? ¿cómo hacer para organizar la información de la noticia? ¿cómo distinguir la información relevante? ¿cómo organizar el texto a través de la puntuación? Para encontrar una solución a esos problemas algunos contenidos se convierten en objeto de reflexión mientras leen o escriben. Por ejemplo: al escribir una nota de opinión en la que el texto presenta al menos dos tesis, se descubre que no se distingue cuáles de las argumentaciones se refieren a una u otra tesis, tornando al texto confuso. Esta necesidad de poner orden en el texto lleva a discutir con el grupo, a tratar de llegar a acuerdos o de superar los desacuerdos, a buscar en los textos de autor cómo hacen ellos para resolver el problema. La necesidad de confrontar con los otros puede llevar a la explicitación del contenido y a elaborar hipótesis que den cuenta de él. Entonces, diferenciar la tesis y el argumento, distinguir formas de argumentación aparece como centro de la discusión -para poder acordar qué enunciado es tesis o argumento hará falta que formulen una forma de distinguirlos- o de la búsqueda cuando leen como escritores. Esas hipótesis se constituyen en aproximaciones provisionarias al conocimiento socialmente construido. Los alumnos, además de formularlas tendrán que validarlas, es decir, ponerlas a prueba y asumir las consecuencias de sus decisiones, lo que los llevará a modificar o no el conocimiento adquirido.

De esta manera, un mismo contenido se va abordando a través de la continuidad de situaciones en las que se le otorga sentido y tiene oportunidad de manifestarse de diversas formas y de "...trascender el plano de lo particular de cada problema y de cada texto para llegar a establecer ciertas regularidades que se constituirán en puntos de apoyo para la revisión de los textos que se producen" (Lerner D y otros, 1996).

#### **2.4.- Las situaciones didácticas de escritura de textos periodísticos**

En el marco de esta investigación se define situación didáctica a las formas de relación que el docente plantea entre los niños y los contenidos escolares en el contexto de la clase con el propósito de que los alumnos construyan conocimientos sobre los contenidos propuestos.

Dado que la revisión es un espacio que no se abre espontáneamente en los alumnos, requiere el diseño de situaciones didácticas específicas para ayudarlos a releer sus textos y convertir en observables los problemas que presentan.

Las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos que contemplamos en esta investigación son:

- Revisión del propio texto.

El equipo revisa su texto antes de ponerlo a consideración de los compañeros o luego de la revisión de sus compañeros. En el primer caso, la situación didáctica se propone que los alumnos elaboren una versión aceptable -desde su propia perspectiva-. De esta manera se procura resguardar al equipo de las críticas de los compañeros, sobre las que no podrían haber construido argumentos que les permitieran sostener la alternativa propuesta. En el segundo caso, el propósito de la situación de revisión es volver al texto considerando las sugerencias de los compañeros que se han situado en el lugar del lector. Como hemos dicho anteriormente, los aportes de los compañeros

colaboran en el proceso de coordinación de las dos posiciones –de lector y de escritor- que el alumno tiene que poder lograr.

- **Revisión colectiva**

Todos los niños opinan sobre la misma producción (expuesta en el pizarrón o fotocopias para ellos). Estas situaciones permiten al docente constituir en contenido en acción o en objeto de reflexión aquellos contenidos seleccionados para la revisión del texto particular. El docente puede situarse en el lugar del lector para ayudar a los alumnos a identificar los problemas o los logros del texto según los propósitos que han generado su elaboración. A la vez puede situarse en el lugar del escritor para ayudar a los alumnos a reparar en la toma de decisiones ante los problemas constituidos en observables.

- **Interrevisiones**

Se intercambian producciones entre equipos. Estos forman parte del proyecto de escritura que guía las acciones a realizar. Por lo tanto, conocen el propósito que orienta la elaboración del texto, todos escriben para un mismo destinatario, saben en qué consiste la tarea a realizar. Revisar el texto del compañero procura situar a los alumnos en la posición del lector potencial de los textos que escriben y desde ella, ejercer la toma de distancia implicada.

Si los alumnos y el grupo de pares no pueden convertir en observables ciertos problemas que presenta el texto, el docente tiene la opción de intervenir proponiendo releer los textos para resolver el/los problema/s en los que los alumnos no han podido reparar por sí solos.

Así, se considera intervención didáctica a las acciones que realiza el docente con el objeto de promover la construcción del conocimiento de los niños durante el desarrollo de las situaciones y en función de los conocimientos observados en los alumnos.

Se define condiciones didácticas a aquellos aspectos de la situación didáctica generados por el docente que permiten a los alumnos enfrentar los problemas que la escritura de textos periodísticos les presenta. En el contexto de esta investigación el análisis de las condiciones didácticas generadas permitirá estudiar cómo se establecen las relaciones de continuidad entre las situaciones de revisión.

Las situaciones de revisión -que constituyen el escenario en el que el objeto de investigación puede manifestarse- forman parte de una secuencia de situaciones didácticas reunidas en un proyecto de escritura de textos periodísticos que proporciona el marco desde el cual se toman decisiones. El marco elaborado durante el proceso de investigación contempla los siguientes aspectos: la planificación de una actividad permanente de lectura y la planificación de situaciones de escritura.

Explicitamos aquí los aspectos mencionados:

#### **2.4.1.- La planificación de una actividad permanente de lectura**

Esta investigación pretende colocar a los alumnos en la posición de escritores de textos periodísticos. Para que esto sea posible, es una tarea ineludible considerar la historia de lectura y de escritura del grupo y decidir insertarse en el proceso que vienen desarrollando. En la mayoría de los casos el diario no tiene un uso frecuente en sus hogares, los niños no acceden sistemáticamente a su lectura. Saben de su función, a qué lectores va dirigido, algunos aspectos de la forma de presentación de

los diarios. Saben del discurso periodístico informativo utilizado por los medios de comunicación social, más que por haber leído noticias, por su experiencia con los noticieros de la TV o de la radio. Todos conocimientos aprendidos fuera de la escuela, es decir, sin la intervención de un adulto que se propusiera enseñarles a leer los diarios y hacerse cargo de ese proceso.

Para nuestra investigación no haber accedido a un aprendizaje sistemático de la lectura de textos periodísticos se constituye en un obstáculo que impedirá a los alumnos abordar los contenidos en las situaciones de revisión de textos. Es condición necesaria haber actuado como lectores de textos periodísticos para poder colocarse en la posición de escritor.

Planificar situaciones de lectura supone organizar el tiempo en el aula de manera que haya un espacio predecible y coherente en el cual la lectura del diario adquiera sentido para los alumnos. Abrir un espacio semanal para una actividad permanente de lectura que se mantenga en el tiempo, ayuda a los alumnos a integrarse a ella de diferentes maneras y en diferentes momentos, hasta que puedan elaborar un proyecto propio de aprendizaje (D. Lerner, 1996).

Es importante tener en cuenta que los textos periodísticos son textos que están dirigidos a una diversidad de lectores. Cada medio gráfico compone un lector potencial al que se dirige. Ese lector potencial no son los niños. Podríamos llamarlos "textos difíciles" porque ofrecen dificultades para los alumnos (Lerner D., 1998). Los periodistas o especialistas en diferentes áreas, al escribirlos, imaginan un lector potencial que posee un conocimiento previo del tema mayor del que pueden tener los niños.

Esta particularidad inherente a los textos periodísticos, requiere el diseño de situaciones de lectura que permitan a los alumnos recorrer el diario, leer sus titulares y detenerse en aquellas noticias que les interesen. Así, se estará promoviendo elegir desde los saberes a partir de los cuales ellos pueden significar, porque tienen parte del conocimiento que les permite acercarse a esos temas. Como parte de la actividad se puede pedir que vean los noticieros televisivos para dar contexto temático a las noticias que se seleccionarán y comentarán en el aula. Esto les da la oportunidad de confrontar las posibilidades que uno u otro medio brindan al televidente y al lector y posibilita la apertura de un espacio para reflexionar sobre los temas que se constituyen en objeto de sus preocupaciones.

Las dos situaciones prototípicas, "el maestro lee a los alumnos" y "los alumnos leen por sí mismos" (Lerner D. y otros, 1996), pueden constituir dos maneras de enseñar a enfrentar los problemas que la lectura presenta. Así, cuando se diseña una situación de lectura en la que "el maestro lee a los alumnos", el docente es el que asume la lectura. Los alumnos pueden presenciar cómo procede como lector al localizar la información, al adecuar la modalidad de lectura a su propósito y al texto, cómo coteja las interpretaciones que hace del texto con los enunciados del texto mismo, compartiendo sus hipótesis con los alumnos, confrontando con lo transmitido en el noticiero televisivo o en la radio, cómo repone la información que se supone que el lector conoce.

Cuando se diseña una situación de lectura en la que "los alumnos leen por sí mismos" es posible anticipar los problemas que el docente pretende que sus alumnos enfrenten. En una primera instancia esos problemas pueden estar referidos a qué es lo que consideran "noticiable" algunos diarios, cuál es la información que ese medio gráfico ha jerarquizado, o a emprender la búsqueda valiéndose de la organización del diario. Más tarde, los problemas a afrontar se pueden referir a la diferenciación entre lo

enunciado en el texto de la propia opinión, a la diferenciación de los diferentes puntos de vista representados por los protagonistas implicados en los hechos, a discriminar también la posición del periodista.

La propuesta de la actividad permanente de lectura de textos periodísticos supone procurar que los alumnos conformen una comunidad de lectores que comparta la selección de noticias que considera relevantes, que elija comentarlas para reflexionar sobre el acontecer de la sociedad en la que vive. Esto implica decidir intervenir de diferente manera durante las situaciones didácticas que se programen. Desde diseñar las situaciones de la actividad permanente de lectura y estar al tanto de cómo los alumnos se van desempeñando, hasta observar qué problemas están pudiendo enfrentar por sí mismos y frente a cuáles necesitan ayuda. Desde buscar la manera de resolver problemas organizativos que aseguren que todos los alumnos puedan acceder a un diario una vez por semana (sin la posibilidad de colaboración de los padres y de la cooperadora) hasta problemas didácticos referidos a seguir creando condiciones que permitan que todos los alumnos se incorporen a la tarea, todos vayan asumiendo la responsabilidad de la lectura.

#### **2.4.2.- La planificación de situaciones de escritura**

Enseñar a escribir textos periodísticos implica, en primer lugar, identificar la práctica cultural de escritura que servirá como punto de referencia para la constitución de los contenidos de enseñanza. Hemos considerado aquellas prácticas de escritura relacionadas con la construcción de la realidad del entorno (Alsina R. 1989). Así, percibir el acontecimiento y construir una interpretación de la realidad para dar cuenta de él; dar forma de narración a esa realidad y difundirla para convertirla en una realidad pública; ubicar los hechos en el tiempo y el espacio; ejercer la toma de distancia de los hechos que viven y elaborar una voz que la realice; seleccionar, jerarquizar y tematizar la información desde su propio campo de conocimiento y desde se pertenencia a la institución escolar, se constituyen en algunos de los quehaceres que el escritor de textos periodísticos puede aprender, mientras se sitúa como sujeto que participa del acontecer de la vida en sociedad.

El trabajo con textos periodísticos en la escuela, en especial con los medios gráficos, comporta un desafío para docentes y alumnos: la situación económica y social y determinadas consideraciones educativas hacen que no se valore el diario como una de las fuentes de información que está a mano y a la que se puede recurrir para confirmar o profundizar la información que se ha transmitido por otros medios.

Desde el punto de vista didáctico, los medios gráficos ayudan a organizar la información, a confirmarla, a ubicarla en el tiempo y en el espacio, a hacer que los niños puedan acceder a la permanencia de la palabra, puedan acceder a las interpretaciones de la realidad que se transmiten en su comunidad, para elaborar su posición. Todas estas acciones afirman su identidad y pertenencia.

Colocarlos en la posición de escritor de textos periodísticos es posibilitarles ejercer la toma de distancia de los hechos que vive y elaborar una voz impersonal que permita realizarla. Es posibilitarles aprender a jerarquizar las informaciones del medio y encontrarles un orden a través del discurso.

La posibilidad de escribir para un periódico otorga a las situaciones didácticas diseñadas en la escuela un contexto en el que es posible resguardar el sentido que tiene la escritura de textos periodísticos para la sociedad. Escribir para un diario de la

zona, para la revista o el periódico escolar, propone un contexto que otorga sentido a la escritura.

Para los fines de nuestra investigación es necesario ir más allá de que los niños encuentren sentido a escribir textos periodísticos. Se busca que el proceso de escritura mismo les permita reflexionar sobre el mundo y sobre el lenguaje. De esta manera, los propios conocimientos pueden ponerse en acción para resolver los problemas que se les presentan al colocarlos en el lugar del escritor y aprender a utilizar la escritura para representar la realidad de la que se quiere dar cuenta.

El género que más se trabaja en las aulas es la noticia periodística y hay razones para que esto sea así. Los estudios realizados permiten afirmar que se trata de un género que los niños conocen, está disponible en su medio y del que pueden incorporar sus normas de construcción (Teberosky A., 1992,1995). En la propuesta que se realiza a los alumnos no nos restringiremos a este género. El grupo elegirá el hecho social que quiere comunicar. El hecho social determinará el género en el que pueda comunicarse.

Las situaciones prototípicas "los alumnos dictan al maestro" y "los alumnos escriben por sí mismos" posibilitarán dos formas de organizar la tarea de escritura (Lerner D. y otros, 1996).

En la escritura colectiva, los alumnos dictan al docente teniendo en cuenta las ideas de los distintos equipos. De esta manera, la tarea de escribir queda en manos del maestro. Él se hace cargo de los problemas que se relacionan con el sistema de escritura y su notación. Los alumnos podrán centrarse en los problemas relacionados con llegar a un acuerdo acerca de cómo tiene que aparecer la voz del periodista, cómo organizar la información que se presenta en el encabezamiento, etc. Dictar supone componer oralmente un texto escrito respetando las restricciones del género que se ha seleccionado. El maestro dialoga con sus alumnos colocándose en el lugar de escritor: les propone pensar cómo empezar, cotejar si no han olvidado mencionar alguna información importante en el encabezamiento; busca releer para mantener una relación entre lo ya dicho y lo que falta decir; los ayuda a ubicarse como los lectores del diario para evaluar lo que se ha escrito, etc. El docente puede volver a plantear los problemas que ha seleccionado para su consideración y procurar que los niños tomen decisiones que implican poner en juego los conocimientos adquiridos a partir de las reflexiones generadas en las revisiones anteriores.

La escritura colectiva podrá ser utilizada en la primera etapa de la investigación, por tener la finalidad de ayudar a los alumnos a colocarse en la posición de escritor de textos periodísticos.

En las siguientes etapas, se podrá plantear situaciones en las que los alumnos escriban por sí mismos en pequeños grupos. Motiva esta decisión la intención de favorecer el intercambio, discusión y la puesta en común de alternativas y soluciones durante la escritura. Mientras esto ocurre, los alumnos ponen en juego sus conocimientos y la reflexión sobre el lenguaje. Sin esta condición no será posible registrar los intercambios ni las manifestaciones de los niños en las situaciones de revisión de textos.

## **2.5.- Diseño de la investigación: su estrategia general.**

### **2.5.1.-Elección del tipo de diseño**

Estudiar la transformación de los contenidos abordados por los alumnos cuando se establecen relaciones de continuidad entre las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos, nos llevó a "intentar captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que éste da a su conducta" (Gallart M.A., 1993). Desde esta intención se buscó realizar un estudio de los contenidos que aborda un alumno y el equipo con el que trabaja, dentro de un contexto determinado y en circunstancias situadas en el tiempo a lo largo del ciclo lectivo. Dicho estudio intenta plantear hipótesis para interpretar la transformación de los contenidos que los alumnos abordaran.

Asumir esta intención implicó considerar la producción y validación del conocimiento como unidades entrelazadas (Schuster F., 1997), aunque el énfasis estuvo puesto más en el contexto de descubrimiento que en el contexto de verificación.

La manera de operar por la que hemos optado es coherente con una lógica cualitativa en la que la teoría orienta el trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir de la base empírica (Sirvent M.T., Ficha III). Siguiendo a Glasser B. y Strauss A. (1967): "Generar una teoría desde los datos significa que la mayoría de las hipótesis y conceptos no sólo provienen de los datos, sino que son sistemáticamente trabajados en relación con los datos durante el proceso de investigación".

En esta investigación partimos de un supuesto de base: el espacio didáctico destinado a la revisión de textos es un espacio en el que la reflexión sobre el lenguaje propicia la construcción de un campo de saber que permite a los alumnos formarse como escritores. Este supuesto general es usado para observar las manifestaciones del fenómeno a estudiar. A partir de las interacciones entre docentes, alumnos y conocimiento es posible interpretar qué contenidos pueden convertirse en observables mientras revisan los textos, qué reflexiones sobre dichos contenidos realizarán para poder solucionar los problemas que el texto les plantee. Por lo tanto, este hecho social es interpretado a partir de las confrontaciones entre la información que relevamos -que fue conformando la base empírica- y las hipótesis o construcciones teóricas que pudimos hacer y que se fueron modificando a partir de la confrontación entre teoría y empiria.

Los análisis realizados fueron guiando la nueva entrada a terreno, es decir, se convirtieron en una guía teórica para la recolección y análisis de los datos.

Fue primordial estar atentos a las condiciones en las que los alumnos tomaron decisiones relevantes al revisar el texto; el desarrollo en el tiempo de la transformación de los contenidos que los alumnos abordan; las decisiones que tomaron los alumnos, como actores sociales inmersos en el contrato didáctico que rigen las relaciones entre el alumno, docente y contenido; las consecuencias que dichas decisiones generen en el grupo autor y en ellos mismos.

Siguiendo a Gallart M.A. (1993), ese ir y venir entre la información y el análisis, el requerimiento de nueva información, va completando el espiral del trabajo cualitativo.

## 2.5.2.- Selección de la población

El escenario en el que espacio didáctico de la revisión se desarrolla, es la institución escolar y el sistema didáctico de las situaciones destinadas a la escritura de textos. Es por ello que se realizó un estudio preliminar de instituciones para seleccionar una.

El perfil de la institución escolar es el de una institución que provee un marco en el cual la escritura de textos periodísticos tenga sentido para los alumnos. En este marco es posible que se presenten las condiciones didácticas necesarias para que los alumnos asuman los problemas que enfrentan cuando escriben. Sabemos -como ya se señalara- a través de la noción de <<contrato didáctico>> (Chevallard), que si el docente asume siempre el lugar de la identificación del problema, es el que siempre señala los aspectos relacionados con la audiencia o con las restricciones del género, si es el que siempre revisa y corrige, esos lugares no serán ocupados por los alumnos.

Interesaba, entonces, encontrar una institución que resguardara ciertas condiciones didácticas para que la escritura de textos periodísticos y específicamente la revisión, tuviera sentido para los alumnos. En principio, las condiciones didácticas eran las siguientes:

- Que se escribieran textos periodísticos para publicar en el diario o revista escolar o en un diario local. La necesidad de publicación es imperiosa para este caso, en dos sentidos. Por un lado, es partir de la práctica social. Sólo en el caso de la carta de lectores, por lo general, queda a criterio del diario decidir acerca de su publicación. Por el otro, el hecho de que sea publicado, que el lector no sea solamente el maestro, hace que adquiriera sentido la revisión del texto para el alumno.
- Que se destinara tiempo didáctico a la revisión de textos periodísticos. Si esta condición no estaba presente, no íbamos a poder indagar nuestro objeto de investigación: la transformación de los contenidos que los alumnos abordan en las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos periodísticos.

La institución seleccionada reunía las dos condiciones anteriores y además presentaba otras relacionadas con su historia y sus intentos por buscar soluciones a los problemas que la enseñanza les ha planteado. Por ejemplo, existe un proyecto institucional que favorece por un lado, la publicación en diarios o revistas escolares o locales; por el otro, la lectura y/o escritura de otros géneros. Además, los maestros o directivos participan en la elaboración de proyectos de aula. El directivo colabora con los docentes y abre un espacio de reflexión conjunta para el diseño, implementación y evaluación de dicho proyecto.

Dentro de la institución se trabajó con una maestra que representa el perfil del sistema didáctico que se establece como escenario en el que se manifiesta nuestro objeto de investigación. Se ha considerado a un docente que diseñe junto con la investigadora el espacio didáctico de la revisión de textos y decida en qué momento del proceso de escritura lo va a implementar. Esto requirió de una comunicación fluida entre el docente y la investigadora.

La población estudiada está constituida por alumnos del segundo ciclo de la E.G.B. de una escuela estatal. Seleccionamos el segundo ciclo porque es seguro que, en esa franja de la escolaridad, los alumnos pueden escribir textos periodísticos teniendo en cuenta las restricciones del género<sup>4</sup> y reflexionar sobre sus características diferenciadoras. Si bien el 2º ciclo abarca tres años de la escolaridad -de 4º a 6º año- se seleccionó un 6º año por ser aquel que reunía las condiciones didácticas - identificadas a través del estudio preliminar- que mejor nos permitían realizar nuestra indagación.



El estudio longitudinal de las transformaciones de los contenidos abordados por alumnos del 2º ciclo en situaciones didácticas de revisión de textos periodísticos, abarcó el ciclo lectivo 1999 y parte del 2000 y se llevó a cabo a través del seguimiento de un alumno y del equipo con el que interactuaba en cada situación de revisión.

Se hizo el seguimiento de una alumna y del equipo con el que esa alumna interactuaba en cada situación de revisión. Se decide seguir a un alumno de un grupo-clase por las siguientes razones. En primer lugar, no se disponía de personal de apoyo y la que realizaba las observaciones era la investigadora. En segundo lugar, dado que el estudio que pretendimos realizar es un estudio longitudinal y abarca las diferentes situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos periodísticos que se diseñen a lo largo del ciclo lectivo, es didácticamente esperable que los grupos cambien su conformación a lo largo del año. Un equipo de trabajo no puede constituirse en criterio de conformación de la muestra de la población a estudiar. En tercer lugar, si bien se intentaba registrar de manera alternada a dos alumnos para no perder información si uno de ellos cambiaba de escuela o se ausentaba, no fue posible mantener esto. Los datos pueden construirse a través de la confrontación entre el análisis del texto escrito y del registro de clase. Tuvimos que optar por uno de los dos alumnos seleccionados, ya que era imposible estar presente en los dos equipos durante la misma situación.

Se seleccionó una alumna que representaba el desempeño intermedio del grupo-clase. Para la selección se tuvo en cuenta:

- su producción escrita;
- su participación en los intercambios con el equipo y la interacción con el texto como objeto;
- la asistencia a clase.

Se trata de una población de alumnos que varía constantemente por ingreso y traslado de los mismos y hay casos de repetidas ausencias. Es por ello que se seleccionaron dos alumnos cuya asistencia esté por encima del promedio de la clase. Su determinación se acordó entre la maestra y la investigadora.

Interesaba observar a un equipo de alumnos revisando los textos de otro equipo. Es decir consideramos que la escritura del texto también fuera grupal. Nos interesa esta observación porque la escritura grupal facilita ese desdoblamiento por la distribución de roles que determinan las condiciones de su escritura. Por otro lado, el hecho de que un equipo revise lo escrito por otro equipo facilita el desdoblamiento autor/lector y que puedan, desde el lugar del lector potencial convertir en objeto de reflexión aquello que la lectura encuentra en el texto como inaceptable o interpreta como un sentido no buscado.

Esto conforma un aspecto de nuestro objeto de investigación: interpretar las escrituras de los niños desde el punto de vista de los procesos infantiles de producción del texto (Ferreiro, Pontecorvo y otros, 1996). Como las autoras afirman:

“No podemos esperar que los niños deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer. Sobre todo, es impropio aplicar a este material infantil los juicios derivados de una norma adulta concebida como universal, inapelable, absoluta, lo que llevaría a analizar los productos infantiles buscando categorizar y contar sus <<errores>>. Lo que nos interesa es comprender qué significan esas <<desviaciones>>, cuál puede ser su importancia evolutiva y en qué medida nos dan un acceso indirecto a una cierta representación del texto y de sus elementos” (pág. 33).

Desde esta posición, se estableció que las situaciones de revisión fueran planeadas de antemano por la docente y la investigadora. Dichas situaciones debían centrarse en favorecer que los alumnos abordaran los contenidos convertidos en observable por ellos mismos y en la presentación de contenidos por parte de la docente, para su consideración por entender que su reflexión se constituía en condición necesaria para resolver un problema presente en el texto escrito.

Se planificaron una actividad permanente de lectura de diarios y cuatro situaciones de escritura. La planificación fue realizada durante las reuniones semanales en las que el equipo docente e investigadora tomaban decisiones conjuntas sobre las situaciones didácticas a implementar. En todo momento se buscó construir un conocimiento compartido desde el cual conceptualizar los problemas que los alumnos abordarían en la clase, las acciones que se realizarían para que ellos pudieran enfrentarlos y el modo de intervención docente.

A partir de las condiciones didácticas generadas para la primera situación, se realizaron ajustes o cambios a las siguientes. Estos ajustes o cambios en las condiciones didácticas respondieron a posibilitar la focalización de un contenido.

La escritura de los textos fue colectiva en un caso y grupal en el resto de los casos para facilitar, por un lado, la distribución de roles que determina esta condición de escritura, colaborando así en la resolución de los problemas<sup>5</sup> que implica la tarea; y por otro lado, el desdoblamiento autor/lector que promueve convertir en objeto de reflexión aquello que se constituye como problema.

La revisión por equipos de un texto de otro se constituye en un factor empírico que incide en la construcción del hecho social a estudiar, en la medida en que las revisiones que se realicen son discutidas por el equipo. Sabemos que no todo se discute, hay contenidos sobre los que quizás no van a discutir, en especial si todos están de acuerdo. Por eso buscamos que revisaran el texto de otro equipo al que tuvieran que dar cuenta de la lectura realizada y si era posible, argumentaran sus afirmaciones. El revisar en equipo, como primera instancia de relevamiento de los significados que los alumnos otorgan a los contenidos, el devolver al equipo-autor la revisión realizada, como segunda instancia de relevamiento, nos permitió disponer de información empírica sobre la que se podía descubrir la teoría de base.

Teniendo en cuenta que el subproceso de revisión de textos está presente de manera recursiva durante todo el proceso de escritura, nos centramos en las situaciones didácticas que diseña el docente para la revisión de los textos, en el momento del proceso de escritura que él considere pertinente incluirla. Reconocemos, entonces, que el proceso de revisión está presente durante todo el proceso de escritura, pero la naturaleza de nuestro objeto de investigación, hace que focalicemos el análisis en un momento particular de ese proceso.

### **2.5.3.- Las técnicas de recolección y análisis de información**

En marzo de 1999 se comenzó el trabajo en terreno en la institución que presentaba las condiciones institucionales y didácticas más favorables para que el objeto de estudio pudiera manifestarse. A partir de allí, se realizaron entrevistas grupales con los directivos y docentes implicados para acordar la forma de trabajo, el proyecto de escritura de textos periodísticos, las secuencias didácticas del proceso de escritura en general y de las situaciones de revisión en particular y los roles de ellos y el de la investigadora. La intención fue insertarse en el proyecto pedagógico y didáctico avalado por la institución.

Una vez comenzado el ciclo lectivo, se realizaron observaciones de clase acordadas con la maestra con el fin de conocer al grupo y comenzar la selección del alumno sobre el que se realizará el seguimiento. Esta selección fue acordada con el docente teniendo en cuenta los criterios que representan el desempeño intermedio del grupo-clase.

Se tuvieron entrevistas abiertas y periódicas con la docente para establecer un conocimiento compartido que permitiera a la investigadora insertarse en el proyecto pedagógico del docente y acordar las condiciones de las situaciones didácticas a diseñar. Se elaboró un registro de acuerdos arribados con el docente. Este registro se constituiría en guía de trabajo para el docente, en memoria de lo acordado tanto para la investigadora como para la institución escolar y en documento de confrontación con la información que se releve con posterioridad.

Durante las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos, se realizaron observaciones de uno de los equipos en los que participaba el alumno seleccionado. Las revisiones fueron grabadas en audio y basándose en dichas grabaciones se elaboraron los registros de clase.

Se relevaron todos los textos iniciales, versiones que se presentaron a consideración de los otros equipos y los textos finales, para realizar un análisis sobre los contenidos abordados.

El análisis se realiza a través del método comparativo constante, porque es el que apoya el proceso inductivo de generación de teoría. Cada análisis realizado de los registros de clase -acompañado de los comentarios y el análisis que lleva a la distinción de los primeros conceptos que sugiere el registro- lleva al fichado de los recortes de información que presentan una unidad de sentido. La comparación establecida permite identificar los conceptos recurrentes que orientan el análisis hasta su saturación.

---

<sup>1</sup> Hemos tomado el concepto *campo de saber*, de Noé Jitrick (1997). Para Jitrick, siempre se corrige desde un lugar, desde cierta mirada, desde la posesión de saberes previos que autorizan a leer en la perspectiva de enmendar o de interpretar el texto para poder reorganizarlo. Ese *campo de saber* permite ordenar la escritura con la escritura, en la escritura misma.

<sup>2</sup> El criterio de clasificación adoptado para caracterizar los sistemas didácticos en los que puede contextualizarse la situación de revisión fue tomado del proyecto de tesis de doctorado de la Prof. Mirta Castedo: "Procesos de revisión de textos en situaciones didácticas de interacción entre pares".

<sup>3</sup> La autora refiere a la *diversidad* como otro criterio organizador de las situaciones didácticas. Desde él es posible tomar decisiones acerca de la necesidad de leer y escribir variedad de textos de uso social, de diversificar los propósitos que guían esas situaciones de lectura y escritura y sus destinatarios, de proponer a los alumnos distintas acciones frente a los textos, de plantear simultaneidad de situaciones didácticas bajo distintas modalidades organizativas...

<sup>4</sup> Para esta afirmación nos basamos en los resultados de la investigación de Teberosky A. (1992), considerada en los antecedentes.

---

<sup>5</sup> Nos referimos a los problemas que debe resolver el alumno cuando se lo coloca en la posición de escribir un texto: cuál es el hecho social a comunicar, cómo situarlo en el tiempo y en el espacio, qué información dar, qué será necesario describir, cómo organizar el contenido en el espacio de la hoja, cómo expresarlo lingüísticamente, a través de qué marcas, cómo controlar lo dicho y lo que falta decir, cómo asegurar la coherencia entre los diferentes párrafos en los que está organizado el texto, etc.

### 3.- La inserción en la propuesta didáctica del docente<sup>1</sup>

Como ya hemos planteado, el escenario en el que el espacio didáctico de la revisión se desarrolla es la institución escolar y el sistema didáctico de las situaciones destinadas a la escritura de textos. Por ello, se realizó un estudio preliminar de instituciones para seleccionar una.

#### 3.1.- Estudio preliminar: selección de la institución

Este estudio se realizó en diciembre de 1998 y abarcó escuelas estatales de la Pcia. de Bs.As. y otras de la M.C.B.A.

Para el relevamiento de la información se buscó realizar en primer lugar, una entrevista abierta al director de las instituciones escolares y a algunas de las maestras que trabajaran en el 2º ciclo con la escritura de textos periodísticos que pudieran dar cierta seguridad de su permanencia en el ciclo para 1999.

Cuatro escuelas abarcaron nuestro estudio preliminar. Dos escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y dos escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Una de éstas es una escuela privada pero que reúne condiciones especiales en relación con la población que atiende, por lo que no se la descartó en esta primera instancia.

El análisis de la información relevada a través de las entrevistas nos llevaron a seleccionar una de las escuelas mencionadas (la que llamaremos "D") por las razones que mencionamos a continuación:

- Se trataba de una institución cuyas condiciones son generalizables y repetibles en otros contextos institucionales.
- Los directivos y docentes estaban dispuestos a participar de una experiencia de investigación y a colaborar con ella. Compartían algunos de los supuestos en los que nos basamos. La participación y colaboración con el investigador es un aspecto esencial porque se trata de un trabajo de investigación en el que la investigadora ingresa a la institución y al aula durante un tiempo prolongado. Se busca la inserción en la práctica de enseñanza que el docente viene desarrollando con la finalidad de construir con él, condiciones didácticas que permitan a los alumnos la transformación de los contenidos que abordan.
- Existía un proyecto institucional que contemplaba la producción de textos periodísticos aunque no hubiera antecedentes de trabajo sistemático sobre el mismo.
- El proyecto de enseñanza de la institución y del docente contemplaba como objeto enseñanza las prácticas de escritura, lo que posibilita la construcción de condiciones didácticas que permitan a los alumnos abordar los contenidos que forman parte de ese campo de conocimiento necesario para formarlos como escritores.

---

<sup>1</sup> En este capítulo se transcriben los fragmentos de las entrevistas realizadas que permiten relevar los datos para el análisis. El texto completo de las entrevistas se presenta en el anexo I. Las convenciones utilizadas para transcripción son las siguientes:

(...): se ha omitido parte del texto.

...: pausa marcada por el hablante

Los énfasis en la voz o el tono empleado se señalan entre paréntesis

/: interrupción que realiza el hablante

Se numera cada una de las líneas para favorecer su localización en el análisis

- Los proyectos de aula estaban relacionados con el proyecto de la institución y el equipo directivo participa en el diseño, implementación y evaluación de los mismos.

A continuación describimos las condiciones que cada una de las instituciones relevadas ofrecían.

### **Escuelas de la M.C.B.A. (Las llamaremos "A" y "B")**

#### **Escuela "A":**

En esta institución la directora nos derivó a la bibliotecaria, quien dirige la producción de la revista que publican en la escuela.

La bibliotecaria que entrevistamos, relata que ha asistido a encuentros con periodistas, con gente de la cultura, representantes de Organizaciones de Derechos Humanos. Estas actividades forman parte de la capacitación que reciben todos los años desde la Coordinación de Periodismo de la Secretaría de Educación. Esta información interesa a nuestra investigación ya que representa la capacitación de los docentes en la práctica social que ellos tienen que enseñar. Esto se observa en su relato del trabajo que realiza con sus alumnos: la determinación de posibles temáticas, su definición, la tarea de investigación - acopio de material, selección, determinación de subtemas – la distribución de roles para la redacción, tipeado en la computadora, la ilustración, diagramación, etc.

Este proyecto de escritura ya lleva 6 años de implementación.

El trabajo didáctico con los textos periodísticos en la escuela es llevado a cabo por la bibliotecaria. La docente de los alumnos de 6to y 7mo año (que participan del proyecto) no interviene.

El sistema didáctico que se construye está centrado en lo que hemos denominado "escribir como práctica cultural". Dentro de este sistema, la revisión de los textos forma parte del proceso de escritura, pero no se diseñan situaciones didácticas de revisión con la finalidad de que los alumnos construyan ese campo de conocimientos que les permita actuar como escritores y reconstruir los conocimientos que lo constituyen ante nuevas situaciones de revisión.

Si bien hay condiciones institucionales y didácticas que interesan a nuestra investigación, no seleccionamos esta institución por las siguientes razones. En primer lugar, la docente que asume la enseñanza de la escritura de textos periodísticos es la bibliotecaria. Nosotros buscamos una situación que sea generalizable y repetible en otros contextos institucionales. En segundo lugar, si bien es un proyecto institucional, sólo la bibliotecaria está implicada en el mismo y recibe capacitación y supervisión de agentes educativos externos a la institución escolar. Los directivos y maestros habilitan la experiencia pero no participan en la misma.

#### **Escuela "B":**

La información fue relevada a través de la entrevista con la directora, quien no habilitó la posibilidad de que entrevistemos a los maestros. Sólo lo haría si definiéramos a la institución como escenario de nuestra investigación.

Desde hace tres años mantienen un proyecto institucional: "La lectura de la realidad sobre la base de los medios". Es un proyecto relacionado con la práctica social de la lectura y escritura de textos periodísticos. Tienen los medios tecnológicos para llevarlo a cabo –un televisor en cada salón de clase, la posibilidad de armar un circuito cerrado de transmisión -. Realizan una publicación anual, que lleva 6 años de edición. La institución escolar, representada por la bibliotecaria, se constituye en una institución que regula "lo noticiable" –temas de actualidad-, el discurso y el estilo. Desde los criterios –acordados por la institución en su conjunto- se selecciona lo que se ha de publicar. Los textos que no fueron seleccionados, tienen su modo alternativo de edición: el diario mural. Los proyectos que los docentes diseñan en el año contemplan la posibilidad de escribir para la publicación anual.

La directora manifiesta su preocupación por que todos los maestros se incorporen al proyecto institucional. Para ello lleva a cabo acciones de acompañamiento al docente y promueve la realización de cursos. Si bien encuentra resistencias por parte de algunos maestros, busca generar acciones que colaboren en su superación.

No existe un abordaje sistemático sobre los contenidos de lengua que colaboran en la conceptualización de la práctica de escritura de los textos periodísticos. El trabajo en el área de Lengua aparece dissociado de la escritura de textos para su publicación.

Tiene una preocupación común a la nuestra: el problema del abordaje de los contenidos por parte de los alumnos. Reconoce el aporte que la investigación puede hacer para el trabajo de los docentes.

Dadas las condiciones institucionales, consideramos que esta institución brinda el contexto para el trabajo con textos periodísticos. No pudimos obtener datos acerca del sistema didáctico presente en la aulas, pero por lo dicho por la directora hay maestros que podrían adscribir al trabajo propuesto por la investigación. De todos modos, suponemos que el conocimiento didáctico de los maestros en el diseño de situaciones de escritura y más específicamente, de situaciones de revisión de textos no tiene por finalidad la conceptualización de la práctica de escritura que es objeto de enseñanza. Este supuesto se mantiene en calidad de tal y lo inferimos de las manifestaciones expresadas por la directora acerca de los documentos de actualización curricular: aduce que "están hechos en forma abstracta y que los que los hacen están sentados en el escritorio". Esta interpretación de esos documentos, en especial del área de Lengua nos permite distinguir la diferencia entre los supuestos básicos desde los que se plantea la enseñanza de la escritura. No pretendemos hacer una defensa de los documentos de actualización curricular de una jurisdicción, sino discriminar cuáles son los aportes que ellos hacen: una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura como práctica. Sí, tiene razón la directora en afirmar que hay que ayudar a los maestros a conceptualizar esta propuesta.

Resumiendo, se trata de una institución que genera acciones de capacitación de los docentes sobre la práctica social de escritura que pretenden enseñar, pero que no están destinadas a la construcción de una propuesta de enseñanza para comunicar dichas prácticas.

### **Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (las que llamaremos "C" y "D")**

#### **Escuela "C" de gestión privada:**

Si bien reúne las condiciones institucionales y del sistema didáctico como para que las situaciones de revisión de textos se presenten desde lo que hemos llamado

“escribir como práctica cultural”, la escuela no tiene antecedentes en escritura de textos periodísticos. Manifestaron interés por diseñar un proyecto que la contemple, sin embargo no adhirieron a la propuesta de escritura del género noticias por considerar que la inmediatez con la que este texto se genera al trabajar con la actualidad, quita sentido a la situación de escritura planteada a los alumnos. Tampoco adhirieron al planteo de la investigadora acerca de su rol en el transcurso de la investigación. Suponían que la investigadora iba a diseñar el proyecto de escritura y determinar las formas de intervención docente. El maestro, en este planteo, pone en acto aquello que el investigador diseña. Nuestra investigación busca insertarse en el sistema didáctico planteado por el docente con la finalidad de estudiar la transformación de los contenidos que abordan los alumnos en las situaciones de revisión. No aspira a diseñar situaciones didácticas destinadas a la revisión para validarlas a través de la investigación. Ambas perspectivas responden a problemas distintos y a roles diferentes por parte del investigador.

### **Escuela “D”:**

La información fue relevada a través de las entrevistas con los directivos y maestras y la observación participante en la visita a una exposición de trabajos realizados por los alumnos.

Desde hace tres años la escuela viene desarrollando un proyecto institucional en el que el eje es el área de Lengua. Sus propósitos son reformular la función alfabetizadora de la escuela, crear espacios para la reflexión y capacitación docente en servicio y refuncionalizar los espacios, los tiempos y las funciones de los miembros de la institución. Tienen una asesora pedagógica que colabora con ellos en forma voluntaria e interviene a nivel institucional y del aula. Recién en 1999, recibió una subsidio para armar bibliotecas de aula, del Programa de Reforma e Inversión en el Sector Educativo. Con la implementación de dicho proyecto, recibieron capacitación los docentes que voluntariamente habían propuesto participar y compraron libros para equipar las bibliotecas.

Como hemos señalado anteriormente, esta escuela fue seleccionada para realizar la investigación.

### **3.2.- Encuadre institucional del sistema didáctico**

La escuela seleccionada se encuentra en Santos Tesei, Partido de Hurlingham. Según la información provista por los documentos relevados<sup>2</sup>, tiene una matrícula de aproximadamente 700 alumnos distribuidos en 28 secciones (14 en cada turno). El personal docente en su mayoría es estable, con residencia en el radio cercano a la escuela. Ha implementado 8º y 9º año y para ello cuenta con un cuerpo de profesores. Posee un equipo psicopedagógico social. La institución tiene sala de computación, biblioteca, sala de plástica y comedor. Del total del alumnado 220 recibían copa de leche y almuerzo.

La Asociación Cooperadora presta su colaboración para subsanar las necesidades edilicias y sociales de la institución. No obstante, la recaudación es escasa, por lo que no representa una base para canalizar las demandas de la institución.

La población escolar está conformada por tres sectores sociales diferentes. Uno es el barrio aledaño a la escuela, en especial las familias más humildes. Otro sector proviene de un asentamiento<sup>3</sup> que se radicó en la zona hace 10 años. El último,



pertenece a un Hogar de niños de la calle. A su vez, reciben grupos procedentes del interior del país y comunidades bolivianas y paraguayas.

Según refiere la documentación relevada, entre estas poblaciones “perdura una necesidad de diferenciación generada en la naturaleza de la posesión de las tierras y en la diversidad cultural, como consecuencia de las distintas historias sociales y los diferentes medios y modalidades de aprendizaje. Esto provoca condicionamientos tanto en el ámbito escolar y barrial” (p.3). Tanto los documentos como la entrevista ponen de manifiesto la intención de la escuela de asumir la representación de las instituciones de la zona y de constituirse en un centro al que se acude con distintas iniciativas. Al mismo tiempo, valora y promueve en los docentes una propuesta de aprendizaje pluralista, que es posible percibir su manifestación cuando se permanece dentro de la escuela.

El interés en este encuadre institucional para la investigación reside en que sus condiciones pueden ser generalizables y repetibles en otros contextos institucionales y porque las condiciones descritas hasta aquí, representan un problema social al que el conocimiento didáctico debe dar respuesta.

Siguiendo la descripción del encuadre institucional del sistema didáctico pudimos relevar de los documentos los problemas pedagógicos que la escuela se propone asumir. El primero es “¿cómo lograr que la lectura y la escritura conserven en la escuela el sentido que tienen fuera de ella?”, y aclaran:

“Dicho de otra forma ¿Cómo plantear situaciones de enseñanza para que leer y escribir resulte necesario para los niños, para que necesiten realizarlo con la mayor variedad posible de formatos discursivos de uso social y para que la tarea esté armada de tal forma que para ellos tenga sentido conocer ciertas características, normas, convenciones o modos de funcionamiento de la lengua, porque les resultan indispensables para adecuar sus producciones a las necesidades de cada circunstancia de comunicación?” (p.7)

Podemos interpretar que se trata de preocupaciones que otorgan un protagonismo a los docentes en el diseño de las situaciones de lectura y escritura. Sabemos que el conocimiento didáctico no tiene todas las respuestas a esa pregunta pero sí hay certezas que permiten comenzar a responderla. Una de ellas es el protagonismo del docente en el diseño de las situaciones de enseñanza, al crear las condiciones que permitan leer o escribir en la escuela. Este protagonismo es el que esta investigación pretende otorgar al maestro.

El segundo problema refiere a la necesidad de reformular la propuesta pedagógica: “¿Cómo reconceptualizar la práctica docente para lograr una transformación efectiva?” Para ello proponen “generar espacios y tiempos sistemáticos de trabajo con docentes de grados paralelos y/o por ciclos donde poder planificar, poner en marcha, evaluar y ajustar situaciones didácticas de lectura y escritura”(p.8).

Durante nuestra permanencia en la institución – desde marzo de 1999 a julio del 2000- hemos podido presenciar la continuidad de estos espacios y tiempos sistemáticos de trabajo y el sostenimiento de los mismos por parte de los directivos, a pesar de las dificultades constantes que enfrentaban. Como afirman en el documento: “La posibilidad de generar y sostener estos espacios de reflexión en el contexto institucional actual, tampoco es tarea sencilla”.(p.8)

El tercer problema alude a "¿cómo generar formas organizativas alternativas en el nivel institucional que faciliten la puesta en marcha y sostenimiento de un trabajo cooperativo de los docentes? Con ello refieren a la búsqueda de una forma diferente de gestionar el tiempo y el espacio institucional y de una forma diferente de entender las funciones de los miembros de la institución. La búsqueda se centra en la transformación del contrato didáctico en el aula, en conciliar los objetivos institucionales con los personales de los docentes, de los alumnos y los padres.

Los tres problemas pretenden atender tres aspectos que se implican e interrelacionan: la propuesta didáctica, la capacitación docente y la gestión institucional.

En este encuadre institucional, la intención de insertarnos en la propuesta didáctica del docente y de buscar que docente e investigadora diseñen de manera conjunta las situaciones didácticas, reviste interés para la institución por constituir otra manera alternativa de generar espacios sistemáticos de trabajo. Así, un miembro del equipo directivo –la vicedirectora- estuvo presente en la mayoría de las reuniones de planificación y evaluación de las situaciones didácticas y en las clases, dando el aval institucional a nuestra investigación y comprometiéndose con las tareas en ella implicadas.

### **3.3- La inserción en la propuesta didáctica del docente**

La docente de 6º año aceptó participar en la investigación. A partir del mes de marzo de 1999 nos reunimos para definir la propuesta de trabajo en el aula.

La intención de insertarnos en la propuesta didáctica que la docente venía desarrollando con este grupo de alumnos desde 1998 hizo que durante las reuniones semanales la investigadora junto con el equipo docente –maestra del área de lengua y vicedirectora y en ocasiones la participación de la maestra del área de ciencias sociales- acordara el diseño de las situaciones didácticas de escritura y de revisión.

No fue fácil llevar adelante la tarea acordada porque implicaba para el docente sostener condiciones didácticas durante un tiempo prolongado y acompañar a los alumnos durante los momentos en los que asumían la responsabilidad de la actividad. Esto significa para el maestro la toma de conciencia de que el interés de los alumnos se pone en juego por los desafíos cognitivos que les presenta la situación de enseñanza planificada.

La entrevista realizada en diciembre de 1998 a las dos docentes y vicedirectora –adjuntada en el anexo I- presenta datos que nos permitieron comprender la posición de las maestras, cómo caracterizan la población escolar, sus preocupaciones, las dificultades que ha relevado, la propuesta didáctica basada en el trabajo con proyectos, el sistema didáctico que construyen, la continuidad que establecen entre las diferentes situaciones de escritura, la transformación de los contenidos abordados por los alumnos, la manera en que conciben las situaciones de revisión de textos.

Todos estos datos se constituyeron en información empírica indispensable para definir nuestra inserción en el proyecto de enseñanza. Si consideramos al docente como parte del sistema didáctico, sólo un proyecto compartido permitiría al docente poner en juego su campo de conocimiento para decidir la manera de intervenir en las situaciones de revisión de textos.

### 3.3.1.- Caracterización de la población escolar

Se trata de una docente con experiencia de trabajo en escuelas públicas que atienden una población de bajos recursos. Está a cargo del área de Lengua en una sección de 5° año y en dos secciones de 6°. Es muy observadora de sus alumnos y sensible a las maneras en que ellos se conectan con la tarea. Trabaja en forma coordinada con la maestra del área de ciencias sociales y naturales, presente en la entrevista. Desde esa experiencia y manera de observar a los alumnos los caracterizan así:

- “con mucha carencia de aprendizaje” y con “muchísima carencia de escritura”
- “con serias dificultades” que “A lo mejor, va a ser de años el logro de mejoramiento”
- “chicos que prácticamente en el año... fue una lucha que hicieran algo”
- “Chicos que estaban siempre tirados porque no tenían ganas de hacer nada”
- situados en el lugar social “yo no sirvo para nada”
- que necesitan estimulación y atención personalizada
- que “se cansaban al insistir sobre un texto, sobre todo cuando es informativo”

Esta caracterización hace generar en las docentes la necesidad de una propuesta didáctica que los convierta en “protagonistas”, que transforme el lugar social otorgado: “yo no sirvo para nada” en un lugar desde el cual “yo puedo explicar”, como afirma una de las docentes.

198 Liliana: (...) los que más explicaron cómo se había trabajado el periódico  
 199 fueron los chicos que prácticamente en el año... Fue una lucha que hicieran algo.  
 200 Chicos que de por sí estaban siempre tirados porque no tenían ganas de hacer nada.  
 201 Cómo defendían el trabajo, desde su vocabulario. Lo más importante es que dejaron de  
 202 sentirse “yo no sirvo para nada” y que bueno “yo puedo explicar” ¿entendés? Después  
 203 las cosas se van corrigiendo de a poco. Ya el hecho de que se hayan animado, que  
 204 sean protagonistas.

Esta descripción que hacen en su relato, pudo ser observada su manifestación en las situaciones de clase, en especial, al comenzar la actividad permanente de lectura. Chicos que “pululan” por la clase, que no tienen sus útiles ni el material de lectura, a los que permanentemente se les pide que no molesten, que se hamacan en sus sillas, de los que se espera al menos “una” participación dentro del espacio destinado al intercambio. Mientras, el resto sigue adelante con la tarea asignada. Siempre, en las reuniones entre la investigadora y el equipo docente, la maestra ponía en primer lugar la preocupación por cómo lograr que todos asumieran la lectura de los textos.

Es preciso recordar que la población que atiende esta institución escolar está conformada por tres sectores sociales diferentes. Uno es el barrio aledaño a la escuela, en especial las familias más humildes. Otro sector proviene de un asentamiento que se radicó en la zona hace 10 años. El último, pertenece a un Hogar de niños de la calle. Podemos decir que se trata de una población a la que socialmente no se le otorga el poder de tomar la palabra.

A través de la entrevista es posible visualizar la presencia de grupos heterogéneos: desde los que aparecen “tirados”, “que no hacen nada en todo el año”, a los que proponen actividades a los maestros y son capaces de organizarlas y dirigir las.

153 Virginia: (...) No significa que no haya chicos con serias  
 155 dificultades, hemos evaluado todo el trabajo, el esfuerzo, los logros que tuvieron. Este  
 156 año fue muy diferente. (...) El 6°B es un grado que viene con  
 157 muchísimas dificultades, pero han trabajado con tanto interés, tanta voluntad que se

158 evaluó los logros obtenidos en ese aspecto, y sobre todo la preocupación en cómo está  
159 escrito. A lo mejor, va a ser de años el logro del mejoramiento.

285 Virginia: (...) Se dio que tengo en el grupo al hijo de una compañera que le  
286 gusta mucho la locución y manejó absolutamente todo, desde la organización hasta la  
287 locución que fue impresionante, a modo de un locutor de radio, con las modulaciones  
288 de voz. Todo brillante. Fue el que le dio un matiz a la radio y el que supo organizarla. Y  
289 todo el mundo lo siguió.

Esta complejidad inherente a la población que atiende la escuela, grupos de alumnos con campos de conocimiento y condiciones sociales muy disímiles plantean desafíos constantes a los maestros. Sumamos a esto, otros datos recogidos en el transcurso de la investigación: el cambio constante del número de alumnos presentes en el aula, no sólo por ausencias sino por incorporaciones transitorias o duraderas de niños que provienen del Hogar de niños de la calle o que son derivados de otras escuelas.

### 3.3.2.- El trabajo con proyectos

Las docentes han encontrado en el trabajo con proyectos una forma de organizar el trabajo en el aula que permite conciliar dos propósitos diferentes: los propósitos didácticos del docente –“mejorar la escritura”- con los propósitos de los alumnos que buscan encontrar un sentido actual a la actividad de escritura (Lerner D., 1996). En general, se trata de proyectos a largo plazo: la publicación de un periódico en 6º grado (tres a lo largo del año escolar), la elaboración de un programa de radio en 5º o la lectura para otros de los cuentos que escriben. En función de los dos primeros proyectos, cada grupo de alumnos trabajaba con diferentes géneros ya sea del discurso informativo periodístico, informativo, narrativo según la sección del periódico o de la radio que querían abarcar y las actividades realizadas se relacionaban con ellos. Así lo afirma la docente cuando hace mención al trabajo que realizan en las carpetas:

441 Virginia: (...)Prioricé trabajos que  
442 después se iba a aplicar en otra cosa. Si era literario, lo íbamos a leer a otro, si era  
443 informativo, lo íbamos a aplicar para la radio o el periódico. Tratar de no hacer cosas  
444 que iban a quedar ahí medio... Ha habido cosas, no digo que no. Fue lo que traté de  
445 procurar.

De esta manera, la docente procura otorgar sentido a las propuestas de trabajo y mantener el interés por la escritura.

A través de la entrevista hemos podido relevar dos proyectos llevados a cabo por la docente: uno refiere a la lectura y escritura de textos literarios y otro al trabajo con textos periodísticos –programa de radio o publicación de un periódico-.

Al referirse al trabajo con textos literarios, las manifestaciones de las docentes están centradas en el conocimiento que los alumnos pueden poner en juego mientras leen o escriben. Por ejemplo, estábamos conversando sobre una actividad que la docente había presentado a los alumnos: escribir cuentos a partir de un cuento de imágenes cuya calidad literaria era aceptada por el equipo docente. La investigadora asevera que esa es una manera de solucionar el problema de “qué contar”, problema que enfrentan los alumnos cuando se los sitúa como escritores de textos literarios. A esta aseveración la docente y la vicedirectora contestan:

377 Virginia: Mirá yo te puedo asegurar que qué contar no era un problema.  
378 Vicedirectora: Han leído mucho, son grandes lectores. Porque han leído... vos si ves el

379 listado...

<<Qué contar>>, problema que enfrenta todo aquel puesto en la situación de escribir un cuento no se constituye en un obstáculo para los alumnos. "Son grandes lectores", afirma la vicedirectora. Pueden dar cuenta de un listado de libros leídos por ellos. Es decir, hay una historia de lectura de cuentos que les ha permitido construir un campo de conocimientos que se constituye en guía de la tarea de escritura.

En la siguiente cita, la docente retoma el problema que enfrentan los alumnos en la escritura de textos literarios, planteado por la investigadora, y explica en su relato la propuesta didáctica que lleva adelante.

396 Virginia: Eso que hablamos sobre qué escribir, yo les leía mucho cuentos cortos. A los  
397 tres grados, sobre todo al 5°. La primera parte del año yo los martes les leía cuentos.  
398 Ellos adoraban eso. Un día les leí un cuento... A partir de ahí empezaron a trabajar  
399 cuentos, a cambiarles el final y a hacer historias, que yo les dije: vamos a reelaborar  
400 este cuento y los vamos a leer a chicos de 1° grado. Salieron cosas que a mí me  
401 hacían saltar las lágrimas. Lo mismo que con las poesías. Un día leímos una poesía  
402 del pajarito viejo. Después pensamos, hablamos qué le pasaba a un pajarito viejo, qué  
403 sentirá, ¿le podrá enseñar a otros?, ¿tendrán inteligencia los pájaros? Escribieron  
404 historias de tipo similar al título pero todas con la misma temática, la muerte de un  
405 pájaro, un pajarito viejo. Escribieron cosas también fabulosas (resalta al decirlo), muy  
406 creativas. Aprovechamos para enseñarles recursos literarios, metáforas y  
407 comparaciones. Y el cuento anterior que te digo, sobre un gigante que amaba a una  
408 chica que era muy chiquita, aproveché para darles recursos, comparaciones. O el  
409 gigante es tan bueno que (resalta "que") y ellos tenían que completar. Impresionantes  
410 (resalta). Con estas cosas que ellos habían... que habían salido así, las tenían que  
411 después utilizar. Escribieron cosas realmente muy lindas. Cuando vieron que lo que  
412 escribían se lo leían a otro o se daban cuenta que había que arreglarlo, mejorarlo, "lo  
413 tenés que practicar en tu casa porque lo tenés que leer bien"... A mí me dio mucha  
414 satisfacción. Aún a sus propios compañeros. Los otros se volvían críticos, pero buenos  
415 críticos. No eran destructivos, muy buenos críticos. Y eso me dio muchísimo resultado.

Fijémonos:

- Les lee mucho cuentos cortos a los tres grados, sobre todo a 5° (fue el grado con el que trabajamos en la investigación).
- Para la primera parte del año planifica una actividad permanente de lectura.
- En un momento del desarrollo de esa actividad comenzaron a escribir historias: reelaborar el cuento, cambiar el final, escribirlo para chicos de 1° grado.
- El trabajo didáctico con los cuentos o poesías leídos, empezaba por la elaboración conjunta de interpretaciones acerca de los mismos sondeando las temáticas relacionadas con él (como relata con la poesía sobre el pajarito viejo).
- A partir de la propuesta de escritura, aprovecha para "enseñarles recursos literarios, metáforas, comparaciones".
- Planifica una situación de revisión en la que los compañeros "se volvían críticos, pero buenos críticos" del trabajo del otro.

Los problemas mencionados al caracterizar la población escolar no se manifiestan frente a la escritura de textos literarios, o al menos no son mencionados. Los alumnos "son grandes lectores", "adoran eso (que les lean cuentos)", escriben "cosas que a mí me hicieron saltar las lágrimas", escriben cosas "fabulosas, muy creativas (...) realmente muy lindas".

Los problemas de la enseñanza de la escritura y la lectura se manifiestan, durante la entrevista, cuando las docentes refieren al trabajo con los textos periodísticos o con los de ciencias sociales o naturales. Mencionan que han recibido asesoramiento tendiente a resolver este problema.

455 Virginia: ¡Exacto! Esas cosas que hacen a la comprensión del texto informativo. Era  
456 uno de los temas que teníamos en las reuniones de asesoramiento, porque yo los 1  
457 libros que tengo son textos informativos... para abordar el texto informativo desde los  
458 conectores. Me decían “no lo trabajés así, trabajalo al revés”, desde el texto informativo  
459 que surja... el interés”. Yo decía, “no lo sacan solos los chicos”. Desde mi experiencia  
460 te digo que los chicos no sacan que el “pero” es oposición. O salvo que esté medio año  
461 con eso. Cosa que a mí me preocupaba por que venía Liliana y me decía: “no  
462 entienden, leen y no entienden”. Era como que bueno, teníamos que ver qué era lo que  
463 pasaba. Así que bueno, hay cosas que quedaron inconclusas. Pero bueno, se trabajó  
464 mucho.

465 María Laura: ¿Y los chicos se daban cuenta cuando vos trabajabas con ellos?

466 Virginia: Si se dan cuenta de qué.

467 María Laura: Lo que vos decías, de los conectores.

468 Virginia: No. Yo creo que no. O el trabajo a lo mejor era insuficiente en cuanto al tiempo  
469 o profundidad.

Es posible visualizar a docentes preocupadas porque sus alumnos “no entienden, leen y no entienden” los textos de los libros de estudio que presentan un discurso informativo. Las propuestas dadas en las reuniones de asesoramiento no se transforman en respuesta didáctica al problema que ellas visualizan dentro del aula. Las docentes, a lo largo de su experiencia, observan que no todos los contenidos son abordados por los alumnos. No se puede estar “medio año con eso”, es decir, esperar que el contenido se convierta en observable para los niños.

Avanzando en la entrevista encontramos que no se niegan a implementar lo que se les proponen.

480 Virginia: (...) Es como que / ¿viste? a ellos a lo mejor les encanta leerlo y que  
481 después uno sobre eso busque el significado, ellos participan. Y ahí es como que eso  
482 les gusta. Pero si vamos a ahondar y meternos demasiado en el texto, yo noté como  
483 que ellos se fatigaban. Aparte de una fatiga, creo yo, mental real, como que, más allá  
484 no podíamos... Y muchas veces lo noté eso... Por eso, muchas de las formas que en  
485 las reuniones nos proponían trabajar, “yo veo que en el grado me topo con eso, lo real  
486 es que los chicos se fatigan”. Yo noté eso, con Liliana lo mismo. Ella quería trabajar  
487 con sus lecturas, ellos tenían que leerlas en casa y después intercambiarlas en el  
488 grado, después volver a lo mismo (lo dice con fastidio), después intercambiaban “lo leo  
489 yo”, pero siempre girando sobre las mismas temáticas históricas, ya sea porque les  
490 resultaba difícil porque intentábamos darles otro tipo de texto, sea cual fuera la  
491 cuestión, *terminó desistiendo* porque se dio cuenta: “otra vez esto”. Esos son los  
492 obstáculos reales con los que uno se encuentra, que es importante que yo digo que la  
493 gente que nos asesora, que nos capacita lo tenga en cuenta, porque yo sé, he leído,  
494 me han dado mucha bibliografía, me he informado, me interesó y creo que mucha la he  
495 tomado porque era mucho más válida que antes. Pero me topé con obstáculos reales.

Fijémonos en la propuesta didáctica que llevó a cabo la docente:

- Los chicos leen las lecturas en su casa
- Intercambian ideas en el aula
- Se generan situaciones en las que se vuelve al texto

A los alumnos “les encanta leerlo y que después uno sobre eso, busque el significado. Y ahí es que eso les gusta”. Sin embargo, algo pasa con la vuelta al texto que no es posible dilucidar a través de los datos de la entrevista. Parece que no tiene un sentido claro para los alumnos ni para el docente. La certeza que tenemos es que el maestro abandona la propuesta y el problema con los textos informativos sigue presente.

Es para tener en cuenta lo que la maestra identifica como “obstáculos reales” en la implementación de propuestas didácticas: “yo veo que en el grado me topo con eso, lo real es que los chicos se fatigan” (...) “Esos son los obstáculos reales con los que uno se encuentra, que es importante, que yo digo que la gente que nos asesora, que nos capacita lo tenga en cuenta, porque yo sé, he leído me han dado bibliografía, me he informado, me interesó y creo que mucha la he tomado porque era mucho más válida que antes. Pero me topé con obstáculos reales”.

Las preocupaciones construidas por la docente son pertinentes y refieren a problemas didácticos. Responden al primer problema planteado en el Proyecto Institucional: “¿Cómo plantear situaciones de enseñanza para que leer y escribir resulte necesario para los niños, para que necesiten realizarlo con la mayor variedad posible de formatos discursivos de uso social y para que la tarea esté armada de tal forma que para ellos tenga sentido conocer ciertas características, normas, convenciones o modos de funcionamiento de la lengua, porque les resultan indispensables para adecuar sus producciones a las necesidades de cada circunstancia de comunicación?”

### 3.3.3.- El sistema didáctico

A través de la entrevista, es posible interpretar el sistema didáctico construido por las docentes para llevar adelante los proyectos.

El criterio al que otorgan prioridad para la toma de decisiones está centrado en el interés de los alumnos. Así, se aceptan las propuestas que ellos hacen en función de un propósito: que los alumnos mantengan el interés por escribir sobre los temas que son objeto de enseñanza en la escuela. Los dos proyectos que hemos mencionado fueron propuestos por ellos. Tanto el proyecto de publicación de un periódico en 6º año como el de la radio en 5º, “surgieron” de los alumnos mientras estaban estudiando la Revolución de Mayo en Ciencias Sociales en el primer caso o resolviendo una actividad del libro de lengua en el segundo.

004 Virginia: (...) de ellos surgió la idea de hacer  
005 un periódico y surgió a partir del tratamiento de un contenido. Cuando ellos estaban  
006 trabajando con Liliana el tema de Revolución de Mayo, que lo abordamos juntas, desde  
007 lo literario con los relatos de la Tía Clementina, que es algo así como –si se quiere- una  
008 novela histórica para chicos, es decir que tiene datos reales pero recreados. Les  
009 encantó. Y a partir de que empezamos a trabajar de esta manera ellos dijeron. “seño,  
010 por qué no trabajamos con un periódico, y empezamos a ver los hechos, ver la parte  
011 histórica y después lo hacemos en un periódico.

087 Liliana: Mirá, lo que pasa que fueron tres periódicos distintos. El primero surgió por la  
088 necesidad de hacer todo sobre el 25 de mayo. Como que ellos eran personas del 25 de  
089 mayo y que tenían que contar cómo habían llegado a eso. Esa fue la idea principal.  
090 Después que terminamos de hacer el periódico, que nos llevó mucho tiempo, la  
091 pregunta fue: ¿seguimos haciendo un periódico? “Sí, pero con esto de historia no”.  
092 (nos reímos) “Hagamos otra cosa.” Bueno, tomemos un tema que tenemos.  
093 Unos querían hacer uno, otros querían hacer otro. Bueno, ¿qué opción podemos  
094 tomar? Y que cada cual tome la parte que quiere. Y bueno, cada cual tomó la parte que quiso.

095 Influyó también, como era la época del mundial, muchos querían trabajar  
 096 la parte del mundial. Entonces algunos trabajaron la actualidad,  
 097 otros trabajaron ciencias, la mayoría se abocó a la parte de ciencia y otros siguieron  
 098 trabajando la parte histórica. Así que todo se dividió, ya. Y el último surgió de la necesidad  
 099 de mostrar todo lo que se había hecho en la escuela. Fue un periódico totalmente distinto,  
 100 no siguió una línea de trabajo.

283 Virginia:(...) El proyecto de radio surgió de una actividad del libro de lengua. Nosotros  
 284 trabajamos con el libro y un día aparece la radio y dice: te sugerimos, te gustaría hacer...  
 285 "Seño, por qué no hacemos..."

Dada la caracterización que hacen de los grupos escolares, es comprensible el énfasis puesto en aceptar las propuestas de los alumnos siempre y cuando éstas se conviertan en un estímulo para el trabajo y el compromiso para con la tarea asignada.

Es interesante la propuesta, presente en la primera situación de escritura, de situarlos en el lugar social de los periodistas que dan cuenta de los hechos de su época, y en este caso una época que no es la suya. Es sugerente el nombre que los alumnos eligen para el periódico: "Argentina a fondo". Lo justifican explicando que "como íbamos a estudiar a Argentina, toda la historia, había que estudiarla a fondo. Como había que estudiarla a fondo, el periódico se iba a llamar Argentina a Fondo".

El problema es que al aceptar el cambio en la línea de trabajo al continuar con el 2º número, se produce una ruptura en la continuidad de la intención que da origen a la publicación en la primera situación de escritura y las siguientes.

Por lo que se manifiesta en la entrevista las docentes trabajan con la complejidad que representa el lenguaje escrito. Es decir, no se fragmenta el conocimiento en partes según criterios de dificultad determinados por el adulto. Esta determinación de aceptar trabajar con el lenguaje escrito en su complejidad requiere la focalización en algunos aspectos de los contenidos que los alumnos están en condiciones de abordar. Sin esta focalización la tarea de enseñanza se dificulta.

011 Virginia: (...) Lo que pasa es que después los  
 012 temas se fueron abriendo. No fue solamente histórico. Entraron temas de Ciencias  
 013 Naturales, después vieron que eso se escapaba de lo que era un periódico. Se trataron  
 014 de acercar a lo que era un periódico.  
 015 María Laura: ¿Por qué se escapa? ¿Qué tenía?  
 016 Virginia: Por ejemplo el segundo número, fue prácticamente lo que podía ser un libro de  
 017 texto. Ellos investigaron y escribían sobre lo que investigaban. Pero de Ciencias  
 018 Naturales. Estaban viendo la polinización. Investigaban y escribían. Unos la  
 019 reelaboraban, otros eran copiados, llevaban los dibujos, las ilustraciones. Entonces,  
 020 bueno, nos dimos cuenta que eso no era un periódico.

El lenguaje escrito presenta a los alumnos una diversidad de formas y usos para comunicar algo a alguien. Todos son posibles pero no siempre los más adecuados para la situación comunicativa a la que se busca responder. Quizás esto no estaba claro y se perdieron de vista las condiciones que generan la publicación de un periódico. Es posible que el énfasis puesto en mantener el interés de los alumnos y la intención de colocarlos como protagonistas de las acciones que realizan, soslaye el rol del docente en el sistema didáctico: ¿cómo y cuándo intervenir si los textos no se adecuan a la práctica social de escritura?, ¿por qué delegar la responsabilidad en los alumnos de sostener una condición de la práctica social de escritura que el docente tiene la responsabilidad de conocer? Así los contenidos "se abren", "se escapan", "se diversifican".



Por otro lado, esta decisión didáctica de responder a los intereses de los alumnos hace que la docente lleve adelante diferentes proyectos a largo plazo. Esta diversidad se convierte en una sobrecarga de tareas para el docente. Así lo expresaba en la entrevista:

306 María Laura: (...) Y

307 en la organización del trabajo del aula, con los textos periodísticos. Cómo era. ¿Tenían  
308 alguna frecuencia?

309 Virginia: Al principio fue todo muy mezclado. Después me vi en la obligación, los  
310 tiempos no me daban bien. Doy lengua en tres grados. Me quedaban mal repartidas las  
311 horas. Entonces puse una frecuencia semanal. Por ejemplo, la radio –en 5º, en el  
312 proyecto de radio de 5º- trabajábamos la radio los martes que teníamos dos horas. Los  
313 lunes trabajábamos textos informativos, pero en general trabajábamos con textos  
314 informativos o para la radio o textos informativos que me pasaba Liliana, que ella  
315 estaba trabajando y yo lo abordaba con ellos. Básicamente era así. Después, a medida  
316 que fue / que teníamos que exponer el proyecto de la radio estuvimos trabajando cada  
317 vez más tiempo. Sobre todo en esta última parte del año. Este es un proyecto que lleva  
318 fácil medio año.

432 Virginia: (...) Porque aparte, a mí me pareció en muchos momentos muy

433 desorganizado, cosa que yo le decía a Silvana (se refiere a la vicedirectora): "Silvana  
434 estoy muy desorganizada, estoy con uno con el periódico, con el otro con la radio, al  
435 otro me falta darles temas" (lo dice rápidamente). Decí que aquí tuve el apoyo en ese  
436 sentido, al contrario, nos hicieron recortar al máximo los contenidos. Pero es una  
437 sensación mía. Me daba cuenta que se me escapaban cosas.

Esta "sensación" de desorganización, de no poder abarcar lo que se propone, manifestada por la docente es un dato a tener en cuenta. Llevar adelante un proyecto a largo plazo, requiere la generación, mantenimiento y reajuste de las condiciones didácticas que hacen posible que la escritura cobre sentido para los alumnos. Dirigir proyectos distintos con grupos diferentes y en especial con las características que hemos mencionado, requiere un fuerte trabajo didáctico para que el desafío de la tarea se mantenga.

### 3.3.4.- La continuidad establecida

La continuidad que las docentes establecen entre las diferentes situaciones de escritura está marcada por el propósito didáctico de mantener el interés por la escritura sobre los temas que son objeto de enseñanza con el fin de mejorarla.

140 Virginia: Nosotras un poco... bueno, Liliana es la que encaró el proyecto... digamos que

141 permitimos esto de que un poco se mezclara porque los chicos estaban muy

142 interesados y quisimos aprovechar eso. Quisimos aprovechar el interés por escribir

143 sobre temas que ellos tenían que investigar, temas de contenidos escolares como el

144 segundo, que trató sobre temas de ecología, de polinización y fecundación. Entonces

145 era como que no los queríamos agobiar mucho con "no, chicos, nos estamos

147 desviando". Entonces, bueno, salió un poco mezclado, pero demostraron en todo

148 momento muchísimo interés, trabajaron mucho.

149 Liliana: Nuestro fundamento era mejorar la escritura. Para mí, si salía como diario...

Hay dos zonas en la entrevista en las que las docentes manifiestan el establecimiento de continuidad de la tarea entre un ciclo lectivo y otro.

247 Vicedirectora: Además le pueden proponer continuar con el proyecto de los chicos de  
248 6º, el del diario.

249 Liliana: En realidad ellos hicieron radio y ellos estaban tan entusiasmados. A mí me  
250 parece que tendríamos que seguir con ese proyecto.

385 Virginia : (...)Tal es así que con 5º grado, hay un proyecto también

386 iniciado, hicieron carpetas, tienen el libro fotocopiado y atrás la historia. O sea tienen  
387 como un librito hecho que está solamente escrito, no hay nada corregido porque lo que  
388 ellos hacían era la lectura oral a sus compañeros cada vez que terminaban una historia  
389 y yo no pude abarcar todo. De 35 la corrección, la elaboración. Entonces lo dejé para el  
390 año próximo, para trabajarlo como un material de enseñanza. La sintaxis, la  
391 puntuación, si están claras las ideas.

Así, se pone en manifiesto el establecimiento de continuidad entre los proyectos centrada por un lado, en mantener el interés de los alumnos por el trabajo escolar y por el otro, en retomar aquello que no pudo abordarse en el tiempo determinado por el ciclo lectivo. Agregamos a esto, la posibilidad que le han otorgado a los alumnos de 6º año (en el año 1998) de escribir tres periódicos durante el ciclo escolar. Como veremos, esto da la posibilidad de transformación de los contenidos abordados por los alumnos.

### 3.3.5.- La transformación de los contenidos abordados por los alumnos

Hay datos referidos a la transformación de contenidos en la evaluación que hacen de los progresos observados en la continuidad establecida entre los tres periódicos:

113 Liliana: Todos tienen editorial. A esta no le pusimos que era una editorial pero todos  
114 tienen su editorial. Lo que sí se mejoró mucho fue la forma de escribirlos y cómo  
115 ponerlos. El primero estaba todo escrito así, no tenía el formato del diario. En algunas  
116 se empieza a ver.

117 Virginia: Las columnas.

118 Liliana: Las columnas, los copetes. Esto surge en el último, porque en el primero no  
119 existía nada de eso. Incluso se manejó mucho el tema la imagen. Todo tenía que llevar  
120 aunque sea una pequeña imagen. El primero era todo escrito, escrito... prácticamente  
121 no habían imágenes.

123 María Laura: ¿Ellos decidían las incorporaciones?

124 Liliana: Fuimos mirando a ver qué faltaba. Cómo se escribe, cómo se hace, qué falta.

125 Y después que hicimos el segundo comparamos el segundo con el primero, qué

126 hicimos mal, qué mejoramos.

127 Virginia: Lo mismo con la presentación, porque se equivocaban mucho, las cambiaban,

128 estaba bastante desprolijo.

129 Liliana: La preocupación por la ortografía.

130 Virginia: Claro.

Entonces, según la evaluación de las docentes, una publicación sin formato de diario se transforma en una publicación que contempla el aspecto gráfico (la escritura en columnas), la estructura textual (la organización en titulares, copete y cuerpo de la noticia) e incorpora la imagen. Es decir, contenidos que no fueron constituidos en observables durante la escritura del primer periódico comienzan a ser considerados por el grupo de alumnos. Por otro lado, cada publicación era revisada luego para evaluar qué mejorar en la siguiente. Según la maestra, se mejora en la presentación y en la preocupación por la ortografía.

Hay otro dato que puede interpretarse como transformación de los contenidos abordados por los alumnos: la generalización de su uso.

- 338 Virginia: (...) ellos se fueron dando cuenta de los títulos, que los títulos /  
 339 que a veces aparece la coma para omitir el verbo, ellos solos se dieron cuenta. ¡Ah,  
 340 señor!" , y entonces empiezan a aplicarlo. Otra cosa que les encantó, que apareció en  
 341 el 2º número y en éste también, la pregunta en el titular. Eso les encantó, todo era  
 342 pregunta.  
 343 María Laura: ¿De dónde lo /?  
 343 Virginia: Lo encontraron en el diario y eso les impactó. Cómo les gustó, a parte... todo  
 344 era pregunta. Se dieron cuenta de que eso movilizaba la curiosidad, de que llevaba a  
 345 leer el artículo. ¿Te acordás cómo les gustó eso de pasar los titulares como pregunta  
 346 (a la vicedirectora)?  
 347 Vicedirectora: Todo era pregunta.  
 348 Virginia: Todo era pregunta. Cuando les gusta algo después te meten todo.  
 349 Vicedirectora: como viste en el último, todo era encuesta.  
 350 Virginia: Les gusta algo / y eso les encantó. A parte había cosas, que yo les decía  
 351 "chicos, no exageren". Como en lo literario los finales abiertos. Todos tenían finales  
 352 abiertos.  
 353 Vicedirectora: el libro ese que hicieron con María Inés, el de la vestimenta / todo con  
 354 finales abiertos.  
 355 Virginia: "¿Y qué habrá pasado?", terminaban o "continuará". Eso les encantó, son  
 356 cosas que ellos rescataron y les encantó.  
 357 Vicedirectora: Pero bien, como que lo utilizan adecuadamente.

Por las afirmaciones de la docente el uso de la pregunta en el titular, de la encuesta como instrumento para relevar información, de los finales abiertos en los textos literarios se generaliza, constituyendo una de las formas en que se manifiesta la transformación del contenido abordado.

No tenemos datos suficientes como para comprender cuáles fueron las condiciones didácticas que la generaron. En un caso, se alude a una ejercitación en la que "pasan los titulares como preguntas". De todos modos, puede observarse la posibilidad que han tenido los alumnos de reutilizar en otra situación el contenido aprendido.

### 3.3.6.- Las situaciones de revisión de textos

Según los datos provistos por la entrevista, la escritura de los textos era individual en la mayoría de los casos en que escribían textos literarios y grupal o en parejas para los textos de discurso informativo o informativo periodístico. Así lo afirman en la entrevista:

- 270 María Laura: Y cuando ellos escribían los artículos lo hacían individualmente, en forma  
 271 grupal.  
 272 Virginia: Casi siempre en forma grupal.  
 273 Liliana: Por lo menos los hemos ayudado, porque hay mucha carencia de escritura.  
 274 Entonces que se ayuden unos con otros. Así que, por lo menos de a dos.

Dentro de nuestro marco de referencia, tanto la escritura grupal como la individual representan situaciones en las que <<los alumnos escriben por sí mismos>> y se recurre a ellas desde diferentes intenciones didácticas (Lerner y otros, 1996). Una de estas intenciones es la de devolver a los alumnos los problemas que estamos buscando que puedan enfrentar. Con esta devolución de los problemas el docente favorece el compromiso de los alumnos con su resolución y con la construcción de un

proyecto de adquisición de conocimientos –si ellos no lo tienen- (Brousseau G., 1994). El criterio didáctico que contribuye a la toma de decisiones acerca de solicitar una escritura grupal o individual, se basa en qué reflexión buscamos promover sobre determinados problemas y quiénes la tienen que asumir. Como hemos planteado en el capítulo anterior, la intención de favorecer el intercambio, discusión y la puesta en común de alternativas y soluciones durante la escritura, es uno de los aspectos que fundamenta la decisión de optar por la escritura grupal. Esto posibilita la distribución de roles para poder afrontar los diferentes problemas que la escritura presenta a los alumnos. Problemas que abarcan desde cuál es el hecho social que se quiere comunicar hasta cómo se hace para citar la fuente de la que recogimos la información, es decir, problemas globales o locales del texto.

También nos podemos basar para la toma de decisiones en la historia de escritura del grupo. Si han actuado como lectores de textos de discurso informativo periodístico el campo de conocimiento construido puede guiar la escritura, no obstante si es la primera vez que se los coloca en la posición de escritores de esos textos es esperable que no puedan resolver adecuadamente los problemas específicos que la escritura presenta. Es por ello, que un camino didáctico posible, ante la dificultad que los textos presentan a los alumnos por no haber actuado antes como escritores, es: desde la escritura colectiva a la escritura grupal y de ésta a la escritura individual.

Desde este encuadre, las manifestaciones de las docentes pueden expresar que la condición didáctica de escritura grupal aparece asociada solamente a la dificultad de los alumnos frente a la escritura de un texto en particular. Esta información es relevante para nosotros, ya que necesitábamos volver a considerar con las maestras los criterios en los que se puede basar para tomar decisiones acerca de las condiciones didácticas que genera optar por la escritura colectiva, grupal o individual.

En dos zonas de la entrevista la revisión aparece inserta en un contrato didáctico que determina implícitamente que el docente es el que decide qué corregir y cuándo. O en otras palabras, el problema de cómo delegar en los alumnos la revisión de los textos aun no ha sido resuelto.

385 Virginia: (...) Tal es así que con 5º grado, hay un proyecto también  
386 iniciado, hicieron carpetas, tienen el libro fotocopiado y atrás la historia. O sea tienen  
387 como un librito hecho que está solamente escrito, no hay nada corregido porque lo que  
388 ellos hacían era la lectura oral a sus compañeros cada vez que terminaban una historia  
389 y yo no pude abarcar todo. De 35 la corrección, la elaboración. Entonces lo dejé para el  
390 año próximo, para trabajarlo como un material de enseñanza. La sintaxis, la  
391 puntuación, si están claras las ideas.

422 María Laura: Y en los textos periodísticos, la revisión cómo la hacían. ¿Intercambiaban  
423 los textos?

424 Virginia: No, básicamente trabajaban entre ellos y después nosotras colaborábamos en  
425 la revisión.

426 María Laura: Les iban diciendo.

427 Virginia: Claro, íbamos reelaborando el borrador. Viendo “no, mirá, te acordás que en la  
428 noticia es así, o esta volanta está muy larga o este copete está muy extenso, tiene que  
429 ser corto, tiene que ser más atractivo”. Y bueno, en base a eso, pero siempre estaba  
430 nuestra intervención.

Vemos que la docente hace señalamientos de aquellos problemas del texto que no han sido contemplados. Estos señalamientos configuran un contrato didáctico en el que el docente revisa con ellos y señala qué debe ser corregido. Si bien, la maestra manifiesta haber cambiado las reglas que regulaban los derechos y obligaciones de

alumnos y docente respecto de la revisión de los textos, lo que no ha podido otorgar a los alumnos es el lugar de evaluar por sí mismos la adecuación o no de un texto escrito por ellos mismos o por sus compañeros. Las citas siguientes dan cuenta de los cambios que sí pudo realizar en el contrato didáctico presente en estas situaciones.

275 Virginia: Y tuvieron que ver mucho, que también costó porque es algo que ha costado  
276 siempre, el tema de revisar y corregir lo que han escrito. Eso costó muchísimo porque  
277 están acostumbrado de años a no revisar lo que escriben. Acostumbrados al “seño,  
278 corríjame”. Se vio / tuvieron que trabajar con borradores, arreglarlos, borrarlos, está  
279 mal. Cambialo. Y bueno, muchas veces se cansaban, muchas veces se aburrían, pero  
280 sabían que tenía que salir bien. Lo mismo con el tema de la historia. Digamos que  
281 trabajaron mucho.

496 V:El tema de la corrección yo siempre bregué por que ellos se corrijan sus escritos. Por  
497 ejemplo, a partir del año pasado yo ya no les corregía más, como corregí toda mi vida.  
498 Hice que ellos trabajaran... en lápiz y que después ellos se volvieran a corregir, porque  
499 de última yo en el último tamiz yo se lo corregía en lápiz todo, bah, no se los corregía,  
500 les marcaba los errores y se los devolvía. Jamás (remarca) me devolvieron algo  
501 corregido nuevamente o muy pocos (lo hicieron), muy pocos.

502 María Laura: Queda ahí.

503 Virginia: Quedaba ahí.

504 María Laura: Quizás el hecho de la publicación /

505 Virginia: (interrumpe) ¡Exacto! Ahí sí tuvo que ser.

506 María Laura: Es el momento en que se necesita la exhaustividad en la corrección.

507 Virginia: ¡Exacto! Ahí vimos que acá / Pero no es tan fácil volver nuevamente a los

508 mismo. Y también quise no pasar al otro extremo, como solía hacer y me cuesta hacer:

509 de pronto los cortaba lo que estaban escribiendo por cuidarles la parte de sintaxis y de  
510 ortografía. Ahora dije: que escriban.

511 María Laura: En ese sentido viene bien hacerlo al final.

512 Virginia: ¡Exacto!

Ya hemos explicitado las razones por las que la revisión de textos tiene que constituirse en contenido de enseñanza. Los alumnos no asisten al proceso de escritura de los adultos; en ocasiones consideran que escribir es sólo poner en texto aquello que se piensa y que si no pueden hacerlo fluidamente es porque no tienen el “don” de la escritura; poder ver los problemas que el texto presenta no es una empresa fácil para los niños porque implica coordinar las dos posiciones presentes en el acto de escritura, el punto de vista del autor y el del lector potencial.

Para otorgar sentido a la revisión de textos podemos recurrir a uno de los principios del trabajo por proyectos: escribir textos reales en situaciones de comunicación genuinas. Así, la publicación de un texto da el contexto para que la revisión se considere como condición necesaria.

Durante el trabajo en terreno de nuestra investigación consideramos que si bien el principio mencionado anteriormente es condición necesaria para atribuir sentido a la revisión de textos, no se constituye como condición suficiente. Hemos podido formular otra forma de otorgarlo: favorecer en los alumnos la construcción de un proyecto propio de aprendizaje, es decir que puedan comprender que hay un contenido que ellos deben identificar en la situación y deben retener para ser reinvertido en otra ocasión (Perrin Glorian).

Centrando la mirada en las situaciones de revisión de textos, éstas no ocupan un espacio claro, definido, dentro del espacio de las situaciones de escritura. Si está

presente de manera constante en el discurso de las docentes. Adquiere diferentes formas que configuran el espacio otorgado a la revisión de textos.

#### a.- La revisión como evaluación de los textos ya editados

Mientras relataban cómo habían trabajado con la escritura del periódico escolar, cada publicación editada era considerada como punto de referencia para evaluar cómo continuar.

124 Liliana: Fuimos mirando a ver qué faltaba. Cómo se escribe, cómo se hace, qué falta.

125 Y después que hicimos el segundo comparamos el segundo con el primero, qué

126 hicimos mal, qué mejoramos.

Así, se revisan los periódicos publicados para compararlos y promover la toma de conciencia de los progresos realizados y proyectar cambios para las siguientes publicaciones. Es interesante la apertura de un espacio de revisión que no pretende mejorar el texto porque ya fue editado, sino que se propone identificar conocimientos puestos en acción para decidir qué será reinvertido en la siguiente situación de escritura y qué será dejado de lado.

#### b.- La revisión como situaciones de intercambio

Frente al relato sobre el trabajo con la escritura de cuentos:

411 Virginia: (...) Cuando vieron que lo que

412 escribían se lo leían a otro o se daban cuenta que había que arreglarlo, mejorarlo, “lo

413 tenés que practicar en tu casa porque lo tenés que leer bien”... A mí me dio mucha

414 satisfacción. Aún a sus propios compañeros. Los otros se volvían críticos, pero buenos

415 críticos. No eran destructivos, muy buenos críticos. Y eso me dio muchísimo resultado.

416 María Laura: La palabra del compañero.

416 Virginia: La palabra del compañero y el tener que leer ellos lo que habían escrito para

417 los otros. Eso les encantó.

La revisión adquiere la forma de situaciones de intercambio, en especial cuando se trabaja con textos literarios y se lee a los compañeros la historia escrita. No tenemos datos suficientes como para comprender las críticas que hacían sus compañeros, es por ello que pensamos que las situaciones de revisión se centraban en dar a conocer a los otros la historia narrada. La siguiente cita podría reafirmar nuestra apreciación.

172 Virginia: (...) Después cuando se leían entre ellos, porque siempre leían la historia a los

173 compañeros. Siempre, siempre, siempre.

174 María Laura: ¿Les leían ellos?

175 Virginia: Se lo leían.

176 María Laura: ¿Alguna vez los compañeros lo leían sin que se los leyeran?

177 (Silencio)

178 María Laura: Es decir, ellos leen el texto.

179 Virginia: ¿Si ellos lo contaban, lo narraban?

180 Vicedirectora: Si ellos leían el texto sin que se los leyeran?

181 María Laura: El compañero solo frente al texto del compañero autor...

182 Virginia: ¡Eeeehh...! A veces pasaba que uno no quería leer su propio trabajo, por

183 timidez, se lo daba a otro para que se lo leyera. Eso me pasó muchas veces. Uno leía

184 el trabajo del otro. Y lo que siempre sucedía era el intercambio. “Esta qué buena, leé la

185 tuya que está rebuena”, es decir que antes la habían leído entre ellos.

Si las situaciones de revisión se planifican con la finalidad de retornar sobre el texto para focalizar la atención en aspectos particulares de los mismos, "leer al compañero" permite la focalización en la historia narrada, en su coherencia global. No asegura la centración en problemas locales del texto para que puedan convertirse en observable ni en aspectos que están relacionados exclusivamente con el lenguaje escrito, como ser la puntuación.

Esto puede tener un espacio en el aula si se crean otras condiciones. Por ejemplo, la revisión colectiva –todos los niños opinan sobre una misma producción- o las interrevisiones –se intercambian producciones entre equipos-, permiten a todos los compañeros tener el texto presente para leerlo o releerlo y evaluar si es necesario incorporar algo, cambiarlo, suprimirlo o reorganizarlo. Así, es posible focalizar la atención en la organización del texto, en la adecuación del léxico utilizado o al destinatario, en la puntuación o en otros aspectos que se presenten como problemas no resueltos. Así, con la lectura directa del texto del compañero, es posible que los alumnos aprendan a colocarse en el lugar del lector potencial y ejercer entonces, el desdoblamiento (autor-lector) que implica el acto de escritura.

### **c.- La revisión como tarea a realizar cada alumno en su casa**

Durante la entrevista, las maestras relataban cómo trabajaban con la escritura del periódico escolar. Se preguntó en qué espacio escribían, el aula o la casa.

326 María Laura: Ellos las notas la escribían en el aula...

327 Virginia: Si. Muchas veces llevaban para arreglar a casa o para mejorar o como el tema

328 de la publicidad del periódico... (...)

Solicitar que escriban un texto en la escuela o en la casa tiene propósitos didácticos diferentes. En la escuela, el docente podrá observar e intervenir en el proceso de escritura de sus alumnos. En la casa, el alumno tendrá que resolver por sí mismo lo que se le ha encomendado. La decisión por solicitar tanto la escritura como la revisión de textos en uno u otro ámbito, depende de la intención del docente de convertir ese momento en un espacio de enseñanza.

Si la revisión adquiere siempre la forma de tarea a realizar cada alumno en su casa, es posible que no se aproveche el espacio didáctico que brinda para reflexionar sobre el lenguaje.

### **3.4.- La historia de escritura del grupo**

Reparar en la historia de escritura del grupo con el que trabajaríamos significaba poder identificar cuál sería el punto de partida en las situaciones que planifiquemos. Como los alumnos no habían leído sistemáticamente los diarios, es decir, si no habían actuado como lectores de textos periodísticos gráficos, teníamos que planificar una actividad permanente de lectura en el primer cuatrimestre del año para que los alumnos pudieran construir ese campo de conocimiento que permite comenzar a colocarse como escritor de esos textos.

Por otro lado, a través de la entrevista pudimos relevar la experiencia de producción de textos del grupo. En 5to grado, participó en un proyecto a largo plazo de elaboración de un programa de radio. Para el mismo, organizaron diferentes secciones: noticias, ranking musical, libros recomendados, lectura de cuentos,

publicidad, el pronóstico del tiempo. Los contenidos abordados estaban relacionados con los que requería la actividad a realizar.

El programa se iba elaborando para su emisión en el mes de diciembre. Es por ello que las noticias se seleccionaban según pudieran mantener la vigencia en el tiempo. Según la maestra, primaron las noticias internacionales sobre temas ecológicos.

En los encuentros con el equipo docente del año 1999, nos informaron que no se escribieron guiones para la emisión que realizaron. Es decir, el guión radial no fue considerado contenido. Además sólo un equipo trabajó en la sección noticias que es la más cercana a nuestra focalización de contenidos. La mayor parte del trabajo, según la docente, estaba apoyado en el desempeño de un alumno que coordinaba todas las acciones. Ese alumno no concurría ya a la escuela y aunque así lo hiciera, no podíamos basar el trabajo didáctico en el conocimiento de un alumno al que la escuela sólo le brinda la posibilidad de ponerlo en acción pero no acciona para que ese conocimiento siga transformándose.

Como lo hemos presentado anteriormente, el criterio de mantener el interés de los alumnos y de colocarlos en el lugar de protagonistas de las acciones escolares, desdibuja en muchas ocasiones la asimetría que requiere la relación de enseñanza.

Esta consideración es relevante para la investigación, porque estamos proponiendo estudiar las transformaciones de los contenidos cuando se establece continuidad en las situaciones de revisión de textos. La continuidad a establecer es una decisión didáctica que el docente tiene que realizar.

### **3.5.- Primeras decisiones**

A partir de la información relevada a través de las entrevistas realizadas al equipo docente (vicedirectora y maestra) decidimos diseñar una actividad permanente de lectura a implementar en el transcurso del primer cuatrimestre del ciclo lectivo 1999. Esta actividad tenía el propósito de generar una historia de lectura en el grupo de alumnos que les permitiera construir un campo de conocimiento sobre los textos periodísticos. Dicho campo de conocimiento se requería para desarrollar las situaciones de revisión de textos –situaciones didácticas en las cuales nuestro objeto de estudio podía manifestarse-. Sin esta historia de lectura, la revisión no sería posible. Haber actuado como lectores de textos periodísticos es condición necesaria para que las situaciones de escritura los sitúen como escritores de esos textos y posibiliten abordar contenidos pertinentes.

Durante el segundo cuatrimestre se implementarían al menos tres situaciones de escritura de textos periodísticos. En este contexto, se llevaría a cabo el seguimiento de la alumna y del equipo con el que interactuaba en cada situación de revisión de textos.

Se decide considerar como contenido de enseñanza la escritura de textos periodísticos. Decidir cuál va a ser la posición del enunciador dentro del texto y sostener la posición adoptada a lo largo del mismo; evaluar las distintas posibilidades para comunicar el hecho social y su ubicación temporal y espacial; identificar y aclarar expresiones ambiguas; advertir y eliminar repeticiones innecesarias; controlar si están categorizando la información, seleccionando y jerarquizando los datos; reconocer rupturas en la progresión temática del texto y evaluar las distintas maneras de superar este problema; distinguir qué partes del texto aparecen desvinculadas entre sí, o con conexión demasiado débil; revisar el propio texto para evaluar como continuar, realizar modificaciones o decidir la publicación, controlar si están empleando los signos de



puntuación adecuados para facilitar la comprensión y la interpretación de lo escrito por parte del lector; entre otros, serían considerados contenidos sobre los cuales los alumnos podrían reflexionar.

Si bien el texto final se constituyó en un guión radial no se recurrió a la confrontación con modelos de guiones de radio por considerar que los contenidos a abordar no estaban centrados en el guión de radio como texto, sino en el discurso informativo-periodístico. La particularidad que presenta el medio radial no nos parecía la puerta de entrada a la constitución del hecho social que se construye con el fin de darlo a conocer.

Aceptar la escritura de noticias para la emisión del programa de radio nos ayudaba a conciliar dos propósitos: el de la maestra, que buscaba dar continuidad al trabajo realizado el año anterior y el de los alumnos, que necesitan poder otorgar sentido a la escritura de noticias que el docente le propone.

La continuidad entre las situaciones estaría establecida en dar la posibilidad de reutilizar los conocimientos construidos el año anterior en la actividad permanente de lectura que los colocaba en la posición de lectores. Las situaciones de lectura favorecerían la construcción de un campo de conocimientos que les permitiera actuar como escritores de esos textos. Sabemos que esta reutilización del conocimiento no es directa porque los problemas que enfrentan lectores y escritores son diferentes (Lerner, 1996). Los textos leídos y archivados podrían convertirse en textos de referencia para "leerlos como escritor" (Smith F., 1994), es decir, buscar en ellos cómo el periodista resolvió el problema que ellos estaban enfrentando.

El desafío para nuestra investigación no se centraba sólo en generar condiciones que otorguen sentido a la escritura realizada por los alumnos, sino en generar condiciones que permitan sostener un trabajo de enseñanza que asuma el propósito de incidir en el proceso de transformación de los contenidos que abordan los alumnos. Esto no era lo que la docente acostumbraba a llevar adelante.

Estamos de acuerdo en el establecimiento de un contrato didáctico que permita a los alumnos asumir la responsabilidad de tomar decisiones durante la escritura. Un contrato en el que el docente delegue el control de la revisión de los textos. Sabemos que esta delegación es siempre provisoria el docente está ahí, observando, buscando construir los problemas que los alumnos no pueden resolver por sí mismos y que está interesado en que sí esto suceda (Lerner D., 1996). Sin este rol del docente, que observa e interpreta los textos de los alumnos y sus preguntas como "estados de saber" (Ferreiro E., 1991) y a partir de esas observaciones e interpretaciones interviene realizando ajustes a la situación didáctica diseñada, sin este rol es muy difícil para la investigación poder realizar un seguimiento de los contenidos abordados y estudiar su transformación.

---

<sup>2</sup> Nos referimos a los siguientes documentos: "Proyecto Educativo Institucional" 1997-1999; Proyecto: "La biblioteca del aula, la videoteca y hemeroteca Institucional: hacia la autonomía progresiva del conocimiento", proyecto presentado en el Programa de Reforma e Inversión en el Sector Educativo, 1998.  
Proyecto: "Hacia una autonomía progresiva...", presentado ante la Fundación W.K. Kellogg, 1998.

<sup>3</sup> Asentamiento: población sin hogar que ocupa tierras en forma precaria. En este caso con el transcurso del tiempo legaliza su situación, siendo reconocido como barrio. Está en vías de regularización la obtención de la propiedad de la tierra por parte de los pobladores.

#### 4.- Historia Natural de la Investigación<sup>1</sup>

La decisión de planificar e implementar una actividad permanente de lectura<sup>2</sup> en el primer cuatrimestre y al menos tres situaciones de escritura en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 1999, respondía a la intención de generar las condiciones necesarias para que pudiera manifestarse nuestro objeto de investigación:

“Las transformaciones de los contenidos abordados por los alumnos de segundo ciclo durante un ciclo lectivo de Educación General Básica en situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos.”

Ya hemos dado cuenta de los diferentes sistemas didácticos que conviven en las instituciones escolares – “escribir sobre un tema”, “escribir un texto” y “escribir como práctica cultural”-. Hemos argumentado por qué se necesita generar determinadas condiciones didácticas para que las situaciones de revisión de textos habiliten la reflexión sobre los recursos y estrategias lingüísticas.

El sistema didáctico situado en la institución seleccionada es muy cercano al que hemos definido como “escribir como práctica cultural”. Sin embargo, necesitamos de la construcción de conocimientos compartidos entre equipo docente e investigadora, para que guíe la conceptualización de los problemas que los alumnos abordarían en la clase, de las acciones a realizar para enfrentarlos y del modo de intervención docente. La información relevada a través de las entrevistas nos permitió comprender que el trabajo didáctico referido a los textos informativo-periodísticos se constituía en un problema de la enseñanza para la docente, favorecido porque había sido definido como problema institucional en el proyecto de la escuela:

“¿Cómo plantear situaciones de enseñanza para que leer y escribir resulte necesario para los niños, para que necesiten realizarlo con la mayor variedad posible de formatos discursivos de uso social y para que la tarea esté armada de tal forma que para ellos tenga sentido conocer ciertas características, normas, convenciones o modos de funcionamiento de la lengua, porque les resultan indispensables para adecuar sus producciones a las necesidades de cada circunstancia de comunicación?”<sup>3</sup>

Por lo tanto, fue necesario compartir con el equipo docente el marco de referencia que utilizamos para comprender la enseñanza de textos periodísticos. Como dijimos antes, el desafío para nuestra investigación no se centraba sólo en generar condiciones que otorgaran sentido a la escritura realizada por los alumnos, sino en crear condiciones que permitieran sostener un trabajo de enseñanza con el propósito de incidir en el proceso de transformación de los contenidos abordados por los alumnos. Esto era posible por las condiciones que presentaba tanto la institución como el sistema didáctico que la maestra construye con sus alumnos acerca de la lectura y escritura.

Desde el mes de marzo de 1999 se realizaron reuniones semanales con la intención de comenzar a generar un proyecto de trabajo compartido entre el equipo docente y la investigadora. La construcción de este proyecto nos permitiría, por un lado, insertarnos en la propuesta didáctica de la docente. Ella había sido la maestra del área de lengua de los alumnos en el año anterior. Esto posibilitaba el establecimiento de una continuidad en el trabajo didáctico que había desarrollado. Por otro lado, al considerar al docente como parte del sistema didáctico que se actualiza en el acto de enseñanza, el proyecto compartido permitiría planificar y evaluar de manera conjunta las situaciones de lectura y de escritura implementadas durante todo el ciclo escolar. Por último, dicho proyecto de enseñanza orientaría las intervenciones de la docente en las situaciones de revisión de textos, ya que conoce la historia del grupo de alumnos,

sabe qué les ha enseñado, es decir, a qué conocimientos anteriores puede apelar para ayudar a los alumnos a establecer relaciones con los nuevos contenidos.

Durante las reuniones fueron comunicados los objetivos de la investigación y nuestro interés particular por generar condiciones que permitieran abordar los contenidos en las situaciones de revisión de textos. Los acuerdos a los que arribábamos eran registrados por la investigadora y entregados a la docente y vicedirectora en la reunión siguiente. De esta manera, se aspiraba a compartir la memoria de la investigación. Acordamos con el equipo docente diseñar primero una actividad permanente de lectura y luego el proyecto de escritura y establecer los tiempos necesarios para que pueda llevarse a cabo de manera posible. En cada reunión semanal se evaluaba la situación implementada y se realizaban ajustes o cambios a las siguientes. Estos ajustes o cambios en las condiciones didácticas respondían a posibilitar la focalización de un contenido.

La investigadora estuvo presente en todas las situaciones de lectura como observadora participante. Este rol fue adoptado por diferentes razones:

- Conocer al grupo de alumnos. Este conocimiento permitía tomar decisiones didácticas más ajustadas en el momento de la planificación de las situaciones de lectura o de escritura y comprender las preocupaciones de la maestra. Además, orientaría la selección del alumno a seguir durante las situaciones de revisión de textos.
- Acompañar al docente durante la implementación de la situación de lectura. La planificación de la situación didáctica fue conjunta. El conocimiento compartido posibilitaba que en el momento de trabajo en equipos, los adultos nos distribuyéramos entre ellos y colaboráramos en la focalización de la tarea y en los contenidos que interesaban que se pusieran en acción. Si estos no eran constituidos como contenidos por los alumnos, el adulto que asumía el rol docente podía intentar hacerlo.
- Evaluar la situación implementada. A partir de haber compartido la implementación de la situación planificada, era posible evaluarla y considerar las condiciones didácticas que requerían ser mantenidas, las que necesitaban ajustarse, modificarse o dejar de lado.

#### **4.1- Cómo se generaron las condiciones didácticas para la investigación**

Las condiciones didácticas que generamos para las situaciones de lectura de textos periodísticos fueron las siguientes:

- Familiarizar a los alumnos con los medios gráficos
- Abrir y mantener un espacio permanente para la lectura
- Asegurar el acceso de los alumnos a los textos periodísticos
- Otorgar sentido a la lectura del diario y realizar ajustes en las situaciones para poder sostenerlo
- Promover la conformación de una comunidad de lectores

##### **a) Familiarizar a los alumnos con los medios gráficos**

Las primeras situaciones de la actividad permanente de lectura se planificaron de manera tal que permitieran a aquellos alumnos que no habían tenido un contacto sistemático con los diarios, familiarizarse con su organización, sus géneros, el modo de leerlos. Si no hubiesen tenido este conocimiento, si “creyesen” que había que leer todo, la selección hubiese sido muy costosa o superficial, no hubiesen tenido

elementos para argumentar. Si no conocieran cómo se organiza la información hubiese sido más costosa la vuelta al texto para recuperar datos que se hubieran olvidado o hechos en los que no se haya reparado.

Es importante tener en cuenta que los textos periodísticos son textos que están dirigidos a una diversidad de lectores. Cada medio gráfico compone un lector potencial al que se dirige. Ese lector potencial no son los niños. Podríamos llamarlos "textos difíciles" porque ofrecen dificultades para los alumnos (Lerner D., 1998, 2001). Los periodistas o especialistas en diferentes áreas, al escribirlos, imaginan un lector potencial que posee un conocimiento previo del tema mayor del que pueden tener los niños. A partir de estas consideraciones, fue preciso planificar situaciones de lectura permitiendo que cada alumno recorriera el diario, leyera sus titulares y se detuviera en aquellas noticias que les interesaban. Así, se promovió elegir desde los conocimientos a partir de los cuales ellos pudieran significar, porque tienen parte del conocimiento que les permite acercarse a esos temas. Es por ello que, como parte de la actividad se pidió que vieran los noticieros televisivos para dar contexto temático a las noticias que seleccionarían y comentarían en el aula. Esto les daba la oportunidad de confrontar las posibilidades que uno u otro medio brindan al televidente y al lector y se constituía en una posibilidad de reducir la dificultad inherente a estos textos.

Se alternaron situaciones en las que "el maestro lee a los alumnos" y situaciones en las que "los alumnos leen por sí mismos"<sup>4</sup> (Lerner D. y otros, 1996). La decisión de adoptar una u otra estuvo centrada en la intención ya sea de enseñar los contenidos como contenidos en acción o de posibilitar que los alumnos enfrentasen por sí mismos los problemas que los textos periodísticos proponen o que el docente convertía en observable.

#### **b) Abrir y mantener un espacio permanente para la lectura**

Luego de varias reuniones con el equipo docente pudimos definir la apertura y organización de la actividad permanente de lectura con una frecuencia semanal. Su permanencia en el tiempo la constituyó en un espacio previsible y coherente para los alumnos. Dentro de él, ellos aprendían a desenvolverse cada vez con mayor autonomía porque sabían qué hacer y podían tomar decisiones acerca de la tarea que se puso en juego.

Mantener la frecuencia semanal dio la oportunidad de realizar un trabajo sistemático con los textos periodísticos. Al mismo tiempo, requirió que la planificación de la situación se fuera modificando a medida que se observaba que los alumnos avanzaban como lectores. Es decir, se hallaba que resolvían por sí mismos los problemas que se habían constituido en observables.

Sabemos que cuando se generan condiciones que otorgan sentido a la lectura del diario en la escuela y se diseña un trabajo didáctico que permite a los alumnos avanzar como lectores, los niños valoran la actividad y la esperan.

En su primera etapa, se destinaron dos horas semanales para la lectura de diarios centrada en la selección de noticias para comentar con sus compañeros en el aula.

El modo de lectura que se esperaba que los alumnos pusieran en acción era la lectura exploratoria: leer el diario reparando en la primera plana, en los titulares de sección, bajadas o copetes hasta detenerse en aquella noticia que interesaba (modalidad del lector adulto que repara en aquellos titulares que les permiten anticipar un tema de

interés). Ya seleccionada la noticia, leían la cabeza informativa (1º párrafo) y el desarrollo para poder justificar mejor la elección.

Se pidió a los alumnos que miraran el noticiero de la TV durante la semana con el fin de dar contexto temático a la lectura que harían de los diarios y leyeran con hipótesis previas. Además, de esta manera podía establecerse cierta relación entre los dos medios de comunicación: el diario se constituye en un medio de confirmación y de profundización de lo que se informa en el noticiero de la TV (Rodrigo Alsina, 1989).

Luego de la lectura se promovió el comentario de las noticias seleccionadas. La docente comenzaba preguntando qué leyeron, qué les interesó y por qué, si se relacionaba con lo que escucharon en el noticiero de la TV, el nombre del diario, la fecha, en qué parte del diario estaba la noticia.

Con algunas de las noticias, leyó para ellos: pidió que le entregaran el diario y ella ubicaba la noticia. Se fijaba si estaba en la primera plana, recorría cada una de las secciones mencionándolas y anticipando si en cada una de ellas podría estar, hasta localizarla. Leía el titular, mostraba la página en la que estaba ubicada, discutían sobre su ubicación y lo que ésta indicaba. Les leía la noticia haciendo comentarios sobre lo que se dice en ella. De esta manera, la docente enseñaba los modos de lectura relacionados con los textos periodísticos, posibilitándoles:

- presenciar cómo procede un lector para localizar la información e intentar hacerlo por sí mismo,
- presenciar cómo el lector adecua la modalidad de lectura a su propósito y al texto (noticia, entrevistas, programas de T.V. o de cine, anuncios, crónicas etc. ) y utilizar ese conocimiento para enfrentar su propia lectura,
- cotejar la interpretación que van haciendo del texto;
- descubrir las diferencias entre las noticias escuchadas en la T.V. y las escritas por los medios gráficos y su complementariedad en el uso que se hace de ellas.

Una vez que se observó que los alumnos ponían en acción estos saberes, se modificó la situación planificada, iniciando así, una segunda etapa.

Se entregaron los diarios para que la selección se hiciera en sus casas, ya no se leería en el aula. Se propuso seleccionar noticias que se pudieran leer en un noticiero radial. Las noticias seleccionadas se incluirían en un archivo periodístico.

Se dedicó tiempo didáctico para que aprendieran a seleccionar las noticias según un criterio. Los criterios de selección podían ser:

- noticias relevantes según el criterio de los alumnos;
- noticias relevantes, según la representación que los alumnos poseían de los destinatarios;
- temas de interés educativo (paros docentes, campañas de vacunación, experiencias que se realizan en otras escuelas, discusiones por el uso de la "h", etc.).

Podemos decir que, en esta segunda etapa, el espacio permanente de lectura estuvo destinado a comentar la noticia leída y a enseñarles a cotejar la interpretación que hacen del texto; diferenciar lo expresado en el diario de su propia opinión; tomar en cuenta las diferentes voces que aparecen citadas en el texto; contrastar las opiniones detectadas, analizar convergencias y divergencias; reconstruir el hecho social situado en el texto.

Mantener la continuidad en la actividad permitía a los alumnos familiarizarse con la lectura de textos periodísticos de medios gráficos.

En las reuniones con el equipo docente siempre valoramos la decisión tomada acerca de que los alumnos eligieran la noticia: la eligen por lo que les interesa, por lo que saben, porque tienen información acerca de los temas que allí se tratan. Vimos también que a veces se crean prejuicios acerca de lo que los chicos pueden elegir. Se cree que van a elegir noticias policiales, violencia. Aquí ha pasado todo lo contrario. El siguiente es un listado no exhaustivo de las elecciones de los alumnos. Señalamos con un asterisco las noticias que formaron parte del archivo periodístico.

- Hallazgos arqueológicos (huesos o huevos de dinosaurios) (Diario Clarín) (27-5-99)
- Huelga de docentes por el recorte presupuestario (Diario Clarín)
- Notas de economía: "Posible devaluación" (obtenida de los noticieros televisivos)
- El tren fantasma (TV)
- Noticias sobre violaciones a chicos (TV y diarios)
- Los ataques de la OTAN
- Paraná y Santa Fe anegadas por las aguas.
- Una escuela cerrada en Córdoba (TV)
- La jubilación de privilegio de Erman González (TV)
- La gente cree que creció la pobreza. <<Política>> (Clarín, 11-6-99) \*
- Lo barato, a veces es carísimo. <<Economía>> (Clarín, 16-5-99) \*
- Cada vez más gente se dedica a las artes marciales. <<Información General>> (Clarín, 13-6-99) \*
- La historia de Oscar, uno de los chicos pobres de la Capital. <<Información General>> (Clarín, 14-4-99) \*
- Prohíben Coca-Cola en otros tres países. (La Nación, 16-6-99) \*
- Niñas poderosas; mujeres fatales. <<Espectáculos>> (Clarín, 27-6-99) \*
- Absolvieron a Coppola y el tribunal pidió investigar al juez Bernasconi y a 5 policías. <<Información General>> (Clarín, 24-5-99) \*
- "Fútbol de Primera" convierte en oro todo lo que produce. (Página 12, 28-6-99) \*
- Tormentas solares ponen en peligro las comunicaciones en el año 2000. (Revista Impacto, 10-6-99) \*
- Le hicieron a un nene un trasplante de intestinos. <<Información General>> (Clarín, 13-6-99) \*
- Tiene 110 años y quiere aprender a leer y escribir. (La Nación). \*

### c) Asegurar el acceso a los textos periodísticos

Según el equipo docente, el diario no tenía un uso frecuente en los hogares de los alumnos: "El diario es caro para la familia de nuestra comunidad". La institución escolar no había organizado hasta el momento situaciones sistemáticas de lectura de textos periodísticos, sin embargo estaba interesada en que así fuera. En consecuencia, si el grupo de alumnos sabía de su función, a qué lectores van dirigidos, si conocían algunos aspectos de la forma de presentación de los diarios, si sabían del discurso periodístico informativo utilizado por los medios de comunicación social, los conocimientos habían sido aprendidos fuera de la escuela, es decir, sin la intervención de un adulto que se propusiera enseñarles a leer los diarios y hacerse cargo de ese proceso. Sin un trabajo didáctico sistemático, nada aseguraría que todos hubieran accedido a los contenidos que la escuela se propone enseñar.

Es una condición didáctica que todos pudieran acceder al diario semanalmente<sup>5</sup>. Para esta actividad necesitábamos que los días viernes, todos los alumnos llevaran a sus

casas un diario de la semana. Sabíamos que no todas las familias compraban el diario o podían conseguirlo. La cooperadora de la escuela tampoco podía hacerse cargo de ese gasto. Para posibilitar el acceso a los diarios, se solicitó a los docentes de la escuela por nota en el libro de firmas que trajeran los diarios de la semana ya leídos. Buscamos contactar, además, a amigos y vecinos para juntar los 32 diarios semanales. Así, pudimos asegurar semanalmente durante aproximadamente cuatro meses, un trabajo sistemático con la lectura de diarios que dieran cuenta de hechos de cercana actualidad.

#### **d.- Otorgar sentido a la lectura del diario y realizar ajustes durante el desarrollo de las situaciones para poder sostenerlas**

Abierto el espacio para la lectura y provisto el material, había que generar las condiciones didácticas que permitiera a los alumnos otorgar sentido a leer textos periodísticos. Desde ese sentido, la reflexión sobre los contenidos sería posible.

Al buscar insertarnos en la propuesta didáctica que la docente había elaborado para el grupo de alumnos, aceptamos su propósito de retomar el trabajo de elaboración de un programa de radio realizado el año anterior. Así, se propuso a los alumnos leer los diarios para seleccionar noticias que pudieran ser leídas en un noticiero radial. Las noticias seleccionadas serían incorporadas a un archivo al que podrían recurrir en el momento de organizar el noticiero. Esto daría sentido a la lectura de diarios por parte de los alumnos y permitiría conciliar este propósito orientador de la lectura con los propósitos didácticos del docente (Lerner D., 1996): por un lado, enseñar las prácticas de lectura de textos que dan cuenta de una construcción de la realidad del entorno y por el otro, recurrir al archivo durante las situaciones de escritura para realizar las consultas necesarias.

A medida que los alumnos mostraban un mejor desempeño en el manejo de los diarios, por su mayor conocimiento sobre su organización, sobre su función en relación con los otros medios de comunicación, se buscó promover la reflexión sobre contenidos que les permitieran avanzar como lectores.

Las situaciones contemplaban los problemas que pretendíamos que los alumnos enfrentaran. En una primera instancia esos problemas estaban referidos a qué es lo que consideraban <<noticiable>> algunos diarios, cuál es la información que ese medio gráfico ha jerarquizado, o a emprender la búsqueda valiéndose de la organización del diario.

Más tarde, los problemas a afrontar se referían a la identificación del hecho que se pretende informar, a la relación que se establece entre volanta, titular, copete y encabezamiento, a la diferenciación de las distintas voces a las que el periodista recurre, para establecer su posición u ocultarla.

En las reuniones de evaluación y planificación de las situaciones (realizadas junto con el equipo docente) buscamos construir el problema que los alumnos no podían afrontar por sí mismos. Desde esa configuración del problema, se realizaban ajustes a la siguiente situación de lectura y se incorporaba como contenido de enseñanza aquello que permitiera resolver el problema.

En otro momento, casi al dar por finalizada la actividad permanente de lectura nos propusimos indagar qué habían recogido de esta experiencia. En el mes de julio, la docente hizo una evaluación de la actividad con los alumnos. Les presentó una encuesta que ellos respondieron por escrito y luego la comentaron en forma colectiva.

En las respuestas se evidenciaban diferentes posibilidades de identificar en qué consistía el trabajo realizado. Si bien la mayoría valoraba la experiencia por diferentes motivos ("nos informa", "estamos más informados que antes", "estoy aprendiendo a ver las actividades que realiza la gente y en qué situación están", "la noticia es lo que nos pasa a nosotros", etc.), en lo que más reparamos fue en las manifestaciones que revelaban la falta de identificación del sentido de la tarea y nuestra necesidad de revisar las condiciones creadas. A través del cuestionario, algunos manifestaron que no era necesario leer la noticia para hablar de los acontecimientos de los que daba cuenta.

Esto nos llevó a crear nuevas condiciones que permitieran atender un nuevo problema: ¿Qué mostrarles de los textos para que vayan más allá del comentario? Acordamos que podríamos proponerles:

- Descubrir que no siempre hay una sola voz, a veces hay varias voces: el periodista, los entrevistados, los que dan información.
- Descubrir sus diferentes puntos de vista.
- Entender que hay notas cuya información se completa leyendo no sólo la noticia sino los apartados que se señalan en ella.
- Reparar en las fuentes que suministraron la información.
- Reparar en las relaciones con otras noticias leídas.

Sabíamos que cada noticia había que abordarla desde lo que ella mostraba. Por eso era necesario, que en la lectura previa que se hiciera, se pudiera anticipar qué entrada al texto era más relevante.

Entonces, antes de comenzar con las situaciones de escritura, planificamos una última situación de lectura creando las siguientes condiciones:

- La maestra eligió la noticia para procurar que en ella el periodista haya optado por incluir varias voces en el texto. Se seleccionó "Malvinas: frío recibimiento al primer grupo de argentinos", (Clarín, 8-8-99)
- Se entregó una copia a cada alumno, quienes tenían que traerla leída para el día indicado.
- Se retomó en la clase la identificación del hecho social construido por el periodista y su localización en la relación entre el titular, volanta y copete y en el cuerpo de la noticia.
- Se avanzó localizando las marcas que utilizó el periodista para dar cuenta del "frío recibimiento" dado a los argentinos al llegar a las Malvinas. Por ejemplo: "Cuarenta y ocho argentinos (...) ingresaron ayer a las islas donde **sólo el frío estaba para la bienvenida**"; "Así **demoraron todo**: la entrega de las valijas en el aeropuerto..."; "Con guantes descartables los agentes de la aduana local revisaron las maletas una por una..."; "En su declaración, Norman (el gerente general de la corporación de desarrollo de las islas) **ignoró la llegada de los argentinos a las islas**: sólo mencionó que en la bodega del avión fueron traídas frutas y verduras..." (las negritas son del texto).
- Se continuó buscando si "siempre habla el periodista o usa la voz de otra persona". En el texto el periodista presentaba la voz de la empleada del aeropuerto, un soldado británico, del gerente general de la corporación de desarrollo de las islas y del cónsul argentino en Punta Arenas.
- Se recurrió al recuadro "Recuerdos de la guerra" cuando fue necesario ampliar la información presente en el cuerpo de la noticia.

Entonces, los ajustes realizados en ocasiones estuvieron centrados en focalizar los modos de intervención docente o en nuevos contenidos como objeto de enseñanza, en especial, aquellos que les permitieran avanzar como lectores.



#### **f.- Promover la conformación de una comunidad de lectores**

La propuesta de enseñar a leer textos periodísticos supone procurar que los alumnos conformen una comunidad de lectores que comparta la selección de noticias que considera relevantes, que elija comentarios para reflexionar sobre el acontecer de la sociedad en la que vive. Una comunidad de lectores que busque comprometerse con la responsabilidad de asumir la lectura de la noticia que un miembro del grupo ha seleccionado, para que la discusión sea posible y se avance semana a semana en la construcción de argumentos que permitan sostener sus opiniones, que busque establecer relaciones con lo ya leído para recuperarlo y ponerlo al servicio de un nuevo análisis.

Generar condiciones que permitan constituir la clase como una comunidad de lectores daría la posibilidad a los alumnos de construir un proyecto de conocimiento (Brousseau G., 1994) desde el cual reconocer el contenido que podrá reutilizar (Perrin Glorian M.J.) en otra situación.

En las primeras situaciones de lectura implementadas pudimos comprobar que los alumnos no se desempeñaban con la suficiente autonomía como para llevar adelante una tarea. Dependían de la presencia del adulto para que se realizara. Sin el adulto interviniendo, se suscitaban peleas, falta de organización o de distribución de roles.

Es por ello que consideramos el trabajo en equipo como contenido de enseñanza. Es decir, en el diseño de las situaciones didácticas buscamos retomar la modalidad colectiva que requiere una mayor conducción de la tarea por parte del docente. Dentro de estas situaciones, previmos espacios pequeños de trabajo en parejas con tareas precisas asignadas que debían resolver para retomar la situación colectiva.

Nuestra preocupación por generar condiciones para un trabajo en equipo coincidía con las preocupaciones de la docente. Buscaba que todos pudieran participar en la tarea. ¿Cómo hacer para que lean los que aún no están <<interesados>>? ¿Cómo hacer para que ellos también se enfrenten con las dificultades de la lectura?

La continuidad de las situaciones de lectura y los ajustes realizados a las mismas dieron un marco claro para los alumnos. Poco a poco todos iban incorporándose a la tarea propuesta. Las situaciones eran organizadas de manera tal que pudieran entender que algo se pierde cuando se elige no asumir la responsabilidad de la lectura, cuando no se sabe con certeza qué ocurrió, por qué pasó, quiénes fueron responsables, cuando no se sabe reencontrar la información que se leyó porque el texto "parece demasiado extenso" y el lector se pierde al no valerse de las marcas que el autor ha dejado.

#### **4.2.- Las situaciones didácticas de lectura**

Luego de un mes de implementación de la actividad permanente de lectura encontramos una forma de organizarla que permitía el avance de los alumnos como lectores.

- El viernes, todos los alumnos se llevaban un diario de la semana. Ese día dos de los alumnos asumían la responsabilidad de seleccionar una noticia que podría ser utilizada en el noticiero radial. Ellos comunicarían al resto de la clase de qué se trataba y realizarían comentarios sobre la misma.

Con esto buscamos superar el problema de asegurar que todos los alumnos asumieran responsabilidades frente al grupo; que todos, en forma alternada tuvieran la oportunidad de seleccionar la noticia que era objeto de sus preocupaciones, comentarla y dar cuenta del criterio utilizado para la selección. Los alumnos voluntariamente se ofrecían para llevar a cabo esta tarea. Al mantener la continuidad en la actividad de lectura la mayoría pasaría por ese rol.

Decidimos mantener la posibilidad de que todos pudieran leer el diario todas las semanas, a pesar de que sólo dos chicos serían los encargados de seleccionar las noticias. Es por ello que mantuvimos la entrega de los diarios a todos los alumnos, fueran o no responsables de la selección de la noticia. Tal como lo habíamos previsto, algunos de los que no tenían una participación manifiesta se acercaron a pedir el diario eligiéndolo según las noticias que figuraban en la nota de tapa. Incluso con uno de los que se ofreció para seleccionar la noticia, la docente pensó que podía tener dificultades para relevar lo importante de la información. Allí fue cuando pensamos que el día en que le dijera qué nota elegía conversara con él para confirmar si tenía que ayudarlo a organizar lo que comunicaría al grupo el día viernes.

Por otro lado, procuramos generar un marco para la situación de compartir la noticia, que los ayudara a asumir la responsabilidad de la lectura. Se sustituyó el "todos leen todo" para comentar lo leído en clase por "la distribución de roles en la lectura". Si todos leen todo la responsabilidad se diluye, "no pasa nada si no leí, otro dirá por mí lo que yo no puedo decir". En la nueva situación, dos asumían la responsabilidad de la selección y de la comunicación, el resto la responsabilidad de leer y ayudar al compañero a recuperar la información del texto.

Se trataba de crear condiciones en las que fuera posible desempeñarse como una comunidad de lectores que actúan como socios (Tolchinsky L., 1993) en la construcción del significado de un texto periodístico y en la construcción de una posición propia frente a los hechos. El hecho de establecer la condición de "el que no lo leyó no puede participar" surgió como forma de superar el problema que observamos en la clase en la que se leyó la nota sobre Analfabetos Funcionales. No todos la habían leído, pero cuando la docente preguntó a qué llamaban "analfabetos funcionales", muchos recurrían al sentido común, a lo que asociaban a esas palabras. Sólo unos pocos recurrían al texto que aclaraba la definición colocándola entre paréntesis. Queríamos hacerles sentir que vale la pena leer, que si no se asume la responsabilidad de la lectura, eso tiene un costo. No establecemos el "costo" en el castigo sino en la imposibilidad de dar información al grupo o de confrontarla si no se conocía el texto.

- El martes, los dos alumnos se acercaban a la docente y le entregaban la noticia elegida, explicándole a ella por qué la eligieron.

La maestra tenía así la oportunidad de conocer en qué aspectos de la noticia ellos habían reparado y sugerir otros si lo viera necesario. En nuestras reuniones pensábamos que este momento se constituía en una oportunidad de ayudar a los chicos que necesitaban más apoyo para descubrir el evento del que se daba cuenta o para organizar la manera de comunicarlo a sus compañeros. Por otro lado, el hecho de conocer la noticia antes de su comentario, permitía al docente anticipar posibles intervenciones.

- El jueves, la maestra sacaba fotocopias de las notas seleccionadas para entregar a los compañeros. Los alumnos elegían, según preferencias, cuál de las dos notas querían leer y se comprometían con leerlas para el día siguiente. Se les decía que si bien el alumno que seleccionó la noticia era el que comunicaría a los que no la

habían leído de qué se trataba, los que sí la leyeron participarían de la reconstrucción de la noticia ayudando al compañero y confrontando posibles desacuerdos o estrategias de verificación o recuperación de la información. Se les anticipó que el que no la leía no tiene posibilidad de participar.

Necesitábamos asegurar que leyeran la nota antes de compartirla con los compañeros. Cuando entregábamos el diario el viernes para que comentaran la noticia el jueves, algunos alumnos olvidaban traer el diario. Parecía que la consigna dada con tanta anticipación no ayudaba en todos los casos a asumir la responsabilidad de la lectura. Por eso pensamos en acortar los tiempos entre el día en que se entregaba la copia y se comentaba en el aula.

Tampoco fue efectivo el devolver el problema de organizar la distribución de las copias a un miembro de cada equipo. Por más que la docente hacía recordar la necesidad de que cada uno cuente con la copia para leer la nota asignada, en el día asignado aun había algunos que no la tenían y por lo tanto no la habían leído. La intención de asegurar que todos accedieran a la lectura del texto hizo que decidiéramos asumir la distribución.

- El viernes, se destinó una hora de clase para que cada uno de los dos alumnos contaban al resto de qué se trataba la noticia que leyeron. Entre todos los que la habían leído reconstruían los datos que se consideraban relevantes. Todos (los que la leyeron y los que no) podían comentarla y dar su opinión. Finalmente el que seleccionó la noticia decía por qué la había elegido. Los demás podían coincidir o no con su argumento. Se decidía luego su incorporación al archivo periodístico.

La lectura y comentario de las noticias seleccionadas por los alumnos permitía que se abocaran a comprender diferentes aspectos de la vida ciudadana que los preocupaban e intentaran elaborar una forma de posicionarse ante ellos.

Cuando la maestra observaba que ya ponían en acción los contenidos constituidos en objeto de enseñanza, planificaba una situación colectiva en la que todos leían una noticia seleccionada por ella.

La selección de la noticia no sólo estuvo centrada en procurar que el tema fuera conocido por los alumnos -esto es, que esté cercano al campo de conocimientos que han construido hasta el momento- para que pueda significar el hecho social a reconstruir. También considerábamos que permitiera constituir en observable el contenido que pretendíamos abordar con los alumnos.

Entonces, la lectura y el comentario de las noticias seleccionadas por la maestra propiciaba que los alumnos se abocaran a constituir en observable algunos de los problemas que enfrenta el lector de diarios.

#### **4.3- La intervención del docente**

La docente fue acompañada por la investigadora en la toma de decisiones acerca de cómo intervenir durante las situaciones didácticas. Ya sea al planificar las situaciones de la actividad permanente de lectura y estar al tanto de cómo los alumnos se desempeñaban, hasta observar qué problemas estaban pudiendo enfrentar por sí mismos y frente a cuáles necesitaban ayuda. Desde buscar la manera de resolver problemas organizativos que aseguraran que todos los alumnos pudieran acceder a un diario una vez por semana (sin la posibilidad de colaboración de los padres y de la cooperadora) hasta problemas didácticos referidos a seguir creando condiciones que

permitieran que todos los alumnos se incorporaran a la tarea, todos fueran asumiendo la responsabilidad de la lectura.

Las intervenciones de la maestra estuvieron centradas en:

- Proponer la vuelta al texto para confirmar lo que se decía, buscar más precisión en la información, etc.
- Reflexionar ante los datos que se recogían del texto
- Diferenciar lo dicho en el texto sobre la información que el lector conoce de su opinión sobre el tema.
- Retomar y sostener los acuerdos a los que habían arribado sobre los compromisos a asumir frente a la lectura de las noticias.
- Dar información cuando se daba cuenta de que los alumnos no la conocían y era necesario acceder a ella para comprender mejor el texto o la realidad que el texto buscaba reconstruir (que en algunos casos era muy similar a la de ellos).

Como puede observarse, la intervención del docente colaboraba con la vuelta al texto, devolviendo así el problema de dar cuenta del hecho social construido en la noticia y de los datos provistos por el periodista, que permitieran comprenderlo.

#### **4.4- Reflexiones acerca de la creación de condiciones didácticas para la manifestación del objeto de investigación**

La implementación de una actividad permanente de lectura durante un cuatrimestre del ciclo lectivo tuvo la intención de favorecer en los alumnos la construcción de un campo de conocimiento sobre los textos periodísticos que guiara la revisión de los textos que escribieran. Es una condición didáctica haber actuado como lectores antes de posicionarse como escritores de un género determinado.

Con ello, estábamos creando condiciones para que el sistema didáctico se sostuviera en dos supuestos de base de nuestra investigación. Uno es considerar a la práctica cultural de escritura –en este caso es la lectura- como contenido de enseñanza; el otro es optar por un proceso didáctico que parte del uso del lenguaje escrito en situaciones genuinas, promueve la reflexión a través de los problemas que la escritura presenta al escritor y recurre a la búsqueda de regularidades en las situaciones con las que se lo ha enfrentado.

De esta manera, nos centrábamos en la creación de condiciones didácticas que favorecieran la manifestación de nuestro objeto de investigación durante las situaciones de revisión de textos.

Dos reflexiones hemos constituido al respecto. Una está referida a lo generado a través de la situación de lectura implementada y la segunda refiere a aspectos metodológicos.

Decidir abrir un espacio semanal para una actividad permanente de lectura que se mantuviera en el tiempo, ayudó a los alumnos a integrarse a ella de diferentes maneras y en diferentes momentos, y así empezar a elaborar un proyecto propio de aprendizaje (D. Lerner, 1996). No haber leído la noticia que eligió el compañero, haberse olvidado de traer a tiempo la que seleccionó para que la maestra pudiera sacar copias para todo el grupo, pudo ser reparado en otra ocasión, teniendo la oportunidad de vivenciar las dificultades provocadas por el olvido, tanto para sí mismo como para el grupo.

No podemos afirmar que todo el grupo haya construido un proyecto de conocimiento que le permitiera comprometerse con su aprendizaje. Tampoco se puede aspirar a que en tres meses esto sea un hecho si el grupo no había desarrollado un trabajo sistemático con estos textos. Sólo la continuidad de esta intención en el proyecto de enseñanza es la que puede posibilitarlo.

Luego de tres meses de implementación de la actividad permanente de lectura, los alumnos:

- estaban interesados en trabajar con los diarios;
- identificaban y esperaban la actividad permanente;
- ponían en acción los contenidos que constituimos en objeto de enseñanza.

El hecho de mantenerla en forma permanente les aseguraba dos cosas. La primera era la relevancia que se le estaba otorgando a la lectura de los diarios. La segunda era que no se trataba de una actividad aislada a la que pueden responder dejando transcurrir el tiempo. Las intervenciones constantes de la maestra promoviendo la participación de todo el grupo se constituyó en información para el alumno. Al maestro no le daba lo mismo que asumieran o no su responsabilidad frente a la tarea, había algo que tienen que aprender al comprometerse con ella.

Esto nos parece relevante porque da respuesta a la preocupación de las maestras, puesta de manifiesto en la entrevista, sobre el trabajo con los alumnos de poblaciones postergadas. Darles un lugar para que puedan hacer oír su voz puede contribuir a un proyecto de enseñanza que busque incluirlos en la posibilidad de constituirse en lectores autónomos. Esto es, que puedan situarse en relación unos con otros frente a los textos, valerse de las estrategias y recursos lingüísticos utilizados para construir una interpretación del texto cercana a la que una comunidad de lectores consideraría pertinente y que, por sobre todas lo demás, le permite comprender aquel aspecto de la vida en sociedad constituido en noticia.

Desde el punto de vista metodológico, hubiera sido necesario continuar la actividad permanente para que los alumnos pudieran reutilizar los nuevos contenidos en otra situación. Así, el ciclo comentario de noticias seleccionadas por los alumnos –en el que los alumnos utilizaban los contenidos que se habían enseñando- y comentario de noticias seleccionadas por el docente –en el que el maestro enseñaba nuevos contenidos que ayudaran al lector a reconstruir el sentido del texto- hubiera tenido otra oportunidad de repetirse. Si bien la formación del lector no era objeto de nuestra investigación consideramos que es necesario tenerla en cuenta en las investigaciones que focalizan el estudio en la escritura de un género determinado.

Nosotros no mantuvimos la continuidad de la actividad de lectura porque teníamos que empezar a implementar las situaciones de escritura. Sabíamos que nos habíamos extendido en el tiempo del ciclo lectivo más allá de lo que habíamos previsto en la investigación. Esto nos preocupaba porque se acortaban los plazos para la implementación de la propuesta de escritura.

Sostener la convicción de respetar los tiempos del grupo de alumnos, del docente y de la institución escolar e insertarse en la propuesta didáctica que se ha ido implementando requiere otras previsiones para los procesos de investigación. Por más que intentamos ser respetuosos, es un hecho objetivo la presencia de una persona ajena a la institución que, durante todo un año, solicita que se asigne dos de las cinco horas que dispone la maestra frente al grupo de alumnos. Es un hecho objetivo, el fuerte trabajo didáctico que se pretende sostener junto con la docente. También lo es la serie de obligaciones profesionales, de estudio, familiares y personales a las que la maestra debía responder. Fue para nosotros un aprendizaje y un desafío entender que

“antes que la investigación estaban las personas”, en especial, en investigaciones que abarcan un trabajo de campo tan intenso y prolongado.

No se trata solamente de favorecer en los alumnos la construcción de un campo de conocimiento sobre los textos periodísticos que oriente la revisión de los textos. Este tiempo lo habíamos previsto aunque consideramos que fue insuficiente. Se trata, además, de construir un campo de conocimiento didáctico compartido. Este proceso abarca un tiempo que merece ser respetado.

---

<sup>1</sup> Se denomina “Historia Natural de la Investigación” a la descripción del proceso en espiral de ida y vuelta, de confrontación teoría/empiría, propio de la investigación cualitativa, que conduce a la construcción del dato científico. (Sirvent M.T., 1999)

<sup>2</sup> Lerner D. (1996; 2001) entiende por actividad permanente de lectura a las una de las formas de organizar la enseñanza que presenta las siguientes particularidades:

- Se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o por quincena.
- Permiten interactuar intensamente con un tipo de texto determinado.
- Son apropiadas para comunicar ciertos aspectos del comportamiento lector.
- Son adecuadas para favorecer el acercamiento de los niños a textos que no abordarían por sí mismos.
- Comunican a los niños que la lectura es una actividad muy valorada.

<sup>3</sup> Documento entregado por la institución escolar en la que hemos desarrollado el trabajo de campo de la investigación: “Proyecto Educativo Institucional” 1997-1999.

<sup>4</sup> Como ya hemos planteado en el encuadre teórico, se trata de dos situaciones didácticas prototípicas. En las situaciones en las que “el maestro lee a los alumnos” el docente asume la lectura del texto. Así, los alumnos pueden presenciar cómo procede como lector al localizar la información, al adecuar la modalidad de lectura a su propósito y al texto, cómo coteja las interpretaciones que hace con los enunciados del texto, compartiendo sus hipótesis con los alumnos, confrontando con lo transmitido en el noticiero televisivo o en la radio, cómo repone la información que se supone que el lector conoce. Las situaciones en las que “los alumnos leen por sí mismos”, permiten a los niños enfrentar por sí mismos los problemas que la lectura presenta. El docente tiene la posibilidad de anticipar esos problemas e intervenir para promover la reflexión sobre los quehaceres implicados para resolverlos.

<sup>5</sup> El acceso al diario tiene que ser, en lo posible, a diarios de la semana. Se hace necesaria esta aclaración porque la oferta gratuita de diarios nacionales contemplaba la entrega de diarios de más de una semana de edición y los primeros diarios ofrecidos por la maestra eran del año 1998.

## 5- Historia Natural de la Investigación II

Consideramos a las situaciones de revisión como el espacio didáctico en el que centramos el estudio de la transformación de los contenidos abordados por los alumnos. Es preciso aclarar que estas situaciones están incluidas en una secuencia de situaciones de escritura orientadas por un mismo proyecto. Para cada una de ellas fue necesario crear condiciones didácticas que permitieran enfrentar a los alumnos con algunos de los problemas que la escritura les presenta e intentar resolverlos a través del uso de recursos y estrategias lingüísticas.

En este capítulo presentamos las condiciones didácticas construidas para sostener el proyecto de escritura en general, para cada situación de escritura y para cada situación de revisión en particular. Luego, explicitamos los contenidos que han sido abordados por los alumnos y las decisiones metodológicas que posibilitaron el análisis de su transformación.

### 5.1- Condiciones didácticas

Las condiciones didácticas creadas para poner en juego y sostener el proyecto de escritura fueron las siguientes:

#### **a.- Escribir en el marco de una situación genuina que tome como referencia una práctica social de escritura.**

En la experiencia desarrollada, propusimos a los alumnos escribir noticias para un programa de radio –la primera y la segunda situación de escritura dan cuenta de ello-, elaborar un boletín informativo sobre una actividad realizada por el grupo –como lo muestra la tercera situación- y escribir noticias para la revista escolar del tercer ciclo –presente en la cuarta situación de escritura<sup>1</sup>.

La posibilidad de escribir para un periódico de la zona, para la revista o diario escolar o para un programa de radio, otorgaba a las situaciones didácticas diseñadas en la escuela un contexto en el que era posible resguardar el sentido que tiene la escritura de textos periodísticos para la sociedad.

Es preciso aclarar que, al proponer colocar a los alumnos en el lugar de escritores no pretendíamos formarlos como periodistas sino enseñarles aquellas prácticas de escritura relacionadas con la construcción de la realidad de su entorno. Estas prácticas fueron las que tomamos como referencia para constituir los contenidos de enseñanza. Así, dejamos de lado las prácticas que entienden que la efectividad del discurso periodístico está centrada en la persuasión (hacer creer) o en la manipulación (hacer hacer). Nos situamos en el propio hacer comunicativo. En este hacer saber el periodista se ubica en una producción institucional (Alsina R., 1989).

Ésta fue la posición que buscamos que los alumnos adoptaran. A través de las situaciones didácticas diseñadas en el marco de la investigación, escribir textos periodísticos requirió identificar el acontecimiento y construir una interpretación de la realidad para dar cuenta de él, aprender a dar forma de narración a esa realidad, ubicar los hechos en el tiempo y en el espacio, ejercer la toma de distancia de los hechos que viven y elaborar una voz que la realice, decidir implicarse y reconstruir esa voz. Los alumnos seleccionaron, jerarquizaron y tematizaron la información desde su propio campo de conocimiento y desde su pertenencia a la institución escolar. Ambos regulaban qué se seleccionaba, jerarquizaba y convertía en tema.

## **b.- Elegir el hecho social a comunicar.**

Durante la actividad de lectura realizada en el primer cuatrimestre, los alumnos eligieron la noticia a comentar con sus compañeros e incluir en el archivo periodístico. Ésta elección fue hecha desde el conocimiento de mundo construido hasta el momento. Eligieron aquellos temas que podían significar. De esta manera buscábamos superar la dificultad que presentan los textos periodísticos por estar escritos pensando en el adulto como lector potencial.

En las situaciones de escritura, mantuvimos la posibilidad de elegir el hecho social. Por lo general, las noticias fueron seleccionadas del archivo periodístico o de los recortes de diarios que habían trabajado con la docente del área de Ciencias Sociales. Buscábamos que el tema hubiera sido discutido con sus compañeros para que la construcción de la referencia del texto no se convirtiera en obstáculo para la escritura.

La selección fue hecha según los siguientes criterios:

- Primera situación: ser pertinente para un programa de radio.
- Segunda situación: ser pertinente para un programa de radio y referirse al tema de los derechos humanos.
- Tercera situación: el tema central fue el campamento al que había concurrido todo el curso. Cada pareja (tres en total) eligió uno de los tres hechos sociales acordados con el grupo clase: preparativos, el desarrollo del campamento y las anécdotas.
- Cuarta situación: cada pareja eligió uno de los tres hechos sociales acordados con el grupo clase por ser considerados pertinentes para la revista del tercer ciclo: la historia del club de fútbol del barrio, la experiencia de un jugador de fútbol (varios de ellos lo eran) y el anuncio de la Jornada Completa para el tercer ciclo<sup>2</sup>.

De esta manera seguimos un proceso en el que los alumnos de elegir según el conocimiento de mundo o temas que los preocupaban, pasaron a seleccionar las noticias siguiendo un tema general que las agrupara (derechos humanos). De allí a identificar qué es noticiable en un hecho vivido (tercera situación: el campamento) y luego a identificar qué es noticiable teniendo en cuenta su carácter de representantes del tercer ciclo y a los lectores potenciales de la revista del tercer ciclo.

De todos modos, este control que pretendimos ejercer sobre los temas a los que refieren los textos que escribieron, no siempre colaboró en la resolución de los problemas que presentó la escritura, tal como lo veremos en el análisis de los contenidos que se abordaron en la segunda situación de escritura.

## **c.- Seguir un proceso didáctico que parte de la escritura colectiva, a la escritura por equipos y de allí, a la escritura en parejas.**

Las reflexiones que se podían generar en uno u otro caso, son diferentes. Para hacer esta diferenciación nos hemos basado en las situaciones prototípicas "los alumnos dictan al maestro" y "los alumnos escriben por sí mismos", porque posibilitan dos formas de organizar la tarea de escritura y promueven diferentes reflexiones sobre los contenidos de enseñanza (Lerner D. y otros, 1996).

Elegimos la escritura colectiva por haber sido ésta la primera vez que escribían una noticia periodística. Así, los alumnos podían aprender a identificar en qué reparar, qué es lo que tenían que considerar cuando se situaban en la posición del periodista. La escritura colectiva fue utilizada en la primera situación de la investigación, por tener la



finalidad de ayudar a los alumnos a colocarse en la posición de escritor de textos periodísticos. Los alumnos dictaron al docente teniendo en cuenta las ideas de los distintos equipos (Teberosky A., 1992;1995; Nemirovsky M., 1995; 1999). De esta manera:

- La tarea de escribir queda en manos del maestro. Él se hace cargo de los problemas que se relacionan con el sistema de escritura y su notación. Los alumnos pueden centrarse en los problemas relacionados con llegar a un acuerdo acerca de cómo tiene que aparecer la voz del periodista, cómo organizar la información que se presenta en el titular, volanta y copete o en el primer párrafo, etc. Dictar supone componer oralmente un texto escrito.
- El maestro dialoga con sus alumnos colocándose en el lugar de escritor: les propone pensar cómo empezar, cotejar si han olvidado mencionar alguna información importante en el encabezamiento; busca releer para mantener una relación entre lo ya dicho y lo que falta decir;
- El maestro se sitúa en el lugar del lector potencial: los ayuda a ubicarse como oyentes –para el caso de la radio- o como lectores del boletín o la revista para evaluar lo que se ha escrito, etc.
- El docente puede volver a plantear los problemas que ha seleccionado para su consideración y procurar que los niños tomen decisiones que implican poner en juego los conocimientos adquiridos a partir de las reflexiones generadas en las revisiones anteriores.

En las siguientes situaciones, se planteó la escritura en equipos, primero, y en parejas después. Así, realizamos la decisión de favorecer el intercambio, la discusión y la puesta en común de alternativas y soluciones durante la escritura. Sabemos que, mientras esto ocurre, los alumnos ponen en acción sus conocimientos y la reflexión sobre el lenguaje. De esta manera:

- La distribución de roles permite que no recaiga en uno sólo la diversidad de problemas a enfrentar en la escritura. El equipo enfrenta los problemas asumidos anteriormente por el docente y aporta ideas desde el campo de conocimientos que cada integrante ha construido hasta el momento.
- La colaboración entre el grupo de pares favorece la toma de decisiones compartida. Siempre que un alumno “toma el lápiz” para poner en texto lo que se ha acordado, hay uno o dos compañeros leyendo lo escrito, controlando lo que falta escribir, confrontando con el texto fuente o con lo que saben sobre el tema, etc. (Teberosky A., 1982; 1995).
- La discusión es posible cuando se presentan alternativas diferentes para resolver, por ejemplo, qué titular elegir. Esto genera en los alumnos la necesidad de encontrar criterios para justificar su propuesta y explicitarlos para que sea considerada por el equipo. En la medida en que presenten argumentos para sostener sus posiciones y que se establezca la búsqueda de acuerdos, es posible que se produzca avances en el conocimiento. Aún cuando no se evidencie desacuerdo entre los integrantes del equipo, los intercambios pueden resultar perturbadores para ellos. Lo imprescindible es que la escritura entre pares resulte capaz de desestabilizar los funcionamientos individuales (Lerner D., 1996).

Por otro lado, sin esta condición no hubiera sido posible registrar los intercambios ni las manifestaciones de los niños en las situaciones de revisión de textos. Como ya hemos planteado en el Diseño de la Investigación, la revisión por equipos se constituye en un factor empírico que incide en el estudio de nuestro objeto de investigación. En la medida en que la revisión del propio texto o del texto del compañero, fuera discutida por el equipo, era posible relevar en qué reparaban, qué es lo que se constituía en problema para ellos, de qué manera accionaban para resolverlos, si se sopesaban distintas alternativas o las sugerencias recibidas, qué

justificaciones argüían para sugerir un cambio o para rechazar o recibir una sugerencia. Sabemos que la revisión en equipos favorece estos intercambios pero no los aseguran. Por esta razón, la investigadora estuvo presente en cada situación de revisión adoptando el rol observador participante<sup>3</sup>.

**d.- Desarrollar un proceso didáctico que parte de la reescritura de textos fuente a la escritura de noticias constituidas como tal por los alumnos**

Elegimos comenzar por la reescritura<sup>4</sup> por varias razones. En primer lugar, intentamos reproducir en el aula las condiciones en las que la práctica social de escritura de noticias se realiza: las instituciones reciben la información de las agencias de noticias y seleccionan aquellas que darán a conocer. Dentro del aula, los diarios se constituyen en fuentes de información, a la manera en que lo son las agencias de noticias. Los alumnos, como representantes de la institución escolar –quien regula qué se considera noticiable, tal como lo hacen los medios de comunicación social-, seleccionan las noticias que serán comunicadas y deciden sobre los aspectos a tematizar. En la noticia que escribieran no podía figurar información que no constara en la fuente, pero la selección, jerarquización y tematización de la información quedaba a cargo de los alumnos, lo cual podía otorgar un nuevo sentido al hecho comunicado. En segundo lugar, sabemos que en las tareas de reescritura de noticias, desde los 6 años de edad, los niños son capaces de reproducir las características del género noticias periodísticas de los textos escritos por adultos, en sus aspectos más canónicos (Teberosky A., 1995). Por lo tanto, la reescritura permite a los alumnos abocarse a los problemas que les plantea el espacio retórico (Bereiter y Scardamalia, 1992), presentes en la tarea de selección, jerarquización y tematización de la información del texto fuente y en la tarea de dar forma de narración a lo que se ha constituido en noticia. Comenzar por reescribir una noticia significaba ayudarlos a resolver uno de los problemas que luego – frente a la escritura de la noticia constituida como tal por el alumno- tendrían que enfrentar: qué escribir, qué datos de la realidad sostienen el hecho que quiero comunicar.

Luego de dos situaciones de reescritura, una colectiva y otra por equipos, se planificaron situaciones de escritura con el fin de plantear a los alumnos un nuevo desafío. En primer lugar, ya no contaban con un texto fuente que les proveyera la información y una perspectiva desde la cual era posible configurar un hecho social – que los alumnos podían interpretar y adoptar-. Esta vez, tomamos como referencia la práctica periodística ejercida cuando la fuente informativa no la constituyen las agencias de noticias –en nuestro caso, el diario- sino otros canales –personas o instituciones-. Estos les proporcionaban datos sustanciales o complementarios –por ser testigos directos o indirectos- para construir la referencia de la noticia que escribirían y harían pública. La situación de escritura los enfrentaba con problemas relacionados con qué escribir, qué datos de la realidad sostienen el hecho que pretendían comunicar, qué fuentes utilizar, ubicar los hechos en el espacio y en el tiempo, ejercer la toma de distancia de los hechos que viven y elaborar una voz que la realice.

**e.- Considerar el texto que se escribe como una producción compartida**

Aunque el texto se escribiera colectivamente o por equipos, se situaba en un proceso de elaboración colectivo de los niños con su docente que tenía el sentido de construir certezas compartidas y discutir aquello que permitiera comprender mejor el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea (Castedo M., 1995). Desde esta condición resultaba posible construir conocimientos compartidos y

entender las sugerencias de los compañeros como la interpretación que puede construir el lector potencial del texto. Además, esta condición era necesaria aunque no suficiente, para atender el propósito de la formación de los alumnos como lectores y escritores autónomos.

## 5.2.- ¿A qué llamamos contenido?

Hemos definido como contenido a aquellos objetos de saber o prácticas sociales de escritura que se han transformado en objeto de enseñanza. Con esta definición estamos expresando nuestra cercanía al concepto de transposición didáctica que ha aportado la didáctica de la matemática (Chevallard Y., 1997) y a la distinción que realizan Bronckart J.P y Schneuwly B. (1996) acerca de cómo opera este fenómeno en la enseñanza de la lengua materna.

Para decidir qué contenidos contemplaremos en nuestra investigación, tuvimos en cuenta uno de los problemas que la didáctica enfrenta. ¿Qué es lo que se ha de constituir como referencia para la transformación en objetos de enseñanza cuando está en cuestión un proyecto de formación de lectores y escritores?

Por otro lado, la decisión acerca de qué contenidos seleccionar está dirigida por los propósitos de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. El proyecto social de enseñanza se propone formar sujetos conocedores de los textos, los requerimientos del género y de los contextos de uso. La práctica social de escritura es convocada por varias razones. Una de ellas es procurar que los alumnos otorguen sentido al aprendizaje de la lengua escrita. Otra razón refiere al concepto de práctica entendida como la manera en que los individuos, las comunidades o las clases manejan los códigos, los textos o los objetos (Chartier R., 2000). Para formar sujetos conocedores de los textos, es preciso que los alumnos ejerzan las prácticas de escritura. Mientras escriben o revisan sus producciones se posicionan críticamente frente a los textos. Así, reflexionan sobre los recursos lingüísticos para evaluar sus alcances, o sobre la efectividad de diferentes estrategias discursivas (Rodríguez M.E. y otros, 2001).

Por lo tanto, se recurrió a las prácticas sociales de escritura, teniendo en cuenta que los alumnos abordaran diferentes conceptos lingüísticos y discursivos que serán objeto de elaboración progresiva y sistematización. Se trataba de reproducir un contexto que permitiera a los alumnos abordar esos contenidos (Lerner D., 1996; 1998), teniendo en cuenta que los recursos que los discursos pueden poner en acción, las situaciones en las que se ejercen, las reglas que los contienen están histórica y socialmente diferenciados (Chartier R., 1996).

El proyecto social de enseñanza se propone incorporar a los alumnos a la comunidad de lectores y escritores (Lerner D., 1996, 1998; Olson D., 1998). Entonces, los modos de leer, las acciones que los escritores ponen en juego cuando interactúan con sus textos o revisan los textos de otros ocupan un lugar prioritario en la enseñanza porque son los que otorgan sentido a un contenido como el mencionado. Los aportes de las ciencias del lenguaje son indispensables en la conceptualización de esas prácticas y en la construcción del campo de conocimientos desde el cual la revisión de textos promueve la reflexión sobre el lenguaje y reorienta el proceso de escritura.

Es importante tener en cuenta que las prácticas sociales de escritura tomadas como referencia, tienen que ser objeto de lectura, de comprensión para que no corran el riesgo de ser sometidas al sentido común y a la ideología (Bronckart J., Schneuwly B., 1996). Partimos de considerar que las prácticas se producen en el encuentro entre el

sistema de acciones interiorizadas por los sujetos –que la misma práctica genera- y las determinaciones, demandas y oportunidades del campo social en el que estos se mueven. De esta manera, contribuyen a reproducir el mundo cultural y social que a su vez las producen y a perpetuar el status quo a través de la exteriorización de las pautas y valores interiorizados (Bourdieu P., 2000).

En esta investigación nos situamos en la perspectiva que considera como prioritario la constitución de las prácticas sociales de escritura como contenido de enseñanza por considerar que la escuela tiene que asumir la responsabilidad de formar escritores y lectores que participen del acontecer de la vida en sociedad y reflexionen sobre él; que puedan recurrir a los medios gráficos para organizar la información o confirmarla, para ubicarla en el tiempo y en el espacio, para acceder a la permanencia de la palabra y con ello, a las interpretaciones de la realidad que se transmiten en su comunidad; que puedan hacer oír su propia voz y para ello recurran a la escritura como una manera de hacer público el hecho social que han construido.

El énfasis puesto en las prácticas sociales de escritura responde además, a otra razón. Partimos del supuesto de que sólo se podrá sistematizar aquellos contenidos que hayan sido constituidos en objeto de reflexión en el transcurso de la escritura. Fundamos esto en una concepción epistemológica de la construcción del conocimiento basada en que la posibilidad de conceptualizar un conocimiento estará dada si el mismo pudo operar en el plano de la acción (Piaget J., 1976). Este planteo lleva a la propuesta del proceso didáctico ya explicitado en el marco conceptual: del uso a la reflexión, de la reflexión a la búsqueda de regularidades, de las regularidades al uso, en un proceso recursivo que permita abordar los contenidos en distintas situaciones y en distintos planos de la conceptualización (Lerner D., Sadovsky P., 1994; Rodríguez M.E. y otros, 2001).

Tomamos como referencia las prácticas de escritura que se actualizan en situaciones sociales genuinas y acordes con el propósito de atender a la formación de los alumnos como lectores o escritores autónomos. Es decir, lectores y escritores que se sitúan en relación unos con otros frente a los textos que escriben, para evaluar los recursos y estrategias lingüísticas utilizadas; esa posición les permitirá elegir, de manera consciente, aquellos que mejor se adecuen a la situación particular de escritura. La autonomía supone una voluntad razonada y comprender que en algunas situaciones existen alternativas a las que fueron pensadas, que en otras situaciones las alternativas que se evalúan pueden ser consideradas como posibles, y que a veces, el lenguaje impone normas que no somos libres de no aceptar (Piaget J., 1971). La cooperación entre el grupo de pares conduce a la autonomía. El control mutuo que el grupo puede hacer sobre los textos, ayuda a superar la convicción espontánea propia del egocentrismo y la confianza ciega en la autoridad del maestro. La discusión engendra reflexión y conduce a juzgar objetivamente los actos y puntos de vista de los demás.

Partimos de la intención de preservar el sentido del saber y la práctica social que se está enseñando, por considerar el fenómeno de la transposición didáctica que opera cuando las prácticas sociales de escritura ingresan en la institución escolar (Chevallard Y., 1991; Lerner D., 1994, 1998). Sabemos que no podemos reproducir las prácticas sino las condiciones en que esas prácticas se realizan (Lerner D., 1998). Podemos citar como ejemplo, la elección de la reescritura de noticias del diario como una forma de reproducir las condiciones en la que la práctica de escritura se genera. La información de las agencias de noticias –fuente de información de los periodistas- es reemplazada por las noticias del archivo periodístico elaborado.

Consideramos las transformaciones que pretendíamos evitar, porque no permiten reconocer la práctica social que tomamos como referencia, o porque no forman al lector o escritor que nos hemos propuesto. Por ejemplo, hemos hecho hincapié en la identificación del hecho social a comunicar y su presencia clara en la relación entre el titular, la volanta y el copete, por dos razones. Por un lado porque buscamos formar un lector que sea capaz de identificar el tema central de un acontecimiento, que no quede preso de los temas convocantes. Por otro lado, queríamos contrarrestar la centración en la búsqueda de efectos para atraer al lector. Nos referimos a una centración que no puede coordinarse con el hecho social que efectivamente ha de tematizarse en el cuerpo de la noticia.

En la experiencia realizada no nos restringimos a la noticia como género por las siguientes razones. En primer lugar, no siempre los alumnos optaron por la progresión jerárquica de la información para dar cuenta del hecho social que se pretende tematizar. Así, en la noticia de una abuela de 110 años que se anotó en un plan de alfabetización, los alumnos pusieron en primer plano su historia para luego dar cuenta de los motivos que la llevaron a querer aprender a leer y escribir y finalizan mencionando su inscripción en el Plan de Alfabetización. La jerarquía que establecieron parece responder al impacto que la noticia hizo en los alumnos. Éste es un caso en el que reproducir el orden elegido por el diario hubiera perdido la visión de mundo que los alumnos pusieron en juego. Por lo tanto, encontramos que haber decidido que los alumnos eligieran el hecho social a comunicar nos llevó a aceptar la biografía, la crónica o la noticia como géneros posibles<sup>5</sup>.

La segunda razón responde a la consideración de las diferencias que presenta la noticia radial en relación con la de los medios gráficos. No pretendíamos considerar como objeto de enseñanza la particularidad de los requerimientos del medio radial sin que hayan aprendido las de los otros medios. La decisión de empezar con la reescritura de noticias para la radio<sup>6</sup> nos llevó a considerar como contenidos los requerimientos del género informativo periodístico como género discursivo que abarca tanto a la noticia como la crónica y la biografía. Por lo tanto, no hemos partido de la enseñanza de los géneros o tipos textuales sino de los requerimientos comunes que los reúnen. Podemos señalar como ejemplo el quehacer "elegir entre diferentes posibilidades de titulares, aquel que se considere más adecuado para instalar el tema, para atraer la atención del lector". Así, ambos criterios –instalar el tema y atraer la atención del lector- pueden coordinarse en el acto de escritura al escribir para la radio o para un boletín informativo.

Para el análisis, decidimos considerar los contenidos abordados por los alumnos, es decir, aquellos que pueden significar desde el campo de conocimientos que han construido hasta el momento.

Hemos recurrido al Pre Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires (1999) porque explicita una selección de contenidos donde las prácticas sociales de escritura son objeto de enseñanza. Tomaremos de él el concepto de quehaceres del escritor porque plantean los contenidos lingüísticos en el marco de dichos quehaceres y porque explicitan las reflexiones que tienen lugar al ejercer las prácticas. Es preciso aclarar que la publicación de este documento se realizó en el mismo año en que llevábamos a cabo el trabajo de campo. Con ello queremos decir que los contenidos establecidos no fueron utilizados en la planificación. Durante el análisis nos han ayudado para comprender los contenidos que los alumnos ponían en acción y las discusiones que se presentaban frente a los mismos. Por esta razón, en el momento del análisis de los datos, relevamos los contenidos que los alumnos abordaron tomando como referencia los establecidos en el Pre Diseño Curricular. La mayoría fueron extractados de dicho texto, otros fueron extractados pero utilizados con otro sentido al explicitado y otros los

hemos incorporado por no encontrar contenidos que representaran los quehaceres puestos en juego por los alumnos cuando revisaban los textos.

### 5.3.- Contenidos abordados por los alumnos

A continuación presentamos la selección y adaptación de contenidos que efectivamente se han abordado durante las situaciones de revisión.

Hemos seleccionado quehaceres generales del escritor, quehaceres referidos a la escritura de textos periodísticos y quehaceres relativos a la ortografía. Los quehaceres generales del escritor fueron considerados por entender que la enseñanza de la escritura de textos periodísticos tiene entre sus propósitos, que los alumnos aprendan a tomar decisiones frente a los problemas que la escritura, en sus aspectos generales, les presenta. Para los quehaceres referidos a la escritura de textos periodísticos no pudimos seleccionar contenidos del Pre Diseño Curricular porque estaban orientados por propósitos diferentes a los que nos habíamos planteado al planificar las situaciones de escritura. También hemos considerado uno de los quehaceres del escritor relativos a la ortografía. Es preciso aclarar que no los consideramos como prioritarios durante la planificación por la decisión de dar prioridad a los otros dos quehaceres mencionados.

En este capítulo señalamos en **negrita** aquellos contenidos que han sido extractados de dicho libro. Aparecen subrayados los quehaceres extractados del Pre Diseño pero utilizados con otro sentido. Presentamos en *cursiva* los quehaceres que hemos incorporado. En el análisis que compartimos en el capítulo 6, esta diferenciación no se mantiene.

#### a.- Quehaceres generales del escritor

El Pre Diseño Curricular presenta una serie de quehaceres considerados como quehaceres generales del escritor que abarcan desde "recurrir a la escritura con un propósito determinado" hasta "tomar decisiones acerca de distintos aspectos vinculados con el proceso de edición de los textos publicados". Es decir, propone constituir en contenido de enseñanza los diferentes aspectos que constituyen una práctica del escritor desde que decide escribir un texto hasta que lo hace público. Por lo tanto, los quehaceres que se constituyen en contenido se ponen en juego en diferentes momentos del proceso de escritura y se manifiestan en las distintas situaciones didácticas planificadas.

En nuestra investigación hemos focalizado el análisis en las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos tanto propios como colectivo o de los compañeros<sup>7</sup>.

#### a1.- Tomar en cuenta al destinatario

Uno de los aspectos que influye en la toma de decisiones del escritor respecto del texto que está componiendo es la representación del destinatario. Saber si es conocido o desconocido, si es individual o colectivo, el status que ocupa en las instituciones sociales, etc., lleva a tomar decisiones acerca de la información a incluir, su organización, la selección del registro, los recursos del sistema de la lengua a utilizar. No siempre los niños reparaban en esto al escribir, por eso fue necesario constituirlo en contenido para que, progresivamente, pudieran tenerlo en cuenta y tomaran decisiones que permitieran que el texto respondía a las expectativas que generó la necesidad de la escritura. Así, la decisión de incluir una información o de

cambiar un titular podía estar determinada por lo que se conocía del destinatario: qué es lo que sabía sobre el tema, qué efectos podían provocar en él.

Podemos dar cuenta de los siguientes quehaceres:

- Tomar en cuenta al lector estimando los posibles efectos provocados por la selección de la información
- **Adecuar el registro a las características del destinatario**
- **Hacer presuposiciones sobre lo que los lectores saben o ignoran para decidir qué exposiciones, explicaciones o argumentaciones se incluirán y cuáles se omitirán**

#### **a2.- Decidir cuál va a ser la posición del enunciador**

La elección de la posición del enunciador en el texto es una tarea ineludible en la escritura de textos periodísticos porque constituye una manera de decidir la posición desde la cual se habla y se da cuenta de los acontecimientos. Es elaborar la voz del periodista que se propone poner en juego un mayor compromiso con los hechos constituidos en noticia o una voz que se instala en una posición de mayor objetividad y distancia, generando el efecto de que los hechos se cuentan por sí mismos.

Hemos relevado la presencia de los siguientes quehaceres:

- **Sostener la posición del enunciador adoptada a lo largo del texto.**
- **Tomar decisiones acerca de la persona en razón del destinatario y de algunas características del género.**
- **Evaluar la incidencia que tiene sobre lo que se expresa el hecho de optar por la primera o la tercera persona.**

#### **a3.- Consultar diferentes materiales de lectura**

En el Pre Diseño Curricular este quehacer refiere a la consulta de diferentes materiales de lectura para obtener informaciones de diferente naturaleza. Ayudan a superar las dificultades que van enfrentando al escribir porque le brindan la oportunidad de valorar otras alternativas. En la situación en la que este contenido fue abordado la consulta está restringida al texto fuente en el que se encuentra la información para reescribir la noticia. No obstante, a pesar de no estar referido a un texto periodístico, las reflexiones que el quehacer explicita mantienen el mismo sentido.

Quehaceres relevados:

- Consultar el texto fuente para buscar información faltante seleccionando aquella que es pertinente agregar y estableciendo nuevas relaciones entre las informaciones o conocimientos considerados.
- *Consultar el texto fuente para cotejar la información obtenida o recuperar el sentido de lo dicho<sup>8</sup>.*
- *Recurrir a las noticias ya leídas para resolver el problema de citación de la fuente de información<sup>9</sup>.*

#### **a.4- Revisar las distintas versiones de lo que se está redactando hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.**

Constituir en contenido la revisión de las versiones hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito hace posible trabajar al texto como totalidad. Incluimos aquí, tanto la revisión del propio texto como la revisión del texto del compañero o del texto colectivo.

Revisar el propio texto a partir de las opiniones del compañero o del docente, favorecía que los alumnos se colocaran en el lugar del lector potencial del texto que se ha escrito. Esto forma parte de las acciones que llevan a cabo quienes escriben con un propósito determinado, ya que les permite reparar en los problemas que el texto presenta y en los aspectos que se han logrado. La lectura del otro puede convertir en observables aquellas expresiones que resultan ambiguas o que requieren una mayor precisión, las rupturas en la progresión temática que no permiten interpretar el escrito como un todo coherente o las repeticiones y redundancias que perturban la lectura. La opinión de los otros no sólo se centra en hacer reparar en los problemas sino también en ofrecer alternativas para solucionarlos. Así, se agradece al que pudo ver lo que no se ha visto, aunque la reformulación del texto se convierta en una costosa tarea, ya que identificar los problemas y aceptarlos es el primer paso hacia su resolución.

Por otra parte, la revisión del texto del compañero colabora en la descentración necesaria que todo escritor tiene que poder realizar. Poder leer el propio texto desde el lugar del lector como si no lo conociera es una posición difícil de construir. No obstante, al resultar más fácil para los niños –y para cualquiera que se sitúe en la posición de escritor- colocarse en el lugar del lector frente a un texto que ellos no han escrito, estas situaciones pueden colaborar en la posibilidad de ejercer la toma de distancia inherente al proceso de revisión y situarse como lector frente a su propio texto (Castedo M., 1995; Ferreiro E., 1996). Además, la revisión del texto del compañero les permite actuar como miembro de un grupo que trabaja en pos de un proyecto compartido, condición necesaria para establecer relaciones de cooperación que permitan construir conocimientos y entender las opiniones de los compañeros como la interpretación que puede construir el destinatario.

Para resguardar el sentido de esta práctica social inherente a los que enfrentan la tarea de escritura, planificamos situaciones de revisión en las que los compañeros y el docente se colocaron en el lugar del futuro lector. Desde ese lugar podían ayudar a los autores a identificar los problemas y pensar algunas alternativas.

Someter a consideración sus textos y analizar las sugerencias, constituirse como lectores de los textos del compañero y reflexionar sobre ellos para colaborar con sus sugerencias podía hacer posible anticipar algunas decisiones y prever soluciones para los problemas que reiteradamente se les planteaban.

En nuestra investigación hemos relevado algunos de los quehaceres propuestos por el Pre Diseño Curricular y hemos modificado parcialmente el sentido por la necesidad de ubicar estos quehaceres en la revisión de las versiones del texto del compañero o del propio texto. No se pretende otorgar un sentido diferente al que la formulación del Pre Diseño Curricular le ha dado, sino focalizar el análisis de la transformación de esos quehaceres en las situaciones de revisión de versiones. Sin duda, los contenidos abordados mientras se planifica y se escribe el texto, se reactualizan en la revisión de una versión.

Los quehaceres que hemos relevado son los siguientes<sup>10</sup>:

- Advertir y eliminar repeticiones o redundancias innecesarias.
- Reconocer rupturas en la progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema.
- Distinguir qué partes del texto aparecen desvinculadas entre sí.
- Identificar y aclarar expresiones ambiguas .



- Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas.
- Aclarar dudas relacionadas con el contenido, con la organización global del texto o con aspectos discursivos, gramaticales u ortográficos.
- Estimar si el texto que están produciendo contempla las exigencias de mayor o menos formalidad de la situación comunicativa.
- Evaluar distintas frases del cierre de diferentes tipo de texto a fin de seleccionar la que se considere más concluyente, más impactante, más sugerente, más ambigua...
- Decidir en qué lugar va a establecer su posición acerca del tema sobre el que se argumenta, si va a ubicar su tesis inmediatamente después de presentado el tema, si lo va a hacer luego de expuestos los antecedentes o después de los argumentos
- Controlar si están empleando los signos de puntuación adecuados para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector
- Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece
- Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos (para establecer relaciones causales)
- **Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario**
- **Controlar si todas las informaciones que se han ido incorporando al texto guardan relación con el tema seleccionado**
- Explorar distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para determinar con mayor precisión una información contenida en el texto
- Explorar distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para expandir los núcleos de información.
- Explorar distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales)
- Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para ubicar hechos en el espacio y tiempo
- **Cuidar que las distintas partes del texto se encuentren vinculadas entre sí de manera coherente y que se hayan explicitado estas relaciones a través de los conectores apropiados**
- *Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.*
- *Evaluar el recurso metafórico utilizado en el texto*
- *Controlar la concordancia entre núcleos y modificadores*
- *Incorporar información no contemplada*

#### **b.- Quehaceres referidos a la escritura de textos periodísticos**

A través de las situaciones didácticas diseñadas en el marco de la investigación, escribir textos periodísticos ponía en juego la identificación del hecho social a comunicar y la construcción de una interpretación de la realidad para dar cuenta de él. Implicaba dar forma de narración a esa realidad, ubicar los hechos en el tiempo y en el espacio, ejercer la toma de distancia de los hechos que viven y elaborar una voz que la realice o decidir implicarse y reconstruir esa voz. Implicaba también seleccionar, jerarquizar y tematizar la información desde su propio campo de conocimiento y desde su pertenencia a la institución escolar. Ambos regulaban lo que se selecciona, jerarquiza y convierte en tema.

Los quehaceres relevados son los siguientes:

- *Considerar el texto como una producción institucional (la institución determina qué se publica)*
- Elegir entre diferentes posibilidades de titulares, aquel que se considere más adecuado para instalar el tema, para atraer la atención del lector
- *Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete*
- *Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar*
- Elegir entre posibles formas de iniciar una noticia aquella que se considere más adecuada para instalar el tema, para atraer la atención del lector, para hacer un pedido.
- Controlar la propia comprensión distinguiendo lo que se entiende de lo que no se entiende y detectando incongruencias<sup>11</sup>
- *Recuperar o reconstruir la referencia del texto.*
- *Decidir qué información se va a tematizar*
- *Organizar la información en función del hecho social que se pretende comunicar (progresión jerárquica o cronológica de la información)*
- *Evaluar los recursos del sistema de lengua empleados para dar cuenta de los hechos a comunicar (Uso de modalizadores)*
- *Organizar la información a comunicar en el boletín informativo*

### **c.- Quehaceres del escritor relativos a la ortografía**

Estos quehaceres no fueron constituidos en contenidos de enseñanza en los proyectos que hemos planificado ni se han presentado como contenidos en acción.

Sólo hemos relevado:

- Utilizar mayúsculas para identificar nombres propios.

### **5.4- Decisiones metodológicas**

El análisis de las producciones y registro de clase permitió configurar los contenidos abordados por Florencia en cada situación de revisión. De cada situación diferenciamos los contenidos que se manifestaron a través de:

- El análisis de las modificaciones o marcas de revisión presentes en las producciones de Florencia.
- Las opiniones del equipo de Florencia escritas al revisar el texto del compañero.
- El análisis del registro de clase.

Los registros de clase fueron divididos en episodios. Definimos episodio a aquellas unidades de sentido del registro de clase que responden a la resolución de un problema presente en el texto.

En un primer momento, elaboramos cuadros de los contenidos abordados por cada uno de los tres alumnos que posiblemente seguiríamos, en cada situación de revisión en la que participaron. Así cada cuadro presenta los contenidos relevados a través de las producciones u opiniones escritas y de los registros de clase con que contábamos. El cuadro muestra además, en qué episodio del registro de clase se manifiesta el contenido.

Analizar los datos de esta manera, permitía observar la recurrencia con que un contenido se abordaba en una situación de revisión y los contenidos que se manifestaban mientras se estaba considerando un problema presente en el texto.

Transcribimos aquí un ejemplo de los cuadros realizados a propósito del análisis de los contenidos abordados por Florencia, que constan en el capítulo siguiente.

**Esquema de los contenidos abordados por Florencia  
durante la revisión del propio texto**

| <b>Fuente de datos</b>   | <b>Contenidos abordados, presentados por orden de aparición</b>   | <b>Sujeto que propone el contenido</b>                           |
|--|---|--|
| Versión II de eq de Florencia                                  | Recuperar o reconstruir la referencia del texto.  | No se puede establecer quién propuso el cambio.                  |
|  | Advertir y eliminar repeticiones innecesarias.  | No se puede establecer quién propuso el cambio.                  |
| Registro de clase<br>Episodio 1:<br>Evaluar el final del texto | Reconocer rupturas en progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema. | Contenido propuesto por el compañero y propuesto por el docente. |
| Episodio 2:<br>Buscar información faltante                     | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.                                      | Contenido propuesto por el docente y por Florencia.              |
|  | Reconocer rupturas en progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema. | Contenido propuesto por el docente.                              |
|  | Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.                     | Contenido propuesto por el compañero                             |

Las situaciones de revisión de textos favorecen la consideración de los diferentes problemas que los alumnos pueden advertir en el texto o que el docente pretende presentar. Cada problema se resuelve o se intenta resolver considerando esa situación particular. Los contenidos podrán manifestarse como contenidos en acción, es decir, conocimientos implícitos producidos como instrumento de resolución de ese problema; se requiere un proceso de explicitación para que adquiera el status de objeto de reflexión (Lerner D., 2001).

En un segundo momento diferenciamos quién abordaba inicialmente al quehacer como contenido:

- El sujeto: el alumno seleccionado es el que aborda el contenido.
- El compañero: un compañero de equipo o de la clase aborda el contenido.
- Todos: no se puede distinguir quién inicia la utilización del contenido porque en los intercambios registrados todos están implicados y aportan sus ideas.
- El docente: el docente interviene para poner en juego un contenido.

En un tercer momento diferenciamos el texto que fue revisado. Como dijimos antes, la tarea de revisión implica la descentración del autor y los alumnos tienen que poder colocarse en el lugar del lector potencial. Esto hace que resulte más fácil advertir los problemas en el texto del compañero o en el texto colectivo que en el propio. Tomamos conciencia también, de la necesidad de diferenciar quién escribió el texto que se revisa:

- Se revisa el texto propio (tx pr)
- Se revisa el texto del compañero (tx co)
- Se revisa el texto colectivo (tx col)

El análisis nos llevó a señalar, además, las diversas situaciones de escritura según representen situaciones de reescritura colectiva o por equipos o situaciones de escritura.

- Reescritura colectiva
- Reescritura por equipos
- Escritura en parejas

También consideramos las diversas situaciones de revisión planificadas, tomando en cuenta las reflexiones que proponen a los alumnos. Para el caso de Florencia son las siguientes:

- Colectiva
- Interrevisiones:
  - Opiniones sobre el texto del compañero
  - Revisión del propio texto a partir de opiniones del compañero
- Revisión en parejas de texto colectivo
- Revisión del propio texto
  - Revisión del propio texto a partir de opiniones del docente
  - Revisión del propio texto antes de someterlo a consideración del grupo
- Revisión conjunta entre los tres equipos a partir de opiniones del compañero

A partir de estas decisiones elaboramos un cuadro por alumno seleccionado en los que constan los contenidos por situación de revisión. Cada situación de revisión está subdividida en producciones (texto inicial, versiones del texto u opiniones sobre texto de compañero) y registro de clase. A su vez, los registros de clase están subdivididos en episodios. Recordemos que cada episodio representa un espacio del registro de clase en el que los alumnos advierten un problema determinado y en muchos casos intentan una manera de resolverlo.

Estas diferenciaciones nos permitieron reformular el cuadro que fuimos elaborando para dar cuenta de los contenidos abordados por cada alumno. El mismo se configura como una base de datos en la que constan todas las diferenciaciones enunciadas.

A partir de ellos, seleccionamos a Florencia por las siguientes razones. La primera es que los datos que tenemos de Florencia permiten la confrontación de tres situaciones de escritura consecutivas, y de los contenidos que se manifiestan a través de las modificaciones presentes en las producciones así como los que se manifiestan en el análisis del registro de clase. No pudimos continuar el seguimiento de Florencia porque en el año 2000 pidió el pase a otra escuela. Si bien, el pase de una escuela a otra forma parte de las posibilidades a considerar en una investigación -en especial cuando se abarca más allá del ciclo lectivo-, cuando confirmamos la ausencia de Florencia ya habíamos iniciado el trabajo con el nuevo maestro y con la institución. De todos modos, decidimos continuar por no poder evaluar en ese momento la conveniencia de dar por terminado el trabajo de campo. Era probable que los datos que recogeríamos podrían utilizarse como complemento de análisis realizado.

De Matías y Cecilia tenemos todas las producciones escritas y las opiniones que han realizado sobre los textos de los compañeros, pero no contamos con el registro de los intercambios con sus equipos de la primera y segunda situación de escritura. Sí tenemos datos de ambas fuentes en la tercera y cuarta situación.

Presentamos en el anexo II el cuadro de los contenidos abordados por Florencia (cuadro 1, anexo 2). En dicho cuadro figuran todos los contenidos abordados por Florencia. Se presentan las situaciones de revisión en las que esta alumna estuvo presente.

## 5.5- Selección de contenidos para el análisis de la transformación

El análisis de la transformación de los contenidos abordados por Florencia en la continuidad establecida entre las situaciones de revisión, nos llevó a realizar una nueva selección. Seleccionaríamos los contenidos que hubiesen sido abordados por lo menos en tres situaciones de revisión (cuadro 2, anexo 2). Tenemos presente que esta decisión implica dejar de lado contenidos de relevancia didáctica. Estábamos seguras de eliminar los contenidos que fueron abordados en una sola situación. Es preciso aclarar, que con ello también dejamos de lado contenidos de relevancia didáctica, por ejemplo, "evaluar el recurso metafórico utilizado en el texto".<sup>13</sup>

## 4.6-Síntesis metodológica

Para estudiar la transformación de los contenidos abordados por Florencia hemos analizado cada uno de los contenidos seleccionados, considerando cómo se manifiestan en la producción u opinión sobre texto del compañero y en los intercambios relevados a través del registro de clase, en cada una de las situaciones de revisión en las que se presenta.

Así, cada contenido fue analizado por quién aborda inicialmente el quehacer como contenido: qué posición adopta Florencia en cada caso; qué acciones lleva a cabo que nos permite observar los contenidos que pone en acción.

También hemos analizado las condiciones en que se posibilita la manifestación del contenido: el tipo de situación de escritura (reescritura por colectiva, por equipos o escritura en parejas); la situación de revisión (colectiva, interrevisiones, del propio texto, conjunta entre los tres equipos); si el texto que se revisaba era el propio texto (tx pr), el texto del compañero (tx co) o del texto colectivo (tx col); las particularidades del texto a revisar; la manera en que interviene el docente.

La transformación del contenido se revelaría en su posibilidad de ponerse en acción en las situaciones que lo requieren y en la posibilidad que brinden de reconstruir la aproximación que se elaboraba sobre el quehacer del escritor implicado.

---

<sup>1</sup> Dicha situación no forma parte de los datos empíricos que dan cuenta de los contenidos abordados por la alumna seleccionada.

<sup>2</sup> Recordamos que si bien forma parte de la Historia Natural de la Investigación, no constituye los datos empíricos de los contenidos abordados por la alumna seleccionada.

<sup>3</sup> Es preciso aclarar que las decisiones acerca de las condiciones didácticas de cada situación de escritura y de revisión fueron tomadas entre investigadora, docente y vicedirectora – supervisada luego por la directora de tesis-. Por esta razón, se utilizará el "nosotros" para referirnos a todos los adultos que estuvieron relacionados con la investigación. Por otro lado, como en muchos de los registros de clase fueron relevados por la investigadora como observadora participante y en la 3º situación ésta ha intervenido ejerciendo un rol docente, utilizaremos "la docente" para referirnos al adulto –sea la maestra o la investigadora- que desempeña ese rol.

<sup>4</sup> Entendemos por reescritura a la escritura de un texto basándose en un texto fuente.

<sup>5</sup> Es preciso aclarar que habían escrito biografías antes de comenzar las situaciones de escritura.

---

<sup>6</sup> La docente había trabajado con los alumnos la elaboración de un programa radial en el año anterior. Si bien tenía otras características, proponer nuevamente elaborar un programa radial permitiría establecer relaciones de continuidad con la historia escolar de los alumnos.

<sup>7</sup> Esta decisión metodológica hizo que siempre hayamos propuesto la revisión de versiones, es decir de textos que eran revisados como totalidades porque representaban el texto mejor escrito que el equipo había podido elaborar hasta el momento (Castedo M., 1995).

<sup>8</sup> En este caso, el quehacer ha sido incorporado para dar cuenta de las acciones que se ponen en juego para cotejar las interpretaciones construidas a través de la lectura del texto fuente o el sentido de las expresiones que se han transcrito.

<sup>9</sup> Hemos incorporado este quehacer por tratarse de un aspecto particular de los textos periodísticos como lo es la manera de marcar las diferentes voces que se incorporan en el texto.

<sup>10</sup> Es preciso aclarar que el cambio de sentido en los contenidos subrayados, está referido a su ubicación en el quehacer "Revisar las distintas versiones de lo que se está redactando hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito". En el Pre Diseño Curricular son mencionados a propósito de otros quehaceres generales del escritor.

<sup>11</sup> Este contenido fue extractado de Las Prácticas de lenguaje en contextos de estudio. Si bien la práctica del lenguaje puesta en juego no tiene relación directa con ese contexto, sí tienen en común el trabajar con "textos difíciles" (Lerner D., 1996, 1998) y por lo tanto requieren de los alumnos controlar su comprensión distinguiendo lo que se entiende de lo que no se entiende.

<sup>13</sup> No obstante, si bien a través de ellos no es posible analizar la transformación, sí dan cuenta de las posibilidades que abren las situaciones de revisión, para la reflexión sobre los contenidos lingüísticos.

## 6- Análisis de la transformación de los contenidos abordados por Florencia<sup>1</sup>

Como ya fue señalado en el capítulo anterior, hemos tomado la decisión metodológica de seleccionar los contenidos abordados por Florencia cuya aparición se reiteró en por lo menos tres situaciones de revisión. Es decir, para el análisis se omitieron contenidos que fueron abordados en sólo una o dos situaciones de revisión. De esta manera, sería posible estudiar tanto la continuidad establecida entre las situaciones como la transformación del contenido.

Cada contenido fue analizado en cada situación de revisión a través de, por lo menos, una de las siguientes fuentes:

- Texto inicial del equipo de Florencia
- Versiones de los textos escritos por el equipo de Florencia
- Opiniones del equipo de Florencia sobre versión del texto del compañero
- Registros de clase divididos en episodios

La transformación del contenido se revelaría en la posibilidad de Florencia de reconstruir la aproximación que elaboraba sobre el quehacer del escritor y las estrategias y recursos lingüísticos puestos en juego.

Hemos organizado este capítulo en dos partes. En la primera, daremos cuenta de la secuencia de situaciones desarrolladas con el fin de propiciar la manifestación del objeto de la investigación. Estas situaciones serán informadas en la misma secuencia cronológica en la que se desarrollaron en el aula, reportando sobre cada una de las situaciones y los textos producidos y señalando los contenidos que se focalizaron como objeto de revisión. De esta manera, el lector tendrá una idea de la secuencia didáctica planificada a los fines de esta investigación.

En la segunda parte, compartiremos el análisis de cada contenido abordado en las situaciones de revisión en las que se ha relevado. Presentaremos tanto nuestras interpretaciones acerca de la transformación de dicho contenido como las interpretaciones de las condiciones didácticas que posibilitaron la transformación. En esta segunda parte, discutiremos los datos que nos proporcionan los textos y fragmentos de registros a propósito de cada uno de los contenidos focalizados.

---

<sup>1</sup> En la primera parte de este capítulo presentamos los esquemas de los contenidos abordados por Florencia. En ellos se consigna la fuente de datos, los contenidos y el sujeto que propone el contenido. Recordamos qué abarca cada uno de estos aspectos.

### **Fuente de datos:**

- Versión del texto de Florencia o colectivo revisado por los compañeros
- Opinión de Florencia y su equipo sobre textos de compañeros o colectivo
- Registro de clase. Se consigan el episodio en el que el contenido se manifiesta.

### **Contenidos abordados, presentados por orden de aparición**

**Sujeto que propone el contenido:** se consigna si el contenido fue propuesto por:

- Florencia
- Por un compañero
- Por el docente
- Por todos
- No se puede establecer quién propuso el cambio

## **PRIMERA PARTE: Secuencia de las situaciones desarrolladas**

Como se mencionó en el capítulo 3, la investigación se insertó en la propuesta didáctica que la maestra se encontraba desarrollando junto con sus alumnos. Para asegurar que las situaciones de escritura estuvieran orientadas por un mismo proyecto de enseñanza, la docente y la vicedirectora evaluaban las propuestas de la investigadora y, de manera conjunta, participaban en la toma de decisiones. La investigadora planteaba las condiciones que no se podían modificar porque podrían incidir en la manifestación del objeto de investigación. Una vez establecidas estas condiciones, la situación didáctica se planificaba considerando la opinión del adulto que ejercía el rol docente tanto en la situación de escritura como en la de revisión.

Presentamos la secuencia desarrollada en cada situación de escritura:

1º etapa: reescritura colectiva (ver pág. 82)

2º etapa: reescritura en equipos (ver pág. 92)

3º etapa: escritura en parejas (ver pág. 99)

Presentaremos los datos diferenciando las situaciones de revisión analizadas y las fuentes utilizadas a partir de las cuales los construimos porque en esta secuencia están presentes todas las situaciones didácticas planificadas para el desarrollo de cada etapa –de escritura y de revisión-.<sup>2</sup>

### **1º Etapa: Reescritura colectiva: Texto “Tiene 110 años y quiere aprender a leer y a escribir”**

Durante la primera etapa, organizamos las situaciones en torno a la reescritura de la nota gráfica “Tiene 110 años y quiere aprender a leer y escribir” (diario La Nación, junio de 1999). Dicha reescritura transformaría el texto del diario en una nota a ser leída en un noticiero radial.

Decidimos proponer a los alumnos la reescritura de noticias para un programa de radio por considerar su historia escolar. La docente había trabajado con ellos la elaboración de un programa radial en el año anterior. Si bien tuvo otras características<sup>3</sup>, proponer elaborar un programa radial permitía establecer relaciones de continuidad con la historia escolar de los alumnos.

La maestra y sus alumnos seleccionaron del archivo periodístico –elaborado durante la actividad permanente de lectura- la noticia de una anciana de 110 años que se anotó en un Plan de Alfabetización de la provincia del Chaco.

---

<sup>2</sup> Al presentar las etapas consignamos el número de etapa, la situación de escritura que representa la etapa y los textos analizados.

Al presentar las situaciones didácticas consignamos el número de situación, el tipo de situación, la fecha en la que se implementó. Si fue analizada para la investigación se aclara con qué número figura en los cuadros del Anexo II.



Pag. 12/LA NACION

## Tiene 110 años y quiere aprender a leer y a escribir

**Ejemplo:** Concepción Giménez se anotó en el plan de alfabetización del Chaco "porque hay que prepararse para el futuro".

**RESISTENCIA.** Dicen por aquí que se convertirá en la estudiante de mayor edad del mundo, aunque claro, nunca hay estadísticas certeras sobre el tema.

Lo concreto es que Concepción Giménez, una anciana nacida hace 110 años en Corrientes y que hace un siglo emigró al Chaco, se anotó en el plan de alfabetización de la provincia porque quiere aprender a leer y a escribir.

Doña Concepción -cuya edad se calculó sobre la base de sus dichos y las fechas de nacimiento de sus 12 hijos- ya había sido noticia hace unos meses, cuando consiguió que le pagaran una pensión graciable de 101,85 pesos después de 35 años de gestiones.

Sus ganas de vivir asombran. Ella dice que quiere aprender a leer "porque hay que prepararse para el futuro", y que sus fuerzas surgen de su devoción por la Virgen de Itatí: "Ella me dio y me da fuerzas. Me siento muy bien, como bien y no conozco lo que es el dolor de cabeza. Me levanto temprano, tomo mi mate y después salgo a trabajar en mi huerta", le dijo la anciana a la agencia Telam.

Ahora, Concepción estudia bajo la Supervisión de un grupo de educado-

(FOTO)

Concepción Giménez: 110 años

res que la visita periódicamente en su casa, en el barrio Obrero de Roque Sáenz Peña, distante 180 kilómetros de Resistencia.

Además, se asoma otra buena noticia para ella: las autoridades chaqueñas le prometieron que la semana que viene le darán una nueva casa, que reemplazará al precario hogar donde vive.

Desde los diez años

La vida nunca fue fácil para esta señora, que nació en octubre de 1889, en un pueblito de la provincia de Corrientes llamado Itatí, y que por causas que ya no recuerda se radicó a los 10 años en el Chaco.

Allí conoció a su marido, con quien tuvo 12 hijos. Ninguno de ellos fue jamás a la escuela. Hoy recuerda que "por esas cosas, mi marido me abandonó con todas las criaturas a mi cargo. No recuerdo cuándo fue, ni tampoco nunca supe más de él. Crié a mis hijos y cuando se fueron haciendo grandes, buscaron un mejor futuro. El único que vive conmigo es León, de los otros nunca tuve más noticias".

"Hoy quiero aprender a leer y escribir, porque hay que prepararse para el futuro. Tengo ganas de vivir muchos años más, estoy sana, lo único que siento es un pequeño dolor en una pierna, a causa de un golpe que una vez me dio un caballo... otra cosa no tengo", comentó Concepción.

Como buena correntina, preferentemente habla el guaraní de su provincia natal, pero maneja también el castellano. Entre suspiros, cuenta que "trabajé mucho, como burro. Pero soy dura, más que el quebracho, por eso voy a vivir más años todavía y estoy contenta con la nueva casa que me van a dar".

Además, los vecinos están tratando de hacerle conocer lo que es un televisor, aunque dicen que "está chocha con la radio que le regalamos, pues le gusta el chamamé y la polka. Falta que alguien le done una mesa, una cocina, un ropero y un aparador".

En el plan "Nunca es tarde", que seguirá Concepción Giménez, trabajan 2600 educadores. En el Chaco, además, hay 2800 casas de alfabetización, por donde pasaron unos 15.000 alumnos. Según la coordinadora provincial del plan, Olinda Montenegro de Cibulsky, "ya se redujo en dos puntos el índice provincial de analfabetismo, por lo que ya no somos la provincia con el mayor porcentaje".

La reescritura fue colectiva. Consideramos conveniente que intentaran una primera versión en equipos para que todos tuvieran algo que aportar en la escritura colectiva y así, se pudiera confrontar diferentes alternativas de titulares, de selección y jerarquización de la información a comunicar, etc.

La secuencia didáctica desarrollada en esta primera etapa para llevar a cabo la investigación presentó las siguientes situaciones didácticas:

### 1) Planificación colectiva: 16-09-99

Otorgamos un tiempo para que cada equipo pensara qué sería lo que no podía faltar en la nota que escribirían, cómo empezarían, qué información darían. Cada uno de ellos expuso al resto de la clase lo discutido mientras la docente registraba en el pizarrón las sugerencias de cada equipo. Luego, al releer lo propuesto, notaron que no había muchas diferencias por lo que acordaron entre todos qué es lo no puede faltar y lo anotaron en sus carpetas.

Florencia había formado el equipo con Cecilia y Mariana.

### 2) Escritura en equipos: 17-09-99

La docente pidió que retomaran el texto que ya habían comenzado a escribir y lo continuaran. Al promediar la hora de clase, cada equipo leyó al grupo lo escrito hasta el momento. Al finalizar las lecturas la docente comentó que no todos empezaron presentando el hecho social. "Algunos empezaron por su vida y ponen algo, como al pasar, que quiere aprender a escribir. El hecho tiene que estar en el titular y al empezar. No puede estar en el medio", les dijo. Les pidió confrontarla con el diario para ver en qué zonas está presente el hecho de que una anciana de 110 años quiera aprender a leer y a escribir.

En la hora posterior a la clase nos reunimos y leímos lo que habían escrito. Vimos que:

- Algunos iniciaron la nota dando cuenta del hecho social a comunicar: "Concepción Giménez se anotó en el plan de Alfabetización del Chaco". Otros situaron a la persona, dicen quién es y luego anuncian el acontecimiento y recurren a los pronombres personales como recurso de definitivización.
- Un grupo utilizó rasgos de los medios gráficos: "Su vida" como subtítulo. Otro grupo recurrió a rasgos de otros géneros que no resultan adecuados: hacen un análisis de la noticia "En la primera parte... En la segunda parte... En conclusión..."
- Todos utilizaron una voz impersonal (aparece como contenido en uso).
- En un caso recurrieron a la voz pasiva: "Fue nacida..."
- La voz del periodista es clara en todos. Algunos utilizan la voz de la persona entrevistada en estilo directo e indirecto.
- La relación entre titular, copete y volanta era adecuada. En un caso, el copete que parafrasea al de la noticia fuente es más claro que el elegido por el periodista.

Decidimos plantear una situación de revisión del propio texto que les permitiera reparar en algunos de los problemas mencionados, para la clase siguiente. No se iba a proponer un trabajo exhaustivo porque la finalidad de esta escritura en equipos, como dijimos antes, era procurar que todos tuvieran algo que decir durante la escritura colectiva.

### 3) Revisión del propio texto: 23-09-99 (En los cuadros figura con el número 1.1-)

Es una situación de revisión del propio texto implementada antes de realizar la escritura colectiva. Dicha situación nos permitía observar problemas que Florencia y su equipo podían abordar por sí mismos.

La docente retomó el propósito de la escritura de la noticia y luego pidió a los integrantes de cada equipo que pusieran en común lo que habían revisado individualmente en sus casas. Mientras revisaban los textos, la maestra recorría los grupos para observar en qué reparaban.

Florencia había formado el equipo con Cecilia y Mariana.

De esta situación analizamos la versión II del equipo de Florencia y el registro de clase –dividido en dos episodios- de la última parte de esta revisión<sup>4</sup>. El análisis de la producción y del registro de clase nos permitió identificar que Florencia abordó los siguientes contenidos:

**Esquema de los contenidos abordados por Florencia durante la revisión del propio texto**

| Fuente de datos  | Contenidos abordados, presentados por orden de aparición  | Sujeto que propone el contenido                                  |
|--|---|--|
| Versión II de eq de Florencia                                  | Recuperar o reconstruir la referencia del texto.  | No se puede establecer quién propuso el cambio.                  |
|  | Advertir y eliminar repeticiones innecesarias.  | No se puede establecer quién propuso el cambio.                  |
| Registro de clase<br>Episodio 1:<br>Evaluar el final del texto | Reconocer rupturas en progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema. | Contenido propuesto por el compañero y propuesto por el docente. |
| Episodio 2:<br>Buscar información faltante                     | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.                                      | Contenido propuesto por el docente y por Florencia.              |
|  | Reconocer rupturas en progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema. | Contenido propuesto por el docente.                              |
|  | Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.                     | Contenido propuesto por el compañero                             |

#### 4) Escritura colectiva: 23-09-99

Decidimos llevar a cabo la escritura colectiva para dar a los alumnos, la oportunidad de interactuar con el docente situado en la posición del escritor: en qué repara, en qué piensa, qué hace cuando duda cómo empezar. Se sabe que las decisiones las toman los chicos. El docente no era un escriba. Él los ayudaba a pensar, a considerar al destinatario, a tomar decisiones en función de los propósitos del texto.

La maestra les propuso escribir la nota recordando que la leerían en la radio. Cada equipo tenía su borrador en la mano y le iba diciendo qué había escrito<sup>5</sup>.

La noticia fue escrita en dos clases: en la primera escribieron titular, volanta y cuerpo de la noticia hasta "Ella estuvo 35 años gestionando..."; en la segunda clase relejeron la noticia, no propusieron modificar el texto. Agregaron el copete y finalizaron la noticia. La maestra pidió que revisaran si ya habían escrito todo lo que pensaron y si lo que quedó sin poner es el resultado de la decisión de no incluirlo.

El texto colectivo relevado es el siguiente:

**Texto Inicial del texto colectivo: "110 años"**

Escritura colectiva (7-10-99)

- 01 *NUNCA ES TARDE PARA APRENDER*  
 02 TIENE 110 AÑOS Y QUIERE APRENDER A LEER Y ESCRIBIR  
 03  
 04 La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere mejorar.  
 05  
 06 Ella se anotó en el Plan de Alfabetización de la provincia del Chaco porque quiere  
 07 aprender a leer y escribir.  
 08 Nació en Corrientes y emigró al Chaco a los 10 años de edad, tuvo 12 hijos y  
 09 ninguno fue a la escuela. Su marido la abandonó y la dejó a cargo de todos sus  
 10 hijos de los cuales el único que se quedó con ella fue León.  
 11 Concepción dice que su fuerza surge de la Virgen de Itatí, y también comenta que  
 12 no conoce el dolor de cabeza y lo único que le duele es la pierna por una patada  
 13 que el dio un caballo.  
 14 Ella estuvo 35 años gestionando una pensión de 101,85 \$.  
 15 Los vecinos de Concepción la ayudan regalándole una radio y quieren hacerle  
 16 conocer la televisión.  
 17 Ella no tiene muebles ni accesorios.  
 18 Sirve de ejemplo para la sociedad ya que la provincia del Chaco tenía el mayor  
 19 porcentaje de analfabetismo.

El análisis del texto colectivo nos permitió observar:

- La voz del periodista como voz impersonal/ anónima / 3º persona. En las anteriores producciones también se presentaba así.
- La presencia del hecho al comenzar. Anuncian que la anciana se anotó en el plan de alfabetización, enseguida empiezan a describir su vida. En la nota original, la vida de Concepción Giménez aparece al final de la nota. Para los chicos, era primordial hablar de su vida, de su pobreza, del abandono de su esposo, de la cantidad de hijos que tiene, de cómo los vecinos la ayudan
- Ubicación espacial y temporal: ubican su nacimiento, el lugar donde vive, el Plan de Alfabetización en la provincia de Chaco. Si bien la noticia original tenía más datos precisos, ellos no los tomaron. Y está bien que sea así para aligerar la carga del oyente. No sabemos si esto es consciente para los chicos.
- Cita de la fuente: no aparece, aunque estuvo presente en algunos borradores.
- Organización de la información: en el titular, volanta y copete se plantea el contenido de la nota:
  - La edad avanzada para aprender a leer y escribir / su vida como una lucha / el aprender a leer y a escribir para mejorar
  - El cuerpo de la noticia. La información progresa de la siguiente manera:
    - El hecho social: se anotó en el Plan de Alfabetización
    - Biografía: orden cronológico (tiempo verbal en pasado)
    - Motivaciones y descripción psicológica (tiempo verbal en presente)
    - Ella en la actualidad / su relación con los vecinos (tiempo verbal en presente)
    - Su ubicación como ejemplo para la sociedad, y la incidencia en el porcentaje de analfabetismo de la provincia, marcada por la frase: "tenía el mayor porcentaje de analfabetismo".

Los problemas que presenta el texto están vinculados a:

- La ruptura en la progresión temática: "Ella estuvo 35 años gestionando una pensión de 101,85 \$." Forma parte de su biografía y está en pasado. Sin embargo, la frase está situada en la zona en la que se da cuenta de la actualidad. Hay dos opciones:
  - Mantenerla como parte de su biografía, poner en primer plano que estuvo 35 años gestionando la pensión y cambiarla de lugar.
  - Dejarla en la zona en la que se habla de la actualidad, poner en primer plano que cobra una pensión de 101,85 \$ y cambiar el verbo a presente.
- La necesidad de aclarar el significado de la frase "no tiene muebles y accesorios". El oyente puede no entender a qué se refieren.
- La marca ideológica que se presenta al poner el ejemplo individual como solución a un problema social como el del analfabetismo. Por otro lado, no sabemos si Chaco dejó de ser la provincia con mayor porcentaje de analfabetismo. La nota original dice a través de la coordinadora del Plan: "...ya no somos la provincia con el mayor porcentaje." No es erróneo lo que dicen los chicos. Pero no estamos seguras de que sea así. ¿Qué hacer? Pensamos en dos alternativas:
  - Separar ambas proposiciones para que una no quede subordinada a la otra. Los chicos la consideran como un ejemplo para la sociedad por las ganas de vivir, por querer aprender a leer y escribir a esa edad. Esto es lo que los sorprende.
  - Revisar con ellos si realmente la provincia del Chaco "tenía" o sigue teniendo un alto porcentaje de analfabetismo. Pedir que busquen en el texto fuente quién lo menciona. En dicho texto el periodista recurre cita a la responsable de la campaña de alfabetización. Él no se responsabiliza por la afirmación.
- El uso de pronombres para evitar repeticiones: si bien aquí no hay dificultad para interpretar el referente de "ella", da la sensación de que está de más. Puede usarse.
  - El sujeto tácito es una buena solución para estos casos.
  - Ellos quieren resolver un problema de repetición. Sería interesante hacerles ver cómo lo resolvió el periodista. Volver a la noticia para leer como escritor y resolver un problema que están teniendo.

5) Revisión en parejas sobre texto colectivo: 7-10-99 (En los cuadros figura con el número 1.2-)

Planificamos la situación de revisión por parejas del texto colectivo (tx col). La intención didáctica es que todos tuvieran la oportunidad de leer el texto desde el lugar del que escuchara la noticia por la radio y pudieran participar de la revisión colectiva – que posteriormente implementaríamos- con algunas propuestas. La intención de la investigación es obtener más información acerca de los que Florencia y su compañera podían convertir en observables.

Se presentó el texto tipeado en computadora con la consigna: ¿Cambiarías algo en este texto? ¿Agregarías algo? ¿Suprimirías algo? (Castedo M., 1995). Se les pidió además, que contemplaran si agregarían una cortina musical y cómo se organizarían para la lectura.

Florencia trabajó con Sofía en esta oportunidad.

Las intervenciones del docente tenían la intención de pedir aclaración; favorecer la discusión y la aceptación de las propuestas por acuerdo mutuo; profundizar la discusión; presentar algún problema y observar cómo respondían ante él.

Al terminar, llevamos las opiniones de todas las parejas con el fin de analizar las modificaciones propuestas y qué problemas habían podido constituir en observables. Así, nos tomábamos tiempo para pensar la organización de la situación de revisión colectiva.

Analizamos las opiniones del equipo de Florencia sobre el texto colectivo y el registro de clase de la revisión de Florencia (dividido en cuatro episodios). El análisis de la producción y del registro de clase nos permitió advertir que Florencia abordó los siguientes contenidos:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia durante la revisión en parejas sobre texto colectivo**

| Fuente de datos   | Contenidos abordados por orden de aparición   | Sujeto que propone el contenido                                 |
|---|---|---|
| Opinión   | Elegir entre diferentes posibilidades de titulares, aquel que se considere más adecuado para instalar el tema, para atraer la atención del lector.                  | No se puede establecer quién propuso el cambio.                 |
| Registro de Clase<br>Episodio 1:<br>Decisión de cambiar el titular                | Elegir entre diferentes posibilidades de titulares, aquel que se considere más adecuado para instalar el tema, para atraer la atención del lector.                  | Contenido utilizado por todos. No se distingue quién lo inicia. |
|   | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el docente.                             |
|   | Cuidar que las distintas partes del texto se encuentren vinculadas entre sí de manera coherente.  | Contenido propuesto por el docente.                             |
| Episodio 2:<br>La vinculación entre el titular, volanta y copete como problema.   | Elegir entre diferentes posibilidades de titulares, aquel que se considere más adecuado para instalar el tema, para atraer la atención del lector.                  | Contenido propuesto por el docente.                             |
|   | Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete.   | Contenido propuesto por Florencia.                              |
|   | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el docente.                             |
| Episodio 3:<br>Dificultad para considerar el texto como una producción compartida | Elegir entre diferentes posibilidades de titulares, aquel que se considere más adecuado para instalar el tema, para atraer la atención del lector.                  | Contenido propuesto por el docente.                             |
|   | Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete.   | Contenido propuesto por Florencia.                              |
|   | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el docente.                             |
|   | Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario.  | Contenido propuesto por el docente.                             |

|   |   |   |
|---|---|---|
| Episodio 4:<br>Situación del hecho social en la vinculación entre titular, volante y copete | Situación del hecho social en la relación entre el titular, el volante y el copete.   | Contenido propuesto. No se distingue quién lo propone.          |
|   | Releer para controlar la coherencia de la zona evaluada.  | Contenido propuesto por Florencia y luego por el compañero.     |
|   | Controlar si todas las informaciones que se han incorporado guardan relación con el tema seleccionado.  | Contenido propuesto por todos. No se distingue quién lo inicia. |
|   | Cuidar que las distintas partes del texto se encuentren vinculadas entre sí de manera coherente.  | Contenido propuesto por todos. No se distingue quién lo inicia. |
|   | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el docente.                             |

6) Revisión colectiva de texto colectivo: 15-10-99 (En los cuadros figura con el número 1.3-)

Es una situación de revisión colectiva planificada de la siguiente manera. Se presentó el texto en el pizarrón tal como había quedado. Sólo se dejó espacio entre los renglones para poder realizar las modificaciones. Acordamos presentar la propuesta de modificación sin particularizar quién la hizo para no promover rivalidades. Como los problemas señalados por ellos eran variados<sup>6</sup>, establecimos un orden de prioridad centrándonos en los problemas que presentaba el texto relativos a: la información que no se había tenido en cuenta o la necesidad de precisar la información dada, la ruptura en la progresión temática, el final del texto.

No quedó tiempo para evaluar las propuestas de eliminar información que no se considera importante y de cambiar el titular.

Habíamos establecido una manera de presentar cada propuesta de modificación para que el grupo pueda evaluarla. También establecimos una forma de presentar el problema referido a la ruptura en la progresión temática –ya señalado por nosotras como problema del texto-, a partir de la propuesta de un alumno de cambiar el tiempo verbal de pasado a presente, para no modificar la ubicación del enunciado.

Analizamos la versión II del texto colectivo a partir de opiniones de los alumnos y el registro de clase de la revisión de Florencia (tres episodios). El análisis de la producción y del registro de clase nos permitió determinar que Florencia abordó los siguientes contenidos:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia  
durante la revisión colectiva del texto colectivo**

| Fuente de datos  | Contenidos abordados por orden de aparición   | Sujeto que propone el contenido                 |
|--|---|---|
| Versión II de escritura colectiva  | Reconocer rupturas en progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema.   | No se puede establecer quién propuso el cambio. |
|  | Incorporar información no contemplada.  | No se puede establecer quién propuso el cambio. |
|  | Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos (para establecer relaciones causales).   | No se puede establecer quién propuso el cambio. |
| Registro de Clase<br>Episodio 1:<br>Presentación del noticiero radial      | Organizar la información a comunicar en el medio de comunicación elegido (noticiero radial, boletín informativo).   | Contenido propuesto por el docente.             |
|  | Elegir entre diferentes posibilidades de titulares, aquel que se considere más adecuado para instalar, para atraer la atención del lector.                          | Contenido propuesto por el docente.             |
| Episodio 2:<br>Decidir si se va a citar la fuente                          | Decidir si se menciona en el texto la fuente utilizada.   | Contenido propuesto por el docente.             |
|  | Tomar decisiones acerca de la persona en razón del destinatario y de algunas características del género.  | Contenido propuesto por el docente.             |
|  | Elegir entre diferentes posibilidades de titulares, aquel que se considere más adecuado para instalar, para atraer la atención del lector.                          | Contenido propuesto por el docente.             |
| Episodio 3:<br>Incorporar información no contemplada                       | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el docente.             |
|  | Incorporar información no contemplada.  | Contenido propuesto por el docente.             |
| Episodio 4:<br>Considerar la organización del texto                        | Reconocer rupturas en progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema.   | Contenido propuesto por el compañero.           |
|  | Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.   | Contenido propuesto por el compañero.           |
|  | Decidir qué información se va a tematizar.  | Contenido propuesto por el docente.             |
|  | Releer para asegurar la coherencia de la zona evaluada.   | Contenido propuesto por el docente.             |
| Episodio 5:<br>Optar por exponer los hechos desde una única perspectiva... | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el docente.             |
|  | Consultar el texto fuente para cotejar la información obtenida o recuperar el sentido de lo dicho.  | Contenido propuesto por el docente.             |



En síntesis, la secuencia didáctica desarrollada a los efectos de la investigación durante la primera etapa quedó plasmada en un cuadro. Se señalan las situaciones de revisión analizadas y se explicitan las fuentes a partir de las cuales construimos los datos.

### Síntesis de la secuencia didáctica desarrollada durante la 1º etapa

| Situaciones de la primera etapa   | Analizadas | No analizadas | Fuentes   |
|---|------------|---------------|---|
| 1) Planificación colectiva  |            | X             |   |
| 2) Escritura en equipos   |            | X             |   |
| 3) Revisión del propio texto (situación de revisión 1.1-)                 | X          |               | Versión II de equipo de Florencia (se analizan los cambios realizados al texto)<br>Registro de clase (organizado en dos episodios)  |
| 4) Escritura colectiva  |            | X             |   |
| 5) Revisión en parejas sobre texto colectivo (situación de revisión 1.2-) | X          |               | Opinión de equipo de Florencia sobre texto colectivo (se analizan las opiniones elaboradas a partir de la revisión)<br>Registro de clase (organizado en cuatro episodios) |
| 6) Revisión colectiva de texto colectivo (situación de revisión 1.3.)     | X          |               | Versión II de escritura colectiva (se analizan los cambios realizados al texto)<br>Registro de clase (organizado en cinco episodios)                                      |

## **2º Etapa: Reescritura por equipos. Textos: “Escuela sin grados” y “Marcha en bicicleta”**

El proyecto de reescritura de noticias para un programa de radio continuó con la reescritura por equipos. Dicho programa se realizó en el contexto de una muestra organizada por la Municipalidad de Hurlingham sobre el tema “los derechos humanos”

Así, luego de haber vivenciado la manera de enfrentar algunos de los problemas de la escritura, tenían la posibilidad de volver a posicionarse en el lugar del escritor. En esta oportunidad quedó definido el criterio para la selección de las noticias del archivo periodístico: la temática sobre los derechos humanos. Al revisar las noticias del archivo, encontramos que algunas de ellas habían perdido actualidad. Decidimos que esto fuera abordado con los alumnos para que tomaran decisiones acerca de cuáles de ellas podían ser consideradas porque su vigencia las hacía perdurar en el tiempo. También podían incorporar otras que habían trabajado en el área de Ciencias Sociales, sobre el tema derechos humanos. Por lo tanto, los equipos podían seleccionar la noticia a reescribir del archivo elaborado o de las que incorporaron al abordar el contenido del área mencionada.

Florencia, en esta ocasión, formó el equipo con Noelia y Karina. Juntas seleccionaron la noticia sobre las escuelas no graduadas, trabajado en el área de Ciencias Sociales.

Planificamos e implementamos la siguiente secuencia didáctica:

### **1) Reescritura en equipos: 22 y 28 - 10-99 (En los cuadros figura con el número 2.1-)**

Acordamos que los equipos determinarían el plan del texto: qué información no podía faltar, cómo empezar para generar la atención del público, qué decir para que se mantuviera interesado, cuál sería la información más relevante para ese público. A partir de este plan comenzaron a escribir. Si bien la escritura se realizaba el día 22, se otorgó tiempo el día 28 para que releyeran sus textos, lo terminarían si era necesario. Ellos tenían que estar conformes con lo escrito para entregarlo a otro equipo para su revisión.

Se analizó el texto inicial del equipo de Florencia, considerando en él las marcas de modificaciones o de subrayados y utilización de colores, como marcas de revisión que informan los contenidos puestos en acción por Florencia. No tenemos registro de las reflexiones originadas a partir de esta situación de escritura. Por lo tanto, los consideramos como contenidos que se manifiestan como cambios en el texto.

Es preciso aclarar que el texto fuente no fue seleccionado del archivo sino trabajado en el área de Ciencias Sociales, por lo que no tenemos datos acerca de la situación de lectura planificada para que los alumnos se acerquen a este texto. Éste resultó ser un “texto difícil” en tanto se trataba de una noticia sobre escuelas no graduadas, implementadas para resolver el problema del fracaso escolar en la Pcia. de Buenos Aires. La información está alejada del campo de conocimientos construido por Florencia. Por un lado, presenta dos niveles de información: uno general, el programa de escuelas no graduadas, y otro nivel particular, el caso de la escuela de la que da cuenta la noticia. Por otro lado, utiliza conceptos que los alumnos no han construido: deserción escolar, desfase de edad, fracaso escolar, repitencia, etc. , pero que forman parte de la realidad en la que ellos están inmersos. En el equipo de Florencia una de las compañeras tiene 14 años y ha repetido un grado dos veces en su historia escolar.

Los contenidos abordados por Florencia sobre el texto “Escuelas sin grados” fueron los siguientes:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia  
durante la escritura en equipos**

| Fuentes de datos                      | Contenidos abordados por orden de aparición  | Sujeto que propone el contenido                 |
|---------------------------------------|--|---|
| Texto inicial del equipo de Florencia | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece. | No se puede establecer quién propuso el cambio. |
|                                       | Controlar si están empleando los signos de puntuación adecuados para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.              | No se puede establecer quién propuso el cambio. |

2) Interrevisiones: revisión del texto del compañero "marcha en bicicleta": 28-10-99 (En los cuadros figura con el número 2.2-)

Se trata de una situación de interrevisiones (Castedo M., 1995). Los equipos intercambian los textos y revisan el texto del compañero situándose en el lugar del oyente. Cada equipo recibió la noticia original (texto fuente); el texto del compañero; una hoja con la pregunta: ¿Qué cambiarías en esta nota? ¿agregarías algo? ¿quitarías algo?

Se aclara que sólo pueden escribir en la hoja en blanco. No tienen derecho a corregir el texto del compañero. Tiene que quedar claro que ellos los están ayudando a mejorar el texto y lo que dan son sugerencias. El grupo autor decidirá si modifica algo o no.

De esta situación analizamos las opiniones del equipo de Florencia sobre la versión del texto "Marcha en bicicleta" y el registro de clase organizado en ocho episodios.

En el texto que recibe Florencia no se ha logrado una vinculación entre sus partes. Nos referimos aquí a la organización en unidades de sentido de diferente nivel estructural (ya sea general del texto o en una zona determinada). Por otro lado, la puntuación ha sido omitida. El lector no puede reponerla porque la organización no lo permite. Una frase se yuxtapone con la siguiente. Es frecuente que los niños escriban textos organizados en unidades de sentido no marcadas por la puntuación en las zonas en que ésta se requiere. No obstante, su organización permite al lector reponer la puntuación en aquel lugar en que ha sido omitida y reconstruir el sentido del texto. Pero éste, no es el caso del texto que recibe Florencia.

Además del problema de organización, los alumnos transcribieron del texto fuente la enumeración de los derechos del niño por los cuales se organiza la marcha en bicicleta. En esa enumeración se utiliza un recurso metafórico: en vez de mencionar el derecho a la alimentación, el diario escribe "(el derecho) a la ternura del pan". Esto puede poner de manifiesto el problema de ¿cómo debe interpretarse un texto, desde lo literal o lo metafórico? ¿cómo puede determinarse el modo en que un enunciado debe tomarse? (Olson D., 1998).

El análisis de las opiniones y del registro de clase nos permitió identificar que Florencia abordó los siguientes contenidos:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia durante las Interrevisiones:  
revisión del texto del compañero "Marcha en bicicleta"**

| Fuentes de datos  | Contenidos abordados por orden de aparición   | Sujeto que propuso el contenido                                     |
|---|---|---|
| Opiniones del equipo de Florencia sobre texto del compañero "Marcha en Bicicleta"       | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece.                      | No se puede establecer quién propuso el cambio.                     |
|   | Utilizar mayúsculas para identificar nombres propios.   | No se puede establecer quién propuso el cambio.                     |
|   | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para determinar con mayor precisión una información contenida en el texto.                     | No se puede establecer quién propuso el cambio.                     |
|   | Aclarar dudas relacionadas con el contenido.  | No se puede establecer quién propuso el cambio.                     |
|   | Controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.   | No se puede establecer quién propuso el cambio.                     |
|   | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | No se puede establecer quién propuso el cambio.                     |
|   | Elegir entre diferentes frases de cierre del texto.   | No se puede establecer quién propuso el cambio.                     |
| Registro de Clase<br>Episodio 1:<br>Dificultad para identificar los problemas del texto | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece.                      | Contenido propuesto por todos.<br>No se distingue quién lo propone. |
|   | Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete.   | Contenido propuesto por el docente.                                 |
|   | Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario   | Contenido propuesto por el docente.                                 |
| Episodio 2:<br>"Casi No va"<br>Exigencia de precisión.                                  | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece.                      | Contenido propuesto por Florencia.                                  |
|   | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.  | Contenido propuesto por Florencia.                                  |
| Episodio 3:<br>Mayúsculas en nombres propios  | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.  | Contenido propuesto por Florencia.                                  |
|   | Utilizar mayúsculas para identificar nombres propios.   | Contenido propuesto por Florencia.                                  |
| Episodio 4:<br>Evalúan repeticiones   | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.  | Contenido propuesto por Florencia.                                  |
|   | Advertir y eliminar repeticiones innecesarias.  | Contenido propuesto por el docente.                                 |
| Episodio 5:<br>Diferenciar lo literal de lo metafórico                                  | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.  | Contenido propuesto por Florencia.                                  |
|   | Advertir y eliminar repeticiones innecesarias.  | Contenido propuesto por Florencia.                                  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | Evaluar el recurso metafórico utilizado en el texto.  | Contenido propuesto por todos. No se distingue quién lo propone. |
|  | Consultar el texto fuente para recuperar el sentido de lo dicho.  | Contenido propuesto por todos. No se distingue quién lo inicia.  |
|  | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para determinar con mayor precisión una información contenida en el texto. | Contenido propuesto por Florencia.                               |
| Episodio 6:<br>Controlar la concordancia entre núcleos y modificadores | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.  | Contenido propuesto por el docente.                              |
|  | Controlar la concordancia entre núcleos y modificadores.  | Contenido propuesto por Florencia.                               |
| Episodio 7:<br>La puntuación como organización del texto               | Controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.                         | Contenido propuesto por Florencia.                               |
|  | Distinguir qué partes del texto se encuentran desvinculadas entre sí.   | Contenido propuesto por Florencia.                               |
|  | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.  | Contenido propuesto por Florencia.                               |
|  | Aclarar dudas relacionadas con el contenido.  | Contenido propuesto por el docente.                              |
|  | Recuperar o reconstruir la referencia del texto.  | Contenido propuesto por el docente.                              |
|  | Controlar la propia comprensión distinguiendo lo que se entiende de lo que no se entiende y detectando incongruencias.                          | Contenido propuesto por el docente.                              |
| Episodio 8:<br>Evaluar el final.                                       | Elegir entre diferentes frases de cierre del texto.   | Contenido propuesto por el docente.                              |
|  | Recuperar o reconstruir la referencia del texto.  | Contenido propuesto por el docente.                              |
|  | Controlar la propia comprensión distinguiendo lo que se entiende de lo que no se entiende y detectando incongruencias.                          | Contenido propuesto por el docente.                              |

3) Interrevisiones: revisión del propio texto a partir de opiniones del compañero:  
28-10-99 (En los cuadros figura con el número 2.3-)

Esta situación constituye la segunda parte de las interrevisiones. Florencia recibió las opiniones de otro equipo y revisó su texto (tx pr) a partir de ellas.

Analizamos la versión II del equipo de Florencia y el registro de clase, organizado en dos episodios. El análisis de la producción y del registro de clase nos permitió identificar que Florencia abordó los siguientes contenidos:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia durante las interrevisiones:  
revisión del propio texto a partir de opiniones del compañero**

| Fuentes de datos   | Contenidos abordados por orden de aparición   | Sujeto que propone el contenido                                 |
|--|---|---|
| Versión II del equipo de Florencia   | Controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.   | No se puede establecer quién propuso el cambio.                 |
|  | Incorporar información no contemplada.  | No se puede establecer quién propuso el cambio.                 |
| Registro de Clase<br>Episodio 1:<br>Volver a considerar el titular y el copete elegido | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por Florencia.                              |
|  | Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete.   | Contenido propuesto por Florencia.                              |
|  | Identificar y aclarar expresiones ambiguas.   | Contenido propuesto por todos. No se distingue quién lo inicia. |
|  | Consultar con el texto fuente para dar cuenta de la información obtenida.   | Contenido propuesto por Florencia.                              |
|  | Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario   | Contenido propuesto por el docente.                             |
|  | Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos (para establecer relaciones causales).   | Contenido propuesto por el docente.                             |
| Episodio 2:<br>Agregar información sobre fracaso escolar                               | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el docente.                             |
|  | Recuperar y reconstruir la referencia del texto.  | Contenido propuesto por el docente.                             |
|  | Incorporar información no contemplada.  | Contenido propuesto por Florencia.                              |
|  | Controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.   | Contenido propuesto por Florencia.                              |
|  | Controlar si todas las informaciones que se han ido incorporando al texto guardan relación con el tema seleccionado.  | Contenido propuesto por el docente.                             |
|  | Releer para controlar la coherencia en la zona del texto evaluada.  | Contenido propuesto por Florencia.                              |

4) Revisión del propio texto a partir de intervención docente: 5-11-99 (En los cuadros figura con el número 2.4-)

Luego de las interrevisiones los equipos entregaron la nueva versión de sus textos. La investigadora asumió la tarea de tipearlos en la computadora y analizarlos

para determinar qué problemas los alumnos aún no habían podido solucionar y proponer a la docente una selección de aquellos que ellos estaban en condiciones de resolver. Se decidió normalizar<sup>7</sup> la ortografía (incluyendo la puntuación) y la sintaxis de manera que los alumnos pudieran abocarse a los problemas seleccionados. Las sugerencias para el texto del equipo de Florencia referían a buscar otra manera de decir "desfase de edad" para que pudiera ser entendido por el oyente. La segunda aludía al salto que se producía en la primera y segunda oración del primer párrafo. Una refiere a cómo es la escuela sin grados y la otra dice lo que provoca el fracaso escolar.

En la situación didáctica planificada, la docente entregaba la hoja con el texto tipeado a dos espacios y decidía, frente a la alternativa que le presentamos, de qué manera plantear la vuelta al texto.

Analizamos la versión III del equipo de Florencia y del registro de clase organizado en tres episodios. El análisis de la producción y del registro de clase nos permitió advertir que Florencia abordó los siguientes contenidos:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia  
durante la revisión del propio texto a partir de intervención docente**

| <b>Fuentes de datos</b>   | <b>Contenidos abordados por orden de aparición</b>   | <b>Sujeto que propuso el contenido</b>          |
|---|--|---|
| Versión III de Eq de F a partir de intervención docente                     | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para determinar con mayor precisión una información contenida en el texto (para expandir (...) los núcleos de información).   | No se puede establecer quién propuso el cambio. |
| Registro de Clase<br>Episodio 1:<br>Aclarar qué significa "desfase de edad" | Recuperar y reconstruir la referencia del texto.   | Contenido propuesto por el docente.             |
|   | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para expandir los núcleos de información).  | Contenido propuesto por Florencia.              |
|   | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.   | Contenido propuesto por Florencia.              |
| Episodio 2:<br>Aclarar ¿qué pasa cuando fracasan?                           | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para determinar con mayor precisión una información contenida en el texto (para expandir los núcleos de información).         | Contenido propuesto por Florencia.              |
|   | Consultar el texto fuente para buscar información faltante seleccionando aquella que es pertinente agregar y estableciendo nuevas relaciones entre las informaciones o conocimientos considerados. | Contenido propuesto por el docente.             |
|   | Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.   | Contenido propuesto por Florencia.              |
| Episodio 3:<br>Reconocer rupturas en la progresión temática                 | Reconocer rupturas en progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema.  | Contenido propuesto por el docente.             |

5) Redacción del guión final (se hizo cargo la docente de Ciencias Sociales)

La docente de Ciencias Sociales estuvo a cargo de la compaginación de las notas reescritas para el programa de radio.

6) Emisión del programa de radio: 16-11-99

El día de la emisión concurrimos a la Municipalidad de Hurlingham, en cuyas instalaciones las diferentes escuelas participaban de la muestra sobre el tema de los derechos humanos. A los alumnos se le preparó un espacio en un pasillo, ya que los espacios previamente asignados para este trabajo estaban ocupados por otras escuelas. Desde ese lugar emitieron el programa. Con razón, algunos alumnos se quejaron de las condiciones creadas para que desarrollaran su tarea. El paso continuo de las personas no permitía situarse en un clima de trabajo adecuado.

En síntesis, la secuencia didáctica desarrollada para la 2° etapa, para los fines de la investigación fue la siguiente:

**Síntesis de la secuencia didáctica desarrollada durante la 2° etapa**

| Situaciones de la segunda etapa   | Analizadas | No analizadas | Fuentes  |
|---|------------|---------------|--|
| Escritura en equipos (situación 2.1-)                                   | X          |               | Texto inicial del equipo de Florencia  |
| Interrevisiones: revisión del texto del compañero (situación 2.2-)      | X          |               | Opiniones del equipo de Florencia sobre la versión del texto "Marcha en bicicleta"<br>Registro de clase (ocho episodios) |
| 3) Revisión del propio texto a partir de opiniones del compañero (2.3-) | X          |               | Versión II del equipo de Florencia<br>Registro de clase (dos episodios)  |
| 4) Revisión del propio texto a partir de intervención docente (2.4-)    | X          |               | Versión III del equipo de Florencia<br>Registro de clase (tres episodios)  |
| 5) Redacción del guión final  |            | X             |  |
| 6) Emisión del programa de radio  |            | X             |  |



### 3º Etapa: Escritura por parejas (Campamento). Textos: "Preparativos", "Campamento", "Anécdotas"

Para generar una nueva situación de revisión se planificó una situación de escritura que colocara a los alumnos en el lugar del periodista que ha vivido o presenciado un hecho y tiene que dar cuenta de él: el campamento. Buscamos que se enfrentaran con los problemas de la escritura de textos periodísticos, pero esta vez sin un texto fuente que les sirviera de apoyo.

Por otro lado, en las situaciones de reescritura la posición del enunciador –en cuanto a la decisión de adoptar una mayor o menor distancia enunciativa- se manifestó siempre como contenido en acción. Suponemos que, al tener que reescribir la noticia y al tratarse de un hecho en el que no estaban implicados, el contenido referido a la posición del enunciador no aparecía como problema. Por ello, generar como condición didáctica la comunicación de hechos en los que los alumnos hubieran participado, haría posible constituir este contenido como objeto de reflexión. Esto los llevaría a deliberar sobre la posición del enunciador dentro del texto.

Se propuso escribir un boletín informativo por ser una publicación que intenta comunicar la información que se ha jerarquizado acerca de un acontecimiento.

Si bien en las planificaciones de los textos, que algunos alumnos realizaron espontáneamente -Matías fue uno de ellos- proponían la elaboración de entrevistas, acordamos que no recurrirían a géneros diferentes a los que vinieron escribiendo. Faltaban quince días para finalizar las clases y esta situación tenía que posibilitar la puesta en acción de los contenidos que ya venían abordando.

Se sugirió que escribieran tres notas sobre un mismo tema: el campamento. La docente con sus alumnos acordó que escribirían sobre los preparativos, lo realizado en el campamento y las anécdotas. Sacarían fotos para incluir en el boletín. Esto fue acordado antes del campamento para que los "noteros" estuvieran sensibles a lo que se podría constituir como hecho a comunicar. Tres parejas escribirían las notas: una de ellas daría cuenta de los preparativos, otra de lo realizado en el campamento y la tercera de las anécdotas.

Por razones de tiempo se decidió que la investigadora trabajara con dichas parejas dentro del horario de la maestra pero en otro espacio.

Presentamos la secuencia didáctica desarrollada.

#### 1) Planificación de la información a comunicar (realizada con la maestra)

En las reuniones de planificación de las situaciones didácticas, acordamos que era necesario que los alumnos que participaran de la escritura tenían que ir al campamento teniendo claridad acerca de qué es un boletín informativo, para quién estaría dirigido, qué se le comunicaría al lector.

Según los relatos de la maestra, desde las planificaciones se presentaba el problema de la posición del enunciador a adoptar. Unos proponían escribir: "Nos fuimos de campamento a..." Otros oponían: "No, los chicos de 6º C se fueron de campamento".

#### 2) Realización del campamento: 18 y 19-11-99

### 3) Escritura en parejas (En los cuadros figura con el número 3.1-)

Acordamos que los alumnos escribirían los textos en sus casas y traerían la primera versión el día acordado para la revisión.

Analizamos el texto Inicial del equipo de Florencia. Consideramos las modificaciones como marcas de revisión que informan los contenidos puestos en acción por Florencia. No tenemos registro de las reflexiones originadas a partir de esta situación de escritura. El análisis de la producción nos permitió interpretar que Florencia abordó los siguientes contenidos:

#### Esquema de contenidos abordados por Florencia durante la escritura en parejas

| Fuentes de datos                                 | Contenidos abordados por orden de aparición                        | Sujeto que propone el contenido                 |
|--|--|---|
| Texto Inicial de equipo de Florencia "Anécdotas" | Sostener la posición del enunciador adoptada a lo largo del texto. | No se puede establecer quién propuso el cambio. |

### 4) Revisión conjunta de lo planificado para que cada equipo revise su propio texto: 23-11-99 (Realizada con la investigadora. En los cuadros figura con el número 3.2).

Esta situación de revisión estuvo centrada en recuperar los acuerdos a los que habían arribado con el grupo clase, para la redacción del texto asignado. De esta manera se buscaba que pudieran revisar su texto desde la organización acordada y considerarlo como una parte puesta en relación con las otras del boletín informativo.

Contamos con el registro de clase organizado en ocho episodios, como fuente para la construcción de los datos. El texto de Florencia no tuvo modificaciones en esta oportunidad. El análisis del registro de clase nos permitió identificar que Florencia abordó los siguientes contenidos:

#### Esquema de contenidos abordados por Florencia durante la revisión conjunta de lo planificado para que cada equipo revise su texto

| Fuentes de datos   | Contenidos abordados por orden de aparición  | Sujeto que propone el contenido                                 |
|--|--|---|
| Registro de Clase<br>Episodio 1:<br>Organizar la información a comunicar | Organizar la información a comunicar en el medio de comunicación elegido (noticiero radial o boletín informativo). | Contenido propuesto por todos. No se distingue quién lo inicia. |
| Episodio 2:<br>Acordar el plan del texto "Preparativos"                  | Organizar la información a comunicar en el medio de comunicación elegido (noticiero radial o boletín informativo). | Contenido propuesto por el docente.                             |
|  | Seleccionar y organizar la información pertinente para cada uno de los hechos sociales a comunicar.                | Contenido propuesto por el docente.                             |
|  | Considerar el texto como una producción institucional (la institución determina qué se publica).                   | Contenido propuesto por el docente.                             |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por todos.<br>No se distingue quién lo propone. |
| Episodio 3:<br>Acordar el plan del texto "Campamento" | Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.   | Contenido propuesto por todos.<br>No se distingue quién lo inicia.  |
| Episodio 4:<br>Acordar el plan del texto "Aanécdotas" | Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.   | Contenido propuesto por todos.<br>No se distingue quién lo inicia.  |
| Episodio 5:<br>Revisión del propio texto              | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el docente y por un compañero.              |
| Episodio 6:<br>Puesta en común                        | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece.                      | Contenido propuesto por el docente.                                 |
|   | Organizar la información a comunicar en el medio de comunicación elegido (noticiero radial o boletín informativo).  | Contenido propuesto por Florencia.                                  |
|   | Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.   | Contenido propuesto por un compañero.                               |

5) Interrevisiones: Revisión del texto del compañero "Preparativos":  
23-11-99 (En los cuadros figura con el número 3.3-)

El mismo día en que revisamos lo planificado se realizó una situación de interrevisión. Las tres parejas se intercambiaron los textos. Florencia recibió el texto de Matías y una hoja con la pregunta: ¿Cambiarías algo en esta nota? ¿Agregarías algo? ¿Suprimirías algo?

Se había previsto que la consideración de las sugerencias del compañero se realizaría en forma conjunta, pero no hubo tiempo para desarrollar este intercambio. Se acordó con los alumnos que ellos revisarían el texto en sus casas y nos reencontraríamos para revisar juntos el texto que constituiría la versión que se pondría a consideración del resto de los compañeros.

Disponemos de la opinión del equipo de Florencia sobre el texto de Matías "Preparativos" y el registro de clase, organizado en tres episodios.

El análisis de las opiniones y del registro de clase nos permitió advertir que Florencia abordó los siguientes contenidos:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia  
durante las interrevisiones: revisión del texto del compañero "Preparativos"**

| Fuentes de datos  | Contenidos abordados por orden de aparición   | Sujeto que propone el contenido                                    |
|---|---|--|
| Opinión de equipo de Florencia sobre texto "preparativos"               | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece.                      | No se puede establecer quién propuso el cambio.                    |
|   | Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos (causas).  | No se puede establecer quién propuso el cambio.                    |
|   | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales).                        | No se puede establecer quién propuso el cambio.                    |
| Registro de Clase<br>Episodio 1 a): Pedido de cambio en el copete       | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece.                      | Contenido propuesto por todos.<br>No se distingue quién lo inicia. |
|   | Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos...   | Contenido propuesto por Florencia.                                 |
|   | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el docente.                                |
| Episodio 2 a):<br>¿Qué tiempo considerar para este acto de escritura?   | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales).                        | Contenido propuesto por Florencia.                                 |
| Episodio 1 b):<br>Pedido de cambio en el copete                         | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece.                      | Contenido propuesto por todos.<br>No se distingue quién lo inicia. |
|   | Situar el hecho social en la relación entre titular, volanta y copete.  | Contenido propuesto por Florencia.                                 |
| Episodio 2 b):<br>¿Qué tiempo considerar para este acto de escritura?   | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales).                        | Contenido propuesto por todos.<br>No se distingue quién lo inicia. |
| Episodio 3:<br>Puesta en común.<br>Opinión de F sobre tx "Preparativos" | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el compañero.                              |
|   | Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos...   | Contenido propuesto por Florencia.                                 |
|   | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales).                        | Contenido propuesto por el compañero.                              |

6) Revisión conjunta de las tres parejas. 25-11-99 (Realizada con la investigadora) (En los cuadros figuran con los números 3.4-; 3.5- y 3.6-)

Como sólo eran tres las parejas abocadas a la tarea de escritura, decidimos que la revisión del texto, a partir de las opiniones de los compañeros, se realizara de manera conjunta. Recordemos que llamamos revisión conjunta a la revisión de un texto en la que las tres parejas intercambian opiniones sobre un mismo texto y discuten sobre los problemas que sus compañeros o el docente han planteado.

Se había previsto presentar un problema del texto de Matías que fue observable para la docente. El texto daba cuenta de las acciones que debían realizar cada vez que la escuela organizaba una salida. Pero no quedaba claro para el lector cuáles de esas acciones efectivamente se realizaron. Este problema fue planteado luego de atender las sugerencias de Florencia.

Analizamos los intercambios del registro de clase (tres episodios), originados a partir de la revisión de este texto. En los cuadros figura con el número 3.4-. El análisis del registro de clase nos permitió identificar que Florencia abordó los siguientes contenidos:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia  
durante la revisión conjunta del texto de Matías "Preparativos"**

| Fuentes de datos  | Contenidos abordados por orden de aparición   | Sujeto que propone el contenido       |
|---|---|---------------------------------------|
| Registro de Clase<br>Episodio 1:<br>Planteo de opiniones            | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por Florencia.    |
|   | Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos (para establecer relaciones causales).   | Contenido propuesto por Florencia.    |
|   | Considerar el texto como una producción institucional (la institución determina qué se publica).  | Contenido propuesto por el compañero. |
|   | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales).                        | Contenido propuesto por Florencia.    |
| Episodio 2 a):<br>¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales).                        | Contenido propuesto por el docente.   |
|   | Advertir e identificar repeticiones innecesarias.   | Contenido propuesto por Florencia.    |
| Episodio 3:<br>Pedido de cambio en la modalidad del enunciado       | Evaluar los recursos del sistema de lengua empleados para dar cuenta de los hechos a comunicar.   | Contenido propuesto por el docente.   |
| Episodio 2 b):<br>¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales).                        | Contenido propuesto por el compañero. |

En la misma situación de revisión se leyó el texto de Cecilia y se discutieron las sugerencias de modificación. La docente planteó el problema que era observable para ella. Cecilia tenía que dar cuenta de lo ocurrido en el campamento. Habían adoptado una progresión temática que seguía un criterio cronológico de los hechos. La docente plantearía la posibilidad de recurrir a un criterio de organización jerárquica de la información.

Analizamos los intercambios del registro de clase (tres episodios), originados a partir de la revisión de este texto. En los cuadros figura con el número 3.5.-

**Esquema de contenidos abordados por Florencia  
durante la revisión conjunta del texto de Cecilia "Campamento"**

| Fuentes de datos  | Contenidos abordados por orden de aparición   | Sujeto que propone el contenido       |
|---|---|---------------------------------------|
| Registro de clase<br>Episodio 4:<br>Planteo de opiniones  | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por el compañero. |
|   | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece.                      | Contenido propuesto por el compañero. |
|   | Organizar la información en el medio de comunicación elegido (noticiero radial o boletín informativo).  | Contenido propuesto por el docente.   |
| Episodio 5:<br>Revisión a partir de lectura               | Controlar si el léxico empleado corresponde al campo de conocimiento al cual refiere.   | Contenido propuesto por el compañero. |
| Episodio 6:<br>Revisión a partir de intervención docente. | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para ubicar hechos en el espacio y tiempo.   | Contenido propuesto por el docente.   |
|   | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para expandir los núcleos de información.  | Contenido propuesto por Florencia.    |

Por último, se revisó el texto de Florencia.

Se había previsto presentar dos problemas del texto. Uno referido a la revisión de las anécdotas relatadas ya que no todas respondían a lo que entendíamos como anécdotas. El otro problema estaba representado por las vacilaciones que presentaba el texto sobre la posición del enunciador: el texto muestra correcciones sobre la 1ª persona del plural, reemplazándola por 3ª persona.

Analizamos los intercambios originados a partir de las opiniones de los compañeros sobre el texto de Florencia. Una de las sugerencias refería al primer problema previsto. No hubo tiempo de plantear el segundo problema.

Analizamos la versión II del equipo de Florencia y el registro de clase, dividido en dos episodios. En los cuadros figura con el número 3.6.- El análisis de la producción y del registro de clase permitió advertir que Florencia abordó los siguientes contenidos:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia  
Durante la revisión conjunta del texto de Florencia "Anécdotas"**

| Fuentes de datos  | Contenidos abordados por orden de aparición   | Sujeto que propone el contenido                        |
|---|---|--|
| Versión II de equipo de Florencia "anécdotas"                         | Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado si elaboración y toma en cuenta al destinatario.  | No se puede distinguir quién propone el cambio.        |
|   | Controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.   | No se puede distinguir quién propone el cambio         |
| Registro de Clase<br>Episodio 7:<br>Revisión a partir de opiniones    | Sostener la posición adoptada a lo largo del texto: adopción de una mayor distancia enunciativa.  | Contenido propuesto por Florencia.                     |
|   | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por Florencia.                     |
|   | Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario.  | Contenido propuesto por el compañero.                  |
| Episodio 8:<br>Diferenciar qué es lo que se considerará como anécdota | Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario.  | Contenido propuesto por el compañero y por el docente. |
|   | Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas. | Contenido propuesto por Florencia.                     |
|   | Seleccionar y organizar la información pertinente para cada uno de los hechos sociales a comunicar.   | Contenido propuesto por el docente.                    |
|   | Decidir qué información se va a tematizar.  | Contenido propuesto por el docente.                    |
|   | Evaluar los recursos del sistema de la lengua empleados para dar cuenta de los hechos a comunicar (uso de modalizadores).   | Contenido propuesto por Florencia.                     |

7) Revisión colectiva de los textos "Preparativos", "Campamento", "Anécdotas" (Realizada con la maestra): 26-11-99 (En los cuadros figura con el número 3.7-)

Si bien los textos se escribieron durante el horario escolar pero fuera del ámbito del aula, propusimos una revisión colectiva de los tres textos que conformaban el boletín informativo para dar oportunidad al grupo clase de aportar sus opiniones. Con ello queríamos sostener la condición didáctica "considerar el texto como una

producción compartida". Si bien los alumnos-autores fueron los que pusieron en texto el hecho social seleccionado, el boletín informativo es un trabajo del grupo. Todos tenían la posibilidad de aportar ideas, sea por situarse desde el lugar del lector, sea porque estuvieron presentes en el campamento y podían por ello validar o no la información dada.

Analizamos la versión III de equipo de Florencia y el registro de clase, organizado en un episodio. El análisis de la producción y del registro de clase nos permitió identificar los contenidos abordados por Florencia:

**Esquema de contenidos abordados por Florencia  
durante la revisión colectiva de los textos  
"Preparativos", "campamento" y "anécdotas"**

| Fuentes de datos   | Contenidos abordados por orden de aparición  | Sujeto que propone el contenido                                    |
|--|--|--|
| Versión III eq de Florencia a partir de revisión colectiva               | Utilizar mayúscula para identificar los nombres propios.   | No se puede distinguir quién propone el cambio                     |
|  | Cuidar que las distintas partes del texto se encuentren vinculadas entre sí de manera coherente y que se hayan explicitado estas relaciones a través de los conectores apropiados. | No se puede distinguir quién propone el cambio                     |
|  | Controlar la concordancia entre núcleos y modificadores.   | No se puede distinguir quién propone el cambio                     |
|  | Controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.  | No se puede distinguir quién propone el cambio                     |
|  | Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta, aunque sea parcialmente, los requerimientos del género al cual pertenece.                                     | No se puede distinguir quién propone el cambio                     |
| Registro de Clase<br>Episodio 1:<br>Revisión del texto<br>"Preparativos" | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales).                                       | Contenido propuesto por todos.<br>No se distingue quién lo inicia. |
|  | Controlar la concordancia entre núcleos y modificadores.   | Contenido propuesto por el compañero.                              |
|  | Advertir y eliminar repeticiones innecesarias.   | Contenido propuesto por el compañero.                              |
|  | Explorar distintas posibilidades que brinda el sistema de la lengua para determinar con mayor precisión una información contenida en el texto.                                     | Contenido propuesto por el docente.                                |
| Episodio 2:<br>Revisión del texto<br>"Campamento"                        | Controlar la concordancia entre núcleo y modificadores.  | Contenido propuesto por el docente.                                |
|  | Controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.  | Contenido propuesto por el docente.                                |
|  | Recuperar o reconstruir la referencia del texto.   | Contenido propuesto por el docente.                                |
|  | Utilizar mayúsculas en nombres propios.  | Contenido propuesto por Florencia                                  |



|  |  |  |
|--|--|--|
| Episodio 3:<br>Revisión texto Eq de<br>Florencia "Anécdotas" | Utilizar mayúscula para identificar los nombres propios.   | Contenido propuesto por el compañero.                  |
|  | Controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.  | Contenido propuesto por el compañero.                  |
|  | Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.  | Contenido propuesto por el docente.                    |
|  | Explorar las distintas posibilidades que brinda el sistema de lengua para determinar con mayor precisión una información contenida en el texto.                                    | Contenido propuesto por el compañero y por el docente. |
|  | Controlar la concordancia entre núcleos y modificadores.   | Contenido propuesto por el compañero.                  |
|  | Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario.   | Contenido propuesto por el compañero.                  |
|  | Cuidar que las distintas partes del texto se encuentren vinculadas entre sí de manera coherente y que se hayan explicitado estas relaciones a través de los conectores apropiados. | Contenido propuesto por el docente.                    |

Sintetizamos aquí la secuencia desarrollada a los fines de la investigación.

#### Síntesis de la secuencia desarrollada durante la 3ª etapa

| Situaciones de la tercera etapa  | Analizadas | No analizadas | Fuentes  |
|--|------------|---------------|--|
| 1) Planificación de la información a comunicar   |            | X             |  |
| 2) Realización del campamento  |            | X             |  |
| 3) Escritura en parejas (situación 3.1-)   | X          |               | Texto inicial del equipo de Florencia.   |
| 4) Revisión conjunta de lo planificado para que cada equipo revise su propio texto (situación 3.2)                               | X          |               | Registro de clase organizado en 6 episodios.   |
| 5) Interrevisiones: revisión del texto del compañero "Preparativos" (situación 3.3-)   | X          |               | Opinión de equipo de Florencia sobre texto de Matías "preparativos"<br>Registro de clase organizado en 3 episodios.  |
| 6) Revisión conjunta de los textos de las tres parejas:<br>Revisión conjunta del texto de Matías "Preparativos" (situación 3.4-) | X          |               | Opinión de equipo de Florencia sobre texto de Matías "preparativos".<br>Registro de clase organizado en 3 episodios. |
| Revisión conjunta del texto de Cecilia "Campamento" (situación 3.5-)   | X          |               | Registro de clase organizado en 3 episodios.   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Revisión conjunta del texto de Florencia "Anécdotas" (situación 3.6-)          | X |  | Versión II del equipo de Florencia. Registro de clase organizado en 2 episodios. |
| 7) Revisión colectiva de los textos "preparativos", "Campamento" y "Anécdotas" | X |  | Versión III de equipo de Florencia. Registro de clase organizado en 3 episodios. |

Hasta aquí hemos dado cuenta de la secuencia didáctica planificada e implementada con el propósito de crear condiciones que hicieran posible la manifestación de nuestro objeto de estudio. También hemos señalado las situaciones que han sido analizadas y las fuentes en las que hemos construido los datos. Dicho análisis fue el que nos permitió relevar, en primer lugar, los contenidos abordados por los alumnos y la forma de presentación.

En la Segunda Parte presentamos el análisis de los contenidos abordados por Florencia en al menos tres situaciones de revisión. Dicho análisis dará cuenta de cómo se presenta la transformación del contenido en la continuidad establecida entre las situaciones de revisión de textos y las condiciones didácticas que posibilitaron o no esa transformación.

<sup>3</sup> Ver La inserción en la propuesta didáctica del docente, pag. 31

<sup>4</sup> En este momento del trabajo de campo aun no teníamos definido cuál de los dos alumnos íbamos a seguir para analizar la transformación de los contenidos que abordara. Es por ello que en esta situación se registró primero los intercambios de la revisión del equipo de Matías y luego los del equipo de Florencia.

<sup>5</sup> Transcribimos un episodio que resulta significativo porque muestra la manera en que la maestra organiza la escritura de la noticia.

Estaban decidiendo qué titular escribir. Si dejaban el que originalmente propone la noticia o los que proponían otros compañeros. Hay tres titulares en cuestión:

El año 2000 la espera

Tiene 110 años y su futuro es aprender a leer y escribir

Tiene 110 años y quiere aprende a leer y escribir (original)

El más cuestionado es el primero, "¿quién la espera?", le preguntan al equipo que lo propone. Las voces se enciman, es difícil hacer una secuencia de las intervenciones porque son simultáneas o se superponen unas a otras. Cuando la maestra pide que hablen de a uno, Oscar pide la palabra:

"Oscar: En el titular hay que poner lo fundamental: la señora y lo que hace. El hecho es que la señora tiene 110 años y quiere aprender a leer y escribir.

(Muchos apoyan lo dicho por Oscar. Virginia borra las otras dos opciones y escribe la que aparece en el titular del diario. Cecilia no se convence:)

Cecilia: Señor, el número quiere aprender a leer y escribir, no la persona.

- ¿Quién la espera?

Mariano: (se levanta de su silla y se acerca a ella) Dice "Tiene (enfatisa 'tiene') 110 años y quiere aprender a leer y escribir".

Oscar: ¿Quién la espera? El año 2000 la espera. A mí también me espera."

Queda el titular original del texto fuente.

Proceden de la misma manera con el resto del texto: van leyendo por equipos lo que han escrito sobre una idea determinada que acordaron poner en texto, y luego deciden cómo escribirlo.

---

<sup>6</sup> Es importante hacer mención a lo ocurrido en esta situación. Florencia había pedido realizar un cambio de titular. Hubiera sido útil para la investigación que este contenido se tratara en la revisión final, sin embargo, lo ubicamos en último lugar porque no representaba un problema no resuelto en el texto sino una alternativa al titular escrito. Durante la situación de escritura colectiva del texto inicial, la discusión entre Florencia y los compañeros había tenido un espacio. La confrontación de posturas que representaban diferentes alternativas para el titular, había llevado a seleccionar el que quedó escrito. El registro de clase de la revisión da cuenta de la insistencia de Florencia por sostener el titular que proponía.

Desde la investigación nos enfrentamos con un problema que en ese momento consideramos ético: ¿seleccionamos el pedido de Florencia para que el seguimiento de los contenidos abordados por el sujeto reúna mayor base empírica o renunciamos a esta posibilidad por considerar que otros problemas no resueltos en el texto necesitaban mayor prioridad? Optamos por la segunda alternativa.

En el momento del análisis entendemos este problema como un problema didáctico que la investigación permitió configurar. En la revisión colectiva de un texto colectivo, cuando las opiniones de los alumnos son variadas y el docente no puede valerse del criterio de selección de los mismos la referencia a problemas comunes: ¿son los problemas que presenta el texto –inicial o versiones- los que deben orientar al docente para establecer un criterio de prioridad a la hora de decidir qué contenidos abordar en las situaciones de revisión? O ¿la posibilidad de abordar un mismo contenido en una nueva situación es lo que puede orientar al docente en el momento de establecer un criterio de prioridad?

Consideramos que nuestra propia centración en concebir los problemas del texto que los alumnos pueden constituir en objeto de reflexión, como motor para la puesta en acción de los quehaceres del escritor, no nos permitió ver las posibilidades que propician, para la conceptualización del contenido puesto en acción, las propuestas en las que los alumnos buscan otras alternativas a la ya seleccionada.

<sup>7</sup> Aclaremos que la decisión metodológica de normalizar la ortografía y la sintaxis responde a la necesidad de que los alumnos se centren en otros problemas del texto a los que la investigación otorga mayor prioridad.

## **SEGUNDA PARTE: Análisis de la transformación de los contenidos abordados por Florencia<sup>1</sup>**

Para realizar el análisis de la transformación de los contenidos abordados en las situaciones de revisión hemos considerado quién aborda inicialmente el contenido (Florencia, un compañero, todos o la docente); qué posición adopta Florencia en cada caso y qué acciones<sup>2</sup> llevaron a cabo mientras lo abordaban. Además, analizamos las condiciones didácticas que posibilitaban su manifestación, tales como el tipo de situación (de escritura: reescritura colectiva, por equipos o escritura en parejas; de revisión: colectiva, interrevisiones, del propio texto, conjunta entre los tres equipos) y las intervenciones del docente durante esas situaciones. También nos ocupamos de considerar si el texto que se revisaba era el propio texto, el texto del compañero o el texto colectivo y las particularidades que presentaba.

De todos los contenidos abordados por Florencia o sus compañeros, los que fueron objeto de preocupación durante al menos tres situaciones de revisión o más, son los siguientes:

- 1- Advertir y eliminar repeticiones o redundancias innecesarias.
- 2- Reconocer rupturas en la progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema.
- 3- Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas.
- 4- Controlar si están empleando los signos de puntuación adecuados para facilitar la comprensión de lo escrito.
- 5- Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta los requerimientos del género al cual pertenece.
- 6- Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos (para establecer relaciones causales).
- 7- Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario.
- 8- Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.

<sup>1</sup> Queremos aclarar las convenciones utilizadas en la Segunda parte de este capítulo.

1.- En la comunicación del análisis los contenidos se marcan con negrita.

2.- Se presentan en este capítulo las producciones de los alumnos. Se consigna el número de versión del equipo que escribe el texto, se aclara el nombre del texto y si se trata de un texto propio, colectivo o del compañero. Se da cuenta del tipo de situación de revisión, la fecha y los nombres de los integrantes del equipo.

Convenciones de la transcripción:

- Palabras tachadas: texto suprimido

- Palabras subrayadas: texto agregado

- xxxxxx: texto suprimido que no puede distinguirse

- Doble subrayado: texto que fue subrayado por el autor del texto o por la maestra.

Se numera cada una de las líneas utilizadas por los alumnos para favorecer su localización en el análisis.

Se busca respetar el tipo de letra utilizada por los alumnos

3.- se transcriben los fragmentos de los registros de clase que permiten relevar los datos para el análisis. El texto completo se presenta en el anexo II. Se consigna el episodio en el que el fragmento se sitúa.

Las convenciones utilizadas para transcripción son las siguientes:

(...): se ha omitido parte del texto.

...: pausa marcada por el hablante

Los énfasis en la voz o el tono empleado se señalan entre paréntesis

/: interrupción que realiza el hablante

Se numera cada una de las líneas para favorecer su localización en el análisis

- 9- Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete.
- 10- Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.
- 11- Recuperar o reconstruir la referencia del texto.
- 12- Explorar distintas posibilidades que brinda el sistema de la lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios (tiempos verbales)

**1º etapa: reescritura colectiva del texto "Tiene 110 años y quiere aprender a leer y a escribir"**

### Situación 1: Revisión del propio texto

A través de la versión II del equipo de Florencia fue posible relevar las modificaciones realizadas en la producción escrita: marcas en el texto que indican los intentos por superar problemas que su equipo advierte. No es posible afirmar que es ella la que los advierte o resuelve porque no disponemos del registro de los intercambios que generaron todos los cambios en el texto. Sí sabemos que ella fue la que "tomó el lápiz" para escribir.

#### VERSIÓN II EQUIPO DE FLORENCIA (texto propio: 110años)

Revisión del propio texto (23-9-99) Florencia, Cecilia y Mariana

01 APRENDER PARA EL FUTURO

02

03 **EL AÑO 2000**

04

05 **LA ESPERA**

06

07 ELLA SE LLAMA CONCEPCION GIMENEZ

08 TIENE 110 QUIERE APRENDER A LEER Y

09 A ESCRIBIR PARA EL FUTURO.

10

11 • CONSEPCION GIMENEZ SE ANOTÓ EN EL PLAN DE

12 ~~ANALFABETIZACIÓN~~ ALFABETIZACIÓN DEL CHACO.

13 • *Su vida no fue facil, desde los 10 años inmigró en chaco*

14 *ella nació el 1889 en Corrientes en un pueblito llamado Itatí*

15 *y desde los diez años inmigro al Chaco, en la actualidad vive*

16 • *en barrio Obrero de Roque Sáenz Peña.*

17 *Tubo 12 hijos y solo 1 vive con ella, se llama León León*

18 *sus hijos tampoco fueron a la escuela*

19 *Ella dice q' hay que aprender para el futuro y dice*

20 *que las fuerzas le da la virgen de Itatí*

21 • *Trabaja en su huerta despues de tomar mate y escuchar Pol Ka chamamé.*

22 • *Los vecinos le regalaron electrodomesticos y cosas que ella*

23 *no tiene .*

24 • *Na conoce el dolor de cabeza y lo unico que le duele es la*

25 *pierna, es la pierna porque un caballo le la patio y eso es*

26 *lo único que le duele*

27 *que le duele*

28 *lo unico que le duele*

29

30 *Este reportaje se realizo el 17 de junio de 1999*

31 *Del Diario Nacion.*

32

33 *¿Será capaz de ser un genio*

Al analizar el texto de Florencia pudimos observar una tachadura en la palabra “analfabetización” (línea 12) reemplazada por “alfabetización”. Desde el punto de vista del contenido abordado, lo interpretamos como un intento de **recuperar o reconstruir la referencia del texto**. De ahí, la decisión del cambio.

Avanzando en el texto observamos dos zonas en las que han efectuado supresiones que podrían responder a la preocupación del equipo por **eliminar repeticiones o redundancias innecesarias**.

En la primera, parece ser que la misma información no podía estar en dos construcciones de un mismo pasaje. La supresión hecha en (13) podría otorgar un orden a los hechos que relataban: “nació..., inmigró..., en la actualidad vive...” En la segunda zona, las vacilaciones en (24) a (28) podrían interpretarse como la búsqueda de una forma de expresar sus ideas tratando de no repetir “lo único que le duele” y “la pierna” y procurando conservar la información que pretendían comunicar. Hubo otro cambio en (25). No sabemos cuál fue su origen ni si el intento de usar el objeto directo fue un intento de reemplazar el sustantivo por el pronombre “la”. Si fuera así, sería posible que la relectura les indicara la inadecuación y por ello hubiesen efectuado el cambio o tal vez, simplemente, fue la corrección de una marca de oralidad.

En (línea 33) aparece tachada la pregunta ~~¿Será capaz de ser un genio?~~. El análisis del registro de clase aportó información para entender el sentido de esta supresión. El problema que estaban intentando resolver refería a qué información incluir en el final (episodio 1). Florencia sostenía las propuestas que ella había escrito: “¿Será capaz de ser un genio?” (línea 33) y la cita de la fuente: *Este reportaje se realizó el 17 de junio de 1999. del Diario Nacion* (líneas 30-31). En el registro se puede relevar su forma de sostenerlas (123 /125/ 128). Si bien ofreció las dos alternativas y manifestó no entender por qué en esta situación sus compañeras no avalaban lo acordado en el momento de la escritura (128), fue la intervención de la maestra la que permitió comprender qué fue lo que una de sus compañeras (Cecilia) había encontrado inadecuado: “Hay algo que no las convence. ¿Por qué no convence?” (129). Esto permitió constituir en problema el **reconocimiento de la ruptura en la progresión temática**. Cecilia notaba que entre las líneas (25) y (33) “termina muy a lo bruto” (Episodio 1, 130). Estaba dejando de lado lo escrito por Florencia en las líneas (30) y (31) que referían a la fuente de la noticia.

La docente ayudó a configurar el problema atendiendo la preocupación de Cecilia y devolviendo una interpretación del mismo: “O sea, que paso de... no conoce el dolor de cabeza, la pierna el caballo se la pateó, y termino en ‘será capaz de ser un genio’. Hay un salto ahí. ¿Y habría una manera de cortar el salto?” (131-133). Con esto, devolvió al grupo una configuración del problema (“hay un salto ahí”) y, a su vez, el problema (“¿Y habría una manera de cortar el salto?”).

#### Episodio 1, Evaluar el final del texto (118-150):

118 Cecilia: la noticia está bien, nada más que hay acá que poner que se redujo en dos

119 puntos el analfabetismo (no se distingue si dice analfabetismo o alfabetismo).

120 María Laura: ¿Qué?

121 Virginia: Que se redujo en el Chaco dos puntos del analfabetismo. ¿Y a vos qué te

122 parece? ¿Qué no (habría que ponerlo)?

123 Florencia: A mí me gusta la pregunta (se refiere a “¿será capaz de ser un genio?”).

124 Virginia: A vos te gusta terminar con la pregunta.

125 Florencia: O terminar con esto “El reportaje se realizó...”

- 126 - Que esto vaya acá y esto vaya acá abajo (no se registró a qué refería).  
 127 Virginia: Mariana, a vos por qué no te gusta.  
 128 Florencia: El otro día le gustaba y ahora no le gusta más.  
 129 Virginia: Hay algo que no las convence. ¿Por qué no convence?  
 130 Cecilia: Porque parece que termina muy a lo bruto.  
 131 Virginia: Te parece que termina muy a lo bruto. O sea, que paso de... no conoce el dolor  
 132 de cabeza, la pierna el caballo se la pateó y termino en "será capaz de ser un  
 133 genio". Hay un salto ahí. ¿Y habría una manera de cortar el salto?  
 134 Florencia: Quedaría mejor de la otra forma pero hay que ver qué ponemos.  
 135 Cecilia: Yo dije (No se distingue)  
 136 Florencia: Pero esto ya lo pusimos al principio, después lo hablamos a lo último.  
 137 Cecilia: No porque ahí ella está hablando de lo que le pasó, que se anotó y todo eso,  
 138 pero el otro es otro tema más. Se trata de la noticia pero no se trata de la vida de  
 139 ella.  
 140 Mariana: Tendríamos que poner después de la nota, eso: Concepción Giménez se  
 141 anotó en un plan de alfabetización del Chaco.  
 142 Florencia: ¿Será capaz de ser un genio?  
 143 Virginia: Pero, se anotó en el plan de alfabetización, ¿eso al final? (retoma la propuesta de  
 Mariana)  
 144 - Nosotras lo pusimos al principio.  
 145 Virginia: ¿Y dónde va, al principio o al final?  
 146 Cecilia: Y yo quiero ponerlo al final (no es comprensible lo que sigue).  
 147 Florencia: ¿No se puede repetir dos veces, acá y a lo último?  
 148 Virginia: ¿Y a vos que te parece?  
 149 Florencia: O con otras palabras. Lo mismo pero diciéndolo con otras palabras.  
 150 Virginia: Pero por el nivel de importancia, qué te parece, que va al principio o al final.  
 151 Cecilia. Va arriba, al principio

Por los intercambios registrados podíamos interpretar que Florencia no observaba la ruptura que planteaba Cecilia. Aceptó la discusión porque las compañeras la mantenían y la docente dio curso a la reflexión (129-151).

El hecho de que la docente favoreciera la discusión obligó a Florencia a aceptar la búsqueda de una resolución a la ruptura del texto. Para enfrentar este problema retomaron el contenido que resolvía el problema inicial: **Evaluar distintas frases del cierre de diferentes tipos de texto a fin de seleccionar la que se considere más concluyente, más impactante, más sugerente, más ambigua...** Esto permitió a Florencia descentrarse de la posición inicial y situarse en la perspectiva sostenida por los otros. Así, exploró la propuesta de sus compañeras de hacer mención del plan de alfabetización al final del texto: "¿No se puede repetir dos veces, acá y a lo último?" (147) o "O con otras palabras. Lo mismo pero diciéndolo con otras palabras" (149). La docente intervino apelando a la progresión temática requerida al escribir una noticia periodística.

En el episodio 2, la maestra explicitó nuevamente la presencia de la ruptura en la progresión temática y señaló la necesidad de incorporar nueva información para superarla.

Episodio 2, Buscar información faltante (151-208):

- 159 Virginia: No te convence.  
 160 Florencia: Hay que ver cómo queda.  
 161 Virginia: Bueno, (lee) "No conoce el dolor de cabeza, lo único que le duele es la pierna  
 162 porque un caballo la pateó". Esto lo vamos a dejar, porque ¿acá quién habla?  
 163 Cecilia: El periodista.  
 164 - Nosotros.

165 Virginia: Es cierto. Entre esto (No conoce...) y esto (Este reportaje...) hay un salto. Acá  
166 en el medio faltaría información.

Esta validación del problema ayudó a Florencia a situarse frente al texto, descentrándose de la posición que mantenía: para ella la ruptura no se constituía en un observable.

Estos datos nos sugieren que en el episodio 1 fue el docente y una compañera de Florencia (Cecilia) las que explicitaron el conocimiento a tener en cuenta para la toma de decisiones: ayudaron a configurar el salto que se producía en el final del texto, apelaron a la progresión por núcleos temáticos para organizar la información y a la progresión jerárquica de la noticia periodística. En el episodio 2, la explicitación del problema y de una alternativa para resolverlo, por parte del docente, dirigió las acciones de los alumnos.

Ante la falta de acuerdo sobre qué información incorporar al texto para resolver el problema de ruptura en su progresión temática (episodio 2), la maestra releyó la zona implicada. **Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada** ayudó a confirmar la necesidad de incorporar información para resolver el problema mencionado.

El campo de conocimiento de la docente podía permitirles reparar en los problemas del texto, en este caso, para confirmarlos y enseñar en la acción que era necesario buscar alternativas para resolverlo.

En otro momento del mismo episodio 2, luego de incorporar información faltante en el texto, Florencia propuso **releer** el último párrafo para “ver como queda” (episodio 2, 184-186 / 191-193). La primera lectura les permitió considerar la información que faltaba precisar:

Episodio 2, Buscar información faltante (151-208):

184 Florencia: A ver cómo queda. (Lee): “No conoce el dolor de cabeza, lo único que le duele  
185 es la pierna porque un caballo la pateó. Tardó treinticinco años para conseguir una  
186 pensión.

187 Cecilia: ...de sólo ciento un peso con ochenta y cinco centavos.

187 Florencia: (Escribe) De sólo...

188 Cecilia: (Le dicta) ciento un peso...

189 Florencia: ...peso con

190 Varias: ochenta y cinco centavos

La segunda lectura, permitió al grupo reparar en el adverbio “sólo” y generó una discusión sobre su sentido en el texto.

Episodio 2, Buscar información faltante (151.208):

191 Florencia: Bueno, a ver cómo quedó. (Lee): “No conoce el dolor de cabeza, lo único que le  
192 duele es la pierna porque un caballo la pateó. Tardó treinticinco años para  
193 conseguir una pensión de sólo ciento un peso con ochenta y cinco centavos.

194 Cecilia: No queda ahí.

195 - ¿Por qué “de sólo”?

196 Florencia: Ella lo dijo.

197 Cecilia: Porque estuvo treinta y cinco años para hacer eso.

198 Florencia: Estuvo treinta y cinco años

199 Cecilia: para conseguir eso.

200 - ¿Y cuánto querés?

201 Florencia: Tiene muchos años y necesita remedios y todo.



202 - A mí me parece que está bien.

203 Florencia: Bueno, ¿y cómo vive? en la casa, ¿no tiene que pagar la luz...? ¿Y las cosas

204 que come?

205 - Se lo da el Plan.

206 Cecilia: ¿Y si tiene que pagar cooperadora?

207 - ¡Ay! ¡Nena!

208 Florencia: Tiene que tener atención médica...

Éste “ver cómo queda” de la maestra es diferente del que pone en acción Florencia. La diferencia se centra en el campo de conocimiento construido por una u otra. Parece una verdad de perogrullo, pero es común que se considere que la relectura es una condición suficiente para que los alumnos conviertan en observables los problemas del texto. A medida que avancemos en el análisis se podrá observar que en determinadas condiciones didácticas la relectura no es suficiente.

**Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada** ayudó a Florencia a dar por finalizada la revisión de dicha zona.

Nos parece importante reparar en que la ruptura en la progresión temática producida en el final del texto, también llevó al equipo –por propuesta de la maestra- a releer el texto fuente para buscar información faltante que podría ser incorporada. A partir de esa nueva lectura, pudieron **seleccionar información pertinente para el hecho social a comunicar**. Una compañera propuso incluir que la señora esperó 35 años para que le dieran una pensión de \$101,85 (episodio 2, 168-169). Acordaron su incorporación. Florencia releyó lo escrito: “No conoce el dolor de cabeza, lo único que le duele es la pierna porque un caballo la pateó. Tardó treinta y cinco años para conseguir una pensión de sólo ciento un peso con ochenta y cinco centavos” (191- 195). Si bien la compañera –Cecilia- afirmó que “no queda ahí” (194), la discusión se centró en incluir el adverbio *sólo*. Decidieron mantenerlo porque querían comunicar el tiempo que tuvo que esperar para conseguir una pensión tan pequeña.

Es preciso aclarar que en el texto fuente la información se presentaba de la siguiente manera: “Doña Concepción (...) ya había sido noticia hace unos meses, cuando consiguió que le pagaran una pensión graciable de 101,85 pesos después de 35 años de gestiones”. Eso nos dio una pauta para interpretar cómo pueden realizar una nueva selección de la información a partir del texto fuente.

Florencia aceptó incorporar la información seleccionada por su compañera. La escribió. Sin embargo cuando le preguntaron “¿Por qué de ‘sólo’?”, no pudo responder y delegó la justificación a su compañera. Incluir el adverbio implicaba dar cuenta del contraste entre la poca cantidad de dinero comprometido y el tiempo que tardaron en otorgárselo. Esto es lo que ponen en juego en la justificación. La selección era pertinente aunque no haya quedado tiempo para retomar el problema de la organización.

## Situación 2: Revisión en parejas sobre texto colectivo

Hemos analizado esta situación a través de la opinión del equipo de Florencia sobre el texto colectivo y el registro de clase, dividido en cuatro episodios.

**ESCRITURA COLECTIVA, CON OPINIONES DE EQUIPO DE FLORENCIA**  
 Revisión en parejas: 7-10-99 Florencia y Sofia

musica                      Noticias

01 **NUNCA ES TARDE PARA APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR**  
 02 **TIENE 110 AÑOS Y QUIERE APRENDER A LEER Y ESCRIBIR**  
 03  
 04 La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere mejorar . **TIENE 110 AÑOS.**  
 05  
 06 Ella se anotó en el Plan de Alfabetización de la provincia del Chaco porque quiere  
 07 aprender a leer y escribir.  
 08 Nació en Corrientes y emigró al Chaco a los 10 años de edad, tuvo 12 hijos y  
 09 ninguno fue a la escuela. Su marido la abandonó y la dejó a cargo de todos sus  
 10 hijos de los cuales el único que se quedó con ella fue León.  
 11 Concepción dice que su fuerza surge de la Virgen de Itatí, y también comenta que  
 12 no conoce el dolor de cabeza y lo único que le duele es la pierna por una patada  
 13 que el dio un caballo.  
 14 Ella estuvo 35 años gestionando una pensión de 101,85 \$.  
 15 Los vecinos de Concepción la ayudan regalándole una radio y quieren hacerle  
 16 conocer la televisión.  
 17 Ella no tiene muebles ni accesorios.  
 18 Sirve de ejemplo para la sociedad ya que la provincia del Chaco tenía el mayor  
 19 porcentaje de analfabetismo.

**¿Qué cambiarían en esta nota? ¿Agregarían algo? ¿Suprimirían algo?**  
**Cambiaríamos el titular por El 2000 la espera**

musica  
uno lee toda la noticia

Tanto las opiniones -"Cambiaríamos el titular por El 2000 la espera"- o cambios propuestos en el texto -los agregados en la volanta y el copete- como el registro de clase, nos mostraron que Florencia y su compañera estuvieron centradas en proponer un cambio en el titular. En especial, buscaban reponer aquel titular que habían pensado en la situación de escritura grupal.

Así, su primer preocupación fue elegir entre diferentes posibilidades de titulares aquel que se considere más adecuado para instalar el tema, para atraer la atención del lector. Este contenido se presentó como problema a resolver y desencadenó la posibilidad de abordar otros contenidos que permitieran sostener su propuesta ante sus compañeros. Nos referimos a los siguientes:

- cuidar que las distintas partes del texto se encuentren vinculadas entre sí,
- **situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete,**
- **evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario.**

**Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete,** ya había sido constituido como objeto de reflexión durante la situación de escritura

colectiva. En esta oportunidad fue retomado por Florencia con el fin de demostrar a sus compañeros que el titular que ella había propuesto, tenía en cuenta al lector al presentarle, junto con la volanta y el copete, la información necesaria para que anticipara cuál era el hecho constituido en noticia. Así, los intercambios entre Florencia y su compañera las llevaron a identificar la información que tenía que ser vinculada para asegurar la presencia del hecho social en el titular y en la volanta y/o copete –si es que se decidiera incluirlos–.

Los intercambios presentes en el registro de clase nos permitieron interpretar que estaban intentando ejercer un control sobre el texto. Analizaron, por un lado, la relación establecida entre titular, volanta y copete; por otro lado, lo que implicaba el cambio propuesto (episodio 2, 37-41 / 46-51). Es decir, cambiar el titular “Tiene 110 años y quiere aprender a leer y escribir” por El “2000 la espera”, las obligó a reponer en otro lugar la información que habían dejado de lado.

Episodio 2, La vinculación entre el titular, volanta y copete como problema (34-62):

034 María Laura: Traten de ver qué es lo que quieren comunicar. La gente que va a  
035 escuchar... piensen en la gente que lo va a escuchar. ¿Cuál es el titular que le  
036 aclara más de qué se trata la noticia?

037 Florencia: Ahora... si cambiamos esto va a quedar mal todo lo demás (se refiere a la  
038 volanta y al copete).

039 Porque nosotras habíamos preparado que si quedaba el titular que teníamos  
039 nosotros “El 2000 la espera”, acá abajo poníamos “tiene 110 años y quiere  
040 aprender a leer y a escribir”, y todo lo que nosotros habíamos preparado. Si ahora  
041 nosotros cambiamos esto... vamos a tener que cambiar...

042 Sofía: El titular nuestro era así... nuestra noticia...

043 (Hay mucho ruido en el aula, se hace difícil escuchar a las alumnas)

044 Florencia: (no se distingue).

045 María Laura: Esperá Florencia porque no te escuché bien.

046 Florencia: Que nosotros habíamos armado la noticia y habíamos puesto el titular “El 2000  
047 la espera”. Si cambiamos el titular (se refiere a la escritura colectiva) esto va a  
048 quedar mal, porque acá (copete) no dice cuántos años tiene.

049 María Laura: ¿Qué cosa... el copete va a quedar mal?

050 Florencia: El titular que habíamos hecho “El año 2000 la espera” y abajo decía: “tiene 110  
051 años” (lo dice con tono de enumerar cosas).

En el episodio 3 del registro, la intervención de la maestra buscaba que repararan en el hecho social que querían comunicar (episodio 3, 64-72). Repreguntó con la intención de que no perdieran de vista el tema central de la noticia. La noticia daba cuenta de la anciana de 110 años que quería aprender a leer y escribir, no que el 2000 la esperaba, ni que quería ser un genio. Seguramente estos titulares respondían más a llamar la atención del lector para que reparara en la noticia. Sin embargo, la intención didáctica estaba centrada en considerar no sólo este criterio para la selección del titular, sino que el titular y los elementos que lo acompañan representaran aquello que se había constituido en acontecimiento.

Episodio 3, Dificultad para considerar el texto como una producción compartida (63-115):

063 Sofía: Podríamos poner “Ella tiene 110 años y la está esperando el 2000”.

064 María Laura: ¿Es que la está esperando el 2000, la noticia?

065 Sofía: No,

066 María Laura: ¿Cuál es la noticia?

067 Sofía: Que quiere aprender a leer y a escribir.

068 María Laura: Esa es la cosa...

069 Florencia: Que quiere ser un genio para el 2000.

- 070 Sofía: Puede ser también “tiene 110 años y quiere ser un genio para el año 2000”.  
 071 María Laura: ¿Quiere ser un genio ella?  
 072 (Se sonríen)  
 073 María Laura: Uds. piensen en el que está escuchando. Qué es lo que decide qué es lo que  
 074 va. Lo decide lo que me gusta... Lo decide el que escucha, lo que a uno le parece  
 075 que va a ser más claro para el que escucha.

Florencia intentaba mantener su propuesta de cambio sin renunciar al titular que habían elegido “El año 2000 la espera”. Para ello, tomaron conciencia del cambio que tendrían que efectuar en el copete para que la noticia estuviera representada (77-79 / 93-99).

### Episodio 3, Dificultad para considerar el texto como una producción compartida (63-115)

- 077 Florencia: Pero para poner esto vamos a tener que cambiar algo para poner acá (copete).  
 078 Sofía: No, el titular.  
 079 Florencia: El copete.  
 080 María Laura: De paso también hay que tener en cuenta la noticia que escribieron entre  
 081 todos.  
 (...)
   
 093 Florencia: ( Saca la copia que habían hecho antes) Sigamos (saca lo que habían escrito  
 094 antes). Nosotros lo habíamos armado así. Nosotros habíamos puesto: “Aprender  
 095 para el futuro”, acá (volanta). Y después habíamos puesto “El año 2000 la espera”,  
 096 de titular. Y acá habíamos puesto lo que no habíamos dicho en el titular. Y ahora  
 097 para cambiar esto (titular), hay que cambiar esto (copete) y hay que agregar algo  
 098 más de la noticia porque... no va a quedar...  
 099 Sofía: Lo único que podemos hacer es poner el titular éste como copete.

En el episodio 4, ambas compañeras asumieron el problema de encontrar la manera de controlar que la información esencial estuviera presente en la relación entre la volanta, el titular y el copete (116-142).

### Episodio 4, Situar el hecho social en la vinculación entre el titular, volanta y copete (116-171):

- 116 Sofía: Vamos a hacer como nosotros decimos. A ver cómo queda, dale.  
 117 Lee: “Nunca es tarde para aprender  
 118 (Propone) El 2000 la espera  
 119 Tiene 110 años y quiere aprender a leer y a escribir”  
 120 Florencia: No. “El leer y escribir” lo suprimimos (enfatisa silabeando). No existe. No está.  
 121 Sofía: Porque en ninguno dice eso.  
 122 (Empieza a leer nuevamente)  
 123 “Nunca es tarde para aprender  
 124 El año 2000 la espera  
 125 La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere mejorar. Ella tiene...”  
 126 (se detiene) Mirá (a Florencia)  
 127 (Vuelve a leer agregando lo que proponen)  
 128 “Ella tiene 110 años  
 129 La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere mejorar”.  
 130 Florencia: No, acá dice... (no se percibe claramente su intervención)  
 131 Sofía: Pero no decimos que quiere aprender a leer y escribir. Tenemos que decirlo.  
 132 Florencia: Y bueno... (lee y agrega) “Nunca es tarde para aprender a leer y escribir.  
 133 La vida de Concepción Giménez fue una lucha”.  
 134 Sofía: ¿Y los 110 años, dónde los metemos?  
 135 Florencia: A ver pará. (Lee nuevamente) “Nunca es tarde para aprender a leer y escribir.  
 136 El año 2000 la espera. La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere

- 137 mejorar. Punto. Tiene 110 años". (Agregan en el texto.) (Florescia vuelve a leer)  
 138 "Nunca es tarde para aprender a leer y escribir.  
 139 El año 2000 la espera. La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere  
 140 mejorar. Tiene 110 años".  
 141 ¿Quedó bien?  
 142 Sofía: Si.

Es importante reparar en la insistencia de Florescia para mantener el titular que había elegido aunque no respondiera a los acuerdos grupales. El texto fue escrito en el año 1999, momento en que la llegada del 2000 connotaba para muchos, la introducción de una nueva era, un nuevo siglo. Los medios de comunicación instalaban fuertemente este tema. Florescia podía ver que esta señora de "110 años" era esperada por esta "nueva era". Eso es lo que podía estar queriendo poner en texto: la inserción de esta noticia en el momento que la humanidad estaba viviendo.

Esto nos llevó a pensar en la necesidad de considerar la insistencia de los alumnos en mantener sus propuestas o preguntas. Subyace en ellas un conocimiento implícito que han construido por ser participantes de los hechos presentes en su comunidad y como practicantes del lenguaje (por las noticias que ha leído o escuchado). Este conocimiento, al ser implícito, no pudo utilizarse para argumentar sus propuestas. Hubiese requerido que el docente pudiera interpretarlo para ayudar al alumno a hacer explícitos los conocimientos que utilizan.

El análisis de otro pasaje del registro de clase (episodio 3) permitió observar la dificultad que tenían para considerar el texto colectivo como una producción compartida. Florescia perdía de vista el propósito que llevó a la escritura del texto y el destinatario al que iba dirigido. Fue la docente la que propuso **evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario**. Así lo han mostrado algunas de sus intervenciones: 73-75 / 80-81 / 112-113. En ellas se apelaba al oyente del programa de radio y a considerar el texto escrito por el grupo para la situación en la que va a ser leído. De todos modos, la centración de Florescia en buscar que se retomara el titular que habían propuesto convertía a sus compañeros en destinatarios a los que tenía que convencer para que resignaran una decisión ya tomada.

Episodio 3, Dificultad para considerar el texto como una producción compartida (63-115):

- 073 María Laura: Uds. piensen en el que está escuchando. Qué es lo que decide qué es lo que  
 074 va. Lo decide lo que me gusta... Lo decide el que escucha, lo que a uno le parece  
 075 que va a ser más claro para el que escucha.  
 076 Florescia: A nosotros nos gusta este pero... Pero para poner esto vamos a tener que  
 077 cambiar algo para poner acá (copete).  
 078 Sofía: No, el titular.  
 079 Florescia: El copete.  
 080 María Laura: De paso también hay que tener en cuenta la noticia que escribieron entre  
 081 todos.  
 082 Florescia: Y... pero... a mí no me gustó nada... Al final, nosotros, el trabajo que hicimos  
 083 no sirvió para nada, porque no lo usamos acá (se refiere a la copia).  
 (...)  
 112 María Laura: Piensen, entonces, cuál es el titular que les parece que tiene que ir pensando  
 113 en la radio y que ubica al que escucha en la noticia.  
 114 Sofía: Podemos poner "esta noticia fue hecha por Fabián, el chillón".  
 115 Florescia: (Se ríe a carcajadas)

Queda claro que Florencia tiene dificultad para considerar el texto colectivo como una producción compartida. Pasemos a considerar los episodios desde el análisis de las vueltas al texto a partir de las opiniones y críticas de los compañeros en los que se intenta ser tratado de una manera diferente

Como hemos dicho en el capítulo 5, la revisión del texto del compañero colabora en la descentración necesaria que todo escritor tiene que poder realizar. Colocarse en el lugar del lector frente a un texto que no han escrito puede favorecer la posibilidad de ejercer la toma de distancia inherente al proceso de revisión y de situarse como lector frente a su propio texto (Castedo M., 1995). Por otro lado, revisar el propio texto a partir de las revisiones del compañero o del docente, puede convertir en observables aquellos problemas del texto que pasaron inadvertidos. **Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros** implica entender que los compañeros se han posicionado en el lugar del lector potencial y desde él elaboran sus opiniones o críticas. Hemos incluido aquí las situaciones en las que Florencia revisa los textos del compañero porque pretenden, a su vez, situarla en el lugar del lector respecto del texto del compañero —en este caso el texto colectivo— y elaborar desde dicho lugar opiniones que mejoren el texto.

Durante la revisión del texto colectivo, Florencia se centró en el cambio de titular sin evaluar si era adecuado y sin considerar su vinculación con el cuerpo de la noticia.

Las intervenciones de la docente se focalizaron en buscar que consideraran su propuesta como una alternativa que el grupo clase tendría que evaluar durante la revisión final (Episodio 1, 28-32; Episodio 2, 60-61; Episodio 3, 90-92 / 100; Episodio 4, 143-145).

#### Episodio 1, Decisión de cambiar el titular (01- 33):

016 María Laura: A ver, no entendí. Quieren cambiar el titular...

017 Florencia: Queremos cambiar el titular porque nosotros hace... cuando estábamos

018 escribiendo la noticia habíamos hecho la noticia con lo que íbamos a hacer y

019 cuando fuimos a hacerla a nadie le gustaba. Entonces, ahora si nos dice/ si la

020 queremos cambiar, podemos... nosotros la vamos a cambiar y vamos a seguir

021 insistiendo para que pongan...

022 Sofía: Sí, porque a mí no me gusta (lo dice como haciendo pucheros).

023 María Laura: ¿Es una cuestión de que me gusta o no me gusta? Uds. lo proponen porque

024 tiene algún sentido "El 2000 la espera".

025 Florencia: Además porque la hicimos nosotros y si la hicimos no vamos a elegir...no

026 vamos a hacer algo con lo que (no se entiende). Siempre le encontraban algo

027 malo para lo de nosotros.

028 María Laura: Bueno, piensen ahora que cuando esto lo pongan en común, van a tener que

029 decirles a los compañeros por qué siguen manteniendo que "El 2000 la espera"

030 tiene que ser el titular.

031 Sofía: Porque no me parece bien poner el titular de...

032 María Laura: (Interrumpe) No sólo porque no me parece bien, porque ellos...

033 Florencia: Hay que encontrar algo para que no... para que se queden sin una palabra.

#### Episodio 2, La vinculación entre el titular, volanta y copete como problema (34-62):

052 María Laura: Bueno, pero ¿en el titular ponemos aquello que es noticia? ¿Cuál es la

053 noticia? ¿Qué es lo que la gente...? Cuando vos pensás en la gente que está

054 escuchando, ahí en la plaza va a escuchar el programa de radio. Pensá en esa

055 gente, ¿cuál es el titular que le dice más o menos de qué se va a tratar la noticia?

056 Florencia: Lo que pasa es que a mí ese titular no me gusta.

- 057 Sofía: Ese es el mismo titular (se refiere a la nota original). No nos conforma.  
 058 Florencia: Es por eso que lo decimos un montón de veces: que no nos gusta, que no nos  
 059 gusta, que no nos gusta...  
 060 María Laura: Bueno, Uds. pueden proponerlo. Piensen ahora lo que proponen y sigan  
 061 adelante. Los compañeros les pueden dar sus razones de por qué quieren seguir  
 062 manteniendo el titular.

**Episodio 3, Dificultad para considerar el texto como una producción compartida (63-115):**

- 080 María Laura: De paso también hay que tener en cuenta la noticia que escribieron entre  
 081 todos.  
 082 Florencia: Y... pero... a mí no me gustó nada... Al final, nosotros, el trabajo que hicimos  
 083 no sirvió para nada, porque no lo usamos acá (se refiere a la copia).  
 084 Sofía: Lo único que opinaban...  
 085 Florencia: Acá no hay nada de lo que nosotros habíamos puesto y habíamos pensado.  
 086 Todo lo decidieron los demás.  
 087 María Laura: Fíjense si algo de lo que Uds. dijeron puede agregarse. Acá dice qué  
 088 agregarían... Suprimirían algo... agregarían algo...  
 089 Florencia: Suprimimos el titular (se ríen).  
 090 María Laura: Aquellas cosas que Uds. pusieron y que no están incorporadas a lo mejor lo  
 091 pueden proponer para agregar acá. Miren si en esto hay algo para cambiar (por  
 092 la escritura colectiva).  
 093 Florencia: ( Saca la copia que habían hecho antes) Sigamos.  
 094 Nosotros lo habíamos armado así. Nosotros habíamos puesto: "Aprender  
 095 para el futuro", acá (volanta). Y después habíamos puesto "El año 2000 la espera"  
 096 de titular. Y acá habíamos puesto lo que no habíamos dicho en el titular. Y ahora  
 097 para cambiar esto (titular), hay que cambiar esto (copete) y hay que agregar algo  
 098 más de la noticia porque... no va a quedar...  
 099 Sofía: Lo único que podemos hacer es poner el titular éste como copete.  
 100 María Laura: Pueden hacer la propuesta.  
 101 Sofía: No les va a gustar.  
 102 Florencia: No les va a gustar.  
 103 Sofía: Siempre están en contra de nosotros.  
 104 Florencia: Sí, siempre van en contra de nosotros. Nunca van a decir algo que nosotros  
 105 propongamos. Es lo que le gusta a él (se refieren a Fabián).  
 106 María Laura: ¿Por qué tuvo apoyo?  
 107 Sofía: Porque él lo decía.  
 108 Florencia: Porque lo decía. Hace tanto lío que los demás terminaban convenciéndose...  
 109 Sofía: No, no terminan convenciéndose, terminan volviendo locos.  
 110 Florencia: Porque para que se callen dicen lo que él dice. Porque si al otro le gusta algo  
 111 que él quiere poner...  
 112 María Laura: Piensen, entonces, cuál es el titular que les parece que tiene que ir pensando  
 113 en la radio y que ubica al que escucha en la noticia.  
 114 Sofía: Podemos poner "esta noticia fue hecha por Fabián, el chillón".  
 115 Florencia: (Se ríe a carcajadas)

**Episodio 4, Situar el hecho social en la vinculación entre titular, volanta y copete (116-171):**

- 135 Florencia: A ver pará. (Lee nuevamente) "Nunca es tarde para aprender a leer y escribir.  
 136 El año 2000 la espera. La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere  
 137 mejorar. Punto. Tiene 110 años". (Agregan en el texto.) (Florencia vuelve a leer)  
 138 "Nunca es tarde para aprender a leer y escribir.  
 139 El año 2000 la espera. La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere  
 140 mejorar. Tiene 110 años".  
 141 ¿Quedó bien?

142 Sofía: Si.

143 Florencia: ¿Quedá bien (se dirige a ML)?

144 María Laura: Sí, a mí me convencés, vamos a ver qué pasa con los compañeros.

145 Florencia: No, no le va a convencer.

También observamos continuos reclamos por parte de Florencia y su compañera. Los reclamos referían a la falta de consideración de los aportes que habían hecho durante la escritura colectiva (Episodio 1, 17- 21/ 25-27; Episodio 3, 82- 86/ 101-111). Estas quejas constantes parecían dar cuenta de la rivalidad sostenida con un compañero en particular que, según ellas, lograba convencer al resto de los alumnos para que no consideraran lo que Florencia proponía. No hemos registrado la situación de escritura colectiva pero sí la hemos presenciado. En ella observamos que la rivalidad estaba presente y no obstaculizaba la discusión. La docente buscó que se evaluaran cada una de las posiciones enfrentadas. Los argumentos presentados para tomar una decisión eran pertinentes. El problema era que cada decisión era entendida por los grupos como un triunfo o una derrota.

A través del análisis podemos decir que esta rivalidad aportó la necesidad de recuperar los criterios sostenidos en la situación de escritura para anticipar las posibles intervenciones de sus compañeros: "Florencia: Hay que encontrar algo para que no... para que se queden sin una palabra" (Episodio 1, 33). Esto las llevó a tomar conciencia de la vinculación que se buscaba establecer entre el titular, la volante y el copete (Episodio 2, 37-41/ 47-48) e intentar ejercer control sobre ellos para que la información más jerarquizada estuviera presente (Episodio 3, 93-99; Episodio 4, 116-134).

El problema era que centrarse en convencer a los compañeros, perdieron de vista el propósito que llevó a la elaboración del texto.

Para dar por finalizada la revisión, nuevamente Florencia y su compañera recurrieron a **releer para controlar la coherencia de la zona del texto** que estaban revisando y corroborar su conformidad con los cambios propuestos. En esta nueva oportunidad, el análisis del registro de clase permitió observar que tanto la compañera (episodio 4, 116-119, ver pág. 119) como Florencia (135-140, ver pág.122 / 155-169) recurrieron a releer la zona del texto que habían modificado.

Episodio 4, Situar el hecho social en la vinculación entre titular, volante y copete (116-171):

155 Florencia: Bueno, lo vamos a leer entera.

156 "Nunca es tarde para aprender a leer y a escribir

157 El año 2000 la espera

158 La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere mejorar. Tiene 110 años.

160 Ella se anotó en un plan de anal- analfabetización de la provincia del Chaco

161 porque quiere aprender a leer y escribir.

162 Nació en Corrientes y emigró al Chaco a los 10 años de edad..." (Sigue leyendo,

163 al leer el 3º párrafo agrega el apellido. En la copia aparece sólo Concepción.

164 Cambia le duele la pierna por una patada que le dio un caballo por porque un

165 caballo le dio una patada. Cambia en la oración final: ya que la provincia del

166 Chaco tenía el mayor porcentaje de analfabetismo por ya que la provincia del

167 Chaco tiene el mayor porcentaje de analfabetismo).

168 ¿Listo, no? (A Sofía)

169 Ya está (A María Laura) eso solo queremos cambiar.

170 María Laura: Con lo otro están... de acuerdo.



171 Florencia: Sí.

La relectura les permitió reparar en lo que no habían tenido en cuenta y discutir acerca de la necesidad de incluirlo.

### **Situación 3: Revisión colectiva sobre texto colectivo**

Hemos analizado esta situación a través del análisis de la Versión II de escritura colectiva y del registro de clase dividido en cinco episodios.

Un segmento del texto “Ella estuvo 35 años gestionando una pensión de 101,85\$” (línea 22) tal como estaba presentado produce una ruptura en la progresión temática. Es decir, el texto comienza citando el hecho social que se quiere comunicar “Ella se anotó en el Plan de Alfabetización de la provincia del Chaco porque quiere aprender a leer y escribir.” (12-13). Continúa mencionando datos sobre la historia de la anciana: “nació en... y emigró al..., tuvo 12 hijos... Su marido la abandonó... “ (14-16) Sigue luego con la mención de las características psicológicas de la protagonista: “su fuerza surge de la Virgen de Itatí, ...no conoce el dolor de cabeza y lo único que le duele es la pierna...” (19-21).

La ruptura se produce porque continúan presentando un dato de su historia. “Ella estuvo 35 años gestionando una pensión de 101,85\$-“ (22)

Tenían tres alternativas: modificar la ubicación de la frase, cambiar el tiempo verbal a presente conservando la información o cambiar el tiempo verbal a presente y con ello modificar parte de la información. No todas estas opciones eran adecuadas. La docente tenía previsto presentar **la ruptura en la progresión temática del texto y evaluar esas maneras de superar el problema** con los alumnos (Ver Secuencia de las situaciones de revisión analizadas).

La versión a la que arribaron en esta situación fue la siguiente:

## Versión II de escritura colectiva a partir de opiniones de los alumnos "110 años"

Revisión colectiva (15-10-99)

- 01 (Cortina musical)  
 02 Y ahora... las noticias  
 03 Los alumnos de 6° T.T. de la Escuela N°1 de Hurlingham re-escribimos las  
 04 noticias que escucharán a continuación.  
 05 (Anticipar los titulares)  
 06 (Dos voces: una masculina y una femenina)  
 07  
 08 **NUNCA ES TARDE PARA APRENDER**  
 09 **TIENE 110 AÑOS Y QUIERE APRENDER A LEER Y ESCRIBIR**  
 10 La vida de Concepción Giménez fue una lucha pero quiere mejorar  
 11  
 12 Ella se anotó en el Plan de Alfabetización de la provincia del Chaco porque  
 13 quiere aprender a leer y escribir.  
 14 Nació en Corrientes y emigró al Chaco a los 10 años de edad, tuvo 12 hijos y  
 15 ninguno fue a la escuela. Su marido la abandonó y la dejó a cargo de todos sus  
 16 hijos de los cuales el único que se quedó con ella fue León. Estuvo 35 años  
 17 gestionando una pensión de 101,85 \$.  
 18 Todavía tiene ganas de levantarse temprano e ir a trabajar a la huerta.  
 19 Concepción dice que su fuerza surge de la Virgen de Itatí, y también comenta  
 20 que no conoce el dolor de cabeza y lo único que le duele es la pierna por una  
 21 patada que le dio un caballo.  
 22 ~~Ella estuvo 35 años gestionando una pensión de 101,85\$-~~  
 23 Los vecinos de Concepción la ayudan regalándole una radio y quieren hacerle  
 24 conocer la televisión.  
 25 Ella no tiene muebles ni accesorios.  
 26 ~~Sirve de ejemplo para la sociedad ya que la provincia del Chaco tenía el mayor~~  
 27 ~~porcentaje de analfabetismo-~~  
 28 Sirve de ejemplo para la sociedad.  
 29 La provincia del Chaco tenía el mayor porcentaje de analfabetismo  
 30  
 31 La Nación 17 /6/99

La docente fue revisando con los alumnos cómo estaba organizado el texto, identificando la información a la que refería cada párrafo: el hecho que querían comunicar en el comienzo, su pasado-biografía-, la descripción interna -lo que conoce, cómo es, de qué se acuerda-. Cuando llegaron a la zona en la que se mencionaba el tiempo que había estado gestionando la pensión, formuló una pregunta que remitía al problema de ruptura de la progresión: "V: ...Pero ¿qué pasó con esto (Señala: Ella estuvo 35 años gestionando...)? (Lee) Treinta y cinco años gestionando una pensión." (episodio 4, 323-324).

Cecilia fue la que convirtió en observable el problema de la **ruptura de la progresión temática**. "Se mezcló todo. Porque después de las descripciones de lo psicológico y después va con esto..." (325-326)

Mientras los alumnos discutían sobre la localización de la frase: (22) Ella estuvo 35 años gestionando una pensión de 101,85\$, se presentaron tres posibilidades. Una de ellas era cambiar de lugar la frase, es decir, ubicarla en la zona del texto en la que se daba cuenta de los datos que pertenecían a la biografía de la anciana (331-338). Otra propuesta que se consideró fue cambiar el tiempo verbal a presente: "Ella está gestionando una pensión de 101,85\$ (340). Esta posibilidad fue retomada por la docente, quien devolvió el problema al grupo de alumnos (341). Una compañera fue la que argumentó para descartarla: "No. Porque si es ahora tendría que decir sí está. Pero fue

antes" (342). La tercer propuesta la realizó la docente, quien retomó una de las sugerencias realizadas durante la revisión en parejas (situación 1.2-) y solicitó al grupo que la considerara (353-357). Se trataba de cambiar el tiempo verbal a presente, cambiar la frase y dejarla en la zona del texto que relataba la vida actual de la anciana: "Ella vive con una pensión de 101.85 \$".

Luego de explorar las alternativas mencionadas eligieron la primera opción para no perder información que consideraban pertinente (361- 375). El fragmento de registro que da cuenta de estos intercambios es el siguiente:

**Episodio 4, Considerar la organización del texto (299-396):**

- 323 Virginia: (...) Pero ¿qué pasó con esto (Señala: Ella estuvo  
 324 gestionando...)? (Lee) Treinta y cinco años gestionando una pensión...  
 325 Cecilia: Se mezcló todo. Porque después de la descripción de lo psicológico y  
 326 después va con esto...  
 327 Virginia: ¿Y dónde lo ponemos?  
 328 Cecilia: Abajo de León, entre "todavía tiene ganas de levantarse temprano para ir a la  
 329 huerta".  
 330 Virginia: A ver si todos opinan, porque algunos...  
 331 - Porque eso tiene que ver con lo que le pasó arriba. Porque eso fue antes.  
 332 Virginia: Claro. Eso es del pasado. Nosotros acá hablamos de las cosas que le  
 333 Pasaron en su vida, es el pasado. Qué decimos: que el marido la abandonó, la  
 334 dejó, que se quedó. Está todo en pasado. Es la biografía que ella habla de  
 335 cosas de su vida.  
 336 Cecilia: Porque dice "Estuvo gestionando..."  
 337 Virginia: Aparte "Estuvo gestionando..." también es pasado. ¿Lo metemos con las  
 338 cosas del pasado...?  
 339 Sofía: Si  
 340 o sería que sí está...  
 341 Virginia: ¿Y cómo ponemos? ¿Está gestionando...?  
 342 Sofía: No. No. Porque si es ahora tendría que decir sí está. Pero fue antes.  
 343 Virginia: Entonces, ¿dónde lo pongo? ¿Qué les parece?  
 344 - Debajo de León.  
 345 - Señ, ella estaría gestionando.  
 346 Virginia: ¿Ella estaría gestionando?  
 347 - Estuvo gestionando.  
 348 Virginia: Estuvo gestionando una pensión de ciento un peso. ¿Dónde lo pongo? A ver  
 349 Sofía.  
 350 Sofía, ¿qué pensás?  
 351 Sofía: Lo que opinan los demás.  
 352 Virginia: No, lo que piensan los demás, no.  
 353 María Laura: Había un grupo que había propuesto "Ella vive...", dejarlo ahí y cambiar "Ella  
 354 vive con una pensión de ciento un pesos. Esa es otra solución.  
 355 Virginia: Si lo dejamos acá tenemos que ponerlo en presente. Ella vive con una  
 356 pensión de ciento un pesos. Chicos ¿Los dejamos acá y cambio de verbo y  
 357 pongo "ella vive..." o lo cambio de lugar?  
 358 Cecilia: Si va arriba es pasado.  
 359 Virginia: Si lo dejo acá, (escribe) "Ella vive con una pensión de ciento un pesos."  
 360 Entonces, acá, todo lo que viene es presente.  
 361 Cecilia: No, pero, ahora que / es mejor / no se nombra que estuvo treinta y cinco años.  
 362 Y fue mucho. Treinta y cinco años que estuvo que esperar para una pensión  
 363 de ciento un peso.  
 364 Virginia: ¿Qué piensan? ¿Es importante nombrar que estuvo treinta y cinco años  
 365 tramitando la pensión.  
 366 Eduardo: Que estuvo toda una vida...

- 367 Virginia: Estuvo casi toda una vida gestionando una pensión.  
 368 - No, tanto no, seño.  
 369 - Ella vivió más.  
 370 María Laura: Un tercio de su vida.  
 371 Virginia: ¿Entonces? ¿Qué les parece si ponemos, después de lo de León? ¿eh?  
 372 Cuando estamos hablando en pasado contar que estuvo treinta y cinco años  
 373 gestionando una pensión? Díganme Uds.  
 374 - Sí.  
 375 - Está bien.  
 376 Virginia: (Escribe: Ella estuvo 35 años gestionando una pensión de 101.85 \$.) Vamos a  
 377 hacer una cosa. Lo vamos a leer. (Relee el texto.)

En los intercambios del grupo se evalúa que ambas propuestas –la primera y la tercera que hemos mencionado- son posibles. Sin embargo eligieron la primera porque al cambiar la frase para que estuviera ubicada en la zona del texto que correspondía, había información que se perdía. Dar a conocer que estuvo 35 años gestionando esa pensión se constituyó en una información jerarquizada para el grupo de alumnos y por lo tanto no podía quedar afuera de la selección.

Así, **seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar** fue abordado por los compañeros de Florencia. Utilizar este contenido fue lo que permitió resolver el problema de ruptura en la progresión temática que presentaba el texto. No relevamos participaciones verbales de Florencia, sin embargo ella presenció los intercambios entre sus compañeros.

El análisis del registro de clase muestra, también, que luego de resolver el problema de organización del texto, la maestra propuso releerlo (376-387). Esta relectura le permitió plantear la posibilidad de suprimir el pronombre personal que reemplazaba a Concepción Giménez en la oración incorporada, es decir, utilizar la opción del sujeto tácito para mantener la coherencia del texto.

**Episodio 4, Considerar la organización del texto (299-396):**

- 378 V: (Escribe: Ella estuvo 35 años gestionando una pensión de 101.85 \$.) Vamos a  
 379 hacer una cosa. Lo vamos a leer. (Relee el texto.)  
 380 “Ella se anotó en el Plan de Alfabetización de la provincia del Chaco porque  
 381 quiere aprender a leer y escribir. Nació en Corrientes y emigró al Chaco a los 10  
 382 años de edad, tuvo 12 hijos y ninguno fue a la escuela. Su marido la abandonó y  
 383 la dejó a cargo de todos sus hijos de los cuales el único que se quedó con ella  
 384 fue León. Punto aparte. Ella estuvo 35 años (se detiene) ¿saco el “ella”?  
 385 - Sí  
 386 V: ¿Estuvo pongo?  
 387 - Sí.  
 388 V: ¿Sujeto tácito?  
 389 - Sí.

En esta situación, la **relectura para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada** fue propuesta por el docente luego de haber realizado una modificación. Esta relectura centrada en el texto como totalidad, permitió considerar problemas locales.

No se manifestó aquí la rivalidad y competitividad observada en la situación de escritura colectiva que llevó a Florencia a proponer nuevamente el cambio de titular en la situación de revisión anterior. En este caso, la intervención de la docente presentó

las sugerencias sin nombrar a los que la propusieron (episodio 3, 262-266; Episodio 5, 397-398).

**Episodio 3, Incorporar información no contemplada (262-298):**

262 Virginia: Hay un grupo que puso (lee): “Ella se levanta temprano, toma sus mates y se  
263 va a trabajar a una huerta”. Ellos pensaron que era una información importante,  
264 que no tenía que faltar y que acá falta. ¿Uds. están de acuerdo en que no tiene  
265 que faltar (vuelve a leer) “Ella se levanta temprano, toma sus mates y se va a  
266 trabajar a una huerta” o les parece que XXXXXXXX?

**Episodio 5, Optar por exponer los hechos desde una única perspectiva (397-439):**

390 Virginia: A ver, a ver, a ver. Hay alguien que propone “sirve de ejemplo para la  
391 sociedad” / resaltar eso. ¿De qué forma podríamos resaltarlo?  
392 (Silencio)  
393 V: Acá dice: (lee) Sirve de ejemplo para la sociedad ya que la provincia del  
394 Chaco tenía el mayor porcentaje de analfabetismo. Acá no dice quién lo dijo.  
395 Eso no lo decía el periodista. Uds, lo dicen como si lo dijera el periodista. Pero,  
396 en la noticia quién decía del Chaco / se acuerdan de la Coordinadora del Plan.  
397 Es como que el periodista no se quiere hacer responsable de lo que dijo la  
398 coordinadora. Acá quedó dicho como por el periodista.  
399 Cecilia: Ahí ya aseguramos que la señora dijo eso.  
400 Virginia: Ahí no dice “dicho por la coordinadora”. Ahí no lo dice. Acá es como que lo  
401 dicen Uds.

De esta manera consideraron en el primer caso, la incorporación de información no contemplada, y en el segundo, el planteo del problema de la responsabilidad asumida sobre la información que se pone en texto. La condición creada en esta oportunidad permitió volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas.

### **¿Qué transformación de los contenidos fue posible en la primera etapa?**

De los contenidos abordados en esta primera etapa uno estuvo presente en las tres situaciones:

#### **Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada.**

En la primera situación (revisión del propio texto), la relectura utilizada por el docente permitió confirmar el problema vinculado a la progresión temática y proponer la necesidad de incorporar información no contemplada. Luego fue utilizada por Florencia para controlar la coherencia y dar por finalizada la relectura de una zona. Esto generó la reflexión propuesta por un compañero sobre el sentido del uso de un adverbio. En la segunda situación (revisión en parejas de texto colectivo), la intención de cambiar el titular guió las acciones de revisión. Tanto Florencia como su compañera recurrieron a la relectura del titular y los otros elementos regidos por él, con el fin de advertir lo que no habían tenido en cuenta y corroborar su conformidad sobre los cambios sugeridos. En la tercera situación (revisión colectiva), fue la docente la que propuso releer todo el texto luego de resolver de manera conjunta el problema vinculado con la progresión temática. Con esto enseñaba que era necesario pensar en el texto como totalidad. Esta relectura permitió advertir la posibilidad de recurrir a la supresión del sujeto como recurso cohesivo.

Tres contenidos se han abordado en dos situaciones:

**Reconocer rupturas en la progresión temática y evaluar distintas maneras de superar el problema**

En las dos situaciones el problema de la ruptura en la progresión temática del texto no fue advertido por Florencia sino por los compañeros o propuesto por el docente. En la primera situación (revisión del propio texto), el problema estuvo centrado en determinar qué información incluir en el final del texto. De esta manera iban a poder resolver la ruptura en la progresión temática. Florencia aceptó la discusión porque las compañeras la mantenían y el docente otorgó espacio para ayudarlas a configurar el problema, devolverlo al equipo y dirigir las acciones para su resolución. Así, la búsqueda de un final para la noticia permitió a Florencia descentrarse de su posición inicial y situarse en la perspectiva de sus compañeras. En la tercera situación (revisión colectiva), el docente colaboró en la identificación del problema del texto y planteó la exploración de las tres alternativas propuestas para su resolución. Florencia no manifiesta participación verbal en esta situación, pero estuvo presente en la clase. Veremos qué sucede en otras situaciones.

**Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas.**

El contenido fue abordado en las dos situaciones por iniciativa del docente. En la segunda situación (revisión en parejas de un texto colectivo), la maestra busca que Florencia y su compañera consideren su propuesta de cambio como una alternativa a considerar en la revisión colectiva. Ellas no pudieron concebir el texto que revisaban como una construcción compartida con el grupo de compañeros y por lo tanto no lograron situarse en la posición del lector potencial de la noticia que revisaban. Constituyeron como lectores a sus compañeros y como situación comunicativa la necesidad de encontrar argumentos que no fueran invalidados en la revisión colectiva. Este sentido otorgado a la revisión -apoyado por la relación de rivalidad establecida entre los alumnos- les permitió ejercer un control sistemático sobre la relación que establecieron entre el titular, la volanta y el copete para situar en ella el hecho social constituido en noticia. En la tercera situación (revisión colectiva), la maestra había establecido un orden en los problemas que puso en consideración del grupo e hizo referencia a las sugerencias de los compañeros para resolverlos, sin mencionar quién la había propuesto. Con esto reestableció el sentido de la revisión del texto y se estableció otras relaciones entre los alumnos que no apelaran a la rivalidad. Esto puede constituir un avance en la posibilidad de situarse como lector ante el texto que se revisa.

**Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.**

En la primera situación (revisión del propio texto), al enfrentar el problema de ruptura en la progresión temática y decidir la incorporación de información no contemplada se presentó la oportunidad de evaluar la selección realizada. Si bien Florencia había aceptado su incorporación -ella escribía- no pudo responder ante el pedido de justificación hecho por una compañera. En la tercera situación (revisión colectiva), Florencia tuvo la posibilidad de presenciar los intercambios que realizaban sus compañeros para resolver otro problema vinculado con la ruptura en la progresión temática. Varias alternativas se presentaron y se optó por una de ellas apelando a la información que habían seleccionado. Dicha información fue la que permitió tomar decisiones acerca de en qué zona del texto es conveniente ubicarla.

Por último, otros cuatro contenidos fueron abordados en una sola situación de revisión. Los datos no son insuficientes como para dar cuenta de transformaciones.

**Advertir y eliminar repeticiones o redundancias innecesarias**

**Recuperar o reconstruir la referencia del texto**

**Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete**

**Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y tiene en cuenta al destinatario.**

Hasta aquí hemos presentado nuestra interpretación sobre la transformación de los contenidos seleccionados para el análisis. Queremos plantear ¿por qué consideramos que existió transformación?

Sabemos que escribir en una situación escolar no significa esperar que los alumnos realicen una mera transcripción del lenguaje oral o pongan en texto lo que han pensado. Se trata de que produzcan un texto en el marco de una situación comunicativa para la cual han de tomar decisiones diversas. Tomar decisiones es sopesar entre distintas alternativas para seleccionar aquella que sea considerada más adecuada para esa situación comunicativa.

Florencia, junto con su equipo o compañeros, han tenido que tomar decisiones sobre la escritura y, para ello, pusieron en juego algún conocimiento que construyeron a propósito de otra situación o tuvieron que coordinarlo con otros construidos a propósito de otras situaciones. Esa puesta en juego de un conocimiento o la coordinación con otros, les ha permitido resolver un problema nuevo.

Nos fue posible observar que la **relectura del texto para controlar la coherencia** estuvo presente como una lectura orientada. Fue utilizada por el docente para confirmar los problemas que los alumnos advertían, para ayudar a configurarlos si pasaban inadvertidos o para enseñarles a pensar en el texto como una totalidad. Fue utilizada por Florencia para controlar los cambios propuestos o para dar por finalizada la revisión. Su propuesta de relectura favoreció, además que un integrante del equipo pidiera volver a evaluar un cambio introducido en el texto.

**Advertir una ruptura en la progresión temática y evaluar distintas maneras de superar el problema**, no fue una empresa fácil para Florencia. En especial porque quedó centrada en la alternativa que habían elegido en la primera versión. Los compañeros y/o la docente exploraron otras alternativas que superaran el problema poniendo en juego conocimientos construidos a propósito de otra situación que se coordinaron con otros conocimientos relacionados con la **selección de la información pertinente para el hecho social a comunicar**. Esta posibilidad de participar de la exploración de otras alternativas, podía favorecer en Florencia la utilización, en otra oportunidad, de estos conocimientos que se han puesto en juego a propósito de esta situación. El seguimiento que hemos hecho mostrará si esto fue posible.

**Situarse en el lugar del lector potencial al revisar el texto colectivo** tampoco fue fácil para Florencia, en especial cuando prevalecía una relación de rivalidad entre compañeros. Esto hizo que se perdiera el sentido de la revisión del texto. Fue la revisión colectiva la que permitió al docente tomar decisiones acerca de los problemas que pondría a consideración de los alumnos y crear condiciones que intentaran superar las relaciones de rivalidad. De esta manera, Florencia tuvo la posibilidad de restablecer el sentido de la revisión del texto colectivo.

## 2º etapa: reescritura en equipos. Textos: "Marcha en bicicleta" y "Escuela sin grados"

Como hemos mencionado, el proyecto de reescritura de noticias para un programa de radio continuó con la reescritura en equipos. Así, luego de haber vivenciado la manera de enfrentar algunos de los problemas durante la reescritura colectiva, tuvieron la posibilidad de volver a posicionarse en el lugar del escritor y enfrentarlos por sí mismos.

### Situación 1: Reescritura en equipos. Texto: "Escuela sin grados"

Esta situación estuvo centrada en la escritura del propio texto con la finalidad de procurar una versión aceptable para ser puesta a consideración de los compañeros. Analizamos el texto inicial del equipo de Florencia, considerando en él las marcas de modificaciones o de subrayados y utilización de colores, como marcas de revisión que informan los contenidos puestos en acción por Florencia.

#### TEXTO INICIAL DEL EQUIPO DE FLORENCIA (texto propio: Escuela sin grados)

Reescritura en equipos (22 y 28-10-99)

Florencia – Noelia - Karina

- 01 *Noticia* (\*)
- 02
- 03 *Escuelas sin grados* (\*)
- 04
- 05 *Volanta: Buscan evitar la desercion escolar* (\*)
- 06
- 07 *titular: una ayuda para que no repitan* (\*)
- 08
- 09 *Copete: En la escuela sin grados los chicos pasan de nivel*
- 10 *de acuerdo a sus logros* (\*)
- 11
- 12 *La escuela "Nueva generacion" de florencio varella*
- 13 *"no tienen grados". los chicos pasan de nivel en cada*
- 14 *materia en cualquier momento del año. Cuando*
- 15 *cumplen siertos objetivos. En la provincia de BS AS hay*
- 16 *34 escuela llamadas "no graduadas y funcionan desde*
- 17 *1994.*
- 18 *Para que los chicos no repitan.*
- 19 *llaman a las materias por nombres atractivos*
- 20 *Ej: lengua es "Palabras pintadas" matematicas "sin erros*
- 21 *de calculo" Ciencias sociales "tunel del tiempo" Naturales*
- 22 *"Para vivir la vida" (\*)*

(\*) El subrayado es de los alumnos.

En negrita marcamos las letras o signos de puntuación que fueron escritos con color.

Las marcas que Florencia ha dejado en el texto podían interpretarse como intentos de cerciorarse de que los textos tomaran en cuenta los requerimientos del género



al cual pertenecen. En este caso nos referimos a la presencia de los términos "volanta", "titular" y "copete", subrayados y antepuestos a los enunciados que los representaban.

Interpretamos que Florencia consideraba que el género requiere la presencia de los tres elementos constitutivos como requerimientos obligatorios. Buscaba, por ende, asegurar la presencia y diferenciación de cada uno de ellos. No hubo registro de intercambios que avalaran esta inferencia. Tampoco presenciábamos la situación en la que se acordaron algunas pautas para tener en cuenta en la escritura. Es por ello que no podemos asegurar que esta sobregeneralización elaborada por Florencia fuera producto de su propio proceso de aprendizaje o de una pauta acordada en la planificación colectiva de los textos, ya que a través de su carpeta relevamos las siguientes pautas:

"Tiene que tener copete y titular. No puede faltar: la edad - el nombre- dónde vive- cómo vive- cómo se le ocurrió estudiar a esta edad- vida personal  
Empezaría por el hecho, cómo vive, por qué hace eso, después qué le gustaría hacer en el futuro y qué le da ganas de hacer esto".

Por otro lado, el análisis del texto nos sugirió pensar en la intención de Florencia de ejercer un control sobre las marcas que señalaban límites internos del texto. El texto presentaba:

- Mayúsculas marcadas con color: título de la actividad (*Noticia*) (línea 01), mayúscula que marca comienzo de oración en segundo párrafo (*Para que...*) (línea 18). Mayúscula subrayada con lápiz resaltador en el inicio de primer párrafo (línea 12).
- Puntos marcados con color en final de párrafo (línea 17) y en su interior (líneas 15 y 18).

El control que intentó efectuar sobre el texto no fue exhaustivo. Hubo puntos dentro del párrafo que no estuvieron seguidos de mayúscula (línea 13), se omitió el punto en el final del 2º párrafo (línea 22).

14 *"no tienen grados". los chicos pasan de nivel en cada*

22 *"Para vivir la vida"*

Hubo puntos que marcaban límites que no se ven como los convencionales (líneas 14 y 18). Analizamos los dos casos:

15 *materia en cualquier momento del año . Cuando*

16 *cumplen ciertos objetivos. . En la provincia de BS AS hay*

18 *Para que los chicos no repitan .*

19 *llaman a las materias por nombres atractivos*

En ambos, el punto está marcando el límite de la construcción. No contamos con el registro de la reflexión que ha llevado a Florencia a realizar esta marcación. Consideramos que fue importante reparar en la no sistematicidad del criterio empleado.

## Situación 2: Interrevisiones: revisión del texto del compañero "Marcha en bicicleta"

Como fue señalado anteriormente, la segunda situación de revisión estuvo planteada como interrevisiones. Así, Florencia y su equipo revisaron el texto de Cristian y entregaron el suyo para que otro equipo lo leyera y diera cuenta de sus sugerencias.

A través del análisis de las opiniones del equipo de Florencia sobre el texto "Marcha en Bicicleta" y del registro de clase buscamos relevar los contenidos que fueron objeto de preocupación en esta oportunidad.

Transcribimos aquí el texto "Marcha en Bicicleta" y las opiniones del equipo de Florencia.

### TEXTO "MARCHA EN BICICLETA", CON OPINIONES DE EQUIPO DE FLORENCIA

Interrevisiones: revisión texto del compañero

28-10-99 Florencia, Noelia, Karina

Texto inicial de Cristian (Lo presenta tipeado en computadora)

- 01 Fueron desde la Plata hasta la carpa blanca, en congreso  
 02  
 03 Para defender sus derechos 2.000 chicos  
 04 Marchan en bicicleta.  
 05  
 06 Unos 2.000 chicos recorrieron casi 60 kilometros que  
 07 separan la ciudad de la Plata de la plaza del congreso, para  
 08 reclamar por el derecho a la vida, a la familia, a la salud, a la  
 09 vivienda y a la ternura del pan, a más de 36.000 chicos en  
 10 todo el país sus coordinadores, son el padre Carlos Cajade y el  
 11 Sociologo Alberto Morlachetti, la marcha que se realizan  
 12 todos los años en distintas ciudades del país, con bicicletas y  
 13 tractores fueron desde la Plata hasta la carpa Blanca en  
 14 Congreso.  
 15 El objetivo de la marcha es hacer que se respeten los  
 16 derechos del niño, porque hoy este país está matando por día  
 17 a 100 chicos menores de 5 años.

**¿Qué cambiarías en esta nota? ¿agregarías algo? ¿quitarías algo?**

(Florencia, Noelia y Karina)

- 01 Pondríamos un copete  
 02 Sacaríamos el casi en la primera oración porque  
 03 no queda bien para una radio.  
 04 La palabra La Plata va con malluscula.  
 05 donde dice la ternura del pan lo sacaríamos y pondríamos a la alimentación.  
 06 No está claro lo que dice que 36.000 chicos  
 07 en todo el país ¿Qué?  
 08 Falta la puntuación la primera oracion es muy larga  
 09 en este pais están matando \*

\* El subrayado es de los alumnos.

Podríamos pensar que Florencia pudo **posicionarse en el lugar del lector y proponer sugerencias para que el compañero que estaba elaborando el texto las considerara**. Creemos que esto es así porque recurrieron al uso del lenguaje para diferenciar qué constituye una sugerencia y qué aspectos del texto debían cambiarse. Por ejemplo, en algunos casos (línea 01), (líneas 02-03) y (línea 05), recurrieron a la 1º persona del plural incluyéndose en la acción que sugerían que el otro realizara; además, la elección del modo condicional podría ser una manera de expresar la posibilidad del acto que recomendaban. En otros casos, abandonaron esta posición y adoptaron el modo indicativo. Así, en (líneas 04 y 08) marcaron las cuestiones sobre las que no podía decidirse si efectuar o no el cambio. La puntuación tiene que estar presente para orientar al lector y el uso de mayúsculas en nombres propios es una norma.

Analizando el registro de clase, la reflexión generada por la revisión del texto del compañero que permitió posicionarse en el lugar del lector, se logró a partir del episodio 2. El episodio 1 dio cuenta de la dificultad que tuvieron para constituir en observables los problemas que el texto presentaba. Sólo se detenían en señalar que le pondrían un copete o en la longitud del texto. Florencia condujo la reflexión: interpellaba a sus compañeras para buscar consenso (51-55), anotaba la sugerencia e indicaba la búsqueda de otro aspecto para considerar (56). La docente intervino para propiciar la reflexión iniciada. Sus intervenciones (Episodio 1, 57-58 / 61 / 68-71 / 74-76) apuntaban a **identificar el hecho social a comunicar para situarse en el lugar del destinatario**.

Episodio 1, Dificultad para identificar los problemas del texto (01-81):

051 Florencia: La volanta. ¡Che!, ¿le pondrían a éste (titular) copete?

052 Karina: Si.

053 Florencia: ¿Por qué?

054 Karina: Porque dice que hay chicos que corren en bicicleta / con la familia /

055 Noelia: Sería para que tenga las tres cosas.

056 Florencia: Fíjense si ven algo más. (Escribe en la hoja: Agregáramos copete.)

057 María Laura: ¿Qué dice..? ¿Cuál es la noticia? ¿Qué es lo que ellos están comunicando?

058 ¿Cuál es el hecho?

059 Karina: Que ellos corrieron casi sesenta kilómetros.

060 Noelia: (Relee en el texto) Sesenta kilómetros.

061 María Laura: ¿Cuál es el hecho que quieren comunicar ellos?

062 Karina: Que van a defender los derechos del niño.

063 Florencia: Ellos piensan que los chicos tienen derecho a...

064 Noelia: ...la vida, a la familia, a la salud, la vivienda, a la ternura. Acá dice que /porque

065 hoy en nuestro país está matando por día a cien chicos menores de cinco años.

066 María Laura: ¿Nuestro país?

067 Noelia: Sí, este país.

068 María Laura: Es para la radio, lo van a leer en la radio, el día en que se haga el programa

069 de noticias para la radio en la plaza. Entonces, la cosa es que Uds. tienen que

070 ayudar a los chicos / a Cristian y a Eduardo, para ver si se entiende bien, si hay

071 algo que les parece a Uds. que el que lo escuche no va a entender.

072 Karina: Esto, mirá acá. (Revisan la nota original) ¡Ah!, pero acá tiene titular, copete...

073 Ésta es más peor que la nuestra.

074 María Laura: Uds. tienen que revisar si les parece que está clara, si se entiende, si hay

075 algo que los pueda ayudar a pensar a ellos. La van a leer en la radio por eso

076 pensamos en la gente que la va a escuchar.

077 Karina: Si se entiende.

078 Florencia: Para mí está bien para la radio. Pero es muy cortita. Está bien porque si es

079 larga la gente se aburre.

080 (Silencio)

081 Florencia: Se aburre la gente si es muy larga.

Si bien Florencia y sus compañeras respondían las preguntas y escuchaban sus comentarios, hubieran dado por terminada la tarea en ese momento (78- 81): “Para mí está bien para la radio. Pero es muy cortita. Está bien porque si es larga la gente se aburre. (Silencio) Se aburre la gente si es muy larga.”

La permanencia de la devolución del problema de revisar el texto, presente en las intervenciones de la docente (las citadas en el episodio 1; y las del inicio del episodio 2, 82-84) fueron las que posibilitaron que Florencia pudiera posicionarse en el lugar del lector del texto para orientar a su compañero:

Episodio 2, “Casi’ no va”. Exigencia de precisión (82-105):

082 María Laura: Fíjense a ver si está claro lo que están diciendo.

083 (Silencio)

084 María Laura: Si está bien organizada

Fueron 8 los episodios del registro y cada uno de ellos refería a un problema en particular. Vimos así, la incidencia que tuvo la intervención docente en las posibilidades de revisión por parte de Florencia.

Mientras ella y su equipo estaban preocupadas en proponer la incorporación de un copete o en la longitud del texto, la intervención de la docente buscó por un lado, que no perdieran de vista el hecho social que se pretendía comunicar antes de evaluar si faltaba un copete (episodio 1, 57-58/ 61). Por otro lado, otras intervenciones referían a considerar el programa de radio en el que iban a leer la noticia y en las posibilidades que tendría el oyente para entender lo que se le quiere comunicar (episodio 1, 68-71 / 74-76).

La docente buscó poner en acción los contenidos **situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete y evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario**. Así, podía ayudar a Florencia a situarse como lector del texto del compañero con la intención de superar las dificultades que tenía para constituir en observables los problemas que presentaba. En la situación de revisión pudieron ser considerados problemas tales como la búsqueda de precisión en la información, la puntuación como un organizador del texto, las repeticiones innecesarias, etc.,

La lectura de las opiniones del equipo de Florencia sobre el texto “Marcha en bicicleta” nos permitió observar que el primer contenido abordado por el equipo fue **cerciorarse de que el texto tomara en cuenta los requerimientos del género al cual pertenece**. Es decir, repararon en la presencia de lo que ellas consideraban como requerimientos del género. En (01) “Pondríamos un copete”, nos sugirió que el requerimiento que estaban teniendo en cuenta era **la posibilidad de incluir un copete como un elemento que ofrece el género**. En (02-03) “Sacaríamos el casi en la primera oración porque no queda bien para una radio”, el requerimiento considerado es la precisión en la información.

En el registro de clase (episodio 1, 36-56), el cambio de copete quedaba fundamentado a través de la compañera, por la necesidad de “que tenga las tres cosas” (55). Florencia fue la que coordinaba la revisión del texto interpellando a sus compañeras para que fundamentaran sus opiniones. No hubo discusión. Parecería que tomar en cuenta los requerimientos del género las llevó a establecer una generalización que el género no promueve. Si bien los textos periodísticos pueden tener volanta, titular y copete, sólo el titular es un requerimiento obligatorio. Los otros

dos elementos forman parte de los requerimientos optativos con los que puede contar el escritor para ayudar al lector a decidir si va a reparar o no en el hecho social que se ha comunicado.

Episodio 1, Dificultad para identificar los problemas del texto (01-81):

- 036 Florencia: Si. Bueno, ¿qué le cambian (a sus compañeras de equipo)?  
 037 Karina: No tiene...  
 038 María Laura: ¿Esto qué es? ¿Volanta, titular, copete?  
 039 Karina: Volanta, titular, no tiene copete.  
 040 María Laura: ¿Qué no tiene?  
 041 Karina: Copete, ya empieza directamente con la noticia.  
 042 María Lau: ¿Están seguras? O será éste el titular y éste el copete? No sé, te pregunto porque  
 042 no lo leí.  
 043 (Fueron desde la Plata hasta la carpa blanca, en congreso  
 044 Para defender sus derechos 2000 chicos  
 045 Marchan en bicicleta.)  
 046 Florencia: No, no puede ser porque éste está más grande.  
 047 María Laura: ¡Ah! Entonces éste tiene que ser el...  
 048 Florencia: Titular.  
 049 Karina: El titular.  
 050 María Laura: Y esto será ...  
 051 Florencia: La volanta. Che, ¿le pondrían a éste (titular) copete?  
 052 Karina: Si.  
 053 Florencia: ¿Por qué?  
 054 Karina: Porque dice que hay chicos que corren en bicicleta / con la familia /  
 055 Noelia: Sería para que tenga las tres cosas.  
 056 Florencia: Fíjense si ven algo más. (Escribe en la hoja: Agregáramos copete.)

Como ya lo hemos mencionado, la intervención del docente buscó que se descentraran de esa perspectiva para colocarse en el lugar del oyente "...para ver si se entiende bien, si hay algo que les parece a Uds. que el que escuche no va a entender" (68-71). Una compañera cotejó el texto con la nota del diario, pero esto fue utilizado para desvalorizar el texto del compañero (72-73): "¡Ah!, pero acá tiene titular, copete... Ésta es más peor que la nuestra". Una nueva intervención del docente se manifestó con la misma intención didáctica mencionada (74-76). Estas intervenciones no modificaron la postura adoptada por Florencia para revisar el titular escrito por el compañero. Sí, hicieron que se ubicara en el medio de comunicación que se utilizaría para leerla –la radio- y emitiera un juicio de valor sobre su longitud (78-79): "Para mí está bien para la radio. Pero es muy cortita. Está bien porque si es larga la gente se aburre".

Hasta este momento, Florencia se ha centrado en ejercer un control sobre la presencia de los elementos que el texto tiene que reunir y sobre su longitud. La intervención del docente, promoviendo la revisión y orientándola, permitió acercarse a aquellos aspectos que representaban los problemas centrales del texto que no eran observables para Florencia. De todos modos, la longitud del texto y los elementos considerados obligatorios por Florencia no sufrieron modificaciones en esta situación.

En el episodio 2 (82- 105) la discusión se centró sobre el uso del adverbio "casi" en el siguiente pasaje:

- 06 Unos 2.000 chicos recorrieron casi 60 kilómetros que  
 07 separan la ciudad de la Plata de la plaza del congreso,

Florencia justificó: (93) "Casi" no es una palabra que vaya para una noticia.(...) los diarios no ponen "casi"-

Episodio 2, "Casi" no va". Exigencia de precisión (82-105):

085 Florencia: "casi" no. Corrieron sesenta kilómetros que separan...

086 María Laura: ¿Cómo?

087 Florencia: "Casi" no va. (Vuelve a leer:) Unos dos mil chicos recorrieron /

088 Karina: ¿Por qué si "casi" corrieron.

089 Florencia: Y pero ahí está aclarando algo. El "casi" éste lo podemos sacar porque no queda

090 bien. (Relee:) Unos dos mil chicos recorrieron sesenta kilómetros que separan la

091 ciudad de La Plata... Ahí está mejor, sin "casi".

092 María Laura: ¿Qué te parece? Si está "casi" ¿qué pasa?

093 Florencia: "Casi" no me / no es una palabra que vaya para una noticia.

094 María Laura: "Casi" no...

095 Florencia: Casi no va / me parece que no va para una noticia porque los diarios no ponen

096 Casi...

097 María Laura: Bueno, ¿Uds. están de acuerdo? ¿Podría ser?

098 Karina y Noelia: Si.

099 Florencia: (Escribe en la hoja: Sacaríamos el casi) ¿Así?

100 María Laura: En la primera oración podés agregarle y explicale por qué para que Cristian y

101 Eduardo cuando lo lean...

102 Florencia: (Agrega: en la primera opinión "porque no queda bien para la radio".) Ahora

103 veamos otra cosa.

104 María Laura: Sacando el "casi" ¿está bien esa primera parte?

105 Las tres: sí.

La justificación era pertinente desde el requerimiento de precisión para otorgar veracidad a la información. Si bien cambió el argumento cuando escribió su sugerencia ("Sacaríamos el casi en la primera oración porque no queda bien para la radio"), este cambio pudo deberse a considerar que no estaban escribiendo para los diarios sino para la radio. De todos modos, ambos son textos periodísticos y estos tienen como requerimiento la precisión de la información. Lo que no se ha podido identificar es que la presencia del término "casi" en el texto busca enfatizar la cantidad de kilómetros recorridos en bicicleta por los 2000 chicos..

Los problemas de repetición en los que repara Florencia estuvieron centrados en la organización sintáctica de la oración (repetición de nexos subordinantes). A través del registro de clase, fue posible relevar cómo en dos ocasiones **advirtió repeticiones de preposiciones que le parecieron innecesarias** (líneas 07 y 08-09) y tuvo que evaluar la necesidad de la misma.

En el primer caso, advertir la repetición ayudó a Florencia a reconocer que no podía ser evitada: "...separan la ciudad de La Plata de la plaza del Congreso,..." (07). Florencia releyó el texto, se detuvo al advertir la repetición y la explicitó. Intentó cambiar la preposición "de" reemplazándola por otra: "con". La puso a prueba. Desistió de introducir un cambio. La docente explicitó la inadecuación del cambio a través del significado de su uso (episodio 4, 136-144): "Separa una cosa de otra. No separa una cosa con otra."

Episodio 4, Evaluar repeticiones (134-148):

134 María Laura: Bueno, volvé a leer porque algo te sonaba mal ¿o era la mayúscula que te

135 sonaba mal? (Hace un chiste a partir del comentario anterior de Florencia)

136 Florencia: (Lee:) Unos dos mil chicos recorrieron sesenta kilómetros que separan a

137 (agrega "a" ) la ciudad de La Plata de la... Mirá "de la", "de la".

- 138 Karina: Si.  
 139 María Laura: ¿Qué pasa?  
 140 Karina: Repite dos veces “de la”, de La Plata de la.  
 141 María Laura: Y... lo que pasa es/  
 142 Florencia: Con la plaza. No. De la plaza...  
 143 María Laura: Separa una cosa de otra. No separa una cosa con otra.  
 144 Florencia: Eso era lo que sonaba mal.

En el segundo caso, mientras seguía leyendo el texto, reparó en la utilización de un recurso metafórico empleado para referirse al derecho a la alimentación: “el derecho a la ternura del pan”. Se sorprendió, se rió y decidió volver a leer para intentar comprender el sentido de la utilización de ese recurso. Al releer, reparó en la repetición de la preposición “a” (08-09). Señaló la repetición advertida y buscó eliminarla. Recurrió a su omisión en cada estructura de la enumeración de los derechos por los que reclamaban. Explicitó la necesidad de dejar la primera, con lo que la constituía en nexos subordinante de los términos expresados en la enumeración (Episodio 5, 152-155).

Episodio 5, Diferenciar lo literal de lo metafórico (149-192):

- 149 Florencia: (Sigue leyendo pero ya no en voz alta) La ternura del pan, ¿qué es eso?  
 150 (Se ríen)  
 151 Karina: ¿Qué tiene que ver el pan?  
 152 Florencia:(Relee)..el derecho a la vida, a la familia, a la salud, a la vivienda...Hay algo mal  
 153 porque, mirá: derecho a la, a la, a la. Derecho a la vida, la familia... El “a” no va.  
 154 Mirá, acá dice muchas veces “a la”, “a la”, “a la”. Podemos tachar la “a”. La primera  
 155 sí: derecho a la vida, la familia, la salud, la vivienda y (enfatisa) la ternura...

Florencia puso en juego sus conocimientos como hablante para solucionar la repetición suprimiendo aquello que la normativa admite como posible pero quitando un recurso que enfatiza la cantidad de derechos humanos que no son respetados. Florencia justificó la posibilidad de la supresión explicitando su argumento: “Podemos tachar la ‘a’. La primera sí... (se deja, con ello basta).”

En síntesis, al revisar el texto del compañero, el problema de la repetición fue advertido y resuelto por Florencia. Se manifestó a través de sus acciones: releer, se detiene, identifica la repetición, explora otra alternativa, la pone a prueba, desiste o efectúa –según el caso- el cambio en el texto. Recurrió a sus conocimientos como hablante para tomar la decisión de realizar el cambio o aceptar la repetición. Es así como comprobó en el uso que las preposiciones, como nexos subordinantes en un modificador indirecto, es el régimen proposicional del verbo. Comprobó además, a través de la exploración del sistema de la lengua, que la repetición de un mismo nexos subordinante en una enumeración conformada por modificadores indirectos podía salvarse manteniendo sólo el primero. Lo que no se tuvo en cuenta es el cambio que provocó la supresión al eliminar la intención de enfatizar los derechos no respetados.

Estas inferencias puestas en acción y utilizadas para justificar la resolución del problema, se manifestaron como conocimiento explícito en los dos casos. En el primero, fue el docente el que puso en palabras la diferencia de significados de las preposiciones seleccionadas y dejadas de lado por Florencia. En el segundo, fue Florencia la que justificó el cambio efectuado: la repetición de una preposición en una enumeración puede salvarse manteniendo sólo la primera.

Esto nos ha sugerido que el conocimiento de Florencia tuvo la oportunidad de reconstruirse a través de la elaboración de límites y posibilidades al quehacer puesto

en juego. En este caso, son las propiedades del sistema de la lengua que, como observables, permiten dicha elaboración; y es la situación didáctica de revisión la que permite a Florencia leer el texto del compañero desde los conocimientos que usa como hablante.

Si bien el contenido controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector, no fue considerado como objeto de enseñanza en la planificación de las situaciones de revisión, lo hemos tenido en cuenta porque entendemos ahora el lugar que podría haber ocupado.

En el episodio 7, repararon en la inclusión de los dos puntos en una zona del texto que los requería (206-208). Al reponer los signos omitidos, Florencia se quedó pensando. Cuando la docente le preguntó si pasaba algo (209), Florencia reparó la construcción analizada. Al preguntarle qué oración es, Florencia constituyó en observable la construcción que estaba considerando y esto le permitió diferenciar los límites demarcados en el texto (215-216). A partir de ahí, identificó la ausencia de puntuación (217-218): "No tiene punto. (Se ríe) No tiene punto. Pero qué oración más larga (se ríe mientras lo dice)."

Episodio 7, La puntuación como organización del texto (206-282):

206 Florencia: Treinta y seis mil chicos de todo el país (cambia "en" por "de") sus co / y sus

207 coordinadores /todo el país sus coordinadores son ... son. Y acá va dos puntos. Son el

208 padre Carlos y el sociólogo... (se queda pensando).

209 María Laura: Pasa algo ahí.

210 Florencia: No sé, esto / son dos puntos y ahí, el padre, y así. ¡Qué oración...!

211 María Laura: ¿Qué oración es?

212 Florencia: La quinta.

213 María Laura: ¿Esa es una oración?

214 Florencia: No, el quinto renglón.

215 María Laura: ¿Dónde empieza la oración?

216 Karina: Acá y termina acá.

217 Florencia: No tiene punto. (Se ríe) No tiene punto (Así como está es una oración de nueve

218 renglones.) Pero qué oración más larga (se ríe mientras lo dice).

219 Karina: ¡Qué oración! ¡Fa!

220 María Laura: Eso van a tener que revisar después. Es demasiado largo para la radio, me

221 parece.

222 Florencia: Sí, pero igual tiene que parar, no puede leer todo seguido... Tiene que tener

223 punto. El punto tiene que estar.

224 María Laura: Lógico, ¿para qué tiene que estar?

225 Florencia: Para separar.

226 Karina: Porque no está hablando de lo mismo ¿o no?

227 Florencia: Lo leo: "Unos dos mil chicos corrieron (cambia "recorrieron" por "corrieron")

228 sesenta kilómetros que separan la ciudad / a la ciudad de La Plata de la (agrega "la"

229 nuevamente) plaza de Congreso" / Punto / "para ... " (se detiene)

230 María Laura: ¿Y? Si ponés punto hay que sacar "para", ese "para" no va.

231 Florencia: Entonces no va a quedar bien.

232 Karina: Hay que sacar el punto.

233 Florencia: Unos dos mil chicos recorrieron / recorrieron sesenta kilómetros que separan a la

234 ciudad de La Plata de la plaza de Congreso para reclamar por el derecho a la vida, la

235 familia, la salud, a la vivienda y a la alimentación / punto / A más de treinta y seis

236 chicos... (se detiene).

237 María La: A más de treinta y seis mil chicos, eso qué es, ¿el derecho de los treinta y seis mil

238 chicos o ...? No entiendo muy bien. ¿Con qué se relaciona "a más de treinta y seis mil

239 chicos?

240 Florencia: (Lee) A más de treinta y seis mil chicos en todo el país sus coordinadores/ ¡Ay!



## 241 (Silencio)

Florencia puso en juego sus ideas: "Sí, pero igual tiene que parar, no puede leer todo seguido. Tiene que tener punto. El punto tiene que estar." (222-223). Parecía que la puntuación estaba subordinada a la necesidad de detenerse cuando se lee, de hacer pausas. Mientras se reflexionaba sobre este contenido, presentaron otra concepción sobre puntuación. Florencia: "separar" (225), Karina: "porque no está hablando de lo mismo" (226). Así, desde esa concepción intentaron reponer la puntuación omitida para que "separe" diferentes unidades de sentido. El texto de Cristian no lo permitía. Sus construcciones sentido no estaban lo suficientemente organizadas como para que la puntuación las marcara, las separara y así, ayudara al lector a reconocerlas.

Los intentos de Florencia fracasaron una y otra vez porque la oración va encadenando cada unidad que la compone (227-240). Podríamos mencionar que Cristian ha respondido al modelo "Decir el conocimiento", descrito por Bereiter y Scardamalia. Desde este modelo, las construcciones se encadenan unas a otras, según haya ido encontrando información relevante en el texto fuente para incorporar en su propio texto. Lo que no ha podido hacer es organizar ese encadenamiento en unidades de sentido.

Lo interesante aquí, para el proceso de aprendizaje de Florencia, es que este texto le ha ofrecido la resistencia necesaria como para que los esquemas construidos hasta el momento sobre la puntuación se manifestaran insuficientes. Así, pudo experimentar el problema que genera al lector la ausencia de puntuación (227- 240).

La puntuación queda construida como problema del texto. Se trata de un problema que se resuelve reorganizando las partes que no están separadas. Florencia advirtió que reponer la puntuación no resolvía el problema. Por ello, renunció a intentar resolverlo al darse cuenta de que tenían que reorganizar su contenido. "Es que esta oración la tienen que arreglar sí o sí..." (278).

Episodio 7, La puntuación como organización del texto (206-282):

276 María L: Terminen de leer, no llegaste al final. Los dos puntos, te acordás que habías dicho

277 "sus coordinadores son, dos puntos.

278 Florencia: Es que esta oración la tienen que arreglar sí o sí porque lo de treinta y seis chicos

279 está mal.

Es para destacar que este equipo, al abordar el contenido **controlar el empleo de los signos de puntuación adecuados para facilitar la comprensión de lo escrito**, enfrentó el problema de la organización del texto, a su vez, les permitió reconstruir problemas de puntuación. Justamente la puntuación es un organizador del texto ya que marca en él, las unidades de sentido y sus jerarquías. Así, el lector se apoya en ella para construir una interpretación.

Otro de los problemas que Florencia tuvo que enfrentar fue el de **reconstruir la referencia del texto**, es decir sin entender a qué refiere lo dicho, Florencia no puede realizar la revisión.

A través del registro de clase pudimos relevar dos episodios en los que se necesita recurrir a la referencia del texto. En el episodio 7, la zona en la que reparan está situada entre las líneas (06) y (10) del texto. Transcribimos el segmento:

06 Unos 2.000 chicos recorrieron casi 60 kilometros que  
 07 separan la ciudad de la Plata de la plaza del congreso, para  
 08 reclamar por el derecho a la vida, a la familia, a la salud, a la  
 09 vivienda y a la ternura del pan, a más de 36.000 chicos en  
 10 todo el país sus coordinadores, son el padre Carlos Cajade y el  
 11 Sociologo Alberto Morlachetti, la marcha que se realizan  
 12 todos los años en distintas ciudades del país, con bicicletas y  
 13 tractores fueron desde la Plata hasta la carpa Blanca en  
 14 Congreso.  
 15 El objetivo de la marcha es hacer que se respeten los  
 16 derechos del niño, porque hoy este país está matando por día  
 17 a 100 chicos menores de 5 años

Mientras estaban abordando el problema de la ausencia de puntuación del texto, la docente constituyó en problema la reconstrucción de la referencia de los 36.000 chicos (237-239). Los intercambios nos mostraron que intentaban entender a qué referían los 36.000 chicos señalados en el texto. ¿Son los que marcharon en bicicleta o son aquellos por los que se reclama que se respeten sus derechos?

Es preciso recordar que el texto no es coherente. Su construcción no ayuda a elaborar una interpretación. Por eso, Florencia se perdía al leer (240). De todos modos, nos pareció que el problema presentado por la docente era pertinente porque si para ellas no estaba claro a quiénes refieren los 36.000 chicos, tampoco estaría claro para el destinatario.

Episodio 7, La puntuación como organización del texto (206-282):

237 María La: A más de treinta y seis mil chicos, eso qué es, ¿el derecho de los treinta y seis mil  
 238 chicos o ...? No entiendo muy bien. ¿Con qué se relaciona "a más de treinta y seis mil  
 239 chicos"?

240 Florencia: (Lee) i A más de treinta y seis mil chicos en todo el país sus coordinadores/ ¡Ay!  
 241 (Silencio)

242 Florencia: (a sus compañeras) Digan algo.

243 María Laura: ¿A vos que se te ocurre (a Karina)?

244 Karina: ¿Que tantos chicos fueron?

245 María Laura: Los treinta y seis mil, ¿son los chicos que corren, son los chicos que tienen  
 246 derecho?

247 Karina: Son dos mil los que corren.

248 María Laur: ¡Ah! Son dos mil los que corren, los treinta y seis mil chicos son los que tienen  
 249 derechos.

250 Noelia: Está mal explicado.

251 Florencia: Hablen, che.

252 Karina: ¿Qué querés que hable?

253 Florencia: ¿Qué decís, qué opinas de esto? (Les da la hoja y se cruza de brazos)

254 Noelia: Y que está mal, porque acá te dice que / acá te dice que dos mil chicos fue / fueron /  
 255 marchan en bicicleta y es lo mismo porque acá dice que / no / están también los de los  
 256 derechos / es lo mismo / los de acá también están sobre los derechos.

257 María Laura: ¿Ellos también defienden sus derechos? Pero dos mil defienden sus derechos

258 pero también defienden los derechos de los otros chicos que no van a correr /hacer la

259 marcha en bicicleta. Algo le tienen que decir de ahí. No hace falta que le solucionen el

260 problema, pueden decirle que no está claro. ¿qué es lo que le pueden decir? ¿qué es lo

- 261 que encuentran Uds.?
- 262 Noelia: Que no está claro / dos mil chicos / corren con bicicleta / en la marcha.
- 263 Florencia: Que no entendemos qué treinta y seis chicos, qué.
- 264 María Laura: Los treinta y seis mil chicos qué son, los que corren...
- 265 Florencia: (Escribe en la hoja: no está claro lo que dice que 36.000 chicos en todo el país
- 266 ¿Qué?)
- 267 (Lee:) no está claro lo que dice que treinta y seis mil chicos...
- 268 Noelia: Y los dos mil.
- 269 María Lau: (Leo lo escrito:) no está claro lo que dice que treinta y seis mil chicos en todo el
- 270 país ¿qué?

Como pudo observarse, Florencia delegó a las compañeras la resolución del problema planteado. Se puso incómoda por no poder dar una respuesta, se enojó, se cruzó de brazos y se colocó en una actitud de espera (242 / 251 / 253). Las compañeras, acostumbradas a ser organizadas por Florencia, intentaron enfrentar el problema por sí mismas. La docente intervino para focalizar el análisis (245-246) "Los treinta y seis mil, ¿son los chicos que corren, son los chicos que tienen derechos?". Eso permitió a Karina empezar a discriminar a quiénes se estaba refiriendo el texto en uno u otro caso. Luego Noelia afirmó que "está mal explicado" e intentó una justificación (254-256). La docente, por su parte, intentó devolver su interpretación de lo dicho por Noelia, tratando de aclarar más y por sobre todas las cosas -dado que este texto es un texto muy particular-, de desligarlas de la responsabilidad de resolver el problema. La ayuda al compañero estaba representada aquí por el señalamiento del problema. El texto tendría que reorganizarse en su totalidad y cuando esta reorganización se realizara, el compañero considerará lo apuntado por Florencia y su equipo.

Es para destacar que Florencia se compromete nuevamente con la revisión cuando entiende qué es lo que se espera de ella. Ahí retoma la hoja que antes había pasado a sus compañeras, retoma el lápiz y elabora la sugerencia: (06) "No está claro lo que dice que 36.000chicos en todo el país. ¿Qué?"

En el episodio 8, mientras estaban evaluando el final elegido para el texto, la docente buscó que repararan en la referencia del texto: ( 15-17) "El objetivo de la marcha es hacer que se respeten los derechos del niño, porque este país está matando por día a cien chicos menores de cinco años". Es por ello que pregunta: (290) "¿Y cómo es que los matan?"

#### Episodio 8, Evaluar el final (283-323):

- 286 Florencia: (Lee:) El objetivo de la marcha es hacer que respeten (omite "se") los derechos
- 287 del niño, porque hoy en este país (agrega en) está matando por día a cien chicos menores
- 288 de cinco años. Está bien así.
- 289 Karina: Está bien
- 290 María Laura: Y cómo es que los matan.
- 291 Karina: Que se los llevan en un auto, que los secuestran, los violan.
- 292 María Laura: ¿Así dice?
- 293 Karina: No sé.
- 294 María Laura: Habría que ver la nota qué dice.
- 295 Florencia: Claro, ellos van a defender los derechos para que esto no pase.
- 296 María Laura: Pero, ¿es el país el que los mata?
- 297 Florencia: No sé.
- 298 María L: No hace falta que le puedan proponer, pueden marcarle algo si a Uds. le parece,
- 299 para que ellos lo piensen. Uds. hacen como si están escuchando la radio y piensan qué
- 300 le pasaría al que escucha. Uds. pueden ayudarlos poniéndose en ese lugar.
- 301 Florencia: Mirá, mirá. Acá está mal. Porque mirá...(lee:) "El objetivo de la marcha es hacer
- 302 que se respeten los derechos del niño / punto (en el texto hay coma, ella señala la

303 necesidad del cambio de signo) / porque hoy en este país están (enfatisa “están”)  
 304 matando. ¿Y arreglo ahí?

El registro nos mostró cómo la docente buscaba que se centraran en el sentido de la frase elegida para el final. Karina respondió desde su conocimiento de cómo el país mata a los chicos (291): Que se los llevan en un auto, que los secuestran, los violan. La docente pidió verificar en el texto esa interpretación, si el texto fuente daba esa explicación (292-294). Florencia respondió desde una interpretación del texto que convertía el sentido de esa frase en el motivo de la marcha, pero no explicaba cómo el país mataba a los chicos (295-297): Claro, ellos van a defender los derechos para que esto no pase. La pregunta de la docente la descolocó: Pero, ¿es el país el que los mata?

Ante la dificultad para explicar el sentido de la frase, la docente pidió que señalaran el problema (298-300). Florencia retomó el sentido del texto como totalidad (301-304) y propuso convertir la construcción en una construcción impersonal. Así, toman distancia de lo que allí se enuncia (303-304). En las sugerencias al compañero el pedido de revisión escribió: “en este país están matando” (09).

Por último, el registro de clase nos permitió ver las reiteradas ocasiones en las que Florencia recurrió a **releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada**, como una manera de ejercer un control sobre el texto del compañero que estaba revisando.

La primera relectura la relevamos en el episodio 2, (87-91, ver pág. 136). Recordemos que Florencia identificó la falta de precisión al utilizar el adverbio “casi”, releyó, encontró que “no queda bien”, releyó quitando el adverbio para corroborar su anticipación: “así está mejor”. Luego la intervención de la docente favoreció la explicitación del sentido de suprimirlo.

La segunda relectura fue relevada en el episodio 3, (106-110). Al releer identificó la ausencia de mayúscula en el nombre de la ciudad de La Plata y explicitó el argumento al referirse a los nombres de ciudades.

**Episodio 3, Mayúsculas en nombres propios (106-133):**

106 Florencia: (Vuelve a leer) Unos dos mil chicos recorrieron sesenta kilómetros que separan a  
 107 (agrega a ) la ciudad de La Plata / a la ciudad de La Plata de la (agrega “la”

108 nuevamente) plaza de Congreso (cambia “del” por de”. Ahí hay algo mal. (Relee:) ...

109 separan a la ciudad de La Plata de la plaza de Congreso (nuevamente cambia “del”

110 por “de”). (Se queda pensando.)

111 María Laura: ¿Qué encontrás mal?

112 Florencia: No sé, pero hay algo que no...

113 Karina: Si, porque...

114 Florencia: Esta palabra me gusta.

115 María Laura ¿Plata?

116 Florencia: Si, porque me voy a ... Mar del Plata.

117 María Laura: La Plata es la ciudad. El nombre de la ciudad es La Plata.

118 Florencia: Eso va con mayúscula. (Va a escribir en la hoja:) ¿Cómo pongo?

La tercera relectura se efectuó en el episodio 4, (134-137, ver pág. 136). Si bien fue el docente el que le pidió que releera, Florencia leyó tres veces el mismo enunciado y advirtió una repetición que buscó resolver.

La cuarta relectura la encontramos en el episodio 5 (152-155). Florencia advirtió otra repetición y la resolvió. Luego, detectó la utilización de un recurso metafórico utilizado

en el texto para dar cuenta del derecho a la alimentación (155-185). Esto último generó la confrontación con el texto fuente y la evaluación de la utilización de ese recurso.

**Episodio 5, Diferenciar lo literal de lo metafórico (149-192):**

- 149 Florencia: (Sigue leyendo pero ya no en voz alta) La ternura del pan, ¿qué es eso?  
 150 (Se ríen)  
 151 Karina: ¿Qué tiene que ver el pan?  
 152 Florencia: (Relee) ...el derecho a la vida, a la familia, a la salud, a la vivienda... Hay algo  
 153 mal porque, mirá: derecho a la, a la, a la. Derecho a la vida, la familia. El "a" no va.  
 154 Mirá. acá dice muchas veces "a la", "a la", "a la". Podemos tachar la "a". La primera sí:  
 155 derecho a la vida, la familia, la salud la vivienda y (enfatisa) la ternura...  
 156 Karina: Lo dice la noticia.  
 157 María Laura: Claro, habría que ver si lo dice así la noticia.  
 158 Karina: Sí, lo dice la noticia.  
 159 Florencia: ¡Uh! ¡no!  
 160 María Laura: No importa que en el diario esté así. Es la opinión de Uds.  
 161 Florencia: A lo mejor está mal copiada.  
 162 Karina: (Busca en el diario) Acá dice pan.  
 163 Florencia: (Relee) Pero eso es otra cosa.  
 164 Karina; No, pero es lo mismo que eso.  
 165 Florencia: No, a la ternura del pan no es lo mismo que pan, trabajo y una niñez feliz (está en  
 166 otra parte del texto). (Busca en el texto) No está eso.  
 167 Karina: ¿No habrán mezclado con esto?  
 168 Florencia: A ver, busquémoslo en otro lado.  
 169 María Laura: Fíjense en un lugar en el que se hable de los derechos.  
 170 (Buscan y lo encuentran en el primer párrafo.)  
 171 Florencia: ... a la ternura del pan ¡y está con negrita!  
 (...)
 177 Florencia: ¿A qué se refiere?  
 178 María Laura: Y ... el derecho a comer.  
 179 Florencia: Pero ¿a la ternura del pan?  
 (...)
 182 Florencia: Podemos ponerlo con nuestras palabras.  
 183 Noelia: Derecho a comer.  
 184 Florencia: ¡Ay! No, derecho a la alimentación. (Relee:)...a la familia, a la salud, al alimento.  
 185 Karina: Si esto lo sacamos (ternura del pan) y ponemos a la alimentación.

La quinta relectura la relevamos en el episodio 6 (200-204). Esta vez la relectura la ayudó a reparar en un problema de concordancia entre núcleos y modificadores y de reconstrucción de la referencia. ¿Se reclama por el derecho o los derechos? ¿Cómo es? La relectura hizo que se preguntara y se contestara mientras releía.

**Episodio 6, Controlar la concordancia entre núcleos y modificadores (193-205):**

- 193 María Laura: Leé todo a ver cómo queda.  
 194 Florencia: (Relee:) Unos dos mil chicos recorrieron sesenta kilómetros que separan a  
 195 (agrega "a") la ciudad / no / a la ciudad de La Plata de la (agrega "a" nuevamente) plaza de  
 196 Congreso (cambia "del" por de") para reclamar por los derechos / por el derecho / por  
 197 los derechos /por el derecho /por los derechos (enfatisa) / por los derechos a la vida, a  
 198 la salud... (se queda pensando)  
 199 María Laura: ¿Vos decís será "los derechos" a la vida... o "el derecho"?  
 200 Florencia: Pero acá los va nombrando, así que está bien. (Relee:) Unos dos mil chicos  
 201 corrieron (cambia "recorrieron" por "corrieron") sesenta kilómetros que separan a / que  
 202 separan la ciudad de La Plata de la (agrega "la" nuevamente) plaza de Con / del  
 203 Congreso para reclamar por el derecho a la vida, la familia, la salud, la vivienda y la

204 alimentación. A más de treinta y seis chicos en todo el país/  
205 María Laura: Treinta y seis mil.

La sexta relectura la encontramos en el episodio 7, (227-229 /233-236). La relectura le permite explorar la posibilidad de reponer la puntuación ausente en el texto (ver pág. 138).

Consideremos que estamos frente a un texto particular. El mismo, ofrece las resistencias suficientes como para que Florencia intentara superar los obstáculos que le impedían la construcción de una interpretación. La situación de revisión colaboró en darle la posibilidad de interactuar con este texto y de reencontrar el sentido que el compañero le quiso dar. Además, releer para asegurar la coherencia del texto, le permitió sostener la intención de reconstruir su sentido, y por ende, advertir aquello que dificultaba al lector interpretarlo. En este caso, el lector encontraría una dificultad para reconstruir el sentido del texto. La relectura permitió a Florencia constituir la ausencia de puntuación como un problema del texto.

### **Situación 3: Interrevisión: revisión del propio texto a partir de opiniones del compañero**

Esta situación constituyó la segunda parte de las interrevisiónes. Florencia recibió las opiniones de otro equipo con el fin de considerarlas al volver a leer su propio texto.

Analizamos la versión II del equipo de Florencia y el registro de clase, dividido en dos episodios.

## **Versión II equipo de Florencia incorporando opiniones de equipo "x"**

(Texto propio: Escuela sin grados)

Interrevisiones: revisión del propio texto a partir de opiniones del compañero (28-10-99)

Florencia, Noelia y Karina

El equipo de Laura, Lorena, Adriana y Flavia propone:

- "Le cambiaríamos el copete y le pondríamos en el copete una gran ayuda para los chicos que la necesiten."

(Agregarían) Fracaso escolar provoca, entre otras, cosas el desfase de edad en distintos cursos. Al titular le agregaríamos una ayuda para que no repitan de grado los chicos.

01 *Noticia* (\*)

02

03 *Escuelas sin grados* (\*)

04

05 *Volanta: Buscan evitar la desercion escolar* (\*)

06

07 *titular: una ayuda para que no repitan* (\*)

08

09 *Copete: En la escuela sin grados los chicos pasan de nivel*

10 *de acuerdo a sus logros* (\*)

11

12 *La escuela "Nueva generacion" de florencio varella*

13 *"no tienen grados". los chicos pasan de nivel en cada*

14 *materia en cualquier momento del año. Cuando*

15 *cumplen ciertos objetivos. 1 \* En la provincia de BS AS hay*

16 *34 escuela llamadas "no graduadas y funcionan desde*

17 *1994.*

18 *Para que los chicos no repitan.*

19 *llaman a las materias por nombres atractivos*

20 *Ej: lengua es "Palabras pintadas" matematicas "sin errores*

21 *de calculo" Ciencias sociales "tunel del tiempo" Naturales*

22 *"Para vivir la vida" (\*)*

23 \* El fracaso escolar provoca, entre otras cosas

24 el desfase de edad en distintos cursos.

(\*) En las zonas marcadas con este asterisco el subrayado es de los alumnos.

En negrita marcamos las letras o signos de puntuación que fueron escritos con color.

El registro de clase nos mostró que, en principio, Florencia no estaba dispuesta a considerar las opiniones del otro equipo para **volver a leer su propio texto a partir de ellas**. Aceptó la discusión porque los compañeros o el docente, según el caso, la sostuvieron.

Son dos las sugerencias recibidas: cambiar el copete y agregar información sobre fracaso escolar. Los dos episodios del registro de clase fueron divididos a partir de estas opiniones. Veamos cada una de ellas.

Episodio 1, Volver a considerar el titular y el copete elegido (01-109):

001 (Leen las sugerencias del otro equipo.)

- 002 Florencia: (Lee) Le cambiaríamos el copete. Pondríamos "Una gran ayuda para los chicos que lo necesitan".
- 004 Karina: (Lee:) Si, que el fracaso escolar provoca entre otras cosas / cerró la puerta.
- 005 María Laura: Agregarían ¿no?
- 006 Florencia: (Lee:) Al titular le agregaríamos una ayuda para que no repitan.
- 007 Karina: Y ese es el titular que nosotros tenemos acá.
- 008 Florencia: Además no dicen por qué lo quieren cambiar, si no dicen por qué, para qué lo vamos a cambiar.
- 010 María Laura: (Lee:) Una ayuda para que no repitan de grado los chicos.
- 011 Karina: Y, pero si acá dice.
- 012 Florencia: No lo quiero cambiar.
- 013 María Laura: Chicas, ellas hacen como si estuvieran en la radio escuchando y dan su opinión. Uds. son las autoras.
- 015 Florencia: Sí, señor, pero no dicen por qué lo quieren cambiar.
- 016 Noelia: El titular dicen que les dijo la maestra que lo tienen que cambiar.
- 017 María Laura: ¿La maestra les dijo?
- 018 Noelia: Che, Laura (a la que había revisado el texto) (Va a preguntarle, vuelve y comenta) Dijo que si no se entendía nada y que ellos le quieren cambiar el copete, no, el titular.
- 021 Karina: ¿El copete no?
- 022 María Laura: Bueno, ¿y en dónde está la noticia?
- 023 Karina: Acá (señala el diario).
- 024 María Laura: No, la que escribieron Uds. Bueno, revisen porque hoy queda la definitiva.
- 025 Florencia: ¿Hoy?
- 026 María Laura: Fíjense que dicen ellas. Ahora reléanla para que quede / no vamos a seguir dando vuelta sobre esto. Tiene que quedar listo porque yo después lo voy a pasar.
- 029 Karina: Pero... tiene razón, tenemos que cambiar el titular. Dice una ayuda para que los chicos no repitan. Pero acá ellos te explican / para que no repitan y que pasen de grado.
- 032 Florencia: Pero está acá, está al revés, de grado los chicos (según como lo había escrito el otro equipo). Para que los chicos no repitan de grado (enfatisa "de grado"). Está mal así.
- 035 Karina: Sí pero ellas lo quisieron poner.
- 036 María Laura: Ellas dicen que tiene que agregar algo, tienen que aclarar. Lo que tienen que ver es eso. ¿Lo aclaran? "... para que no repitan". ¿Lo aclaran o no lo aclaran?
- 038 Eso tienen que decidir.
- 039 (Se miran, se distraen con los otros equipos)
- 040 María Laura: Bueno, sigamos. Revisen volanta, titular / el hecho dónde está. Volanta, titular y copete. A ver Uds., pensando en la noticia y pensando en la gente que va a escuchar. ¿Esta claro así? Ellas dicen que tendrían que aclarar. Uds. tienen que volver a leer y decidir: lo cambiamos o para Uds. sigue estando claro.
- 044 Florencia: Esto está todo bien.
- 045 Karina: Le agregamos acá (en el titular) que no repitan de grado.
- 046 Florencia: Porque a mí no me gusta lo que dicen ellos.
- 047 María Laura: No es que me guste o no me guste. No es que te tiene que gustar lo de ellos.
- 048 Ellos te dicen/ ellos pondrían eso. Ahora ¿qué pondrían Uds.? ¿lo dejarían así?

Mientras evaluaban el pedido de cambio de copete (episodio 1), Florencia invalidó la opinión porque no habían justificado el cambio propuesto (8-15). No fue ella sino sus compañeras las que aceptaron la consideración de las opiniones (35) y la posibilidad de modificación (28-31). Esto permitió la vuelta al texto. Si bien Florencia no encontraba motivos para realizar un cambio en el titular, la posición firme de su compañera, hizo que considerara las sugerencias aunque fuera para convalidar las decisiones que ya habían tomado.



Florencia cuestionó las sugerencias de las compañeras que realizaron la revisión: “no dicen por qué lo quieren cambiar, si no dicen por qué, para qué lo vamos a cambiar” (8-9 / 15) “No lo quiero cambiar” (12). Esta posición de Florencia generó diferentes acciones en sus compañeras: fueron a preguntar al otro equipo había dado su opinión (18-19); adoptaron su perspectiva: “Pero... tienen razón, tenemos que cambiar el titular...” (29-31); les otorgaron un lugar desde el cual podían hacer propuestas: “Sí, pero ellas lo quisieron poner” (35).

Por otro lado, también generó intervenciones del docente centradas algunas en explicitar las acciones comprendidas en este contenido abordado: “Chicas, ellas hacen como si estuvieran en la radio escuchando y dan su opinión. Uds. son las autoras” (13- 14); “Fíjense qué dicen...” (26); “Ellas dicen que tienen que agregar algo, que tienen que aclarar. Lo que tienen que ver es eso. ¿Lo aclaran?... o no lo aclaran? Eso tienen que decidir.” (36-38); “Bueno, sigamos. Revisen volanta, titular / el hecho dónde está. Volanta, titular y copete. A ver Uds., pensando en la noticia y pensando en la gente que va a escuchar. ¿Esta claro así? Ellas dicen que tendrían que aclarar. Uds. tienen que volver a leer y decidir: lo cambiamos o está claro.” (40-43); : “No es que me guste o no me guste. No es que te tiene que gustar lo de ellos. Ellos te dicen/ ellos pondrían eso. Ahora ¿qué pondrían Uds.? ¿lo dejarían así” (47-48).

Sin embargo, estos intercambios no permitieron reconstruir el lugar del compañero dentro del proceso de escritura. No era fácil para Florencia aceptar las opiniones del otro equipo. Las concebía como correcciones desvalorizadoras y no como sugerencias que permitían volver al texto y evaluarlo.

El análisis nos permitió observar cómo Florencia sostuvo las decisiones que había tomado para escribir el titular de la noticia.

El equipo “x” había sugerido que realizaran cambios en el copete y en el titular. Florencia se opuso a realizarlos mientras que su compañera consideraba que sí habría que efectuarlos. Las dos sostenían su postura y esta diferencia de perspectivas favoreció la discusión. Retomemos el segmento del texto en cuestión y la sugerencia del otro equipo.

*05 Volanta: Buscan evitar la desercion escolar*

*06*

*07 titular: una ayuda para que no repitan*

*08*

*09 Copete: En la escuela sin grados los chicos pasan de nivel*

*10 de acuerdo a sus logros*

El otro equipo sugiere:

- “Le cambiaríamos el copete y le pondríamos en el copete una gran ayuda para los chicos que la necesiten.” (Suponemos que el equipo quiso escribir titular en lugar de copete)
- (Agregarían) Fracaso escolar provoca, entre otras, cosas el desfase de edad en distintos cursos. Al titular le agregaríamos una ayuda para que no repitan de grado los chicos

Recordemos que se trataba de una escuela no graduada creada por la Pcia. de Buenos Aires para evitar la deserción escolar. No estaba organizada por grados sino por asignaturas y cada una de ellas, a su vez, está dividida en niveles. Los chicos avanzaban una vez que habían cumplido los objetivos propuestos para el nivel. Por lo tanto, tenía una organización diferente a la que los alumnos conocían.

El otro equipo consideraba que el titular no era claro porque no explicitaba qué era lo que no repetían. Podemos inferir de las opiniones que han escrito, que sugerían cambiar una parte del titular: “Una gran ayuda para los chicos que la necesitan”; o agregarle: “Una ayuda para que no repitan de grado los chicos”.

Veamos los intercambios generados por la discusión:

Episodio 1, Volver a considerar el titular y copete elegido (01-109):

045 Karina: Yo pondría “una ayuda para que los chicos no repitan de grado”.

046 Florencia: No. Es que esto no es repetir de grado, es para que los chicos no repitan.

047 Karina: ¿Repitan qué? Tiene que decir qué.

048 Florencia: Es una escuela sin grados. Se dan cuenta. No repiten de grado porque no es por grado es por niveles. Pasan de niveles no pasan de grado.

050 Karina: Lo leen y / mirá / dice: “Una ayuda para que no repitan”. No repitan, repitan ¿qué?

051 Florencia: En esta escuela pasan de niveles /los chicos pasan de nivel a medida que van cumpliendo ciertos objetivos. Pasan de nivel en cualquier momento del año. No son grados como esta escuela. Son las escuelas de última generación.

054 María Laura: Pero esto lo hacen para que / como una ayuda.

055 Noelia: Mirá: una ayuda para que los chicos no repitan.(Lee)Una ayuda para que no repitan.

056 Florencia: Porque acá en el copete aclaramos lo que habíamos puesto en el titular.

057 María Laura: ¡Ah! (Lee:) Una ayuda para que no repitan. Acá dice (por la hoja de las compañeras) “Una gran ayuda para los chicos que lo necesitan”.

059 Florencia: Acá no dicen de grados. No dice. Además no tiene grados.

060 María Laura: La vez pasada hicieron un trabajo interesante Uds. Vos (a Florencia) con

061 Sofía. Estuvieron viendo si en volanta, titular y copete estaba toda la información.

062 Florencia: La volanta: Buscan evitar la deserción escolar. Esto es lo que dice acá pero lo

063 hicimos más chico(Lee del diario:)El programa no graduado...eso no lo pusimos porque no/

064 Karina: No lo entendemos.

065 Florencia: Entonces pusimos esto: Busca evitar la deserción escolar (La volanta del texto original dice: El programa no graduado busca evitar la deserción escolar). Buscan evitar la deserción escolar, eso pusimos. Y después el titular: Una ayuda para que no repitan. Y acá en el copete: En la escuela sin grados los chicos pasan de nivel de acuerdo a sus logros.

069 Acá aclara lo que no está puesto acá (titular), ni acá (volanta).

070 MLa: Bueno, no me tienen que convencer a mí, yo les voy a decir a todo que sí porque Uds.

071 me convencen. Uds. tienen que pensar en el que va a escuchar la radio. Acuérdense esto.

072 No es que yo lo tengo que entender, lo tienen que entender los que están ahí escuchando l

073 a radio. Si a Uds. les parece que diciéndolo así el que va a escuchar lo va a entender, bien.

074 Florencia: Bueno, mirá, te explico.

075 Noelia: ¿Qué es lo que querés cambiar?

076 Karina: No, quiero agregar acá. Para que no repitan de grado.

077 Florencia: No queda bien.

078 Noelia: de nivel.

079 Florencia: Una ayuda para que no repitan de nivel.

080 Karina: De grado.

081 Florenc: Pero, es una escuela sin grados. No ves (lee) escuela sin grados. No tienen grados.

082 Noelia: Para que no repitan de nivel.

083 Karina: Sí, pero no se entiende bien.

084 Florencia: ¡Ay! Pero esto lo aclara. Los chicos pasan de nivel. Si ponemos: Una ayuda para

085 que no repitan de nivel. Y acá ponemos: En la escuela sin grados los chicos pasa de nivel de

086 acuerdo a sus logros. No queda bien.

¿Qué es lo que sostenía Karina, la compañera de Florencia? Leyó el titular y lo encontró incompleto: “¿Repitan qué? Tiene que decir qué” (47); “Lo leen y / mirá / dice: Una ayuda para que no repitan. No repitan, repitan ¿qué?” (50). Karina estaba señalando, desde

el uso, la presencia de un verbo transitivo que requiere de un objeto directo para completar su significación. Lo que no explicita es que esa significación se infiere por el contexto.

¿Qué es lo que sostenía Florencia? No era posible agregar (repitan) “de grado” porque no se trata de una escuela organizada por grados sino por niveles: “Es una escuela sin grados. Se dan cuenta. No repiten de grado porque no es por grado es por niveles. Pasan de niveles no pasan de grado.” (48-49); “En esta escuela pasan de niveles /los chicos pasan de nivel a medida que van cumpliendo ciertos objetivos. Pasan de nivel en cualquier momento del año. No son grados como esta escuela. Son las escuelas de última generación.”(51-53). Tampoco podían escribir “no repitan de nivel” porque no existía la posibilidad de repetir el nivel (79 / 81).

La discusión entre ambas compañeras hizo que Florencia aclarara que lo que la información que no se explicitaba en el titular estaba presente en el copete: “Porque acá en el copete aclaramos lo que habíamos puesto en el titular” (56). La docente retomó lo hecho por ellas en la situación de revisión anterior (60-61): : “La vez pasada hicieron un trabajo interesante Uds. Vos (a Florencia) con Sofia. Estuvieron viendo si en volanta, titular y copete estaba toda la información”. Así, buscó que recuperaran el trabajo realizado para controlar si entre la volanta, el titular y el copete estaba la información esencial. A esta intervención Florencia respondió demostrando cómo han ejercido un control sobre el texto valiéndose de esa relación (65-69).

Esta nueva aproximación al contenido que fue objeto de reflexión en la revisión anterior, referido a **establecer una relación entre el titular, la volanta y el copete para orientar al lector acerca de cuál es el hecho social que se pretende comunicar**, nos sugirió interpretar que había alcanzado la posibilidad de constituirse en herramienta de control de la escritura. Decimos esto, porque aún no ha sido institucionalizado en las situaciones didácticas colectivas. Es un conocimiento que Florencia ha podido descontextualizar de la situación anterior y reutilizar en esta oportunidad.

No se llegó a considerar la otra sugerencia hecha por el equipo que revisó el texto. El cambio que proponían para el titular (“Una gran ayuda para los chicos que la necesiten”) hubiera aportado otra alternativa para resolver el problema.

Es importante reparar en otros datos que el registro de clase informa. Cuando Florencia hizo explícito el control que había establecido para que el hecho social se sitúe en la relación entre titular, volanta y copete, puso en evidencia cómo su campo de conocimiento determinaba qué se seleccionaba del texto fuente. El diario presentaba este texto:

EL PROGRAMA NO GRADUADO BUSCA EVITAR LA DESERCIÓN ESCOLAR

### *Una ayuda para que los chicos no repitan*

En la escuela sin grados los chicos pasan de nivel por materia de acuerdo a sus logros. Por eso, por ejemplo, un alumno puede estar en quinto en matemática y en segundo, en lengua.

Florencia se apoyó en la selección ya hecha por el diario para sostener lo escrito en su texto. Al leer el texto del diario reconoce que “Esto es lo que dice acá, pero lo hicimos más chico” (62-63). “Más chico” significa que han suprimido parte del texto. Explicó por qué lo habían suprimido (63-65): “(Lee el diario) El programa no graduado... eso no lo pusimos porque no / no...” Karina completa”: No lo entendemos”.

La información que no se entendía, que no podían significar, quedaba fuera de la selección, se omitía.

Esto nos lleva a pensar que, el problema que estaban enfrentando en la revisión del texto estaba situado en el espacio del contenido (Bereiter y Scardamalia, 1992). La particularidad del texto fuente que estaban reescribiendo les presentaba problemas para construir la referencia de lo que es el "programa no graduado".

En otro momento del mismo episodio (90), Florencia estaba leyendo la nota en su totalidad. Al llegar al final leyó: " Para que los chicos no repitan llaman a las materias por nombres atractivos. Ejemplo: lengua es Palabras pintadas... (...)" La docente, al considerar que han interpretado que el cambio de nombre en las materias se constituye en una manera de resolver el problema de la repitencia, intervino preguntando (94): "¿Con eso solucionan el problema de la repetición, con el nombre de las materias?" Florencia intentó respuestas para justificar la **consistencia de relación establecida entre los datos presentados** (95-98). Sus argumentos referían a hacer las materias más atractivas, para lograr que los chicos "se engancharan". Ante las repreguntas de la docente, Florencia finaliza la discusión dando por terminada la revisión de la zona del texto evaluada. El siguiente fragmento del registro muestra estos intercambios:

Episodio 1, Volver a considerar el titular y copete elegido (01-109):

087 Karina: Mirá la noticia. (Lee:) La escuela nueva generación de Florencio Varela no tiene 088 grados. Los chicos pasan de nivel en cada materia en cualquier momento del año cuando 089 cumplen ciertos objetivos.

090 Florencia: (Sigue leyendo:) En la provincia de Buenos Aires hay treinta y cuatro escuelas 091 llamadas no graduadas y funcionan desde 1994. Para que los chicos no repitan llaman a las 092 materias por nombres atractivos. Ejemplo: lengua es Palabras pintadas, matemáticas Sin 093 errores de cálculo, ciencias sociales Tunel del tiempo, Naturales Para vivir la vida.

094 María La: ¿Con eso solucionan el problema de la repetición, con el nombre de las materias?

095 Florencia: No, eso es para que sean más atractivas.

096 María Laura: ¡Ah! Porque acá dice "para que los chicos no repitan..."

097 Florencia: Sí, para que los chicos no repitan llaman a las materias con nombres atractivos, 098 para que los chicos se enganchen. Bueno, ¿lo dejamos así?

El campo de conocimiento construido por Florencia no permitía **controlar si estaban estableciendo relaciones consistentes entre los datos** y ver que la relación establecida dejaba de lado la complejidad del tema en cuestión. De todos modos, es preciso considerar que dicha relación no fue copiada del texto fuente. Allí, la alusión al nombre de las materias aparece en un recuadro y no está conectada directamente con la intención de establecer esta relación. Con esto queremos decir, que posiblemente esta relación establecida por Florencia representaba una interpretación de las acciones que la escuela no graduada considerada en el diario, ha realizado para evitar que los chicos repitieran.

Por lo tanto, Florencia ha elaborado una interpretación adecuada del texto fuente. Lo que no pudo hacer es adoptar una actitud crítica ante la postura representada por los responsables de las escuelas no graduadas de la Provincia de Buenos Aires. Tampoco podemos pedir que una alumna de 12 años la realizara por sí sola. Aquí la intervención docente tendría que haber dedicado mayor tiempo al comentario y discusión de la nota antes de escribir el texto.

Lo que hemos considerado como final del episodio 1, nos mostró que Karina terminó aceptando no cambiar el titular (99). Florencia buscó validar su propuesta dando un argumento que Karina aún no pudo explicitar (100-101) y solicitando la opinión de la otra compañera (191) y de la docente (103).

**Episodio 1, Volver a considerar el titular y copete elegido (01-109):**

- 097 Florencia: Sí, para que los chicos no repitan llaman a las materias con nombres atractivos,  
 098 para que los chicos se enganchen. Bueno, ¿lo dejamos así?  
 099 Karina: Lo dejamos así, porque si ponemos “de grado” / acá / acá / acá ...  
 100 Florencia: Si acá decís que no repitan de grado y acá decís que la escuela es sin grados.  
 101 Entonces, más vale que no va. ¿Y vos (a Noelia)?  
 102 Noelia: Yo lo dejaría así.  
 103 Florencia: ¿Y a vos (pregunta a la docente)?  
 104 María Laura: Yo soy de palo.  
 105 Florencia: No, decinos, dale.  
 106 María Laura: Yo les digo, es como a Uds. les parezca / Uds. van a leer la noticia.  
 107 Florencia por un lado tiene razón, en una escuela que /  
 108 nunca van a repetir de grado porque es una escuela sin grados. Pero ahí  
 109 también se están refiriendo a otra cosa.

Entonces, Karina abandonó su intención de explorar la propuesta de cambiar el titular por otro que no presentara la contradicción que señalaba Florencia (100-101): “Si acá decís que no repitan de grado y acá decís que la escuela es sin grados. Entonces, más vale que no va”. Noelia tampoco encontró argumentos para poder sostener una u otra propuesta. La docente no validó lo que Florencia sostenía (106-109), pero no propuso otras alternativas para que fueran exploradas.

Al evaluar la segunda sugerencia de las compañeras, relacionada con incorporar información sobre fracaso escolar (episodio 2), fue la intervención de la docente la que promovió la **vuelta al texto y la consideración de las opiniones de los compañeros** (111 / 119-122). Florencia buscaba descalificarlas (117/ 121). El problema era que ellas mismas no sabían a qué refería el fracaso escolar. La intervención docente (122) las ayudó a abandonar la descalificación y pensar lo que se les pedía desde lo que ellas supieran.

**Episodio 2, Agregar información sobre fracaso escolar (110-207):**

- 110 Florencia: ¿Algo más?  
 111 María Laura: Relean los que les proponen agregar.  
 112 Noelia: (Relee:) Si que el fracaso escolar provoca, entre otras cosas, el desfase de  
 113 edad en distintos cursos... Al titular le agregaríamos una ayuda para que no  
 114 repitan de grado los chicos.  
 115 María Laura: Bueno, eso ya está discutido. Ellos proponen que hablen sobre el fracaso  
 116 escolar, lo que provoca. ¿Uds. saben qué es el fracaso escolar?  
 117 Florencia: Ellas tampoco deben saber, preguntémosle si ellas saben.  
 118 Karina: Mirá acá dice (en la hoja de las compañeras) no le sacaríamos nada.  
 119 María Laura: Bueno, pero esto es para pensar Uds., chicas. No lo tomen como una  
 120 cuestión de que ellas / están tratando de ayudarlas. Piénsenlo desde ese lugar.  
 121 Florencia: Pero no pueden poner esto si no saben lo que significa.  
 122 María Laura: Bueno, piénsenlo Uds. desde lo que saben que significa.  
 123 Florencia: No sé.

Pensar cómo atender la sugerencia del compañero desde el campo de conocimiento que habían construido las llevó a tomar conciencia de que no sabían qué refería el fracaso escolar. Este reconocimiento les permitió abordar el contenido **reconstruir la referencia del texto**. Nuevamente aquí, la intervención docente se manifestó como condición necesaria para que la vuelta al texto propio fuera posible y orientara los conocimientos que se necesitaban poner en juego.

Recordemos que el texto fuente tenía la particularidad de sostener dos niveles de información diferentes –refería al programa de escuelas no graduadas en general y al

caso de una escuela en particular- y de presentar un léxico que estaba alejado del campo de conocimiento de los chicos –deserción escolar, desfase de edad, fracaso escolar, repitencia-. Reconstruir la referencia del texto se convertía, entonces, en un contenido ineludible para poder atender la sugerencia de incorporar información sobre fracaso escolar.

Mientras el equipo de Florencia la estaba considerando, se suscitó la necesidad de reparar en el significado de “fracaso escolar”. El texto que habían escrito no había incorporado esta información. No sabemos a qué respondió la omisión. Sabemos que en esta misma situación de revisión ha sucedido que Florencia eliminaba aquello que no entendía –hemos dado cuenta de esto en el análisis del contenido **situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete**-. Al considerar la sugerencia la docente indagó sobre lo que sabían acerca del “fracaso escolar” (115-116). Las respuestas pusieron de manifiesto lo alejado que se encontraba este texto del campo de conocimiento de los alumnos.

Florencia mantenía una actitud de defensa sin poder situar a las compañeras como parte de un proyecto compartido, que al leer su texto y leer el texto fuente consideraron que hubiese sido importante incorporar determinada información (117/121). Como ya se ha presentado en otras oportunidades, una vez que Florencia pudo situarse frente al texto y evaluar la sugerencia, los intercambios con el equipo y con el docente llevaron a buscar la referencia de los conceptos presentes en el texto: deserción, repitencia, desfase de edad.

Episodio 2, Agregar información sobre fracaso escolar (110-207):

122 María Laura: Bueno, piénsenlo Uds. desde lo que saben que significa.

123 Florencia: No sé.

124 María Laura: ¿Qué significa el fracaso escolar? ¿No saben? Tiene que ver con la repetición.

125 ¿Cuándo uno fracasa dentro de la escuela? Cuando repite, abandona. La deserción es el

126 abandono. Cuando hablan de deserción escolar están hablando de los que abandonan la

127 escuela. Dejan de ir. La repitencia es otro problema.

128 N: Acá dice: el programa no graduado busca evitar la deserción escolar.

129 María Laura: La deserción escolar es que los chicos abandonan la escuela. Entonces, a

130 veces por qué abandonan la escuela, porque repiten, repiten, repiten cada año.

131 Florencia: ¿Qué es desfase?

132 María Laura: Mirá, ahí dice desfase de edad. Uds. piensen que hay chicos que repiten. Uds.

133 qué edad tienen.

134 Florencia: Once.

135 N: Once.

136 Karina: Catorce.

137 María Laura: ¿Por qué te pasó esto?

138 Karina: Porque repetí tercero y segundo.

139 María Laura: Entonces, provoca / el repetir provoca desfase de las edades. Hay chicos de

140 catorce con chicos de once.

141 Florencia: La mayoría somos de once.

142 María Laura: La mayoría son de once, pero pasan estas cosas. Se trata de una escuela que

143 está proponiendo una forma de trabajo, una forma de organización para que los chicos no

144 repitan. A medidas que se dan los logros, van pasando de nivel, en cualquier momento del

145 año. (refiere a la escuela no graduada).

146 Florencia: Entonces, en un año pueden hacer tres grados juntos.

147 María Laura: No son grados son niveles.

148 (Nos reímos todas.)

149 María Laura: Y no es que repiten de nivel sino que no avanzan. Tendrán que ver si eso es

150 una solución, están probando.

151 Florencia: Es una escuela de nueva generación. ¿Y cómo se puede agregar?

152 María Laura: Fijense de qué hablan. Al principio hablan de la escuela Nueva Generación de  
153 Florencio Varela,

Como ya mencionamos anteriormente, la realidad a la que pertenecían los chicos no es muy diferente a la que se plantea en la nota del diario. Al menos, se puso en evidencia que el desfase de edad era un problema que enfrentaba la institución escolar a la que estos alumnos concurren.

Podemos decir que los intercambios se centraron en comenzar a construir la referencia de los conceptos utilizados por el texto fuente y posibilitaron que el equipo buscara la manera de incorporar la información señalada por los compañeros. De todos modos, los intercambios no fueron suficientes como para intentar ir más allá y entender cómo la Pcia. de Bs. As. proponía resolver el problema del fracaso escolar. O, más allá todavía, entender qué hacía su propia escuela para resolver el problema del desfase de edad. Damos por sentado que en la situación de revisión de un texto esto es posible si se suspende el intento de modificar el texto y se trabaja en pos de una construcción más profunda de la referencia del texto fuente. En especial, cuando esa referencia a la que alude el texto de alguna manera forma parte de su cotidianeidad.

Al revisar el propio texto a partir de las sugerencias de las compañeras decidieron incorporar la información solicitada. La intención de incorporarla las llevó a abordar la puntuación que habían marcado en un segmento del texto. Suprimieron un punto que no tenía razón de ser colocado en esa zona pero no cambiaron la mayúscula (Episodio 2, 161-167).

*14 materia en cualquier momento del año : Cuando*

*15 cumplen ciertos objetivos. . En la provincia de BS AS hay*

Episodio 2, Agregar información sobre fracaso escolar (110-207):

161 Flor.: (Lee) La escuela "Nueva Generación" (saltea una parte) / los chicos pasan de nivel en  
162 cada materia en cualquier momento del año. Ahí sacamos. (Sigue leyendo para ella.) No.

163 Ahí no va punto. (Leen en voz alta)...cualquier momento del año cuando cumplen ciertos  
164 objetivos. Ahí va. Acá no va punto. Porque... (lee) los chicos pasan de nivel en cada materia  
165 en cualquier momento del año cuando cumplen (enfatisa al leer) ciertos objetivos. Ahí va  
166 punto. Está bien.

167 María Laura: Entonces sacalo. Si no cuando lo pase...

Como hemos dicho en la etapa anterior el contenido **controlar si están empleando los signos de puntuación para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector** no fue constituido en objeto de enseñanza. Sin embargo, el registro y las marcas de cambios del texto nos informan acerca de la preocupación de Florencia por atender la puntuación.

Por último, el contenido **releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada** también fue abordado en esta oportunidad.

Florencia volvió a leer su texto ante el pedido de agregar que el fracaso escolar provoca el desfase de edad en distintos cursos. Ella y su compañera intentaban resolver el problema de incorporar esa información. Antes de dar por finalizada la tarea, relee el texto para "ver si queda bien ahora" (episodio 2, 193-199).

**Episodio 2, Agregar información sobre fracaso escolar (110-207):**

193 Flo.: A ver si queda bien ahora. (Lee) La escuela Nueva generación de Florencio Varela, no  
 194 tiene grados. Los chicos pasan de nivel en cada materia en cualquier momento del año  
 195 cuando cumplen ciertos objetivos. El fracaso escolar provoca, entre otras cosas, la (lee la  
 196 en lugar de "el") desfase de edad en distintos cursos. En la provincia de Bs.As. hay 34  
 197 escuelas llamadas no graduadas y funcionan desde 1994. Para que los chicos no repitan  
 198 llaman a las materias por nombres atractivos. Lengua es "Palabras pintadas", Matemática:  
 199 "Sin error de cálculo, Ciencias Sociales: "Túnel del tiempo", Naturales "Para vivir la vida".  
 200 María Laura: ¿Cómo lo ven?  
 201 Karina: Ahora queda mejor.

Esta vez la relectura no le permitió convertir en observables el problema de coherencia que presentaba el texto: había dos informaciones de distinto nivel que se alternaban, uno refería al plan de escuelas no graduadas de la Pcia. de Buenos Aires y el otro refiere al caso particular de la escuela que es objeto de la noticia.

No hubo una clara intervención docente que ayudara a considerar este problema. Lo planteaba, pero el planteo no fue claro como para que los chicos lo entendieran. Por otro lado, se sumaba a esto el campo de conocimiento al que pertenecen los conceptos presentes en el texto: fracaso escolar, desfase de edad, plan de escuelas no graduadas, repitencia, etc.

Entonces, la relectura para asegurar la coherencia sólo permitió detenerse en aspectos superficiales del texto. La organización de las informaciones, su selección y jerarquización puestas al servicio del hecho que se quiere comunicar, no se constituyeron en observables o, al menos, se perdieron de vista ante el problema de manejar diferentes niveles de información y conceptos.

**Situación 4: Revisión del propio texto a partir de intervención docente. Texto: "Escuela sin grados"**

Como hemos planteado en la primera parte de este capítulo, luego de las interrevisiones se decidió volver a proponer la revisión de los textos. Esta vez las sugerencias las indicó el docente. A través de ellas se intentaba constituir como problema la ruptura en la progresión temática entre los tres segmentos en los que estaba organizado el texto. Uno aludía a la escuela sin grados "Nueva Generación", referida en el texto fuente (líneas 5-7), el segundo segmento presentaba el problema del fracaso escolar que llevó a la Pcia. de Bs.As. a crear estas escuelas (líneas 7-9) y el último retomaba el caso de la escuela mencionada en el primer segmento (10-12). Por otro lado, se iba a plantear que buscaran otra manera de decir "desfase de edad" para que pudiera ser interpretado por todos los oyentes.

05 La escuela "Nueva Generación" de Florencio Varela "no tiene grados". Los chicos  
 06 pasan de nivel en cada materia en cualquier momento del año cuando cumplen  
 07 ciertos objetivos. El fracaso escolar provoca, entre otras cosas, el desfase de edad  
 08 en distintos cursos. En la provincia de Bs. As. hay 34 escuelas llamadas "no  
 09 graduadas" y funcionan desde 1994  
 10 Para que los chicos no repitan llaman a las materias por nombres atractivos. Por  
 11 ejemplo: Lengua es "Palabras pintadas", Matemática: "Sin errores de cálculo",  
 12 Ciencias Sociales: "Túnel del tiempo", Naturales: "Para vivir la vida".

El problema se presenta por la alternancia entre los dos niveles de información presentes en el texto: uno particular –el de la escuela específica- y otro general –el problema del fracaso escolar asumido por el Programa de Escuelas No Graduadas de



la Pcia. de Buenos Aires. Este último nivel de información es el que da contexto al funcionamiento de la escuela que se describe.

Analizamos la versión III del equipo de Florencia y el registro de clase dividido en tres episodios.

### Versión III de equipo de Florencia

(Texto propio: Escuela sin grados)

Revisión del equipo de Florencia a partir de revisión docente (5-11-99) Florencia, Karina y Noelia

01 *BUSCAN EVITAR LA DESERCIÓN ESCOLAR*

02 *UNA AYUDA PARA QUE NO REPITAN*

03 En la escuela sin grados los chicos pasan de nivel de acuerdo a sus logros.

04

05 La escuela "Nueva Generación" de Florencio Varela "no tiene grados". Los chicos

06 pasan de nivel en cada materia en cualquier momento del año cuando cumplen

07 ciertos objetivos. \*El fracaso escolar 1) provoca, entre otras cosas, el desfase de edad 2)

08 \* en distintos cursos *Y también si repiten una y otra vez, dejan el colegio.* En la provincia de Bs. As. hay 34 escuelas llamadas "no

09 graduadas" y funcionan desde 1994.

10 Para que los chicos no repitan llaman a las materias por nombres atractivos. Por

11 ejemplo: Lengua es "Palabras pintadas", Matemática: "Sin errores de cálculo",

12 Ciencias Sociales: "Túnel del tiempo", Naturales: "Para vivir la vida".

Clarín 3-10-99

1) ¿Qué pasa cuando fracasan? Mirar en la nota y aclararlo.

2) Aclarar lo que significa Desfase para que todo el mundo lo entienda.

\* *Es decir que los chicos en un mismo grado tienen distintas edades*

\* *O sea que los chicos dejan el colegio de*

*que repiten una y otra vez.*

Nota: el doble subrayado señala lo escrito por el docente.

Debemos decir que las indicaciones formuladas no ayudaron a constituir en problema el salto que se produce entre los diferentes niveles de información. La primera pedía expandir el núcleo de información representado por el fracaso escolar. La segunda indicación solicitaba la aclarar del término "desfase".

En esta situación Florencia no cuestionó la sugerencia del otro porque ese otro era su maestra. Por razones de contrato, la palabra del maestro se convierte en una consigna de trabajo. Colabora en esto el uso del infinitivo en la indicación de la maestra.

En el registro de clase pudo observarse que empezaban por el segundo pedido: "Aclarar lo que significa Desfase para que todo el mundo lo entienda". En este episodio, consideramos dos momentos. En el primero, los intercambios se centraron en **recuperar la referencia del concepto "desfase de edad"**. Fue el docente el que propuso retomar lo que habían comentado en la anterior situación de revisión (06-07).

Episodio 1, Aclarar qué significa "desfase de edad" (01-89):

001 Floren.: (Lee las preguntas) ¿Qué pasa cuando fracasan? Mirar la noticia (en el escrito dice

002 "la nota") y aclararlo. Tenemos que mirar la noticia. Y ésta. (Lee) Aclarar lo que significa

003 desfase para que todo el mundo lo entienda. Pero acá no está.

004 María Laura: ¡Ah! ¡Qué problema! ¿no?

005 (Se quedan en silencio)

006 María Laura: Uds. se acuerdan que hablamos hablado de desfase de edad. Desfase de edad

007 (enfátiza "de edad").

- 008 Florencia: Acá, desfase (señala en la noticia fuente).  
 009 María Laura ¿Se acuerdan qué significaba “desfase de edad”?  
 010 Florencia: Diste un ejemplo. Cuando / esteeee/ XXXXXXXX  
 011 Karina: ¡Aaah!  
 012 María Laura: ¿Por qué hay chicos de 11 y otros de 14?  
 013 Karina: Porque repiten.  
 014 María Laura: ¿Y de qué se trata este titular?  
 015 Florencia: Para que los chicos no repitan.  
 016 María Laura: Es una escuela sin grados y como Uds. lo plantearon, no tiene grados.  
 017 Entonces, en la medida en que los chicos van cumpliendo los / los objetivos, van pasando...  
 018 Florencia: De nivel.  
 019 María Laura: Entonces de esa manera están enfrentando los desfases de edad que había en  
 020 un mismo grado.  
 021 Florencia: ¿No es muy cortita nuestra noticia?  
 022 Karina: Nooo.  
 023 María Laura: ¿Por qué te preocupa si es larga o corta?  
 024 Karina: Lo que interesa acá es lo que puso. Si es corta no tiene nada que ver que sea corta,  
 025 porque puso lo que interesaba.  
 026 Florencia: Bueno. ¿Y cómo ponemos desfase? ¿Cómo lo explicamos?

Las intervenciones del docente se centraron en ayudarlas a recuperar la referencia del concepto y en establecer su relación con el hecho social a comunicar. Buscaba reponer la información o las relaciones que el equipo no estaba considerando. Florencia no preguntó ni discutió sobre lo que la docente estaba afirmando, pero cambió el tema: “F: ¿No es muy cortita nuestra noticia?” (21). Si bien la preocupación por el largo del texto fue dejada de lado por su compañera, la pregunta actuó cambiando el contenido que se estaba abordando. Pasaron a resolver el problema de aclarar el término “desfase de edad” en el texto.

No consideramos aquí, si las intervenciones del docente fueron las más adecuadas, estamos analizando su intención de utilizar el contenido **recuperar la referencia del texto** para que las alumnas pudieran acceder a la información que tenían que manejar para poder reescribir esta noticia. Esta intención fue abandonada por las acciones que opuso Florencia: se preocupaba por el largo del texto o se centraba en cómo resolver la consigna que le dio la maestra.

El registro muestra cómo ella y su equipo buscaron en su texto el lugar en el que podrían hacer la aclaración. Una vez ubicada, asumieron el problema de qué escribir. Allí fue donde se presentó un segundo momento en el que **construir la referencia del texto** es utilizado. Puede observarse, entonces, cómo la necesidad de escribir en qué consiste el “desfase de edad” las ayudó a precisar sus ideas.

#### Episodio 1, Aclarar qué significa “desfase de edad” (01-89):

- 061 Florencia: Bueno, ¿y cómo lo decimos?  
 062 María Laura: ¿Cómo es para Uds.?  
 063 N: Porque una persona tiene más años que la otra.  
 064 Karina: Un chico tiene la edad... tiene... distintos años.  
 065 María Laura: ... en un mismos grado. En un mismo grado hay chicos con diferentes edades.  
 066 Pueden decir directamente eso.  
 067 Florencia: ¿Eh?  
 068 María Laura: El fracaso escolar provoca....  
 069 Florencia: Digan algo ¡che!  
 070 Karina: ¿qué querés que diga?  
 071 Florencia: ¿Qué podemos hacer?  
 072 Karina: Y, poner lo que habías dicho antes, que en un grado / hay chicos que tienen

- 073 distintas edades.  
 074 Florencia: Acá podemos poner... Acá ponemos. Prestame la goma. Es decir, que los chicos  
 075 tienen distintas edades en un grado.  
 076 María Laura: ¿Con esto ya estaría claro para Uds.?  
 077 Florencia: A ver, vamo` a ver. (Vuelve a leer) La escuela Nueva Generación de Florencia  
 078 Varela, no tiene grados. Los chicos pasan de nivel en cada materia en cualquier  
 079 momento del año cuando cumplen ciertos objetivos. El fracaso escolar provoca, entre  
 080 otras cosas, la desfase de edad.  
 081 María Laura: El desfase.  
 082 Florencia: ¿No es "la"? Es decir que los chicos tienen distintas edades en un grado. (Sigue  
 083 leyendo) En la provincia de Bs.As. hay 34 escuelas llamadas no graduadas y funcionan  
 084 desde 1994. Para que los chicos no repitan llaman a las materias por nombres  
 085 atractivos. Por ejemplo: Lengua es Palabras pintadas, Matemática: Sin errores de  
 086 cálculo, Ciencias Sociales: Túnel del tiempo, Naturales: Para vivir la vida.  
 087 Karina: Está bien.  
 088 N: Bien.  
 089 Florencia: Entonces esto queda así.

Podemos observar aquí, cómo fueron ajustando la aclaración. En el comienzo plantearon (63-64) "Noelia: Porque una persona tiene más años que la otra. Karina: Un chico tiene la edad... tiene... distintos años." Luego la precisaron: (72-73) "Karina: Y, poner lo que habías dicho antes, que en un grado / hay chicos que tienen distintas edades."

Si bien fue posible ver cómo la escritura ayudaba a revisar el propio conocimiento, el concepto de desfase de edad se convirtió en una mención y su aclaración no se articuló con las otras ideas puestas en texto.

Podemos decir que la situación de revisión informa sobre los recursos que los alumnos utilizan para expandir una información en el texto. Aquí, aparece como posible el agregar una aclaración: "Es decir que los chicos en un mismo grado tienen distintas edades". Otras situaciones de escritura o revisión colectiva tendrán que constituir en objeto de enseñanza la exploración de los recursos que pueden ser utilizados para expandir los núcleos de información.

El análisis del episodio 1, también nos mostró cómo recurren a la **relectura del texto para asegurar la coherencia del texto**.

La primera relectura la realizaron para responder al pedido de aclaración sobre el término "desfase de edad" y determinar "en dónde lo vamos a poner" (29-38 / 46-50).

**Episodio 1, Aclarar qué significa "desfase de edad" (01-89):**

- 029 Florencia: La leo para ver qué podemos poner. La escuela Nueva Generación de Florencia  
 030 Varela, no tiene grados. Los chicos pasan de nivel en cada materia en cualquier  
 031 momento del año cuando cumplen ciertos objetivos. El fracaso escolar provoca, entre  
 032 otras cosas, el desfase / (corrige) la desfase. ¿Es el desfase o la desfase?  
 033 María Laura: El desfase.  
 034 Florencia: (Continúa) el desfase de edad en distintos cursos. En la provincia de Bs.As. hay 34  
 035 escuelas llamadas no graduadas y funcionan desde 1994. Para que los chicos no  
 036 repitan llaman a las materias por nombres atractivos. Por ejemplo: Lengua es Palabras  
 037 pintadas, Matemática: Sin errores de cálculo, Ciencias Sociales: Túnel del tiempo,  
 038 Naturales Para vivir la vida. ¿A dónde lo vamos a poner?  
 (...)
 046 Florencia: (Vuelve a leer) La escuela Nueva Generación de Florencia Varela, no tiene grados.  
 047 Los chicos pasan de nivel en cada materia en cualquier momento del año cuando  
 048 cumplen ciertos objetivos. El fracaso escolar provoca, entre otras cosas, la (vuelve a

- 049 cambiar el artículo) desfase de edad. (Propone) La desfase de edad es... Y ahí lo  
 050 explicamos.  
 051 Noelia: Y, pero... ¡eeeh!  
 052 Karina: No sé, porque si sacamos... ¿Qué querés sacar de acá?  
 053 Floren: No quiero sacar nada, mirá. Escribimos desde acá. (Vuelve a leer) El fracaso escolar  
 054 provoca, entre otras cosas, el desfase de edad. (Propone) El desfase de edad es...  
 055 Karina: Pero ¿eso lo vas a sacar?  
 056 Noelia: Y ahí seguimos.  
 057 Florencia: No (contestando a Karina). Acá el desfase de edad y ponemos lo que es. Hay que  
 058 ver cómo lo vamos a explicar.

La segunda relectura las ayudó a asegurar que lo que habían agregado resguardaba la coherencia del texto (76-89, ver pág. 157).

Podemos observar que la relectura fue utilizada para determinar cuál era la zona del texto que podía expandirse y para corroborar si se entendía la explicación que se había agregado. Sin embargo, no convirtieron en observable el problema de organización de la información en el texto.

El análisis del episodio 2 nos mostró la relectura fue utilizada con el mismo propósito. Ante el pedido de aclaración sobre el segmento que refiere al fracaso escolar, Florencia intentó responder buscando expandir la zona del texto señalada. Luego releía para "ver si queda bien" (119-127 / 135-142).

Episodio 2, Aclarar qué pasa cuando fracasan (90-143):

- 119 Florencia: A ver si queda bien. (lee) La escuela Nueva Generación de Florencio Varela, no  
 120 tiene grados. Los chicos pasan de nivel en cada materia en cualquier momento del año  
 121 cuando cumplen ciertos objetivos. (Se detiene y agrega) Los chicos repiten una y otra  
 122 vez de año y terminan desertando, sobre todo en las zonas más carenciadas.  
 123 (Continúa leyendo) El fracaso escolar provoca, entre otras cosas, el desfase de edad.  
 124 Es decir que los chicos en un mismo grado tienen distintas edades  
 125 María Laura: ¿Qué es lo que está queriendo decir acá?  
 126 Florencia: Que los chicos que repiten muchas veces terminan desertados. ¿Qué es  
 127 desertados?  
 128 María Laura: Desertando, que dejan la escuela.  
 129 Florencia: Los que repiten una y otra vez dejan la escuela. Acá podemos decir: (Lee en su  
 130 nota) El fracaso escolar provoca entre otras cosas el desfase de edad en distintos  
 131 cursos, es decir que los chicos tienen distintas edades en los grados. (Agrega) O sea  
 132 que los chicos dejan el colegio. (Escribe en la hoja mientras lo dice) O sea (escribe)  
 133 que los chicos (escribe) dejan el colegio (escribe)  
 134 Karina: ...de tanto que repiten.  
 135 Florencia: A ver si queda bien. (Vuelve a leer) La escuela Nueva Generación de Florencio  
 136 Varela, no tiene grados. Los chicos pasan de nivel en cada materia en cualquier  
 137 momento del año cuando cumplen ciertos objetivos. El fracaso escolar provoca, entre  
 138 otras cosas, el desfase de edad en distintos cursos. Es decir que los chicos tienen  
 139 distintas edades en los grados (cambió el orden, era: tienen en un mismo grado  
 140 distintas edades.) O sea que los chicos dejan el colegio de tanto que repiten. En la  
 141 Provincia de Buenos Aires (sigue leyendo sin cambiar). ¿Aprobado?  
 142 Karina: Si.

Una vez más la relectura no permitió a Florencia advertir la ruptura de la progresión temática que presentaba el texto. La intervención del docente no ayudó a configurarlo.

En el episodio 2, las alumnas estuvieron abocadas en la resolución del primer pedido de la maestra: "¿Qué pasa cuando fracasan? Mirar en la nota y aclararlo".

El análisis del episodio 3, nos mostró el intento de la docente **por constituir en problema la ruptura en la progresión temática presente en el texto**. Sin embargo, no era fácil para Florencia constituir en observables los dos niveles de información y encontrar una manera de poner en texto la relación que se establece entre ellos.

El registro de clase permitió advertir los diferentes momentos en los que la docente presentó el problema (episodio 3, 145-149/ 156-157 / 160 – 163 / 166 – 172).

**Episodio 3, Reconocer rupturas en la progresión temática (144-172):**

145 María Laura: A mí me pasa una cosa cuando lo leo. Veo que Uds. están hablando de la

146 escuela Nueva Generación, que es una escuela no graduada. Y saltan de ahí / se

147 produce un salto. Empiezan a hablar del fracaso escolar, de lo que provoca el

148 fracaso escolar. Y no entiendo muy bien por qué primero hablan de la escuela

149 Nueva Generación.

150 Florencia: Porque ahí estamos precisando la cosa, qué es y después decimos para qué

151 sirve esa escuela.

152 María Laura: ¡Ah! Cuando se refieren al fracaso escolar están diciendo para qué sirve la

153 escuela.

154 Florencia: (Le pide a las compañeras que contesten y se queda callada).

155 Karina: ¿Qué no entendés?

156 María Laura: Yo decía que, hablan de la escuela sin grados y después del fracaso escolar.

157 No entiendo por qué saltan de la escuela sin grados al fracaso escolar.

158 Karina: Porque los chicos pasan de nivel. (No se distingue lo que dice. Hay mucho

159 ruido dentro del aula).

160 María Laura: ¿Se entiende lo que digo? Me parece que entre esta parte y ésta falta algo

161 ahí. Que algo tiene que conectarla. Hablan de la escuela Nueva Generación y

162 después pasan a hablar del fracaso escolar que provoca que repitan los grados.

163 ¿Qué tiene que ver el fracaso escolar con la escuela sin grados?

164 Karina: Y porque hay chicos que están con distintas edades. No tienen la misma edad

165 todos.

166 María Laura: ¿En la escuela sin grados? Es una escuela en la que están juntos los de

167 distintas edades. Eso lo entiendo. Lo que estoy diciendo es que primero hablan

168 de esto, después del fracaso escolar. Primero sobre la escuela Nueva Generación

169 que es una escuela sin grados. Y después hablan del fracaso escolar y lo que

170 provoca. Yo lo que no entiendo es, cómo se conecta, cómo se relaciona hablar

171 de una escuela sin grados y luego hablar del fracaso escolar. ¿Por qué tiene

172 sentido hablar del fracaso escolar después de hablar de la escuela sin grados?

173 Florencia: Ya está bien.

174 (Se lo muestran luego a la maestra y ella les dice que está bien.)

Ante el primer planteo del problema por parte de la docente, Florencia dio una respuesta aparentemente coherente: “Porque ahí estamos precisando la cosa, qué es y después decimos para qué sirve esa escuela” (150-151). La docente retomó lo dicho por Florencia para responder a su duda: “¡Ah! Cuando se refieren al fracaso escolar están diciendo para qué sirve la escuela” (152 – 153). Esta intervención descoloca a Florencia, quien derivó a sus compañeras la responsabilidad de responder. Ellas pidieron a la docente que aclarara lo que no entendían. La docente volvió a plantear el problema varias veces (155-166 / 159-162 / 164-170).

Podríamos interpretar que Florencia tenía razón: las escuelas no graduadas se habían creado (“sirven”, según Florencia) para intentar resolver el fracaso escolar. Si bien esto fue advertido por ella, no pudo explicar esta relación entre dos aspectos del contenido del texto.

Es necesario recordar que el texto no fue seleccionado del archivo periodístico elaborado en la actividad permanente de lectura; y no hemos tenido incidencia en las condiciones didácticas creadas para su selección. Como hemos planteado al caracterizar este texto, Florencia tiene que poder manejar simultáneamente dos niveles de información: el caso particular de la escuela provincial "Nueva Generación" y el del problema social referido al fracaso escolar, asumido por la Pcia. de Bs. As. al crear el programa de escuelas no graduadas.

### **¿Qué transformación de los contenidos fue posible en la segunda etapa?**

De los contenidos abordados en esta etapa, tres de ellos estuvieron presentes en tres de las cuatro situaciones de revisión.

#### **Releer para controlar la coherencia de la zona del texto evaluada**

Este contenido, que ya fue utilizado en tres situaciones de la 1º etapa, también fue usado por Florencia para controlar la coherencia del texto y dar por finalizada la revisión de una zona del texto o de su totalidad. En la situación 2, las sucesivas relecturas le fueron permitiendo advertir problemas del texto que no había considerado antes. El texto del compañero tenía su particularidad. Ofrecía las resistencias suficientes como para que Florencia intentara superar los obstáculos que le impedían la construcción de una interpretación. La situación de revisión colaboró en darle la posibilidad de interactuar con este texto, de procurar reencontrar el sentido que el compañero le quiso dar y por ende, advertir aquello que dificultaba al lector interpretarlo. Recordemos, por ejemplo, el momento en el que quiso reponer la puntuación que creía omitida.

No obstante, en las situaciones 3 y 4, la relectura no fue suficiente para constituir en observable un problema del propio texto como lo era la progresión de su información. La particularidad del texto, en este caso, se manifiesta en la complejidad de la temática. Esto dificultó la distinción entre los niveles de información planteados en el texto fuente. Además, las intervenciones docentes no favorecieron la configuración del problema por parte de Florencia, sea porque la maestra tampoco había podido configurarlo, sea porque los planteos no eran claros para que Florencia entienda en qué consistía el problema.

Sabemos que es más fácil para los chicos advertir los problemas en los textos del compañero que en el propio texto. Revisar el texto significa poder descentrarse de la posición de escritor para situarse en el lugar del lector potencial. Esta descentración es más factible al revisar el texto del compañero porque el que revisa no está implicado en el proceso de escritura que llevó a producir "ese" texto. De todos modos, hemos visto a lo largo de esta etapa y de la anterior, que situarse en el lugar del lector potencial no es espontáneo en los chicos. Hubieran dado por terminada la revisión luego de la primera lectura.

Creemos que la transformación continuó en esta etapa. La inestabilidad que presenta este contenido podría explicarse a través de las condiciones el texto "Escuela sin grados" presentaba: era un texto propio, el campo de conocimiento del texto fuente estaba alejado de aquel que ha construido Florencia hasta el momento.

#### **Controlar si están empleando los signos de puntuación adecuados para facilitar la comprensión de lo escrito**

El análisis revelaba la preocupación de Florencia por ejercer control sobre la puntuación empleada para marcar límites internos en el texto (situación 1) aunque no lograra un control exhaustivo: omitía puntos en el final de un párrafo y utilizaba puntos

que fragmentaban las estructuras. Luego, al revisar el texto del compañero (situación 2) pudo tomar conciencia del problema que genera al lector la falta de puntuación e intentó organizar el texto a partir de ella. En la siguiente situación de revisión (situación 3) advirtió la puntuación que fragmentaba una estructura.

Hemos visto que la intervención docente en la situación 2, se constituyó en una condición necesaria para que la puntuación se convirtiera en problema y se explicitaran los aspectos que tenían que considerar.

Frente a la revisión de su propio texto, Florencia fue capaz de advertir la omisiones de la puntuación o su utilización inadecuada. Lo que no pudo hacer fue un control exhaustivo

Como hemos planteado anteriormente, este contenido no fue constituido por nosotras en objeto de enseñanza. Consideramos que las situaciones de revisión nos informaron sobre los contenidos que preocupaba a Florencia y necesitaban constituirse en objeto de reflexión o de sistematización.

### **Recuperar o reconstruir la referencia del texto**

En la 1º etapa, este contenido fue abordado para establecer cuál era el término que representaba al concepto en cuestión. Se trata de una campaña de "alfabetización" no de "analfabetización". Este último término no existe ni tiene sentido que exista.

En esta etapa, el contenido es abordado frente a los dos textos que se revisan. Al revisar el texto del compañero "Marcha en Bicicleta", la reconstrucción de la referencia del texto estuvo presente frente a problemas diferentes. Uno de ellos planteaba: ¿a quién refieren los 36.000 chicos: a los que marcharon en bicicleta o son aquellos por los que se reclama que se respeten los derechos? Este problema se resolvía estableciendo relaciones dentro del texto. En el segundo problema que enfrentan la referencia está fuera del texto. Es necesario recurrir a un conocimiento de mundo que permita entender por qué el texto fuente plantea que "este país está matando por día a cien chicos menores de cinco años". En los dos casos Florencia y su equipo necesitaron reconstruir la referencia para poder construir una interpretación del texto y emitir una opinión. En ambos, el problema no fue advertido por las alumnas sino planteado por la docente.

El problema que les presenta atender las sugerencias del compañero para volver al propio texto "Escuela sin grados", les requería también reconstruir la referencia de los conceptos que fueron dejados de lado por Florencia al reescribir el texto fuente. El análisis dio cuenta de cómo los problemas se originaban en el espacio del contenido e informó que el campo de conocimiento de los alumnos estaba alejado del que necesitaban para poder mejorar su texto. Era difícil para Florencia y su equipo –y para cualquier niño de 11 años- comprender los conceptos de deserción, repitencia, desfase de edad. No queremos decir que no se puedan abordar con ellos textos que los incluyan sino que requieren ser considerados como "textos difíciles". Esto indica al docente la planificación de situaciones didácticas específicas para poder abordarlos (Lerner D. y otros, 1996, 1998).

Si bien es esperable que un problema retórico solicite al escritor la necesidad de aclarar o incorporar nuevas informaciones, esto es posible cuando los conceptos que representan los núcleos que se pretenden expandir ya han tenido un espacio didáctico destinado a la construcción de esos conceptos o se prevé que la revisión oriente la apertura de dichos espacios.

No sabemos cuáles fueron las condiciones que se plantearon para comentar, discutir y finalmente seleccionar esta noticia para la radio porque no hemos participado en ellas.

Si bien no podemos afirmar que el contenido se haya transformado, sí, es posible considerar que su uso permitió a Florencia comenzar a advertir aquello que el texto da por conocido y que el lector no puede interpretar. Ante estas situaciones, Florencia actuaba descartando la información que no comprendía. La situación de revisión le planteó retomar algunos de los conceptos dejados de lado en su primera selección.

Cuatro contenidos se han abordado en dos situaciones:

**Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta los requerimientos del género al cual pertenecen**

El análisis nos permite comprender cómo este contenido hizo que Florencia pusiera en juego conocimientos lingüísticos referidos a los requerimientos del género informativo periodístico.

Uno de ellos era la consideración de la presencia del titular, la volanta y el copete como elementos (situación 1). Si bien la interpretación que hizo Florencia y que utilizó para controlar su texto, parecía ser producto de una sobregeneralización ya que otorgaba a esos tres componentes un status obligatorio, no encontró en esa situación ni en la siguiente (situación 2) resistencias que le permitieran considerar los límites de dicha interpretación. Al analizar la tercera etapa mostraremos cómo esto fue posible.

Otros de los requerimientos advertidos por Florencia referían a la longitud de los textos "Está bien porque es corto", y a la precisión de la información, expresada por el pedido de suprimir el adverbio "casi" (situación 2).

**Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas.**

A pesar de la frecuencia con la que se presentó (en dos situaciones en la primera y en dos situaciones en esta etapa) no podemos decir que le permitiera a Florencia reconstruir su lugar como lectora potencial de los textos que revisa o su lugar como escritor que recibe las sugerencias de compañeros situados como lectores potenciales.

Sin embargo, es necesario sostener que los intentos por situarse en el lugar del lector (situación 2), le ha permitido convertir en observables problemas que pasaban inadvertidos. El intentar dar una opinión sobre los mismos la ayudó a reconstruir su propio conocimiento y a diferenciar a través de la escritura de sus sugerencias, cuáles de esas opiniones indicaban la posibilidad de realizar un cambio y cuáles marcaban la necesidad de efectuarlo.

El análisis nos mostró cómo era más fácil para Florencia situarse como lector potencial del texto del compañero (situación 2) —una vez que por intervención docente puede ubicarse en ese lugar— que otorgarlo al compañero respecto del propio texto (situación 3). Éste no es un aspecto menor en el momento de considerar la inestabilidad de este contenido.

Podemos agregar a esto, la poca experiencia en revisión de textos por parte de los alumnos. Cuanto más avanzados están en la escolaridad, parece ser más difícil instaurar la práctica social de revisión. No queremos afirmar con esto que es imposible, sino que demanda más tiempo para que los alumnos sostengan la revisión



de los textos desde el sentido que tiene para un escritor situado en una situación comunicativa.

**Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete.**

Este contenido ya fue abordado por Florencia en una situación de revisión de la primera etapa. Recordemos el trabajo minucioso planteado por ella y su compañera, realizado para proponer el titular que habían elegido.

Sin embargo no fue reutilizado por Florencia para decidir sobre la necesidad o no de incorporar un copete cuando revisan el texto del compañero (situación 2). La intervención docente fue la que permitió utilizarlo como medio para que constituyeran en observables problemas del texto: el hecho social que se pretende transmitir, la organización de la información seleccionada.

En la situación 3 fue utilizado por Florencia para argumentar que la información que no estaba presente en el titular figuraba en el copete. Con ello oponía su posición para no efectuar el cambio solicitado por el otro equipo.

Podemos decir que utilizó este contenido para establecer una articulación entre las informaciones presentes en los elementos que el titular rige. Sin embargo, esta identificación de la información que da cuenta del hecho social no orienta lo suficiente la elaboración del texto del cuerpo de la noticia. Los dos niveles de información implicados en el texto fuente podrían haber actuado como un obstáculo. También es preciso considerar que Florencia suele perder de vista el texto como totalidad. Decimos esto porque el análisis nos va permitiendo identificar los diferentes problemas que enfrenta el escritor durante el proceso de escritura. Los alumnos los enfrentan al situarse como escritores.

**Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario.**

Podemos decir que la transformación de este contenido abordado por Florencia se presenta en la posibilidad de utilizar la pauta que el mismo da para volver al texto y orientar la revisión. Es decir, el propósito que ha generado el texto ayuda a evaluar las modificaciones realizadas o a realizar en el texto; permite el avance en los aspectos lingüísticos que se constituyen en observables: de aspectos figurativos a no figurativos y cada vez más centrales.

Si bien en la primera etapa en la que este contenido se manifiesta (situación 2) Florencia se centró en proponer otro titular al acordado en la escritura colectiva, no lo hizo porque consideraba que era más adecuado que el seleccionado en la situación de escritura colectiva, sino porque quería mantener el que ella había pensado. El quehacer puesto en acción por la maestra, no logró descentrar a Florencia de la postura adoptada. De todos modos, la siguiente situación de revisión le mostró que la sugerencia realizada no fue recogida por la maestra como aspecto central a considerar. Durante la revisión pudo observar qué era lo central para la maestra.

En la segunda etapa (situación 2), las intervenciones del docente ayudaron a dar orientación a la revisión del texto del compañero. No se revisaba para emitir un juicio de valor sobre el texto: si estaba bien o no para la radio. Se revisaba para situarse en el lugar del oyente. Es él el que tiene que entender la información que se le está comunicando. El hecho de que la maestra haya sostenido esta intervención permitió a Florencia convertir en observables problemas de ese texto en particular.

En la situación 3, recibieron como sugerencia modificar el titular. La intervención del docente poniendo en juego este contenido permitió al equipo mantener la discusión sin

que Florencia impusiera su postura de no considerar la sugerencia del otro equipo. De todos modos, abordar el problema no logró que Florencia se descentrara de su posición para que se pudieran explorar otras alternativas.

Tres contenidos se abordaron en una situación:

#### **Advertir y eliminar repeticiones o redundancias innecesarias**

En la primera etapa, este contenido fue abordado para organizar de la información del texto y decidir en qué orden presentarla para no repetirla o qué suprimir para evitar repeticiones sin que la información que se buscaba comunicar desapareciera.

En la segunda etapa el contenido requería decidir si las repeticiones de las preposiciones en las dos oraciones advertidas eran necesarias (situación 2). En un caso, la repetición no podía superarse con un cambio de preposición porque alteraba el significado. En el segundo caso, la repetición de la preposición en la enumeración de los derechos de los niños, se resolvía manteniendo la primera y suprimiendo las que se presentaban en el resto de la enumeración. Es para destacar que este problema fue advertido mientras estaban resolviendo otro: ¿cómo debe interpretarse lo leído, desde lo literal o lo metafórico? Esto nos permitió comprender la atención que Florencia ponía ante las repeticiones. En ambos casos, Florencia puso en acción sus conocimientos como hablante para tomar la decisión de realizar el cambio o aceptar la repetición.

Estas inferencias puestas en acción y utilizadas para justificar la resolución del problema, se manifestaron como conocimiento explícito en los dos casos. En el primero, fue el docente el que puso en palabras la diferencia de significados de las preposiciones seleccionadas y dejadas de lado por Florencia. En el segundo, fue Florencia la que justificó el cambio efectuado: la repetición de una preposición en una enumeración puede salvarse manteniendo sólo la primera.

Esto nos ha sugerido que el conocimiento de Florencia tuvo la oportunidad de reconstruirse a través de la elaboración de límites y posibilidades al quehacer puesto en juego. En este caso, son las propiedades del sistema de la lengua que, como observables, permiten dicha elaboración; y es la situación didáctica de revisión la que permitió a Florencia leer el texto del compañero desde los conocimientos que usa como hablante.

#### **Reconocer rupturas en la progresión temática del texto y evaluar distintas maneras de superar el problema**

Esperábamos encontrar que la participación en las dos situaciones de la primera etapa (situación 1 y 3), en las que el problema de la ruptura en la progresión temática del texto propio y del texto colectivo fue objeto de reflexión, aunque haya sido advertido y resuelto por sus compañeros, llevara a constituir como observable el problema que se presentó en la situación 4 de la segunda etapa. Sin embargo, encontramos que no se instaura la reflexión frente al planteo del docente.

Si bien no podemos afirmar que se haya manifestado una transformación en el contenido abordado por Florencia, sí pudimos identificar algunas condiciones que favorecieron su constitución en objeto de reflexión.

La intervención docente en las dos situaciones de la primera etapa, fue una condición fundamental para que el contenido se abordara como problema. Florencia no lo hubiera advertido ni hubiera dado curso a la discusión. Ella no veía la perturbación

que los otros encontraban en las zonas del texto señaladas. El hecho de que la docente favoreciera la discusión y ayudara a configurar y explicitar la preocupación de la compañera, obligó a Florencia a aceptar la reflexión o asistir a ella.

Si bien la intervención docente fue una condición necesaria para que la reflexión sobre este contenido se desarrollara, hemos podido observar que no es una condición suficiente. En la cuarta situación de la segunda etapa, el problema fue presentado por la docente y no pudo ser asumido por el equipo. La noticia que reescriben puede ser considerada como "texto difícil" (Lerner D., 1996; 1998) por los distintos niveles de información que presenta y el campo de conocimiento al que alude. Éste es un dato importante para nosotros porque requiere de intervenciones específicas del docente en el momento de su lectura, comentario y selección.

### **Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos (para establecer relaciones causales)**

Por ser la primera vez que este contenido es abordado, los datos que tenemos son insuficientes para dar cuenta de transformaciones.

Queremos retomar la pregunta formulada luego del análisis de la primera etapa. **¿Por qué consideramos que existió transformación?**

Volvemos a situar en primer plano la posibilidad otorgada por las situaciones de revisión para que Florencia pudiera tomar decisiones frente a la escritura, sea cuando se colocaba en la posición del lector potencial frente a los textos de sus compañeros o cuando recibía las opiniones del compañero que se había situado en el lugar del lector.

El análisis de esta etapa nos informa que Florencia, para poder ejercer la toma de decisiones, necesitaba franquear un espacio en el que la lectura no advertía los problemas del texto o sólo advertía problemas que no eran centrales. Recordemos su actitud frente al texto "Marcha en Bicicleta" o frente a las opiniones del equipo que revisó su texto "Escuela sin grados". Franqueado ese espacio, la **relectura del texto para controlar la coherencia fue una lectura orientada**. Sólo dejó de serlo cuando el campo de conocimiento de Florencia no podía significar los conceptos claves ni articular los niveles de información del texto fuente.

Cuando Florencia comenzó a advertir los problemas del texto o a reconocer los que otros –sea docente o compañero- le proponían, la toma de decisiones fue posible y requirió de ella poner en juego un conocimiento que había construido a propósito de otra situación. Por ejemplo, los requerimientos del género informativo periodístico que ha utilizado; la relación que ha establecido para coordinar las informaciones que presentó en el titular, la volanta y el copete.

A veces, el mismo texto ponía límites a la puesta en juego de sus conocimientos. Recordemos cuando advertía las repeticiones frente al texto "Marcha en bicicleta" y cómo su conocimiento como hablante encontraba límites y posibilidades.

También pudimos observar como manifestación de la transformación el poder dar razones para no cambiar las decisiones que ya se han tomado. Recordemos la discusión sobre el pedido de cambio del titular del texto "Escuela sin grados". Florencia se apoyó en los conocimientos construidos a propósito de la situación de escritura de la 1º etapa para justificar por qué la relación entre el titular, la volanta y el copete establecida era pertinente.

Algunos de los contenidos abordados en la primera etapa parecían no manifestar transformación en la segunda. Sin embargo, consideramos que no tenemos que esperar estabilidad en un proceso de transformación porque ella es producto del mismo proceso. Hemos visto cómo un contenido se abordó en textos que presentan condiciones diferentes. Por un lado, ya hemos dicho que no era lo mismo revisar el texto del compañero que el texto propio, por la toma de distancia que ambos requieren del que revisa. Por otro lado, la particularidad del texto fuente del texto en lo que refiere al campo de conocimiento que necesita haber construido el que se sitúa en la posición de reescribirlo, ofreció una resistencia demasiado alejada de las posibilidades de Florencia para poder enfrentarla.

El texto "Marcha en Bicicleta", escrito por un compañero opuso resistencia a las regularidades construidas por Florencia y le permitieron revisar su propio conocimiento. Así ha pasado frente a las decisiones que tomó ante las repeticiones que advertía. Comprobó en la acción que las preposiciones como nexos subordinantes no eran intercambiables o que podían ser suprimidas en una enumeración. A la vez, puso límites a su intención de evitarlas sin evaluar su necesidad. Por otro lado, este texto, particular por la manera en que estaba organizada la información, permitió a Florencia poner en juego sus concepciones sobre la función de la puntuación como organizador del texto. El texto resistía todas las formas en las que ella buscaba organizarlo y la llevó a tomar conciencia del problema que genera al lector la falta de puntuación. Esto nos llevó a repensar la condición de que los textos que se intercambien en las situaciones de interrevisiones tenían que constituir la mejor versión posible, como para que el compañero que revisa no desvalore el texto. Hemos visto lo potente que fue este texto para la transformación de los contenidos que abordó Florencia. Además, frente a un texto tan diferente a los que ella escribiría, no tuvo actitudes de desvalorización. Sólo las manifestó en el episodio 1, mientras franqueaba ese espacio en el que la lectura no informa de los problemas centrales del texto.

El texto "Escuela sin grados" escrito por Florencia, llegó a constituirse en un texto coherente a pesar de que ella no había construido un campo de conocimiento que le permitiera significar los conceptos y niveles de información presentes en el texto fuente. Pudo localizar las zonas del texto en las que era posible incorporar la información que le fue solicitada. Sin embargo, otros problemas –por ejemplo, advertir la ruptura en la progresión temática del texto- no pudieron constituirse en observables aunque la docente los presentara en la situación de revisión. Esto nos hace pensar en la revisión de los criterios de selección del texto fuente utilizado para la reescritura y de las condiciones a crear si se decide trabajar con textos alejados del campo de conocimiento construido por los alumnos.

Fueron muy pocas las posibilidades que se han presentado en esta etapa para la exploración de alternativas diferentes a las analizadas. Parece ser que la inmediatez de las situaciones de revisión no permitía al docente hacer las anticipaciones necesarias como para poder plantearlas. Entregado al devenir de la situación y a ayudar que se sitúen en la revisión del texto propio o del compañero, perdía de vista oportunidades de presentar otras alternativas para que fueran exploradas.

### 3º Etapa: Escritura por parejas sobre el campamento. Textos: "Preparativos", "Campamento", "Anécdotas"

La 3º Etapa estuvo centrada en la elaboración de un boletín informativo sobre un campamento que habían realizado. Una pareja escribió sobre los preparativos, otra sobre lo realizado en el campamento y la tercera sobre las anécdotas. Florencia participó en la última.

En esta oportunidad no hubo un texto fuente que proveyera la información a seleccionar. Ellos tuvieron que decidir qué era noticia y situarse frente a esos hechos.

#### Situación 1: Escritura en parejas. Texto: "Anécdotas"

Habíamos acordado que las tres parejas de alumnos escribirían los textos en sus casas y traerían la primera versión el día acordado para la revisión.

Analizamos el texto inicial del equipo de Florencia y las modificaciones en él realizadas por considerarlas como marcas de revisión que informan sobre los contenidos puestos en acción por Florencia. No tenemos registro de las reflexiones originadas a partir de esta situación de escritura.

#### TEXTO INICIAL EQ DE FLORENCIA

(Texto propio: Anécdotas)

Escritura en parejas: Florencia y Sofía

- 01 ANECDOTAS DEL  
02 CAMPAMENTO '99  
03 Llegaron el día 18 de noviembre a la quinta de  
04 Nuestra señorita la profesora Graciela La que nos les permitió hacer este  
05 Campamento.  
06 Estas cosas son las que hicieron divertido e l ste campamento.  
07 ~~nuestra~~ la primera anegetda fue que cecilia, mariana, Florencia  
08 y sofia no podian armar la carpa luego se acercaron  
09 las señoritas claudia y virginia. Para ayudar,  
10 una vez terminada, la lluvia arruino nuestro el esfuerzo.  
11 lo más divertido fue que Florencia nos sacaba fotos  
12 mientras esto ocurría.  
13 Antes de la merienda decidieron reunirse en el ombú  
14 en ese momento hubo unos pequeños accidente que  
15  fueron resbaladas del ombú a causa de que  
16 la lluvia mojó el arbusto el tronco del árbol arbusto.  
17 Luego llegó la hora de realizar las tareas comunitarias  
18 esto consistía en que cada equipo tenía una tarea  
19 diferente. Después de haver hecho que cada equipo termino sus tareas  
20 llegó el tiempo libre ahí fue donde Eduardo se hamacaba  
21 muy tranquilamente de pronto se le corto la cadena y  
22 callo a la arena. Después de la cena no se  
23 podian imaginar que los varones limpie laven los

25 *mas divertida que fue cuando todos los grupos*  
 26 *realizaron S&C. luego de esto las maestras decidieron*  
~~26~~ *platos. luego la hora del fogón y empezó la parte*  
 27 *dejarles armar las carpas. 1:30 hs de la*  
 28 *madrugada. en un tiempo las maestras*  
 29 *tuvieron que retar a los chicos para que se*  
 30 *duerman. A la mañana del viernes se despertaron antes*  
 31 *que las señoritas. luego llego la hora del desayuno.*  
 32 ~~xxxx~~ *Después de esto tuvimos otro tiempo libre*  
 33 *Luego almorzamos almorzamos y llego la hora ~~xxxx~~ de la merienda*  
 34 *y volvieron a la escuela*

35  
 36 *Despues de todo este esfuerzo*  
 37 *la pasaron muy bien*

38  
 39  
 40 **UN SALUDO CORDIALMENTE**  
 41 **A MAESTRAS Y CHICOS DE 6º C**

Es importante señalar que el texto de Florencia presentaba información que no estaba relacionada con las anécdotas. Por ejemplo, la referencia a las tareas comunitarias (17-19); la mención del fogón sin especificar la anécdota relacionada con él (24-26); la cita de cada una de las actividades realizadas (30-34). Parece ser que el problema que enfrentó Florencia fue cómo organizar un texto dando cuenta de las anécdotas sin seguir necesariamente el orden de los acontecimientos. Es posible que necesitara organizar el texto desde cada momento del campamento y detenerse en aquellos en los que la anécdota tuvo lugar. El problema era que el texto desvirtuaba el propósito que lo había generado, es decir, se presentaba más información de la que se necesitaba. Esto podía resolverse, elaborando una organización que se descentrara del relato secuencial.

Los cambios efectuados en el texto fueron interpretados como las vacilaciones de Florencia al tratar de construir un enunciador que tomaba distancia de los hechos y mantenerlo a lo largo del texto.. En la línea (04) cambió "~~Nuestra señorita Graciela~~", por "la profesora Graciela" y el pronombre "~~nos permitia~~" por "les permitio". En la línea (07), cambió "~~nuestra primera anegdota~~" por "la primera anegdota". En la línea (10) modificó "~~nuestro esfuerzo~~" reemplazándolo por "el esfuerzo". En (33) tacha "~~almorzamos~~" y lo vuelve a escribir, quizás por distracción. Además, en (07) se nombra a ella misma como si hablara de otra persona: "...cecilia, mariana, Florencia y sofía no podían armar la carpa..." Parece ser que ejercer un control sobre la persona elegida para construir el enunciador del texto fue la mayor preocupación de Florencia.

Suponemos que estas vacilaciones aparecen porque ella había participado del campamento y fue un gran esfuerzo el que realizó al querer relatar lo ocurrido utilizando la 3ª persona del plural. De todos modos este contenido quedó fuera del análisis de la transformación porque nos se manifestó en al menos tres situaciones de revisión.

**Situación 2: Revisión conjunta de lo planificado para que cada equipo revise su propio texto. Textos: "Preparativos", "Campamento", "Anécdotas"**

Esta situación de revisión estuvo centrada en recuperar los acuerdos a los que habían arribado con el grupo clase para la redacción del texto asignado. De esta manera se buscaba que pudieran revisar su texto desde la organización acordada y considerarlo en su relación con los otros del boletín informativo.

Contamos con el registro de clase dividido en ocho episodios, como fuente para la construcción de los datos. El texto de Florencia no tuvo modificaciones en esta oportunidad.

Ésta fue la primera situación de revisión de los textos iniciales sobre el campamento. En dicha situación la docente les propuso retomar los acuerdos a los que habían arribado para escribir los textos de cada pareja, con el fin de que volvieran a sus textos y confrontaran si la selección que habían hecho respondía a lo que se consideró que no podía faltar en cada nota. Para ello, fue registrando en el pizarrón lo que el grupo consideraba pertinente. De este modo, los niños contaban con el siguiente esquema registrado por el docente en el pizarrón del aula.

- |                      |   |
|----------------------|---|
| 1.- En preparativos  | cómo se preparó<br>cómo juntaron la plata<br>cooperadora<br>micro<br>quiénes lo organizaron               |
| 2.- Campamento en sí | quién organizó<br>cómo fueron<br>en qué fueron<br>con quién<br>cuándo<br>qué hicieron<br>dónde se realizó |

- |               |                          |
|---------------|--------------------------|
| 3.- Anécdotas | qué historias sucedieron |
|               | ✎ armar las carpas       |
|               | ✎ ombú                   |
|               | ✎ maestras durmiendo     |
|               | ✎ fogón                  |

En el episodio 2, las intervenciones de la docente nos permitieron interpretar que puso en juego la **selección y organización de la información considerada pertinente para dar cuenta de uno de los hechos sociales a comunicar**, en este caso, los preparativos.

Episodio 2, Acordar el plan del texto sobre "preparativos" (74-134):

074 María Laura: Bueno, entonces acá tenemos tres partes que va a tener este boletín. Uds.

075 dicen que es una sola noticia, en realidad es un tema. El boletín tiene sólo un

076 tema, pero acá tiene tres noticias: los preparativos, el campamento en sí y las

077 anécdotas. En lo que es preparativos de campamento, qué es lo que tenía que ir,

078 qué pensaron que tenía que tener.

079 Cecilia: ¿Cómo se fue preparando?

080 Matías: Las cosas que hicimos para juntar la plata.

081 María Laura: (va registrando en el pizarrón)

082 Matías: ¿En qué fuimos?

083 Sofía: Que la cooperadora donó los fideos/

084 - nos ayudó.

085 María Laura: La cooperadora, el papel de la cooperadora. Yo voy anotando algunas cosas,

086 no anoto todo, todo, todo. Cómo se preparó, cómo juntaron la plata, la

087 cooperadora, cómo los ayudó, qué hizo.

(...)

116 María Laura: De todos modos Uds. están diciendo / creo que no está dicho esto, cómo se

117 preparó, cómo juntaron la plata, cómo ayudó la cooperadora, lo del micro, quizás

118 falta lo que Uds. están diciendo: quiénes lo organizaron. ¿Sí? Uds. están diciendo

119 los chicos no lo organizamos, no decidieron estas cosas. Está bien poder

120 diferenciar quiénes /

121 Florencia: Para la próxima vez ya sabemos.

122 María Laura: Esta es otra cosa (escribe en el pizarrón)

123 Cecilia: Nosotros pusimos en el campamento en sí que lo organizó la maestra.....

124 María Laura: Bueno, después vamos a ver en dónde va cada cosa. Por ahora estamos

125 pensando cómo tendría que estar organizado. Ya dijimos: las noticias trabajan

126 con un mismo tema. Tenemos que repartir para que no se repita. Preparativos / si

127 hay algo más que nos acordamos.

128 Florencia: Podría haber algo en lo que hicieron ellos dos que no está ahí.

129 María Laura: ¿Qué?

130 Florencia: A lo mejor ellos pusieron algo que ahí no está.

131 María Laura: También.

132 Pablo: Pienso, pienso, pienso. O algo que puso ahí (por el pizarrón) que acá no está

133 (señala su propio texto).

134 Florencia: Y... pero fijate.

Pudimos observar por un lado, la preocupación de la docente por la organización de la información del texto: (77-78) "... En lo que es preparativos de campamento, qué es lo que tenía que ir, qué pensaron que tenía que tener."; (85-87) "Yo voy anotando algunas cosas, no anoto todo, todo, todo. Cómo se preparó, cómo juntaron la plata, la cooperadora, cómo los ayudó, qué hizo.". También señala lo que ya se tuvo en cuenta y lo que faltaba considerar: (116-120) "De todos modos Uds. están diciendo / creo que no está dicho esto, cómo se preparó, cómo juntaron la plata, cómo ayudó la cooperadora, lo del micro, quizás falta



lo que Uds. están diciendo: quiénes lo organizaron. ¿Sí? Uds. están diciendo los chicos no lo organizamos, no decidieron estas cosas. Está bien poder diferenciar quiénes / ”

Por otro lado, observamos que los alumnos pudieron explicitar el sentido de la revisión propuesta: (128) “Florencia: Podría haber algo en lo que hicieron ellos dos que no está ahí.”; (130) “Florencia: A lo mejor ellos pusieron algo que ahí no está”; (132) “Pablo: (...) O algo que puso ahí (por el pizarrón) que acá no está (señala su propio texto)”. Es decir, revisar el plan que se habían propuesto podía orientar la revisión del texto escrito.

Si bien se puso de manifiesto la claridad con la que Florencia explicitaba el sentido de la revisión frente al texto del compañero (128), éste no guió el **volver a leer su propio texto a partir del plan acordado** en el que se establecían cuáles eran las anécdotas que no podían faltar. Esto pudo relevarse a través de los intercambios del episodio 5.

#### Episodio 5, revisión del propio texto (236-321):

- 236 María Laura: Acuérdense / Uds. me dijeron que iban a escribir noticias /se proponían  
 237 escribir las noticias, acuérdense lo que significa escribir noticias / como en el  
 238 diario. Revisen cada uno su texto para ver si más o menos sigue estando esto  
 239 que /  
 240 Florencia: Sí, está todo lo nuestro.  
 241 Cecilia: Si, en la nuestra lo tenemos todo.  
 242 Florencia: En la de nosotros está todo.  
 243 Cecilia: ... y hay más cosas.

Florencia tenía razón a medias. Estaban todas las anécdotas que se registraron en el pizarrón. Lo que no pudo convertir en observable fue que había zonas de su texto que no se correspondían con el propósito de dar cuenta de las anécdotas. Es decir, parafraseando a Florencia: “hay algo que escribieron ellas dos que no estaba ahí (en el pizarrón)”.

En el episodio 3, el registro de clase nos mostró que fue el grupo el que iba aportando cuál era la información que no podía faltar al dar cuenta del campamento. Es decir, la **selección y organización de la información pertinente para los preparativos del campamento** puesta en juego como contenido por el docente, fue asumida por el grupo de alumnos al acordar el plan del texto “campamento”.

#### Episodio 3, Acordar el plan del texto sobre “el campamento” (135-186):

- 135 María Laura: ¿Qué tenía que haber?  
 135 Cecilia: Contar / cómo llegaron.  
 136 Florencia: Contar cuándo fueron.  
 137 Mariana: Quién lo organizó, cuándo fue.  
 138 Florencia: Qué hicieron.  
 139 Matías: qué actividades.  
 140 María Laura: (Escribe mientras recoge lo dicho) Quién lo organizó, cómo fueron...  
 141 Pablo: Cómo se organizó.  
 142 Florencia: En qué fueron.  
 143 Pablo: Con qué fueron  
 144 María Laura: ¿En qué fueron? (escribe)  
 145 Florencia: Quiénes  
 146 Pablo: Con qué.  
 147 Florencia: Con quiénes fueron.  
 148 Cecilia: La fecha del campamento.  
 149 Pablo: Y dónde fueron.

- 150 María Laura: Cuándo...  
 151 Sofía: Los juegos  
 152 Cecilia: Las actividades.  
 153 Pablo: Las tareas comunitarias.  
 154 María Laura: (Escribe) qué hicieron.  
 155 Pablo: El grupo que limpió el baño primero tiró todo a la entrada (se ríe).  
 156 - Nosotros (se ríe).  
 157 María Laura: (Relee) Cómo fueron, en qué fueron  
 158 Florencia: Señal, dónde se realizó.  
 159 María Laura: Dónde.

En el episodio 4, la discusión se centró en cuáles eran las anécdotas que tendrían que figurar en el texto y cómo agrupar la información. Los alumnos son los que **seleccionan la información que consideran pertinente para dar cuenta de las anécdotas.**

**Episodio 4, Acordar el plan del texto sobre "anécdotas" (187-235):**

- 189 Florencia: En las anécdotas pasó de todo.  
 190 Matías: ¿Qué historias sucedieron en el campamento?  
 191 Pablo: Como los que se cayeron del ombú.  
 192 Cecilia: Yo me caí.  
 193 Florencia: Las caídas del ombú.  
 194 María Laura: Qué historias / ¿es así? Qué historias...  
 195 - Si.  
 196 María Laura: Habría que ver qué historias habría que contar.  
 197 Florencia: Acá está. Acá está. La que armamos las carpas y se nos caía a nosotros.  
 198 Cecilia: Sí esa sí.  
 199 María Laura: La que armaron las carpas es una (escribe: armar las carpas).  
 200 Matías: Al final terminamos armando las carpas nosotros.  
 201 Sofía: sí querían dormir ellos después.  
 202 María Laura: Lo que pasó al armar las carpas...  
 203 Sofía: Los que se cayeron del ombú.  
 204 María Laura: Lo que pasó en el ombú (escribe: ombú).  
 205 Florencia: Sofía y Mariana.  
 206 Sofía: No es una anécdota ¿sí?  
 207 Pablo: Sí, qué no. Lo tendríamos que poner como título principal.  
 208 Cecilia: Que las maestras se quedaron dormidas mientras que nosotros nos  
 209 levantamos  
 210 Sofía: Si, nosotros nos levantamos y las maestras dormían todavía.  
 211 Florencia: Eduardo que se cayó en la hamaca.  
 212 (se ríen)  
 213 María Laura: ¿Cómo pongo eso, para poner una palabra que les haga acordar?  
 214 Pablo: Nosotros nos levantamos último.  
 215 Cecilia: Maestras durmiendo.  
 216 María Laura: (Escribe).  
 217 Cecilia: Si a Uds. no los podían despertar. Los chiflaban.  
 218 Florencia: El fogón.  
 219 Pablo: Si, vamos a agregar funciones.  
 220 Florencia: Con el sketch.  
 221 Sofía: Armamos las carpas a la una y media de la mañana.  
 222 María Laura: Y qué sería ¿dentro de esto o es otra cosa? ¿Se puede poner acá cómo  
 223 contar dos cosas?  
 224 Matías: Lo del sketch tendría que estar en el fogón.  
 225 Cecilia: Los juegos nocturnos que nadie...  
 226 María Laura: ¿Qué decías vos? ¿Tendría que estar dentro del fogón? Entonces, cuando

- 227 cuentan el fogón está la anécdota del sketch. Cuando cuentan el armado de  
 228 carpas cuentan qué pasó cuando la armaron y cuando la tuvieron que desarmar.  
 229 Todo junto.  
 230 Pablo: La tuvimos que armar y después / antes de que empezó a llover la  
 231 desarmamos.  
 232 (se ríen)  
 233 María Laura: ¿Alguna más? Vamos revisando. Ya tenemos bastante para ir viendo. ¿No?  
 234 Sofía: Esta es mi letra ¿por qué agarraste mi hoja?  
 235 Cecilia: porque vos escribiste la de Mariana.

Luego de acordar la información que tenía que estar presente en los textos que escribieron se pidió que los revisaran. Como señalamos antes, cuando Florencia revisó su texto (episodio 5), no vio la necesidad de modificarlo.

En la puesta en común (episodio 6), es decir, luego de que cada equipo volvió a su texto para confrontar si la información considerada pertinente estaba presente en el texto, Florencia también consideró que no tenía nada que cambiar: (322 ) “ML: ¿Uds. leyeron sus textos? ¿Seguro que este texto no tienen nada que corregir...? (324) F: No, porque lo hice yo (se ríen)”.

Matías convirtió como observable el problema del texto que había escrito: no refería a los preparativos tal como el grupo lo esperaba.

Episodio 6, Puesta en común (322-418):

- 363 María Laura: (...) Eso es lo que tiene que identificar el lector. A ver Matías, vamos a  
 364 empezar por el texto de Uds. ya que empezamos por esto de los títulos. Vamos a  
 365 ver esto.  
 366 Matías: Está mal.  
 367 María Laura: Matías está diciendo que está mal. ¿Por qué Matías?  
 368 Matías: porque acá pusimos los chicos de 6° C se van de campamento. Recién  
 369 hablamos que tiene que relacionarse con la noticia y a nosotros nos tocó los  
 370 preparativos.  
 371 Pablo: Tendríamos que /  
 372 Cecilia: ¡Ay! No se echen culpas. Lo hicieron los dos.  
 373 María Laura: Creo que lo que estamos tratando de hacer es pensar entre todos para  
 374 hacer esto y ayudar al otro a pensar. ¿si?  
 375 Pablo: Por eso.  
 376 Florencia: Para mí está bien “Se van de campamento”.  
 377 María Laura Habría que pensar que este es el primer titular que aparece.  
 378 Matías: Claro.

Esto que se constituyó en observable para Matías, no lo fue para la docente ni para los compañeros. El desacuerdo se produce porque Matías no ha constituido en noticia los preparativos como la serie de acciones que permitieron realizar el campamento sino la serie de acciones que tienen que realizar para ayudar a los que no puede pagar cada vez que salen de la escuela. Esta diferencia sutil pero esencial, estructura el texto de Matías. Al no poder ser constituida en observable por la docente, ésta no pudo indagar en las preocupaciones de Matías ni pudo interpretar en el texto la información seleccionada para el hecho social que él configuró.

Para nuestra investigación, considerar el problema que constituye en observable Matías es pertinente porque el contenido que puso en juego no fue observable para la docente<sup>3</sup>. Ella estaba considerando los titulares y Matías va más allá de ellos. Él pudo ver que su texto como totalidad, no daba cuenta de los preparativos tal como lo

pensaron el docente y el grupo en la primera parte de la situación. El texto se revisó en la situación siguiente, por ello no nos detendremos aquí en su análisis.

### Situación 3: Interrevisiones. Revisión del texto del compañero "Preparativos"

Luego de que cada pareja comentara lo que había visto al revisar su propio texto, se propuso una situación de interrevisión. Florencia recibió el texto "Preparativos".

Durante la situación sólo hubo tiempo para que Florencia y su compañera comentaran sus opiniones sobre el texto revisado.

Analizamos la opinión del equipo de Florencia sobre el texto de Matías "Preparativos" y el registro de clase dividido en tres episodios.

Transcribimos el texto "Preparativos" y las opiniones de Florencia.

#### VERSIÓN II DEL TEXTO DE MATÍAS "PREPARATIVOS", CON OPINIONES DEL EQUIPO DE FLORENCIA

Interrevisiones: revisión del texto del compañero (23-11-99)  
Florencia y Sofía revisan el texto de Matías y Pablo

01 CAMPAMENTO '99

#### 02 LOS CHICOS DE 6° C SE VAN

03

#### 04 DE CAMPAMENTO

05

06 1) ELLOS YA SE FUERON A LA SERENISIMA Y AHORA

07 2) DE CAMPAMENTO

08

09 LOS CHICOS DE 6° C SE VAN DE CAMPAMENTO Y

10 PARA ESO NESECITAN RECAUDAR DINERO PARA AYUDAR A

11 LOS QUE NO PUEDEN PAGAR, Y TENER POR SI ALGO PASA-

12 ENTONCES PENSARON QUE PODRÍAN VENDER COSAS COMO

13 PAN DUCES, PASTAFROLA, TORTAS, ETC.\* TAMBIEN QUISIERON

14 HACER UNA CANASTA FAMILIAR CON PRODUCTOS COMESTIBLE

15 PERO NO SE PUDO REALIZAR. 3) PERO AL FIN JUNTARON

16 LA PLATA PARA PODER REALIZAR ESE VIAJE. \*\*

17 *\*La cooperadora los ayudo donando lo que pudo con alimentos comestibles.*

18 *\*\*Pensaron ir en colectivo, pero terminaron llendo en micro hasta la quinta.*

#### ¿Cambiarías algo en esta nota? ¿Qué agregarías ¿Qué suprimirías?

Florencia y Sofía (en el texto de Matías, las anotaciones de Florencia –números- se señalan con doble subrayado).

1) *Cambiaría el copete 0 NO LO PONDRIA*

2) *agregaría otro copete*

3) *2) agregaría porque no se pudo hacer la canasta Familiar.*

*Ej de copete*

4) *3) La noticia hay que pasarla a pasado*

El análisis de las opiniones de Florencia dio cuenta de los cambios que propusieron: efectuar un cambio en el copete, establecer una relación causal que estaba ausente y "pasar a pasado" la noticia.

Es importante detenerse en la manera en que se sitúan para realizar las sugerencias: componen un enunciador que recomienda la revisión de algunos aspectos del texto (1 y 2) –expresado por el uso del modo potencial- o que indica la necesidad de efectuar un cambio (3) –expresado por la apelación "*hay que*"-:

- 1) *Cambiaría el copete O NO LO PONDRÍA*
- 2) *agregaría porque no se pudo hacer la canasta Familiar.*
- 3) *La noticia hay que pasarla a pasado*

El registro de clase de esta situación comienza con la intervención del docente planteando las condiciones que los alumnos tienen que considerar para **leer el texto del compañero y dar su opinión**: intención de ayudar al compañero, no buscar en qué se equivocó sino ayudarlo a pensar, no corregir en la hoja del compañero, escribir las sugerencias en la hoja que se le entrega con la consigna: ¿Cambiarías algo en esta nota? ¿Qué agregarías? ¿Qué suprimirías? (Episodio 1, 421-429/ 454-482).

Episodio 1 a) Pedido de cambio en el copete (420-508):

- 421 María Laura: Vamos a hacer así. La intención de esto es ayudar a pensar al otro  
 422. No es mirar para buscar en qué te equivocaste. Ni sentir  
 423 culpa, como dijiste vos (a Florencia). Sino ayudar a pensar al otro. Y como no  
 424 tenemos copias para que todos lean al mismo tiempo, vamos a hacer así. Uds.  
 425 van a leer el de ellos, Uds. van a leer el de ellas y Uds. el de ellas.  
 426 Pablo: ¿Vamos a corregir errores de ortografía?  
 427 María Laura: En el texto no escriben, yo les voy a dar una hoja donde Uds, escriban qué  
 428 es lo que habría que modificar. (Les entrega una hoja con las consigna:  
 429 ¿Cambiarías algo en esta nota? ¿Qué agregarías? ¿Qué suprimirían?  
 430 Florencia: (Lee) Campamento 99. Los chicos de 6° C se van de campamento. Ellos ya se  
 431 fueron a la Serenísima y ahora de campamento. Los chicos de 6° C se van de  
 432 campamento y para eso necesitan recaudar dinero para ayudar a los que no  
 433 pueden pagar y tienen / y /

Luego de que Florencia leyera el texto del compañero para saber de qué se trataba, comenzaron a escribir sus opiniones:

Episodio 1 a) Pedido de cambio en el copete (420-508):

- 450 Yo agregaría...  
 451 Sofía: El copete, el copete, el copete.  
 452 Florencia: Esto no (señala el copete).  
 453 María Laura: Poné uno (1) acá y uno (1) allá (en la hoja) y poné qué sugieren.  
 454 Florencia: Uno (Escribe(1)), cambiaría (escribe: cambiaría).  
 455 Sofía: Dice (Lee la consigna registrada en la hoja) ¿qué agregarías? Un nuevo  
 456 copete.  
 457 Florencia: (Escribe: cambiaría el copete. Lee la consigna) ¿Qué agregarías? Eeeh.

La docente pidió que explicaran a Matías por qué cambiarlo: (458) "Explicale por qué cambiar el copete". De esta manera, procuraba promover la reflexión para que justificaran el cambio propuesto. De todos modos, no fue esta intervención la que las llevó a discutir por qué había que cambiar el copete.

Episodio 1 a), Pedido de cambio en el copete (420-508):

- 458 María Laura: Explicale por qué cambiar el copete.  
 459 Sofía: de la Serenísima ¿no?

- 460 Florencia: ¿Acá pongo dos (2) también? (Escribe (2) en el copete y en la hoja. Registra:  
 461 agregaría otro copete.)  
 462 Sofía: ¿Y qué suprimirías?  
 463 Florencia: Esto, mirá. (Lee el texto) Yo agregaría acá por qué no se pudo realizar la  
 464 canasta familiar.  
 465 Sofía: Sí, eso sí. Poné tres (3).  
 466 Florencia: (Escribe en la hoja: (3) agregaría por qué no se pudo hacer la canasta  
 467 familiar.)  
 468 Sofía: Poné tres (3). Ahí, tres (3). Mirá, mirá cómo queda.  
 469 Florencia: (Lee) Cambiaría el copete, agregaría otro copete y agregaría por qué no se  
 470 pudo hacer la canasta familiar. Listo, ya terminamos.

Como puede apreciarse, la pregunta de la consigna fue la guía para revisar el texto. La búsqueda se centró en encontrar algo para cambiar, algo para agregar y algo para suprimir. Con ello, hubieran dado por finalizada la revisión (470). La intervención de la docente pidiendo que la informen acerca de las sugerencias escritas (471) y que propusieran una alternativa para el copete, permitió dar continuidad a la revisión.

#### Episodio 1 a), Pedido de cambio en el copete (420-508):

- 471 María Laura: Bueno, entonces qué cambiarían...  
 472 Florencia: Cambiaría el copete, agregaría otro copete y agregaría por qué no se pudo  
 473 hacer la canasta.  
 474 María Laura: ¿Y algún copete que se te ocurra que pueda llegar a ser? Digo para que...  
 475 Sofía: Para dar idea.  
 476 María Laura: Ellos decidirán qué ponen o qué no ponen.  
 477 Florencia: Sí, lo nuestro no la van a poner, seguro.  
 478 María Laura: No. Florencia, vos lo que tenés que pensar es que vos le das una idea.  
 479 Después ellos deciden. Es como / con el tuyo va a pasar lo mismo. Ellos te van a  
 480 dar una idea, después vos verás / qué deciden hacer porque Uds. lo escriben. Si  
 481 ven que hay cosas en las que tienen razón, uno no puede decir que...  
 482 Sofía: ...que no le dieron la idea.  
 483 Florencia: Un ejemplo de copete. Dale, pensemos las dos.

Esta vez, la intervención docente proponiendo explorar alternativas para proponer a los compañeros, fue la que otorgó una perspectiva desde la cual podían revisar el texto. Florencia intentó pensar una alternativa para el copete. De todos modos, aún persistía en Florencia la pregunta sobre el sentido del esfuerzo que ponen para la revisión del texto del compañero: "Sí, lo nuestro no la van a poner, seguro" (477).

En el momento de la puesta en común (episodio 3), recibieron su propio texto con las sugerencias de sus compañeras. Antes de leerlas sólo expresaron quejas por las marcas dejadas en su texto –números indicadores de las sugerencias escritas en hoja aparte- (538) 538 "S: Yo no voy a poner nada de lo que ellas pusieron.". (539) "F: Ay, ¿por qué escribieron? ¡después lo tengo que pasar! ¡Qué malas que son!"

Por el pedido de la maestra comentaron a sus compañeros las sugerencias que habían hecho sobre el texto "Preparativos".

#### Episodio 3, Puesta en común. Opinión de Florencia sobre texto de Matías (536- 617):

- 536 (Cecilia y Mariana les entregan la hoja con el texto que Florencia y Sofía  
 537 escribieron)  
 538 Sofía: Yo no voy a poner nada de lo que ellas pusieron.  
 539 Florencia: Ay, ¿por qué escribieron? ¡después lo tengo que pasar! ¡Qué malas que son!  
 540 Cecilia: Es un borrador.  
 541 María Laura: Si después lo voy a pasar en la computadora.

- 542 Florencia: Y bueno, pero va a quedar todo mal.  
 543 Sofía: Tachen eso, chicas. Tachen lo que dice: Sofía y Florencia.  
 544 María Laura: ¿Ya está? (a los equipos) ¿Terminaron Uds.?  
 545 - Si, si, todo.  
 546 María Laura: Bueno, vamos a hacer una cosa. ¿Por qué no les vas diciendo qué cosas/  
 547 Florencia: ¿A ellos?  
 548 María Laura: Si.  
 549 Florencia: Bueno, escúchenme. Le cambiaríamos el copete o no lo pondríamos. Porque  
 550 este copete...  
 551 Cecilia: ¿Cuál es?  
 552 Florencia: (Lee) Ellos ya se fueron a la Serenísima y ahora de campamento.  
 553 Matías: Y bueno.  
 554 Florencia: Como quieran, si quieren lo cambian o sino no lo ponen.  
 555 Sofía: O si quieren lo dejan.

Las afirmaciones de Florencia nos mostraron su intento de situarse como lector del texto del compañero y desde ese lugar podía dar sus sugerencias: "Bueno, escúchenme. Le cambiaríamos el copete o no lo pondríamos. Porque este copete... (...) Como quieran, si quieren lo cambian o sino no lo ponen" (549-550/ 554-555).

Es posible observar que es más fácil para Florencia posicionarse en el lugar del lector del texto del compañero que otorgar ese lugar al compañero que revisa el texto escrito por ella.

De todos modos, en la situación 4 -situación de revisión conjunta sobre una nueva versión del texto "Preparativos"- se pondrá de manifiesto el reclamo a los compañeros por los cambios no efectuados.

El análisis que acabamos de exponer nos sugiere interpretar la inestabilidad con la que se manifiesta el contenido **volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas.**

Analizando cada una de las opiniones de Florencia, vimos que lo primero que propusieron fue el cambio de copete o su supresión: "*1) Cambiaría el copete O NO LO PONDRÍA*".

Matías había escrito:

02 **LOS CHICOS DE 6º C SE VAN**  
 03  
 04 **DE CAMPAMENTO**  
 05  
 06 **ELLOS YA SE FUERON A LA SERENISIMA Y AHORA**  
 07 **DE CAMPAMENTO**

A través del registro de clase, pudimos mostrar que en el episodio 1a, Florencia aceptó el pedido de la compañera y escribió la sugerencia de cambiar el copete y cómo la intervención de la docente las llevó a explorar una alternativa para el mismo.

En el episodio 1b, Florencia desistió de proponer otro copete (509-520). Así, agregaron a la sugerencia de cambiarlo, la posibilidad de suprimirlo.

Episodio 1 b), Pedido de cambio en el copete (509-520):

509 Florencia: Yo no sé un copete distinto. Acá pusieron y pusieron (se ríe) a La Serenísima.

510 María Laura: Acuérdense que no es que tenga que tener copete (enfatisa que tenga). Si

511 quieren poner copete uno les puede dar una idea.

512 Florencia: Es que no me gusta con copete por que ya dice todo.

513 María Laura: (Lee el titular) Los chicos de 6° C se van de campamento / (lee volanta y

514 titular) Campamento 99. Los chicos de 6° C se van de campamento. Viene la foto.

515 Sofía: Ya está.

516 Florencia: Ahí la noticia, listo.

517 Sofía: No hace falta copete.

518 María Laura: Dales la opción. Cambiaría el copete o no lo pondría. Y fíjense lo del pasado,

519 que Uds. dijeron, chicas.

520 Florencia: (Escribe en la hoja. Agrega: o no lo pondría.)...

La mayor objeción al copete escrito por Matías y Pablo estaba centrada en la alusión a la salida a La Serenísima. No encontraban sentido a la relación establecida. Al releer volanta y titular, decidieron que "ya dice todo", no hacía falta agregar otra información. Entonces, la propuesta de Florencia y Sofía fue quitar el copete. Anunciar que "Los chicos de 6° C se van de campamento" daba información suficiente para ubicar el hecho que transmitía la noticia (512). Podemos decir que estaban considerando **la relación entre el titular y el copete para situar el hecho social a comunicar**. Así, el copete, tal como ellas lo interpretaban, no agrega información que oriente al lector sobre lo que encontrará en el texto.

El problema que se presenta y que no se pudo configurar está centrado en la interpretación del hecho que efectivamente se está comunicando<sup>4</sup>. Matías y su equipo quieren dar relevancia a las salidas que ha podido hacer el grupo de 6° "C". Todo el cuerpo de la noticia hace referencia a las acciones que deben llevar a cabo para juntar el dinero que les permita realizar una actividad fuera de la escuela. Esto no es interpretado por las alumnas ni por la docente, por lo que no encuentran relación entre ese copete y lo que se comunica posteriormente.

Es posible que al no interpretar qué es lo que se está transmitiendo a través del cuerpo de la noticia, Florencia no puede proponer otro copete que lo reemplace o que represente mejor el hecho social que se ha construido. La docente tampoco puede intervenir de otra manera al no interpretar el hecho social que efectivamente los chicos han construido. Sigue presa de su idea inicial de dar cuenta de los preparativos del campamento.

La segunda sugerencia refería a agregar por qué no se pudo hacer la canasta familiar. Entre las acciones planteadas en el texto para juntar el dinero necesario, el equipo de Matías escribe "quisieron hacer una canasta familiar con productos comestibles pero no se pudo realizar" (líneas 13-15). Florencia propone incorporar una relación causal para los datos que se presentan. En el registro de clase, cuando están revisando el texto (episodio 1 a, 463-467) y cuando se realiza la puesta en común, (episodio 3, 561-565) sólo se hace mención de la sugerencia pero no se pone de manifiesto una justificación. Interpretamos que, a través de este pedido, Florencia estaba **controlando las relaciones establecidas entre los datos**, y por lo tanto reclamando la incorporación de una explicación.



El análisis de la tercera sugerencia de Florencia nos mostró que habían reparado en los tiempos verbales utilizados por los compañeros (sugerencia nº 3: *La noticia hay que pasarla a pasado*).

El análisis del registro de clase permitió comprender cuál es el problema que estuvieron enfrentando al revisar el texto y que las llevó a escribir la sugerencia: ¿cómo se organizan los hechos en este acto de escritura?

En tres episodios del registro el problema fue asumido por Florencia y su compañera. En el primero (episodio 2a), la lectura del titular permitió que repararan en el tiempo verbal utilizado: el presente. Los intercambios entre Florencia y Sofía mostraron la intención de requerir que se sitúe el acto de escritura en un momento que aún no podían determinar. ¿Desde qué momento se sitúa el enunciador para enunciar los hechos? ¿Desde el momento de los preparativos que son anteriores al campamento, es decir los hechos? ¿Desde el momento de la enunciación misma? ¿En qué momento situarse para dar cuenta del acontecimiento?

Analizaremos el registro intentando distinguir los tiempos considerados por alumnas y docente para situar el acto de escritura.

Episodio 2 a), ¿Qué tiempo considerar para este acto de escritura? (484-508):

(Leen nuevamente el titular y Florencia por primera vez repara en el tiempo verbal utilizado.)

485 Florencia: Pero, ya fueron.

486 Sofía: Justamente. ¡Ay!, Florencia, son los preparativos quiere decir que todavía no

487 salieron de la escuela. ¿Entendés? Sos una bruta, tienen que escribir en pasado.

488 Florencia: A ver, pará, si tiene este pasado, nosotros ya fuimos al campamento. Va a

489 quedar mal. Ellos todavía no fueron al campamento. Va a quedar mal. Porque

490 los padres van a decir: - ¡ah! son unos mentirosos.

491 María Laura: Sofía, vos estabas diciendo algo, que tienen que escribir en pasado.

492 Sofía: ¡Ah! no, tienen que escribir en presente.

493 María Laura: ¿Por qué todavía no se fueron? ¿Se fueron o no se fueron? ¿Cuándo sale el

494 diario éste?

495 Florencia: ¿Cuándo sale?

496 María Laura: ¿Ya fueron de campamento?

497 Florencia y Sofía: Si.

498 María Laura: Y bueno, va a salir después.

499 Sofía: Entonces, ya entiendo, hay que escribir en pasado.

500 Florencia: ¿Viste?

501 María Laura: A ver, vamos a pensar ¿por qué tendría que estar en pasado?

502 Sofía: Porque el campamento ya pasó.

503 María Laura: Pero, los preparativos / qué está comunicando acá, qué está informando.

504 Sofía: Y, los preparativos del campamento.

505 María Laura: ¿Los preparativos del campamento que se va a hacer?

506 Sofía: Del que ya se hizo.

507 María Laura: ¿Entonces?

508 Sofía: Va en pasado.

Florencia buscaba relacionar el tiempo utilizado en el texto –presente- con la vivencia temporal: (485) “Pero, ya fueron.”. Es decir, interpretamos que se preguntaba por qué utilizar el presente si los preparativos ya pasaron. Analiza (488-490): si ellas escribieron su texto sobre el campamento en pasado porque “...ya fuimos al campamento. Va a quedar mal”. Desde la relación entre tiempos verbales y su vivencia temporal, el lector (los padres) utilizará la señal del verbo en pasado para entender que ellos ya fueron de campamento. Por otro lado, al encontrar el verbo en presente

en el texto que da cuenta de los preparativos, el lector interpretará que sus autores todavía no se fueron. Y eso, más que un error de interpretación es, para Florencia una mentira.

Podemos decir que Florencia estaba considerando el tiempo de los acontecimientos y el tiempo de la escritura. Se sitúa en el momento de la publicación del boletín y desde allí consideraba que se tenían que comunicar los acontecimientos vividos.

El tiempo verbal, para Sofía, guardaba relación con el tiempo de los acontecimientos. Veamos cómo se manifiesta esto. Primero sitúa el acto de escritura en un momento posterior al de los preparativos (486-487) y, a la vez, anterior al campamento. Por eso "tienen que escribir en pasado". De todos modos, ante la intervención de la maestra (491), Sofía se sitúa en el momento de los preparativos y acepta que sus compañeros utilicen el presente: (492) ¡Ah! no, tienen que escribir en presente. Sofía estaba considerando el tiempo de los acontecimientos y no podía situarse en el tiempo de la escritura -que es el tiempo de la publicación-.

La docente intervino con la intención de ayudarlas a resolver sus dudas. Sus intervenciones fluctuaban en los dos tiempos que estamos considerando: el de los acontecimientos vivenciado por los autores y el del acto de escritura.

493 ML: ¿Por qué todavía no se fueron? ¿Se fueron o no se fueron? ¿Cuándo sale el 494 diario éste?

495 F: ¿Cuándo sale?

496 ML: ¿Ya fueron de campamento?

Buscaba situarlas en el momento de la publicación desde el cual se comunican los hechos que han sucedido y, a la vez, relacionaba los hechos con la vivencia de los chicos.

No podemos decir que la docente intervino para ayudar a configurar o resolver el problema porque sus sucesivas intervenciones pusieron en evidencia que no había podido identificarlo. La identificación del problema fue producto del proceso de análisis de la investigación.

Si bien situar el acto de escritura en el momento de la publicación constituye una alternativa, esto no significa que implique utilizar el tiempo verbal en pasado. En primer lugar, lo que Florencia y Sofía estaban considerando en este episodio era el titular. Desde esta perspectiva, la relación entre el tiempo verbal y la vivencia temporal está supeditada a la intención del periodista de situar al lector en un presente social.

Es necesario recurrir al análisis del texto realizado luego de finalizado el trabajo de campo porque llevó a encontrar otras perspectivas para comprender por qué Matías había elegido el presente al escribir el titular y al iniciar el cuerpo de la noticia.

Respecto del presente utilizado en el titular, es común que los medios tiendan a titular en presente. "De este modo nos presentan como algo que está ocurriendo, que no ha terminado de pasar, cosas que en el cuerpo de la información vemos que sucedieron ayer o quizá anteayer" (Gomis L., 1991). Este autor señala que los titulares funcionan con cierta autonomía respecto de los textos que anuncian o resumen:

"Los hechos son actuales en la medida en que contribuyen al desarrollo de la conciencia y a la preparación de la acción.

Lo que ocurrió hace uno, dos o tres días se incorpora así al tiempo de los lectores y de la conversación, que es el presente. Puede decirse también que con ello se incorpora al tiempo de la reflexión y al de la acción. Actuamos en el presente y nuestra referencia es aquel conjunto de hechos que los medios mantienen presente en nuestro entorno. El presente social es el tiempo de referencia de la acción colectiva" (p. 29).

No podemos decir que Matías haya elegido escribir el titular en presente por estos motivos. Es posible que haya puesto en acción este conocimiento implícito construido como lector de diarios. Los titulares de las noticias reescritas o revisadas por Matías utilizaron el presente en el titular. Por ejemplo, en la 1º etapa, centrada en la reescritura colectiva, el titular era: "Tiene 110 años y quiere aprender a leer y escribir". En la 2º etapa, en la que la reescritura fue grupal, el texto que reescribió Matías tenía el siguiente titular: "La orquesta de los chicos que viven en institutos de menores". El texto que revisó presentaba por titular: Cada vez más gente se dedica a las artes marciales".

La docente ubicada en una sola perspectiva no pudo interpretar lo que estaba ocurriendo. Sus intervenciones se restringían a coordinar los intercambios y supuso que los problemas que los alumnos estaban enfrentando se resolvían solamente situándose en simultaneidad con los hechos, o con posterioridad a ellos.

En el episodio 2b, Florencia y Sofía reparan en el presente utilizado en el cuerpo de la noticia.

Episodio 2 b), ¿Qué tiempo considerar para este acto de escritura? (520-534):

526 F: (lee) Los chicos de 6º C van de campamento y para eso necesitan

527 S: ¡Ay! Está todo en presente.

528 F: (lee) Los chicos de 6º C van de campamento y para eso necesitan

529 S: Poné: pasarlo en pasado.

530 F: (Escribe en la hoja: La noticia hay que pasarla en pasado.) Hay que pasarla a

531 pasado.

Aquí ya no hubo intercambios que cuestionaran la alternativa propuesta representada por "pasar la noticia a pasado". La lectura del texto convalidaba su sugerencia y la posición adoptada. Este contenido fue abordado nuevamente en la puesta en común. Florencia leyó a sus compañeros y explicó las sugerencias hechas. Es importante reparar en las vacilaciones de Matías acerca del tiempo verbal elegido mientras escribía el texto.

Episodio 3, Puesta en común. Opinión de Florencia sobre texto de Matías (536-617):

566 Florencia: Y la noticia hay que pasarla a pasado. Porque está en futuro.

567 Sofía: No, en presente.

568 Florencia: (Lee) Los chicos van de campamento. Ya fuimos.

569 Pablo: Y...pero...

570 Matías: Yo qué sé. Primero puse "fueron de campamento". No, está mal, porque

571 es antes los preparativos. No va "fueron" y me quedé ahí.

572 María Laura: Esa es una discusión que también tuvimos acá, porque como se habla de

573 preparativos, no sabemos si esa parte tiene que ir en pasado o futuro / (se corrige)

574 en presente.

575 Matías: Me quedé en pasado yo.

576 Cecilia: Es en pasado.

577 María Laura: ¿Por qué es en pasado?

578 Cecilia: Porque acá la noticia habla del pasado, porque el campamento no empieza /

579 los preparativos se van a hacer ¡eeeh! el lunes porque se van de campamento. Y

580 ahí dice que el 18 y 19 fueron. Y ahí habla de los preparativos que hubo.

581 María Laura: Son los preparativos que ya se hicieron. Uno cuenta de qué se trata / qué se hizo.

583 Matías: Si.

584 Cecilia: Ponélo en pasado.

Matías estableció la misma relación entre el tiempo verbal y el de los acontecimientos (670-571). Él hubiera escrito "fueron", pero se dijo "no va fueron", aunque no pudiera justificar por qué "no va". Es por ello que dice "me quedé ahí". La docente afirmó que la misma discusión había tenido con Florencia y Sofía (572-574) mientras revisaban el texto. La diferencia estaba en que Matías, ante la duda elegía el presente. Si bien Matías afirmó que "Me quedé en pasado yo." (575), él todavía no estaba situado en ese lugar. Cecilia dijo contundentemente que "Es en pasado." (576). Sin embargo ante el pedido de justificación de la maestra no pudo situarse frente al texto. Primero se situó frente al texto como totalidad: "Porque acá la noticia habla del pasado, porque el campamento no empieza" (578). Mientras seguía explicando se ubicaba en otro tiempo, el de los acontecimientos: "...los preparativos se van a hacer ¡eeeh! el lunes porque se van de campamento." Luego, en su discurso utiliza el pretérito anterior para hablar de los preparativos "que hubo" (580). Es decir, situó a los preparativos en un pasado que es anterior al momento en el que ocurrió el campamento.

Podemos pensar que empiezan a poner en acción los tiempos verbales considerados como formas de organizar los hechos en el tiempo y no sólo como un modo de expresar la relación de los acontecimientos (pasado, presente y futuro) con respecto al momento en que se los enuncia.

La explicitación que pudo realizarse estuvo referida a la necesidad de contemplar el tiempo de la publicación del boletín y desde ese lugar organizar los hechos de manera que se narren por sí mismos. Lo que no se ha contemplado es que hay otras alternativas. Al no considerarlas no pudo interpretarse lo que Matías ha puesto en acción en su texto.

Ahora bien, poder interpretar el texto de Matías desde esta perspectiva, implicaba para el docente construir un marco desde el cual pudiera establecer otra manera de concebir el sistema de los tiempos verbales. Implicaba, además saber más acerca de la construcción del sistema verbal por parte de los alumnos.

Para realizar el análisis de la forma en que se presentó este contenido y dar cuenta de su posibilidad de transformación, fue necesario situarnos en una perspectiva que permitiera considerar los tiempos verbales tal como se manifiestan en el discurso. Es decir, comprender que cada enunciación instauro un punto de referencia en función del cual se organizará la representación de la temporalidad. Este punto de referencia se observa en dos niveles. En el nivel del enunciado, un suceso tendrá una posición relativa en función de su articulación con otros sucesos. En el nivel de la enunciación, podrá observarse la anterioridad, simultaneidad o posterioridad del suceso con respecto al momento presente del enunciador (Filinich M.I., 1998).

Podemos afirmar, entonces, que el periodista organiza los hechos en el enunciado y construye, a la vez, un enunciador que se sitúa en el momento de la publicación y desde allí da cuenta de la anterioridad o posterioridad de los sucesos que pretende comunicar. El sistema de la lengua brinda recursos tanto para secuenciar los hechos como para comentarlos. En este sentido, el sistema de tiempos verbales colabora en la configuración de la narración de los acontecimientos y provee estrategias que permiten distanciarse y reflexionar sobre dichos acontecimientos.

Esta perspectiva de análisis de los tiempos verbales encuentra insuficiente concebir que el sistema de los tiempos verbales se deriva de la experiencia fenomenológica del tiempo y de su diferenciación entre pasado, presente y futuro (Ricoeur P, 1995). Las variaciones morfosemánticas expresadas en el paradigma verbal, organizado en modos verbales y en la diferenciación de la relación entre el momento de la acción y el momento en que se enuncia, no abarcan la complejidad del problema que la representación del tiempo presenta al escritor.

Veremos como este abordaje morfosemántico no es suficiente para entender el lenguaje en uso y que construir una perspectiva que lo supere no es una empresa fácil para el docente.

Desde este análisis es que consideramos que lo que se está constituyendo como contenido es la **exploración de las distintas posibilidades que brinda el sistema de la lengua para secuenciar hechos o para introducir comentarios**. Por lo que hemos visto, este es un contenido de suma complejidad porque requiere del docente haber construido una manera de ver a través de la teoría del lenguaje que permite articular los tiempos que están implicados en el texto.

Ahora bien, en el cuerpo de la noticia hay tres tiempos que se están relacionando: el tiempo de los acontecimientos (representado por los hechos vividos por los alumnos: los preparativos y el campamento, que no son simultáneos), el tiempo de la escritura (representado por el tiempo de la publicación del boletín informativo) y el tiempo de la enunciación (representado por la posición que adopta el enunciador frente a los hechos que se pretenden comunicar). Veamos cómo los dos primeros se relacionan con el tiempo de la enunciación, porque allí, en la relación, está la clave para comprender por qué Matías eligió el presente.

Es posible que Matías y Pablo hayan intentado componer un enunciador que se implica en los hechos, a pesar de usar la 3ª persona. Recurrieron al presente por ser el tiempo base del discurso que marca la temporaneidad entre la cosa enunciada y la instancia del discurso<sup>5</sup>. Ellos querían dar cuenta de los preparativos que siempre tenían que hacer cada vez que realizaban una actividad escolar fuera de la escuela. En lugar de narrar los hechos los comentan.

Esta situación de comunicación representada por el comentario<sup>6</sup>, está marcada en el plano lingüístico por los tiempos verbales. El presente es un tiempo del comentario. Si utilizamos esta perspectiva para analizar el texto de Matías, podemos decir que utilizó el recurso del presente para introducir un comentario: cada vez que salen de la escuela tienen que juntar dinero para ayudar a los chicos que no pueden pagar. Así, el presente no sitúa al lector en el momento real de los preparativos del texto. El presente instala al lector y al enunciador frente a un hecho que tienen que enfrentar cada vez que salen de la escuela. Por ello la alusión a la salida a La Serenísima, como una manera de conectar hechos que avalen el comentario. Hay marcas claras de la enunciación: el "ya" y el "ahora" en el copete unen en el presente dos hechos que no ocurrieron simultáneamente, la visita a la fábrica de La Serenísima y el campamento. Esto les permitirá realizar el análisis y la evaluación del hecho que quieren comunicar.

El resto del texto pretende dar cuenta de las acciones que intentaron realizar –algunas frustradas– para juntar el dinero. El recurso de las adversativas (pero), va estructurando el comentario de las dificultades que enfrentan hasta que logran el objetivo.

Entonces, parten de un titular y copete que presentan dos acontecimientos diferidos en el tiempo, unidos en el presente para su análisis. Continúan con un argumento que da

cuenta del aspecto que une a los acontecimientos presentados: lo habitual cada vez que salen de la escuela es que tienen que superar ciertas dificultades (algunas referidas a solventar los gastos de los que no pueden pagar, otras a la organización de las acciones). Presentan la explicación de dicho argumento. Finalizan presentando la superación de las dificultades.

El contenido se manifiesta en tres situaciones de revisión, todas están centradas en la revisión del texto "Preparativos" y se intenta resolver el mismo problema, no porque la maestra lo proponga sino porque el grupo de alumnos lo retoma. No es un dato menor que ellos se propongan continuar discutiendo para entender cuál es el problema y de qué manera se resuelve.

Veremos en la siguiente situación cómo el problema de la representación del tiempo sigue presente, no se resuelve situando a los alumnos en el tiempo de la publicación y pone en evidencia que el pedido de escribir sobre los preparativos presentó un problema complejo no contemplado al proponer el tema.

#### **Situación 4: Revisión conjunta del texto de Matías "Preparativos"**

En esta situación estuvieron revisando en forma conjunta la versión III del equipo de Matías a partir de las opiniones del equipo de Florencia.

#### **VERSIÓN III EQ DE MATÍAS A PARTIR DE OPINIÓN DE EQUIPO DE FLORENCIA**

(Texto del compañero)

Revisión conjunta 23-11-99

01       CAMPAMENTO '99  
03       **LOS CHICOS DE 6° C**  
05       **SE VAN DE CAMPAMENTO**  
06  
07  
08  
09       LOS CHICOS DE 6° C SE VAN DE CAMPAMENTO Y  
10       PARA ESO NECESITAN RECAUDAR DINERO PARA AYUDAR  
11       A LOS CHICOS QUE NO PUEDEN PAGAR, Y TENER  
12       POR SI ALGO PASA.  
13       ENTONCES PENSARON QUE PODRIAN VENDER COSAS  
14       COMO PAN DULCES, PASTAFLOLA, TORTAS, ETC. LA COOPERADORA  
15       NOS AYUDO DONANDO LO QUE PUDO CON ALIMENTOS  
16       COMESTIBLES. TAMBIEN QUICIERON HACER UNA CANASTA  
17       FAMILIAR CON PRODUCTOS COMESTIBLES PERO NO  
18       SE PUDO RIFAR. PERO PUDIERON JUNTAR LA PLATA  
19       PARA PODER REALIZAR ESE VIAJE. PENSARON IR EN  
20       COLECTIVO, PERO TERMINARON LLENDO EN MICRO  
20       HASTA LA QUINTA.

Han suprimido el copete e incorporado en el cuerpo del texto las frases que propusieron agregar. En general el texto se conserva igual. Han cambiado en las líneas (10 y 11) "para ayudar a los que ..." por "para ayudar a los chicos que..." De esta manera reponen el referente omitido.

Al comenzar la revisión (episodio 1, 10-15/ 21-23) Florencia reclamó la falta de consideración de dos de sus opiniones:

2) *agregaría porque no se pudo hacer la canasta Familiar.*

### 3) *La noticia hay que pasarla a pasado*

#### Episodio 1, Planteo de opiniones (01-35):

- 010 Florencia: Ves acá no lo pusieron de nuevo. Le pusimos, “agregaríamos por qué no se  
011 pudo realizar la canasta familiar”.
- 012 María Laura: ¿Por qué? ¿Qué?
- 013 Florencia: Lo de la canasta familiar. Dice: También quisieron hacer una canasta familiar  
014 con productos comestibles pero no se pudo rifar.
- 015 Matías: Bueno. No se pudo rifar porque no lo permitió la directora, ¿no vamos a  
016 poner eso?
- 017 Florencia: Y... es el por qué.
- 018 Cecilia: Y bueno, que hagan lo que quieren llegar ellos.
- 019 María Laura: Matías está dando un argumento de por qué no pusieron la causa.
- 020 Sofía: Y bueno, pero podría poner (no se distingue).
- 021 Florencia: No cambiaste el otro que te habíamos puesto.
- 022 Matías: ¿Cuál?
- 023 Florencia: Que hay que pasarla a pasado. Los chicos de 6° C/  
024 Matías: Yo puse va.
- 025 Florencia: Se van de campamento.
- 026 Pablo: No voy a poner en pasado.
- 027 Matías: Y no voy a poner se fueron de campamento y son los preparativos.
- 028 Sofía: Y bueno, che.
- 029 Florencia: Otra vez la misma discusión de ayer.
- 030 María Laura: Otra vez la misma discusión.
- 031 Cecilia: Con la canasta familiar les faltaba poner por qué no se hizo. Porque los chicos  
032 no vendieron las rifas.
- 033 Sofía: No vendieron las rifas del colegio
- 034 Pablo: Nada que ver eso.
- 035 Cecilia: Sí, eso es verdad.

Si bien podemos pensar que el enunciador elegido para la segunda opinión - *agregaría porque no se pudo hacer la canasta Familiar.*- se sitúa en el lugar del escritor y desde allí sugiere el cambio en el texto, esta sugerencia realizada por la elección del modo condicional se transforma, en esta situación, en una indicación del cambio que ha de realizarse. Es decir, se abandona la consideración de la posibilidad de cambio. Desde allí el reclamo de Florencia.

La tercera opinión referida al cambio en el tiempo verbal, fue planteada como indicación de cambio, no como posibilidad: *“hay que pasarla a pasado”*. En esta situación, esta postura fue sostenida por Florencia.

**Volver a leer el texto del compañero situándose en el lugar del lector potencial** aún no es una tarea sencilla para Florencia. De todos modos, el acto de reclamo de Florencia permitió que sus compañeros explicitaran sus razones y en ciertos momentos se generaran importantes reflexiones sobre otros contenidos: **controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos y explorar distintas posibilidades que brinda el sistema de la lengua para secuenciar hechos o introducir comentarios.**

Matías justificó no explicar por qué no se rifó la canasta familiar porque la directora no lo había permitido, “¿no vamos a poner eso? (15), agregó. Con ello estaba poniendo en acción otro quehacer: considerar el texto como una producción institucional (la institución determina qué se publica).

El reclamo era válido si nos situamos desde la perspectiva de dar cuenta de los hechos tal como sucedieron. Sin embargo, considerando el hecho que querían comunicar Matías y Pablo, ese dato era secundario ya que lo que se privilegiaba era el esfuerzo que tenían que hacer cada vez que salían de la escuela a realizar una actividad. Entonces, dar cuenta de la variedad de acciones y de algunas infructuosas era más coherente con el efecto que querían provocar.

El registro muestra (episodio 1) que aún desde la perspectiva adoptada por Florencia - dar cuenta de los hechos tal como sucedieron-, para Matías tampoco sería adecuado poner en texto la causa de la imposibilidad de rifar la canasta familiar: "Bueno. No se pudo rifar porque no lo permitió la directora, ¿no vamos a poner eso?" (15-16). Matías concebía el texto como una producción institucional, el boletín informativo es una producción escolar. Se negaba a poner en texto los desacuerdos entre directivos y maestros. La propuesta de Cecilia concilió las dos posiciones: "... que hagan lo que quieren llegar ellos" (18), es decir que contaran hasta donde quisieran contar. No podemos afirmar que el argumento de Matías y de Cecilia haya convencido a Florencia. Ella aceptó la decisión del grupo. No hemos registrado otra situación en la que este contenido se haya manifestado para observar de qué manera se reactualizaba. Es importante reparar en que las explicitaciones de los compañeros pusieron límites a las relaciones causales que Florencia reclamaba en el texto y demuestran el valor institucional del mismo.

Por otro lado, el reclamo sobre el cambio en el tiempo verbal dio la posibilidad de volver a abordar el problema referido a distinguir el tiempo en el que se sitúa el acto de escritura. Es decir, ¿cuál es el tiempo que hay que considerar? ¿El tiempo de la publicación o el tiempo de los preparativos (que es anterior al del campamento)? ¿En qué momento se situará el escritor para dar cuenta del acontecimiento?

Es importante destacar dos aspectos. Uno es el reconocimiento que hizo Florencia de un problema que había sido discutido anteriormente: "Otra vez la misma discusión de ayer" (29). El otro es la insistencia de Matías y Pablo por mantener los tiempos verbales que habían seleccionado para su texto: "Yo puse va" (24); "Pablo: No voy a poner en pasado. Matías: Y no voy a poner se fueron de campamento y son los preparativos." (26-27). Esta insistencia nos hace reparar en los conocimientos que ponen en juego y que habrá que comprender.

En el episodio 2a, la docente retomó el problema planteado para que pudiera discutirse (45-50). En su intervención se puso de manifiesto la clave para entender qué era lo que estaban discutiendo: "si va en pasado o presente cuando se está hablando de preparativos" (46-47). Esta configuración del problema hecha por la docente da cuenta del modelo que lo explica: la de un enunciador situado en una posición única. Desde esta perspectiva, el periodista debe situarse en el tiempo de la publicación y desde ese lugar dar cuenta de los hechos tomando distancia de los mismos (49-50 / 68-69 / 71-77). Sabemos por Benveniste E., que una manera de tomar distancia es hacer que los hechos se narren por sí mismos. La noticia se constituye en una narración que hace público lo acontecido.

Florencia también estaba situada en esa posición y desde esa perspectiva reclamaba a Matías no haber cambiado el texto a pasado. De todos modos, Matías y Pablo no encontraban una razón para realizar el cambio.



Episodio 2 a), ¿Qué tiempo considerar en este acto de este escritura? (45-125):

045 María Laura: Bueno, hay que ver varias cosas. Una es si hay que ponerlo en pasado y esta

046 discusión que ya iniciamos ayer. A ver si va en pasado o en presente cuando se

047 está hablando de preparativos. Eso por un lado. Después tenemos esto de si se

048 incluye o no por qué no se pudo hacer la rifa. Vamos yendo por partes, porque sino

049 todo me parece que / Esto que ya empezaron a discutir ayer, si va en pasado o va

050 en presente. Está hablando de los preparativos. ¿Los preparativos de qué?

051 Cecilia y Matías al mismo tiempo: Del campamento.

052 María Laura: ¿Y?

053 Mariana: Ya pasó. Los preparativos ya pasaron, ya pasó el campamento.

054 Cecilia: No. Va en pasado (Contesta a otro al que no se pudo registrar por hablar en voz

055 baja).

056 Pablo: Cuando lo recaudaron.

057 Cecilia: Va en pasado.

058 Florencia: va en pasado.

059 María Laura: ¿Por qué dicen que va en pasado?

060 Florencia: Porque ya fuimos.

061 Cecilia: Acá dice: Los chicos de 6° C se van de campamento y para eso necesitaban

062 (enfatisa necesitaban).

063 Matías y Pablo: Necesitan.

064 Cecilia: recaudar el dinero. Ahí habla de quién. Acá en el copete dice: Ellos ya se fueron

065 a la Serenísima y ahora...

066 Pablo: Ya lo borramos.

067 Cecilia: Pero acá dijeron que lo prepararon ahora.

068 María Laura: Es decir que si uno/hay que pensar que la noticia informa, informa lo que va a

069 pasar o informa lo que pasó. Hay que pensar eso.

070 - Informa lo que pasó.

071 María Laura: Informa lo que pasó. Entonces no vamos a decir va a pasar esto. Porque el

072 diario, a veces informa sobre lo que va a pasar: "se van a reunir tales personas".

073 Hacen anuncios. O se va a reunir el nuevo gabinete. Se va a reunir (enfatisa "se

074 va"). Pero cuando informan que ya se reunió, dicen ya se reunió (se ríe por la

075 redundancia). Habla en pasado. Entonces, ¿cómo sería acá? Eso es lo que

076 tendríamos que pensar. Es una noticia donde informa lo que se hizo, informa lo

077 que pasó.

078 Florencia: Informa lo que pasó.

079 Sofía: Pero si va en pasado el campamento en sí también tiene que ir en pasado. Las

080 anécdotas tienen que ir en pasado.

081 Florencia: Todo tiene que ir en pasado porque ya pasó el campamento.

082 Sofía: Pero el campamento en sí es cuando están en el campamento. No puede ser en

083 pasado porque están todavía.

084 Florencia: Pero nosotros estamos viendo lo de los preparativos, no lo del campamento en

085 sí.

086 María Laura: Está bien, ella lo que está diciendo / los preparativos es el cómo se hizo. En el

087 campamento en sí tienen que contar cómo es / (se corrige) es decir, lo / lo que

088 pasó en el campamento...

089 Sofía: Eso va en presente.

Hasta aquí la posición de la docente ya explicitada anteriormente es compartida con Florencia, Mariana y Cecilia. Sofía es la que se mantiene desde la perspectiva del tiempo de los acontecimientos como experiencia vivencial (79-80/83-83).

Es importante destacar que Cecilia reparó en el copete que estaba presente en la versión II de Matías y luego fue eliminado: "Ellos ya se fueron a la Serenísima y ahora de campamento". Cuestiona la utilización del adverbio "ahora" (67): "Pero acá dijeron que lo prepararon ahora". Ese "ahora" no es marca del tiempo de la narración sino el

tiempo del discurso, del comentario. Para Cecilia, como para las otras alumnas y para la maestra, estos dos tiempos no están diferenciados. En el tiempo del comentario, el "ahora" y el "ya" tienen el sentido que ya hemos aclarado anteriormente.

No estamos queriendo plantear que estos aspectos del contenido tuvieran que ser abordados por alumnos de 11 años, sino que ellos estaban poniéndolos en acción por ser usuarios del lenguaje y convirtieron en observables marcas que necesitaban ser significadas.

Podríamos pensar que Sofía está poniendo en acción un problema planteado por Ricoeur P. (1995): "... sigue abierta la cuestión de saber hasta qué punto el sistema de los tiempos verbales puede liberarse de la referencia fenomenológica del tiempo. (...) La necesidad de separar el sistema de los tiempos del verbo de la experiencia viva del tiempo y la imposibilidad de hacerlo completamente me parece que ilustra perfectamente el estatuto de las configuraciones narrativas, a la vez que *autónomas* respecto de la experiencia cotidiana y *mediadoras* entre el 'antes' y el 'después' de la narración" (p.471).

En el registro, se mantuvo la insistencia de las compañeras de pedir el cambio en el tiempo verbal. A la vez, se mantuvo la elección de Matías y Pablo de no efectuar cambios. Esto hizo que la maestra interviniera para que el equipo que había escrito la noticia decidiera qué hacer. El problema fue que en la intervención dio pautas en las que no tenía cabida el comentario que estructuraba el texto de Matías.

Episodio 2 a), ¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? (45-125):

121 María Laura: Acá las compañeras siguen insistiendo que tiene que estar en pasado. Uds. es algo que tienen que revisar y pensar si va en pasado y mantienen todo en pasado.

123 Lo central es contar lo que se hizo. Ahí tienen que decidir cómo lo cuento. Los

124 preparativos que hicieron o los preparativos que van a hacer.

125 (Silencio)

Mencionamos anteriormente que la resistencia de Matías y Pablo para efectuar cambios en los tiempos verbales elegidos puede deberse a que se están apoyando en conocimientos que ponen en acción pero de los que no pueden dar cuenta. Al no poder argumentar ni tomar conciencia de los recursos utilizados para dar cuenta del hecho a comunicar, y al no tener la validación de la maestra (que sigue situada en otra perspectiva, a pesar de que habilite la discusión) Matías empezó a dudar.

Episodio 2 b), ¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? (157-253):

158 Matías: Señó, ellos dicen que va en pasado ¿no? O en otra cosa.

159 María Laura: Yo diría que Uds. piensen que les parece que va. A ver, ¿cómo sería en pasado?

161 Matías: (Lee) Los chicos de 6° C se van/

162 Pablo: ...se fueron de campamento.

163 María Laura: Léelo en pasado. Porque a lo mejor leyéndolo en pasado nos damos cuenta si va o no va.

165 Cecilia: Eso lo van a leer en el 2000.

166 María Laura: Lo van a leer en diciembre.

167 (Se rien)

168 Matías: (Lee) Los chicos de 6° C se fueron de campamento y para eso necesitaron

169 recaudar dinero para ayudar a los chicos que no pueden / que no podían pagar y

170 tener por si algo pasa.

La propuesta de la docente de leer el texto en pasado para considerar esa alternativa, permitió retomar la discusión y **explorar otra posibilidad que brinda el sistema de la lengua para secuenciar los hechos, introducir comentarios**. Al menos, permitió a

Sofía seguir poniendo en juego otras posibilidades. Éstas requirieron del grupo volver sobre el problema.

Episodio 2 b), ¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? (157-253):

188 María Laura: Bueno. Ahora sí, dale Sofía.

189 Sofía: Si no, dejarlo así y poner la fecha del campamento y no tener que pasarlo a pasado.

191 Florencia: ¿Cómo?

192 Sofía: En lugar de pasarlo a pasado poner la fecha en la que se haría el campamento.

193 Cecilia: No, porque en el campamento en sí nosotros ya la escribimos. (Lee) Los chicos

194 de 6° C concurren al campamento que organizó la profesora de Educación

195 Física, Graciela no sé cuanto, el día dieciocho y diecinueve de noviembre. Ya lo

196 decimos.

197 Sofía: Pero lo tendrían que decir al principio. Entonces no lo tienen que pasar al

198 pasado. ¿Te das cuenta? Porque no lo tienen que pasar al pasado ya que /

“Poner la fecha del campamento y no tener que pasarlo a pasado”, fue la propuesta de Sofía. Podemos pensar que ella siguió buscando la manera de resolver el problema referido a cómo se organizan los hechos en este acto de escritura. Es decir, ¿cuál es el tiempo que hay que considerar? De todos modos, la propuesta de Sofía no fue explorada. Cecilia alegó que la fecha del campamento era un dato que ya aparecía en la siguiente nota y así, lo que podría convertirse en marca de la enunciación a ser explorada quedaba relegada a un dato que situaba temporalmente los hechos.

Siguiendo el análisis del registro, es posible recabar la intervención docente orientada por la necesidad de que los alumnos se sitúen en el tiempo de la publicación en este acto de escritura.

Episodio 2 b), ¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? (157-253):

200 María Laura: pero, ¿qué es lo que tenemos que tener en cuenta para ver si va pasado o

201 presente?

202 Sofía: ...

203 María Laura: ¿La fecha de qué?

204 Varios: Del campamento.

205 María Laura: El día en que fuimos y además ¿qué?

206 Sofía: El día de los preparativos.

207 María Laura: El día en que se lee, el día en que se publica esto. Porque si esto se publicase

208 antes de que Uds. se fuesen, tiene que ser, si no pasó. Pero si esto se publicase y se

209 fuese a leer después de que Uds. se hubiesen ido, ahí sí, aunque pusieran la fecha me

210 parece...

Esa fue la posibilidad que visualizó la docente en el momento del trabajo de campo. Buscaba que se situaran como escritores en ese tiempo y desde allí Matías leyera su texto. Sofía insistía en situarse en el momento de los preparativos. Suponemos que estaba tratando de comprender el texto de sus compañeros tal como estaba escrito y resolver los problemas que los otros argumentaban sin tener que cambiar el sistema verbal.

Episodio 2 b), ¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? (157-253):

210 María Laura: (...) Bueno, a ver leé (a Matías) volvé a leer, para ver cómo quedó y cómo les

211 parece que va quedando en pasado.

212 Matías: Los chicos de 6° C se fueron de campamento. Los chicos de 6° C se

213 fueron de campamento y para eso necesitaron recaudar dinero para ayudar a los

214 chicos que no podían pagar y tener fondos por si algo sucede. Entonces

215 empezaron a vender pan dulces, pasta frola, tortas, etc. La cooperadora los ayudó  
 216 donando lo que pudo con alimentos comestibles. También quisieron hacer una  
 217 canasta familiar con productos comestibles pero no se pudo realizar. Pudieron  
 218 juntar la plata para poder realizar ese viaje. Y después lo de abajo me parece que  
 220 no va. (Lee) Pensaron ir en colectivo pero terminaron yendo en micro hasta la  
 221 quinta.

En la lectura Matías cambió los tiempos verbales, abandonó el presente y dudó del final que había escrito. Sofía siguió dudando sobre el cambio efectuado.

Episodio 2 b), ¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? (157-253):

222 Sofía: Si, está en pasado pero no va. Porque está en presente cuando fueron.

223 Cecilia: No, está bien. Está bien "fueron". Porque ahí quiere decir que se fueron. Fueron  
 224 tranquilamente. Pero / cuando hablan de pasado, también se involucra el presente.

225 ¡Ay! No lo puedo explicar

226 Florencia: ¡Ay! Ayudanos María Laura.

La duda de Sofía obligó a los compañeros a darle un argumento que justificara el cambio y le permitiera entender por qué es adecuado. De todos modos, todos comenzaron a dudar. Es interesante observar cómo ellos se sorprendían de lo que afirmaban: "cuando hablan de pasado, también se involucra el presente. ¡Ay! No lo puedo explicar" (224-225). El pedido de ayuda a la docente tuvo la respuesta que podía dar en ese momento:

Episodio 2 b), ¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? (157-253):

227 María Laura: Estoy tratando de pensar con Uds.

228 Pablo: Piensa, piensa, piensa.

229 Florencia: Ella nos puede decir algo más.

230 María Laura: Pero si lo están resolviendo, ¿no se dan cuenta que lo están resolviendo?

La maestra también estaba tratando de entender qué es lo que discutían y por qué la relación entre los tiempos verbales se convertía en objeto de reflexión para los alumnos. Desde la configuración del problema que ella construyó, se resolvía ubicándose en tiempo de la publicación y dando forma de narración a lo que se había constituido en hecho. Los alumnos percibieron que había algo más, algo del pasado que no se estaba pudiendo ver, entender.

Esto se constituyó en un espacio de reflexión para el adulto que interviene en el proceso de aprendizaje de los niños. Los alumnos estaban señalando un conocimiento no construido o no reconocido por el docente y que había sido puesto en acción por dos compañeros.

Requiere de un análisis cuidadoso porque lleva a Matías y Pablo a abandonar lo que habían propuesto.

Episodio 2 b), ¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? (157-253):

240 María Laura: Bueno. A Uds., leyéndolo así en pasado, ¿qué les parece? Hablan de los

241 preparativos y están hablando de los preparativos en pasado, lo que se hizo. ¿Va?

242 Matías: Si.

243 Florencia: Está bien.

El problema es que el texto modificado pierde sentido sin las marcas de la enunciación presentes en un principio. La adversativa "pero", ya no juega el rol para el que fue utilizada, desaparece la intención de comentar lo que siempre tienen que hacer cada vez que pretenden salir de la escuela. No se tiene en cuenta que tendrían que apelar a otros recursos de la lengua que les permita organizar los hechos en ese acto de

escritura que se manifiesta como comentario de un hecho reiterativo y da cuenta de los argumentos que lo sostienen. Por otro lado, necesitan explorar el sistema de verbos para poder dar cuenta de cómo se representa los hechos que no son simultáneos.

La nueva versión del texto perdió el tejido que los chicos habían construido.

#### VERSIÓN IV EQ DE MATÍAS A PARTIR DE OPINIÓN DE EQUIPO DE FLORENCIA

Revisión conjunta:23-11-99

(Texto del compañero)

01      CAMPAMENTO '99  
 03      **LOS CHICOS DE 6° C**  
 05      **SE VAN DE CAMPAMENTO**  
 06  
 07  
 08  
 09      LOS CHICOS DE 6° C SE VAN FUERON DE CAMPAMENTO Y  
 10      PARA ESO NESECITAN RECAUDAR DINERO PARA AYUDAR  
 11      A LOS CHICOS QUE NO PUEDEN PUDIERAN PAGAR, Y TENER FONDO  
 12      POR SI ALGO PASA. SUCEDE.  
 13      **ENTONCES PENSARON QUE PODRIAN EMPEZARON A VENDER GOSAS**  
 14      **~~COMO~~ PAN DULCES, PASTAFLOLA, TORTAS, ETC. LA COOPERADORA**  
 15      **NOS LOS AYUDO DONANDO LO QUE PUDO CON ALIMENTOS**  
 16      **COMESTIBLES. TAMBIEN QUIG S IERON HACER UNA CANASTA**  
 17      **FAMILIAR CON PRODUCTOS COMESTIBLES PERO NO**  
 18      **SE PUDO RIFAR. PERO PUDIERON JUNTAR LA PLATA**  
 19      **PARA PODER REALIZAR ESE VIAJE. PENSARON IR EN**  
 20      **COLECTIVO, PERO TERMINARON LLENDO EN MICRO**  
 21      **HASTA LA QUINTA.**

Por último, el análisis nos mostró que pudieron abordar otro contenido: **advertir e identificar repeticiones innecesarias**

Mientras revisaban el texto (episodio 2 a) Florencia y una compañera advierten un problema de repetición entre lo escrito en el titular y el primer párrafo de la noticia. El texto repite en el titular (03-05) y en el comienzo del cuerpo de la noticia (09) el mismo enunciado: "Los chicos de 6°C se van de campamento".

El registro de clase permite relevar que ante la lectura realizada por una de sus compañeras, otra advierte la repetición y Florencia explicita la presencia de la misma. El compañero autor del texto afirma que está bien y la docente valida la posibilidad de repetición entre el titular y el cuerpo de la noticia (Episodio 2a, 92-115).

Episodio 2 a), ¿Qué tiempo considerar en este acto de escritura? (45-125):

092 Cecilia: ¿Cómo quedó? A ver.

093 Mariana: ¿Lo leo?

094 María Laura: Si.

095 Mariana: (Lee) Campamento noventa y nueve. Los chicos de 6° C se van de  
096 campamento. Los chicos de 6° C se van de campamento y para eso necesitan  
097 recaudar dinero para ayudar a los chicos que no pueden pagar y tener por si  
098 algo pasa. Entonces pensaron que podrían vender cosas como pan dulces, pasta  
099 frola, tortas, etc. La coope / la cooperadora nos ayudó donando lo que pudo con  
100 alimentos comestibles. También quisieron hacer una canasta familiar con  
101 productos comes/ comestibles pero no se pudo / pero pudieron juntar la plata para  
102 poder realizar ese viaje. Pensaron ir en colectivo pero terminaron yendo en micro  
103 hasta la quinta. Acá dice terminaron yendo. Hay veces en que está en pasado y  
104 otras que se van de campamento.

(...)

109 Cecilia: Mirá (lee) Los chicos de 6° C se van de campamento. Eso es el título. Cuando  
110 dicen Los chicos de 6° C se van de campamento.

111 Florencia: repite dos veces.

112 Cecilia: Pero eso.

113 Pablo: Está bien.

114 María Laura: De todos modos acuérdense que en el titular va el hecho y en el cuerpo de la  
115 noticia inicia / se vuelve a retomar. Dentro de todo, que se repita...

Podemos decir que la intervención del docente validando una afirmación de un compañero sin favorecer la discusión, sin pedir argumentos, sólo permitió que el quehacer del escritor puesto en acción por Florencia se enfrentara con un límite que los requerimientos del género aceptan: los textos periodísticos presentan el hecho social en el titular y en el primer párrafo.

### **Situación 5: Revisión conjunta del texto de Cecilia "Campamento"**

Esta situación forma parte de la situación de revisión conjunta de los tres textos elaborados para el boletín informativo. Analizamos el registro de clase en el que se consideró el texto "Campamento", dividido en tres episodios (episodios 4; 5 y 6).

Durante la revisión volvieron al texto retomando las indicaciones de sus compañeros. Florencia manifestó su interés en los cambios señalados por Matías y Pablo: "A ver qué era lo que ellas tenían que arreglar" (260).

#### **Episodio 4, Planteo de opiniones (256-303):**

268 Mariana: Acá los chicos decían los errores de ortografía.

269 María Laura: Errores de ortografía y Uds. ya los arreglaron.

270 Mariana: Y después le pondríamos copete y volanta (lee la opinión).

271 María Laura: Copete y volanta les proponían agregar.

272 Cecilia: ¿Dónde? Yo no lo vi.

273 María Laura: ¿Por qué les proponen (a Matías)? A lo mejor ella no entiende por qué les

274 proponían Por algo pensaron que faltaba un copete.

275 Cecilia: Eso puede ser un recuadro. No. No, las anécdotas pueden ser un recuadro.

De todos modos, luego manifestaron nuevamente la rivalidad que experimentara Florencia con el otro equipo (276-287). No han leído el texto, sin embargo lo desvalorizan por ser largo.

#### **Episodio 4, Planteo de opiniones (256-303):**

276 Florencia: Es muy largo lo que ellas quieren poner. Es una noticia muy larga.

277 Sofía: ¿Y qué importa?

- 278 Florencia: ¿Puedo decir algo?  
 279 María Laura: ¿Eh?  
 280 Florencia: No la leí, pero así, de simple vista...  
 281 María Laura: ¿Tiene qué?  
 282 Florencia: Tiene algo, porque mirá, una noticia no puede ser tan larga.  
 283 Cecilia: Sí, hay noticias que van de cuatro páginas.  
 284 Sofía: Sí, es un embole leer todo eso.  
 285 Florencia: Y por eso, si es un embole nadie la va a leer.  
 286 (Se superponen al hablar)  
 287 Florencia: Que la lea el que quiere estudiar.

Florencia volvió a considerar la longitud de un texto periodístico: “Es muy largo lo que ellas quieren poner. Es una noticia muy larga. (...) No la leí, pero así de simple vista... (...) ...una noticia no puede ser tan larga” (276-282). Este planteo llevó a Cecilia a contrargumentar: “¿Si?, hay noticias que van de cuatro hojas” (283). Florencia no se convencía y basaba su argumento en la consideración del lector potencial: “...si es un embole nadie la va a leer” (285). Y remataba: “Que la lea el que quiere estudiar” (287).

Podemos interpretar que Florencia considera que los textos periodísticos no pueden ser largos. No obstante, sus argumentos no son pertinentes: “las noticias no pueden ser largas”, “si es larga es aburrida”, “sólo los que estudian leen textos largos”. La compañera opone argumentos pertinentes, basados en su conocimiento del género. De todos modos, no observamos que esta posición de la compañera ayude a Florencia a descentrarse de la suya.

Este hecho se constituye en un dato más para comprender, por un lado, las dificultades de Florencia para situarse en el lugar del lector al **volver a leer el texto del compañero** y colaborar en el proceso de escritura. Por otro lado, cómo su compañera opone límites a los **requerimientos del género** que Florencia estaba considerando.

El análisis de los dos episodios restantes de este registro no informa de la manifestación de los contenidos que fueron seleccionados para estudiar su transformación.

#### **Situación 6: Revisión conjunta del texto de Florencia “Anécdotas”**

La situación de revisión conjunta continuó con la consideración del texto escrito por Florencia “Anécdotas”. Dimos cuenta de las preocupaciones de Florencia en la situación 1.

Transcribimos el texto (versión II) con las modificaciones realizadas en esta situación. Los números y líneas que aparecen fueron las marcas que dejó el equipo de Cecilia con el fin de señalar que en esa zona había algo para revisar.

## VERSIÓN II EQUIPO DE FLORENCIA; ANÉCDOTAS

Revisión conjunta de los tres equipos (25-11-99)  
(Texto propio)

### 01 ANECDOTAS DEL 02 CAMPAMENTO '99

03 *Llegaron el día 18 de noviembre a la quinta de*  
04 *la profesora Graciela. La que permitió hacer este*  
05 *Campamento.*

06 *Estas cosas son las que hicieron divertido este campamento.*

07 1 *la primera anécdota fue que Cecilia, Mariana, Florencia*  
08 *y Sofía no podían armar la carpa luego se acercaron*  
09 *las señoritas Claudia y Virginia. Para ayudar,*  
10 *una vez terminada, la lluvia arruinó el esfuerzo.*  
11 *Lo más divertido fue que Florencia nos sacaba fotos*  
12 *mientras esto ocurría.*

13 *Antes de la merienda decidieron reunirse en el ombú*  
14 *en ese momento hubo unos pequeños accidentes que*  
15 *fueron resbaladas del ombú a causa de que*  
16 *la lluvia mojó el tronco del arbusto.*

17 *Luego llegó la hora de realizar las tareas comunitarias*

18 2 *esto consistía en que cada equipo tenía una tarea*  
19 *diferente. Después de que cada equipo terminó sus tareas*  
20 *llegó el tiempo libre ahí fue donde Eduardo se hamacaba*  
21 *muy tranquilamente velozmente de pronto se le cortó la cadena y*

3

22 *callo a la arena. Después de la cena no nadie se*  
23 *podían imaginar que los varones laven los*  
24 *platos. Llegó la hora del fogón y empezó la parte*

25 *más divertida que fue cuando todos los grupos*  
26 *realizaron SKECH. Luego de esto las maestras decidieron* | 5

27 *dejarles armar las carpas. A la 1:30 hs de la*  
28 *mañana, en un tiempo las maestras*  
29 *tuvieron que retar a los chicos para que se* | 6  
30 *duerman. A la mañana del viernes se despertaron antes*

31 *que las señoritas. Luego llegó la hora del desayuno.*  
32 *Después de esto tuvimos otro tiempo libre*  
33 *Luego almorzamos y llegó la hora de la merienda*  
34 *y volvieron a la escuela*

35  
36 *Después de todo este esfuerzo*  
37 *la pasaron muy bien*

38  
39  
40  
41

UN SALUDO CORDIALMENTE  
A MAESTRAS Y CHICOS DE 6º C



Las opiniones escritas por el equipo de Cecilia y Mariana son las siguientes:

- 01 1) Redactarla mejor (para q` tenga gracia) y sea una verdadera anécdota.
- 02 2) Sacarlo porque es campamento en sí.
- 03 3) Quizás así tenga gracia pero tienen que poner verdad que fue que
- 04 Eduardo no se hamacaba tranquilamente.
- 05 4) 1- Saltearon de xxxxxxxxxxxx una actividad a la cena.
- 06 2.- porque los varones lavaron los platos pero las mujeres también.
- 07 5) Armar las carpas no es anécdota y tampoco decir la hora.
- 08 6)¿La gracia donde está? en que las maestras hallan retado a los chicos

El análisis del registro de clase, dividido en dos episodios (episodios 7 y 8), nos mostró que al leer las sugerencias de las compañeras, Florencia y Sofía se manifestaban molestas. Aún no podían **considerar las opiniones como sugerencias para volver al texto**. Pudimos relevar varias alusiones a las “críticas” hechas por las compañeras. La rivalidad entre el equipo de Florencia y el de Cecilia continuaba. Ambos tienen actitudes que no permitían una construcción compartida de la tarea a realizar.

Episodio 7, Revisión a partir de opiniones (489-567):

- 540 María Laura: Bueno...
- 541 Florencia: ¿Leo lo que me pusieron?
- 542 Cecilia y Mariana: Si.
- 543 Florencia: (Lee) “Redactarla mejor para que tenga gracia y que sea una verdadera
- 544 anécdota”.
- 545 Matías: Tiene razón.
- 546 María Laura: Tiene razón, dice Matías.
- 547 Mariana: Somos tres.
- 548 Florencia: Callate, nene. (Sigue leyendo) Sacarlo porque es campamento en sí.
- 549 Matías: ¿Qué?
- 550 María Laura: No se escucha.
- 551 Cecilia: Acá porque es campamento en sí (señala en el texto donde está la marca 2).
- 552 Florencia: A ver.
- 553 María Laura: ¡Ah! Les están diciendo, entonces, en algunos lugares ellas notan que
- 554 algunas cosas sí son anécdotas y otros no es anécdota. Es contar lo que pasó en
- 555 el campamento.
- 556 Florencia: ¿Por qué no nos dieron a nosotros lo que ellos habían hecho?
- 557 Cecilia y Mariana: (Se rien.)
- 558 María Laura: ¡Qué protestita!
- 559 Florencia: ¡Ah! Pero ellas nos ponen de todo.
- 560 Sofía: Las voy a odiar cuando se vayan del colegio.
- 561 Mariana: Si, no te voy a llamar por teléfono a vos.
- 562 S: ¡Ay!
- 563 María Laura: Bueno, (a Matías y Pablo) Uds. cómo lo ven, vamos a escuchar que ellos no
- 564 son... Ellos lo leyeron ahora, a ver qué es lo que piensan. Ellas les están
- 565 marcando que de lo que escribieron, no todo es anécdota.
- 566 Florencia: A mí me parece que sí.
- 567 Sofía: No, pero sigue. Hay un montón de cosas.

La intervención del docente pidiendo opinión al tercer equipo, no ayudó a superar la rivalidad establecida (545-547 / 562-565). La intervención de Matías avalando la opinión de Cecilia y Mariana, fue considerada como alianza en contra de las autoras (episodio 8). Esto dificultaba la vuelta al texto desde el propósito que orientó su elaboración –podemos decir que el pedido de Cecilia y Mariana refería a eso-. Florencia propuso que Cecilia fuera la que leyera la zona del texto que consideraba que no era una anécdota y que tendría que formar parte del relato del campamento.

Una vez que leyó y se aseguró que Matías y Pablo conocieran lo escrito, los interpeló para que dieran su opinión (577-594).

Episodio 8, Diferenciar qué es lo que se considera como anécdota (568-671):

568 María Laura: Bueno, empecemos por esa. Revisemos a ver, si de las cosas que cuentan

569 qué es anécdota y qué no, en todo caso.

570 Florencia: Lean lo que dicen que no es anécdota. A ver qué piensan ellos.

571 Sofía: Háganlo Uds., a ver si les da gracia cuando lo leen.

572 Florencia: Chicas, lean lo que dicen que nosotros pusimos que no es anécdota.

573 Cecilia: (Lee) Luego llegó la hora...

574 Florencia: (A Matías y Pablo) Escuchen que está leyendo.

575 Cecilia: ...de realizar las tareas comunitarias. Esta consistía en que cada equipo tenía

576 una tarea diferente. Después de cada equipo terminó sus tareas llegó el tiempo

577 libre. Hasta ahí.

578 Florencia: Bueno, a Uds. ¿qué les parece? ¿Es anécdota o campamento en sí?

579 Matías: Lo que tenemos que pensar / es campamento en sí.

580 Florencia: ¿Y para vos?

581 Pablo: Anécdota.

582 (Se ríen)

583 Pablo: Pero repetilo.

584 Florencia: Léelo otra vez, pero fuerte.

585 Pablo: Mitad y mitad.

586 Sofía: (Lee) Luego llegó la hora de realizar las tareas comunitarias. Esta consistía en

587 que cada equipo tenía una tarea diferente.

588 Matías: Campamento en sí, es eso.

589 Florencia: ¿Para vos?

590 Pablo: Para mí es anécdota

591 (Se ríen)

592 Pablo: En serio, a mí me parece eso. Porque...

593 Florencia: Son tres contra tres.

594 Cecilia: No, pero gana Matías. Porque vale por dos.

595 María Laura: No es por ganar, Pablo.

596 Florencia. Acá dice: (lee) Luego llegó la hora de realizar las tareas comunitarias. Esta

597 consistía en que cada equipo tenía una tarea diferente. Después de cada equipo

598 terminó sus tarea /...

Pablo es el que puso una nota de humor frente a la tirantés de la discusión. Se trataba de una discusión que enfrentaba posiciones que no podían dialogar. El humor de Pablo hizo que Florencia abandonara la actitud de defensa para intentar revisar el texto desde la opinión de las compañeras.

Si bien se pudo avanzar en el proceso de revisión, no es posible afirmar que Florencia haya reconstruido su lugar y el del compañero en el proceso de escritura.

Dijimos que **evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración** fue la principal sugerencia que realizó el equipo de Cecilia y que fue objeto de discusión durante la revisión.

Recordemos que una de las sugerencias que le habían hecho y que origina la discusión en el grupo de alumnos fue: "Redactarla mejor para que tenga gracia y que sea una verdadera anécdota". Matías, que leía el texto por primera vez, adhirió a la sugerencia: "Tiene razón" (544). Cecilia señaló que la información de esa zona pertenecía al relato del campamento –el texto que había escrito ella–: "Acá, porque es campamento en sí (señala en el texto donde está la marca 2)." (550). Si bien la actitud primera de Florencia

fue defender lo escrito sin poder colocarse en la posición que el compañero le presentaba, la docente retomó el problema y propuso la discusión: "Ah! Les están diciendo, entonces, en algunos lugares ellas notan que algunas cosas sí son anécdotas y otros no es anécdota. Es contar lo que pasó en el campamento." (552-554); "Bueno, (a Matías y Pablo) Uds. cómo lo ven, vamos a escuchar que ellos no son... Ellos lo leyeron ahora, a ver qué es lo que piensan. Ellas les están marcando que de lo que escribieron, no todo es anécdota." (562-564); "Bueno, empecemos por esa. Revisemos a ver, si de las cosas que cuentan, qué es anécdota y qué no." (568-569).

Todo el episodio 8 estuvo centrado en resolver el problema de distinguir en el texto qué era lo que podía ser considerado como anécdota de aquello que formaba parte del relato o crónica de lo sucedido en el campamento. El registro mostró intervenciones de Florencia tendientes a coordinar la discusión: "Lean lo que dicen que no es anécdota. A ver qué piensan ellos" (570); "Chicas, lean lo que dicen que nosotros pusimos que no es anécdota" (572); "(A Matías y a Pablo) Escuchen que está leyendo" (574); "Bueno, a Uds. ¿qué les parece? ¿es anécdota o campamento en sí?" (578).

La sugerencia de las compañeras era pertinente porque la zona del texto que estaban revisando (líneas 17-19) no daba cuenta de sucesos particulares o graciosos sino que buscaba dar continuidad temporal al relato y explicar qué es una tarea comunitaria. La pertinencia de la sugerencia respondía a que estas consideraciones eran más adecuadas para el texto en el que se daba cuenta de lo hecho en el campamento que el que buscaba dar cuenta de las anécdotas. Matías lo afirmó claramente en dos oportunidades: "Campamento en sí es eso." (579/ 588).

La discusión se desvía porque Florencia propuso ampliar el texto en lugar de suprimirlo, relatando una anécdota de las tareas comunitarias. La docente retomó el planteo inicial convirtiendo en afirmación aquello que se registró como opinión del grupo: "Esto así como está no es anécdota" (610).

Episodio 8, Diferenciar qué es lo que se considera como anécdota (568-672):

610 María Laura: Bueno, entonces. Retomemos porque no vamos a tener todo el tiempo. Esto

611 así como está no es anécdota.

611 así como está no es anécdota.

612 Florencia: Yo quería poner lo de anécdota que ellos limpiaron ...

613 Cecilia: No.

614 Florencia: ...y que después, Uds. habían limpiado la cabaña, nosotros habíamos hecho /

615 Cecilia: ¿La cabaña?

616 Florencia: La cabaña, bueno, el quincho.

617 María Laura: ¿Y? ¿Qué pasó con eso?

618 Florencia: Que es una anécdota porque...

619 María Laura: De todos modos, yo diría que aquí habría que elegir las anécdotas, no se

620 puede contar todo. Hay que contar lo que Uds. consideren que sea más.

621 Florencia: No son tantas.

623 María Laura: Hay bastantes.

624 Cecilia: La de Eduardo es una anécdota.

625 (Se ríen todos)

626 María Laura: Tienen que elegir las que quieren comunicar.

627 Florencia: No, hacelo vos (a Sofía).

Como dijimos antes, la docente fue la que retomó la sugerencia de las compañeras acerca de que no todo lo presentado era una anécdota (610) y luego constituyó a la selección como un problema: "De todos modos, yo diría que aquí habría que elegir las anécdotas, no se puede contar todo. Hay que contar lo que Uds. consideren que sea más... (619-620); "Tienen que elegir las que quieren comunicar." (626).

La explicitación de la docente los ayudó a seleccionar no sólo la información pertinente sino además que se quería comunicar. Dicha explicitación puso límites a las decisiones que tenía que tomar Florencia para **seleccionar y organizar la información de manera que respondiera al hecho que se quiere comunicar.**

En otro momento del registro, la intervención de la docente favoreció que no **perdieran de vista el propósito que diera origen al texto** (658-665). Allí se retomó el criterio para seleccionar qué se suprime y qué queda en el texto y lo que define a una anécdota.

Episodio 8, Diferenciar qué es lo que se considera como anécdota (568-672):

647 María Laura ¿Qué otra cosa era?

648 Florencia: (Lee) Saltearon una actividad de la cena, porque los varones lavaron los platos

649 pero las mujeres también. Pero nosotras queremos decir que los varones /

650 (Vuelven a discutir)

651 María Laura: La anécdota es esa.

652 Cecilia: En la cuatro hay dos puntos incluidos, pero son diferentes.

653 María Laura: A ver.

654 Cecilia: Saltearon una actividad de las tareas comunitarias a la cena.

655 Florencia: ¿Y?

656 Cecilia: Y que pasaron cosas en el medio.

657 (Discuten nuevamente)

658 María Laura: Cecilia, ellas no tienen que contar todo lo que pasó en el campamento, sólo

659 las anécdotas

660 Sofía: Lo más importante.

661 María Laura: Las anécdotas. ¿Uds. saben lo que son las anécdotas? Empezando por ahí.

662 Cecilia: Son historias / algo gracioso.

663 María Laura: Son sucesos, cosas particulares que sean notables. Bueno, si quieren

664 hacemos así: paramos un poquito acá, van al recreo y cuando vuelven cada uno

665 se mete en su texto y ya queda lo definitivo.

El registro mostró que la cuarta sugerencia de Cecilia, "Saltearon de xxxxxxxx una actividad a la cena", no se justificaba porque no era necesario contar todo. Tenían que remitirse a las anécdotas.

El hecho social a comunicar era el que se utilizaría para decidir qué se seleccionaba y qué se dejaba fuera de la información que no se ha contemplado. Parece ser que los alumnos se centraban en lo que para ellos se constituía en información importante, perdiendo de vista que una información es importante si ayuda a sostener el hecho social constituido en noticia. Si no es una anécdota no es pertinente la incorporación. La explicitación por parte del docente puso límites al conocimiento que están construyendo sobre **qué seleccionar de la información en un texto periodístico.**

El registro de clase finaliza con la revisión conjunta. Sabemos que las parejas dedicaron un tiempo a revisar su texto y modificar lo que consideraran pertinente para arribar a una nueva versión que se presentaría en la situación de revisión colectiva.

Si bien no se registraron los intercambios, pudimos observar que Florencia seguía centrada en su perspectiva, le costaba renunciar a lo que había escrito en el texto.

El análisis de la versión II nos mostró que Florencia tachó el pasaje que fuera cuestionado por sus compañeros (líneas 17 a 19), en el que explicaba en qué consistían las tareas comunitarias.

Además, cambió en la línea (21) el adverbio que describe cómo se hamacaba el compañero antes de que se le cortara la cadena y cayera.

En las líneas (24) y (30) marcaron con una flecha la necesidad de incluir un punto y aparte:

24 *platos.. Llego la hora del fogon y empezo la parte*  
 ▲

25 *mas divertida que fue cuando todos los grupos*

30 *duerman. A la mañana del viernes se despertaron antes*  
 ▲

31 *que las señoritas. luego llego la hora del desalluno.*

También agregó la mayúscula como límite de la oración en (26):

26 *realizaron SKECH. Luego de esto las maestras decidieron*

Esto constituye un dato importante para nosotros porque mostró que Florencia está preocupada por controlar **si están empleando los signos de puntuación adecuados**, aunque no repare en otras omisiones del texto como por ejemplo, la mayúscula que marca el comienzo de la oración en la línea (31).

### **Situación 7: Revisión colectiva de los tres textos “Preparativos”, “Campamento” y “Anécdotas”**

La situación colectiva de revisión tuvo por finalidad poner a consideración de los compañeros la última versión de los tres textos del boletín informativo.

Durante la revisión del texto “Preparativos” se retomó la necesidad de establecer cuál era el tiempo verbal que correspondía en una zona del texto (línea 9).

**VERSIÓN FINAL DEL TEXTO "PREPARATIVOS"**

(Revisión colectiva: 26-11-99)

01 **CAMPAMENTO '99**

02

03

04 **LOS CHICOS DE 6° C SE**  
 05 **FUERON DE CAMPAMENTO**

FOTO

06 Los chicos de 6° C y sus maestras se divertieron en el campamento (epígrafe)

07

08 Los chicos de 6° C se fueron de campamento y para eso ~~nes-ccc-sitaron~~ recaudar  
 09 dinero para ayudar a los chicos que no ~~pueden~~\* podían pagar, y tener fondo por si  
 algo

10 sucede.

11 Entonces empezaron a vender panes dulces, pastafrola, tortas, etc. La

12 cooperadora los ayudo donando lo que pudo con alimentos comestibles.

13 También quisieron hacer una canasta familiar ~~con productos comestibles~~ pero no

14 se pudo rifar. Pero pudieron juntar la plata para poder realizar ese viaje. Pensaron

15 ir en colectivo, pero terminaron ~~ll~~ yendo en micro hasta la quinta.

Nota: se ha cambiado la disposición en columnas para el análisis.

\* La inclusión del verbo "pueden" fue un error de tipeo. El equipo lo había cambiado por "pudieran".

El análisis del registro de clase nos mostró que un grupo de alumnos detuvo la lectura de la maestra frente al verbo "pueden". Si bien, uno de ellos propuso cambiarlo por "pudieran" (15), otro afirmó que correspondía " 'pudieron' porque estamos hablando en pasado" (16).

Episodio 1, Revisión del texto de Matías (01-76):

012 Virginia: Entonces; (Sigue leyendo)"recaudar dinero para ayudar a los chicos que no

013 pueden pagar, ...

014 Varios: Señó, señó.

015 - Pudieran.

016 - Pudieron, pudieron, porque estamos hablando de pasado.

017 Virginia: ¿Lo mismo todos?

018 - Si.

019 Virginia: Si hay alguna coma o un punto que xxxx también me lo hacen saber.

- 020 María Laura: Una pregunta: ¿Es pudieron o es podían?  
 021 (Se quedan pensando)  
 022 - Pudieron.  
 023 - Pudieron porque a veces xxxxx  
 024 - Que no pudieron  
 025 María Laura: ¿Eh?  
 026 - Que no pudieron pagar.  
 027 María Laura: No pudieron pagar o que no podían pagar. ¿Cómo es?  
 028 - No pudieron.  
 029 - Pudieron  
 030 - Pudieron recaudar.  
 031 María Laura: No es pudieron recaudar, podían pagar. No es que no pudieron recaudar.  
 032 - Pudieron.  
 033 María Laura: Mati, vos qué decís. Pregunto porque los dos son pasado ¿no? Decían poner  
 034 en pasado pero puede ser pudieron o puede ser podían. Puede no es pasado.  
 035 Virginia: Podían o pudieron.  
 036 xxxxxxxx (no se distingue, se superponen las voces)  
 037 Virginia: ¿Pongo podían, entonces?  
 038 - Si.  
 039 Virginia: (Corrige el texto y relee:) ... recaudar dinero para ayudar a los chicos que no  
 040 podían pagar. Entonces empezaron a vender pan dulces.

Utilizan la categoría "pasado" para agrupar diferentes tiempos verbales sin considerar la variedad de posibilidades que prestan al ser utilizados. Hubo intenciones docentes de comenzar a abordar esta variedad: "Una pregunta: ¿Es 'pudieron' o es 'podían'?" (20); "No pudieron pagar' o que 'no podían pagar'. ¿Cómo es?" (27); "Mati, vos qué decís. Pregunto porque los dos son pasado ¿no? Decían poner en pasado pero puede ser 'pudieron' o puede ser 'podían'. 'Puede' no es pasado." (33-34).

No vamos a realizar un análisis que vaya más allá de lo ya dicho, porque el texto fue modificado de tal manera que ha perdido las intenciones originales. Sí, nos permite comprender, por un lado, la intención del docente por **explorar posibilidades que brinda el sistema de la lengua para secuenciar hechos, para introducir comentarios**. Por otro lado, entendemos la complejidad del contenido que estamos considerando. Pasado, presente y futuro se constituyen en categorías que no permiten entender cómo los tiempos verbales son utilizados para dar cuenta del funcionamiento del lenguaje en uso y de qué manera se establece una secuencia entre los hechos, o un comentario.

El análisis de las marcas de revisión presentes en el texto permitió relevar el contenido **advertir y eliminar repeticiones innecesarias**, ante la repetición de término "comestibles" (11-14). Se observó la supresión de la construcción nominal en la que dicho término se presenta por segunda vez. Esta supresión no altera la coherencia del texto.

El análisis del registro de clase (episodio 1) reveló que la supresión no fue la única alternativa considerada. Nos permitió interpretar que una compañera de Florencia fue la que constituyó en observable la repetición (51). La maestra intervino dando lugar a su consideración y a la vez orientando la resolución del problema: releyó la segunda oración y se detuvo antes de efectuar la repetición (54). Las propuestas de los compañeros de Florencia fueron dos: realizar una sustitución léxica (55) o suprimir la construcción en la que el término aparecía por segunda vez. Esta última se presentó a través de la maestra que retomó la propuesta de un alumno que no se pudo registrar (62-65).

Episodio 1, Revisión del texto de Matías (01-76):

- 046 Virginia: (Sigue leyendo) "panes dulces, pastafrola, tortas, etcétera. La cooperadora los ayudó  
047 donando lo que pudo con alimentos comestibles. También quisieron hacer una canasta  
048 familiar con productos comestibles"/  
049 - Pero no pudieron porque xxxxxx (no se distingue)  
050 Virginia: A ver, Mariana.  
051 Mariana: Se repite comestibles.  
052 Virginia: ¿Y entonces, cómo quedaría?  
053 (Se superponen al hablar)  
054 Virginia: También quisieron hacer una canasta familiar con (se detiene).  
055 - Productos alimenticios.  
056 Virginia: No se pudo /No te puedo escuchar, Pablo.  
057 - No se pudo rifar.  
058 Virginia: No se pudo realizar. ¿O rifar?  
059 - No, porque xxxx  
060 (Se superponen al hablar.)  
061 María Laura: No se escucha.  
062 Virginia: Chicos... Vos ves que se repite. ¿Querés que saquemos...? Entonces quedaría...  
063 (No se distingue, habla muy bajo.)  
064 Virginia: O sea, (lee) también quisieron hacer una canasta familiar, hasta ahí. Después: pero  
065 no se pudo...

Parece ser claro para ellos, cuando trabajan conjuntamente, la posibilidad de realizar una sustitución léxica o de suprimir como recursos para evitar repeticiones innecesarias. No se evalúan las opciones para determinar cuál es la más adecuada en este caso. En lo que no se reparó en la situación de revisión pero sí en el momento del análisis fue que justamente el término "comestibles" era innecesario, ya que se trataba de alimentos.

Mientras el grupo estaba revisando el texto de Cecilia "Campamento", fue la docente la que **propuso controlar la puntuación que estaba organizando el siguiente párrafo** (episodio 2).

"Después vinieron los juegos. Luego de esto llegó la hora de la cena que hicieron las maestras después de terminar de cenar cada equipo fue a lavar los platos."

La maestra buscó convertir en observable la omisión de la puntuación (160-161 /164-166). La manera de intervenir nos permitió interpretar que la concepción de puntuación puesta en juego refería a la necesidad que tiene el lector de realizar pausas durante la lectura. Como dijo Florencia al revisar el texto "Marcha en bicicleta", el lector tiene que parar, no puede leer todo seguido.

Episodio 2, Revisión del texto de Cecilia (77-232):

- 160 Virginia: ...después de terminar de cenar cada equipo fue a lavar los platos. A mí me parece  
161 que hay algo. ¿No falta nada en ese párrafo?  
162 - No.  
163 xxxx  
164 Virginia: ¿No? Yo voy a volver a leer y si nadie xxx. (Lee) "Después vinieron los juegos.  
165 Luego de esto llegó la hora de la cena que hicieron las maestras después de terminar de  
166 cenar cada equipo fue a lavar los platos" (lee sin establecer pausas).  
167 - Ahí va una coma, señor.  
168 - Va un punto.  
169 - xxxxxx  
170 Virginia: ¿A dónde?



- 171 (Se superponen al hablar.)  
 172 Virginia: Después de terminar de cenar cada equipo fue a lavar los platos.  
 173 (Se superponen al hablar.)  
 174 Virginia: Después viene ...  
 175 - Vinieron los juegos.  
 176 V: Vinieron los juegos. Luego de éstos llegó / luego de esto ...  
 177 - Llegó la cena.  
 178 Virginia: Llegó la hora de la cena.  
 179 - Y acá xxx  
 180 Virginia: Leo cómo quedó. Después vinieron los juegos. Luego de esto llegó la hora de la  
 181 cena que hicieron las maestras/después de terminar de cenar /cada equipo fue a lavar los  
 182 platos. (Incorporó las pausas.)

Si bien esta manera de proceder de la maestra ayudó a los alumnos a reponer la puntuación omitida, sabemos que no es sólo la necesidad de detenerse al leer, lo que requería la presencia de la puntuación sino su rol de organizador del texto. Como dijimos anteriormente, la puntuación organiza el texto en unidades de sentido. Dichas unidades ayudan al lector a construir el significado del texto.

En la misma situación de revisión colectiva el grupo clase estaba revisando el texto de Florencia "Anécdotas" (episodio 3).

En esta ocasión fue un compañero el que reparó en la necesidad de incluir puntuación que se consideraba omitida. Según el registro de clase, ante la sugerencia, se incluyó el signo y se continuó la revisión. No hubo evaluación de su necesidad ni pautas que nos permitieran interpretar, desde qué concepción de puntuación se realizaba la sugerencia.

Episodio 3, Revisión del texto de Florencia (233-343):

249 - Acá tendría que haber una coma.

250 V: Sí, muy bien. ...luego se acercaron las señoritas Claudia y Virginia para ayudar

En otra oportunidad, Cecilia, la compañera que había revisado el texto durante la revisión conjunta, retomó la sugerencia que había hecho en su momento y que no fue tenida en cuenta por Florencia. La misma refería a haber armado las carpas a la una de la mañana. Si bien no pudimos transcribir los intercambios tal como ocurrieron por la superposición de voces (episodio 3, 309-311), el texto no se modificó. Los que participaron de la discusión aceptaron que ese hecho podía ser considerado como una anécdota y que por lo tanto **evaluaban que respondía al propósito que había orientado su elaboración.**

Por último, el análisis del texto de Florencia "Anécdotas" nos mostró un cambio en el final del texto. Suprimieron el saludo de cierre:

40 UN SALUDO CORDIALMENTE

41 A MAESTRAS Y CHICOS DE 6º C

No tenemos información suficiente en el registro de clase (episodio 3) como para afirmar que los alumnos lo suprimieron por considerar que no era una fórmula de cierre pertinente para los textos periodísticos. Sí se pudo observar que su consideración fue presentada por la docente. Pensamos que la han descartado por no **responder a los requerimientos del género.**

## ¿Qué transformación de los contenidos fue posible en la tercera etapa?

De los contenidos abordados en esta etapa uno de ellos estuvo presente en cinco situaciones de revisión.

**Volver a leer el texto a partir de las opiniones o críticas de sus compañeros modificando aquello que consideren necesario cambiar según las sugerencias recibidas.**

A pesar de la frecuencia con la que se presentó (en dos situaciones tanto en la primera etapa como en la segunda etapa y en cuatro situaciones en la tercera) podemos decir que Florencia ha podido situarse como lectora potencial de los textos del compañero pero ha seguido siendo más difícil para ella situarse como lector de sus propios textos.

Durante la situación 2, Florencia fue capaz de explicitar el sentido de la revisión de los textos que habían escrito y de interpretar las intenciones didácticas del docente: "Podría haber algo en lo que hicieron ellos dos que no está ahí". Su idea se complementaba con la de otro compañero: "O algo que puso ahí (por el pizarrón) que acá no está (señala su propio texto)". La diferencia entre estas dos ideas complementarias, se centra en que Florencia no pudo explicitar la necesidad de la revisión respecto de su propio texto.

Al situarse como lector potencial del texto del compañero pudo advertir problemas de los textos que antes pasaba por alto o que no abordaba con profundidad. Era más difícil aceptar que sus sugerencias podían no ser tenidas en cuenta por el compañero, es decir que él -situado en la posición de escritor- es el que toma las decisiones sobre su escritura. Si sus sugerencias no eran tenidas en cuenta se convertían luego en reclamos. Florencia puede preguntar por qué no se ha modificado lo que ella ha advertido. El problema es que el tono con el que se expresa oralmente es diferente al que utiliza cuando escribe la sugerencia y no deja espacio de decisión al compañero que escribió el texto.

Por otro lado, el análisis permitió interpretar que seguía siendo difícil situarse como lectora de sus propios textos. Las sugerencias de sus compañeros eran recibidas como formas de desvalorizar su texto y su persona. Resultó difícil irrumpir en la rivalidad que establecía con sus compañeros. Sólo cuando ellos pudieron sostener sus opiniones con argumentos pertinentes, Florencia fue capaz de entregarse a revisar el texto considerando la sugerencia. A veces fue necesario que la docente sostuviera y avalara el pedido de revisión para que Florencia terminara de aceptar volver al texto.

Podríamos decir que la condición necesaria para que este contenido siga alcanzando mayor estabilidad al ser abordado por Florencia, es que los alumnos consideren los problemas que presenta el proyecto de escritura como una resolución compartida. Sin la condición de conformar una comunidad de escritores que colaboran entre sí en pos de un propósito común, cada sugerencia puede ser concebida como una crítica desvalorizadora del texto que se escribe. Se pierde de vista el sentido de revisar el texto del compañero: colocarse en el lugar del lector potencial. Si bien las intervenciones del docente tendieron a sostener la condición didáctica mencionada, la rivalidad, la utilización de un discurso que propone modificaciones como sugerencias mientras que luego se reclama la falta de consideración de las mismas, las actitudes desvalorizadoras para con el compañero no permitían a Florencia recuperar el sentido de la revisión aunque fuera capaz de explicitarlo al iniciar la etapa.

Podemos agregar a esto, la poca experiencia en revisión de textos por parte de los alumnos. Cuanto más avanzados están en la escolaridad, parece ser más difícil instaurar la práctica social de revisión. No queremos afirmar con esto que es

imposible, sino que demanda más tiempo para que los alumnos sostengan la revisión de los textos desde el sentido que tiene para un escritor situado en una situación comunicativa.

De todos modos, las situaciones de revisión se constituyeron en oportunidades para que Florencia pudiera posicionarse en el lugar del lector potencial de los textos del compañero u otorgar al compañero ese lugar. Interpretamos que Florencia pudo descentrarse de las posiciones que fue adoptando porque, por un lado, el docente mantuvo el contenido como objeto de enseñanza. Por otro lado, la interacción se realizó entre pares que habían construido una posición distinta a la suya y que eran capaces de sostener sus argumentos e intentar dialogar desde el conocimiento puesto en acción.

Un contenido fue abordado en tres situaciones de revisión.

**Explorar distintas posibilidades que brinda el sistema de la lengua para secuenciar hechos o introducir comentarios (tiempos verbales).**

No nos es posible dar cuenta de las transformaciones del contenido por la complejidad didáctica inherente a su constitución como objeto de enseñanza que el análisis de estas situaciones de revisión puso en evidencia.

Nos referimos a la complejidad que presenta la representación del tiempo en un texto. El enunciador puede situarse en diferentes momentos para dar cuenta de los hechos que pretende comunicar. Puede situarse en el momento de la publicación y así dar forma de narración a los acontecimientos y hacerla pública; puede situarse en un momento simultáneo a los hechos, sea para comentarlos o para hacer más vivencial la experiencia al lector.

Otro aspecto que se pone de manifiesto es que los chicos pueden poner en acción esas diferentes maneras de situarse frente a los hechos, suponemos por ser lectores de textos periodísticos. Esto demanda la atención del docente para interpretar qué es lo que están poniendo en acción en ese acto de escritura. Pudimos entender que, ante la insistencia de mantener una decisión –Matías y Pablo sostenían mantener el presente- es necesario indagar acerca de las razones que los lleva a sostenerla. Sabemos que puede responder a lo que es correcto o aceptable en el lenguaje en uso –como efectivamente ocurrió en estas situaciones- o puede deberse a conceptualizaciones arraigadas en razones cognitivas que, a pesar de no corresponder con lo aceptable, son construcciones necesarias y significan aproximaciones al uso convencional.

Consideramos que sin una intervención didáctica que interprete los conocimientos que los alumnos están poniendo en acción, ayude a configurar el problema que se convierte en observable y presente alternativas para su solución, es muy difícil pensar en la transformación del contenido. Es preciso aclarar que presentar y advertir el problema, puede ser una condición necesaria, sin embargo, sabemos que a veces, no es suficiente.

Cinco contenidos fueron abordados en dos situaciones de revisión.

**Controlar si están estableciendo relaciones consistentes entre los datos (para establecer relaciones causales).**

Podemos decir que hubo dos textos que requirieron de la revisión de las relaciones que se habían establecido entre los datos.

En la segunda etapa, frente al texto "Escuela sin grados", Florencia no llegó a entender la inconsistencia de la relación establecida. Como hemos dicho, para poder concebirla como tal, tendría que poder asumir una postura crítica frente a la relación que el diario ponía en juego implícitamente y que Florencia explicitó en su texto.

En dos situaciones de la tercera etapa, Florencia reclamaba la omisión de una explicación que aclarara por qué una acción anunciada no se había llevado a cabo. Enfrentó aquí, argumentos de los compañeros referidos a decidir qué era lo que constituirían como noticiable y qué omitirían de los datos de los que disponían. Esta confrontación ayudó a Florencia a descentrarse de las perspectivas que sostenía y a situar el texto como una producción institucional: la institución que lo publica incide sobre la publicación. En este caso, la institución es la escuela.

No pudimos inferir de esto un avance en el conocimiento de Florencia sobre las relaciones que se establecen entre los datos. Sí, hemos asistido a las oportunidades en las que este contenido ha podido abordarse.

#### **Advertir y eliminar repeticiones o redundancias innecesarias.**

Durante las tres etapas, fueron cuatro situaciones de revisión las que enfrentaron a Florencia con problemas distintos cuya resolución requería de este contenido.

En la primera etapa, el problema refería a la organización de la información. Reparar en la organización ayudó a decidir en qué orden presentar la información para no repetirla y qué suprimir para evitar repeticiones sin que la información que se buscaba comunicar desapareciera.

En la segunda etapa, el problema requería decidir si las repeticiones de las preposiciones en las dos oraciones contempladas eran necesarias.

En la tercera etapa, se enfrentó con una particularidad del género informativo periodístico: se admite la repetición del mismo enunciado en el titular y primer párrafo. En este caso, el problema fue observable para Florencia: ella sobregeneralizaba un requerimiento que podía estar presente en otros géneros. Frente al problema considerado por el grupo de alumnos, la docente explicitó la posibilidad de la repetición admitida por el género. Es decir, su intervención colocó un límite a la sobregeneralización expresada por Florencia. De todos modos, al no promover la discusión no es posible afirmar si esta situación promovió la reconstrucción del conocimiento de Florencia.

Otro problema fue advertido por sus compañeros durante la revisión colectiva: se presentó la repetición de un término en dos oraciones consecutivas que alteraban la cohesión del texto. Dos alternativas fueron consideradas: la sustitución léxica o la supresión de la segunda construcción nominal que contenía al término. Si bien Florencia no intervino, presencié los intercambios tendientes a superar la repetición.

A partir de la consideración de los cuatro problemas diferentes de repetición enfrentados por Florencia y las maneras en que el contenido ha sido abordado, podemos entender, por un lado, la complejidad inherente a este contenido. Hemos podido relevar que abarcaba aspectos relacionados con la organización de la información; aspectos sintácticos y el efecto enfático que produce la elección de la repetición; aspectos que pretenden sostener la cohesión del texto; aspectos relacionados con los requerimientos del género. Por otro lado, entendemos que Florencia tuvo la posibilidad de enfrentarse con las restricciones del sistema de la

lengua y los requerimientos del género. Estas situaciones se constituyeron en oportunidades didácticas para la reconstrucción de su conocimiento.

Interpretamos que la diversidad de textos revisados ha permitido a Florencia enfrentar los distintos problemas mencionados. Se trataba aquí de un texto propio y tres textos de compañeros. Hemos visto que ella estaba muy alerta a evitar repeticiones y que sobregeneralizaba este quehacer. La revisión del texto del compañero -en especial de compañeros para los que el evitar repeticiones no se presentaba como uso sobregeneralizado o como una preocupación- dio la oportunidad a Florencia de enfrentarse con las restricciones del sistema de la lengua y los requerimientos del género.

La continuidad establecida entre las situaciones de revisión de los textos, también le ha permitido reactualizar este contenido y convertir en observables las restricciones que el uso del contenido ha de tener en cuenta.

Por último, las intervenciones de la docente ayudaron a configurar los problemas de repetición advertidos por los alumnos o proporcionaron información que permitió construir aproximaciones a las convenciones a considerar.

No encontramos aquí obstáculos. Sólo fue discutible la intervención de la docente que en la tercera situación validó la respuesta del compañero y explicitó el requerimiento del género sin promover la discusión. Si bien podía entenderse como un intento de dar información frente a un problema que se presentaba por primera vez, era discutible que fuera una intervención adecuada. Por ser la primera vez que se presentaba, valía la pena dar lugar a la discusión, en especial, frente a la seguridad que presentaban los alumnos ante las dos posturas mantenidas.

### **Cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta los requerimientos del género al cual pertenece.**

El análisis nos permitió comprender cómo un contenido en la primera etapa (situación 1) hizo que Florencia pusiera en juego conocimientos lingüísticos referidos a los requerimientos obligatorios u optativos del género periodístico, tal como lo son la presencia de titular, volanta y copete. Si bien la interpretación que hizo Florencia y que utilizó para controlar su texto, parecía ser producto de una sobregeneralización ya que otorgaba a esos tres componentes un status obligatorio, no encontró en esa situación ni en la siguiente (segunda etapa, situación 2) resistencias que le permitieran considerar sus límites.

Recién en la tercera etapa, en la situación en que esta sobregeneralización se manifestó (situación 2), el conocimiento fue utilizado para ver la omisión del copete en el texto del compañero y a partir de ahí, pudo convertirlo en observable en su escritura, ya que también "había omitido" escribir un copete. La toma de conciencia de la omisión realizada por ella fue la que la llevó a considerar como objeto de reflexión el status obligatorio de los elementos que encabezaban una noticia. La docente recogió el problema que Florencia presentó y lo devolvió al grupo. La explicitación de la función que cumplía en relación con el lector la volanta y el copete y la consideración de las tres notas en el boletín informativo ayudó a plantear criterios para tomar decisiones de incluirlos o no. En la siguiente situación (situación 3) en la que revisan el texto del compañero, propusieron cambiar el copete o suprimirlo por no encontrar una relación entre lo que allí se formula y el texto de la noticia. Esto se constituyó en un criterio válido.

Otro requerimiento del género informativo periodístico abordado por Florencia refería a la longitud de los textos. El avance de Florencia en este sentido se realizó al encontrar

resistencia en la puesta en juego del conocimiento que ha elaborado. En la situación 2 de la segunda etapa y en la situación 5 de la tercera, emitió un juicio de valor sobre la longitud de los textos de los compañeros. "Está bien porque es corto", en el primer caso.; "es demasiado largo para una noticia", en el segundo. Los intercambios con la compañera fueron los que proveyeron información a Florencia sobre la fragilidad de sus juicios. De todos modos, no podemos decir que ese avance significara mucho más que haber encontrado una resistencia a los conocimientos que puso en acción.

Por último, hubo otros dos requerimientos de los géneros periodísticos que fueron abordados por Florencia o sus compañeros. Uno era la precisión de la información, expresada por el pedido de suprimir el adverbio "casi" en la situación 2 de la segunda etapa, y el otro refería a la eliminación del saludo final en la situación 7 de la tercera etapa. No hubo continuidad en su tratamiento por lo que no podemos mencionar avances. Sí nos informaron, en especial el primero, sobre la posibilidad de Florencia de convertir en observables otros aspectos centrales del género.

Podemos decir que la variedad de situaciones de revisión (control efectuado en su escritura inicial, interrevisiones, revisión conjunta) y de textos a revisar -texto propio, texto del compañero- permitió que este conocimiento se pusiera en juego para escribir, ejercer control sobre el texto del compañero, volver a su propio texto y considerar, ya no su texto sino el conocimiento lingüístico que se ha utilizado para sostener las sugerencias realizadas. En ese momento, la reconstrucción fue posible y se constituyó al poner límites a la sobregeneralización que Florencia había elaborado.

La intervención docente también fue otra condición importante. El pedido de considerar al oyente para que avanzaran sobre los aspectos más centrales que permitieran decidir incluir o no un copete (situación 2 de la segunda etapa); retomar la pregunta planteada por Florencia sobre la necesidad de escribirlo y la devolución de este problema al grupo (situación 2 de la tercera etapa); el pedido de justificación de la indicación de suprimir o cambiar el copete que permitió que explicitaran sus razones (situación 3 de la tercera etapa), constituyeron intervenciones que promovieron el avance en la elaboración de criterios que permitían tomar decisiones durante la escritura.

Por último, los intercambios con los compañeros también se constituyeron en fuente de resistencias para el uso de los conocimientos que Florencia puso en acción.

### **Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario.**

Podemos decir que la transformación de este contenido abordado por Florencia se presentó en la posibilidad de utilizar la pauta que el mismo da para volver al texto y orientar la revisión. Es decir, el propósito que ha generado el texto ayudaba a evaluar las modificaciones realizadas o a realizar en el texto; permitía el avance hacia los aspectos lingüísticos cada vez más centrales que se constituían en observables.

Si bien en la primera situación en la que este contenido se manifestó (situación 2 de la primera etapa) Florencia se centró en proponer otro titular al acordado en la escritura colectiva, no lo hizo porque consideraba que era más adecuado sino porque quería mantener el que ella había pensado.

En la situación 2 de la segunda etapa, las intervenciones del docente ayudaron a dar orientación a la revisión del texto del compañero. Se revisaba teniendo en cuenta al destinatario. Era él el que tenía que entender la información que se le estaba comunicando. En la situación 3 de esta misma etapa, recibieron como sugerencia

modificar el titular y el copete. La intervención del docente poniendo en acción este contenido permitió al equipo mantener la discusión sin que Florencia impusiera su postura. De todos modos, el problema no se resolvía ni se lograba que se descentrara de su posición.

En las situaciones 6 y 7 de la tercera etapa, distinguir qué hechos considerados constituían anécdotas fue el aspecto central que la situación comunicativa y el texto demandaron. No fue fácil para Florencia constituir esto en observable. La insistencia de sus compañeras y la intervención docente dando curso a la discusión y configurando el problema ayudaron a Florencia a distinguir cuándo la modificación debía efectuarse.

Podemos decir que fueron importantes las intervenciones del docente que, a lo largo de las situaciones, mantenían la pauta de considerar al destinatario o al propósito que dio origen al texto. Así, este contenido utilizado por el docente y sostenido a lo largo de las situaciones permitió a Florencia aceptar la vuelta al texto y reconocer que no siempre podía sostener su posición sin argumentos que pudiera validar.

También favorecieron la transformación el cambio de compañeros que intervenían en la discusión. Karina en la situación 3 de la segunda etapa, pudo sostenerla pero no pudo explicitar claramente los argumentos en los que se basaba; no pasaba lo mismo cuando los intercambios se realizaron con Cecilia o Matías (situación 6 de la tercera etapa). Estos últimos presentaban argumentos más explícitos. De todos modos, Florencia necesitaba de la intervención docente para no sentir que su posición quedaba invalidada y sopesar mejor las alternativas o sugerencias que le presentaban.

Como impedimentos encontramos el enfrentarse a textos cuya temática está alejada del campo de conocimiento que Florencia ha elaborado hasta el momento.

### **Controlar si están empleando los signos de puntuación adecuados para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector.**

Habíamos mencionado que el análisis de la segunda etapa reveló los intentos de Florencia por ejercer control sobre la puntuación empleada para marcar límites internos en el texto (situación 1) aunque no lograra un control exhaustivo, ya que omitía puntos y los utilizaba fragmentando las estructuras. Al revisar luego el texto del compañero (situación 2) tomó conciencia del problema que genera al lector la falta de puntuación e intentó organizar el texto a partir de ella. En la siguiente situación de revisión (situación 3) reparó en la puntuación colocada que fragmentaba una estructura.

El análisis de la tercera etapa (situación 6) mostró que sólo en una oración de un texto de 41 líneas hay un punto que no marca límite de una estructura. Hubo control sobre las mayúsculas y los puntos que marcaban los límites de la oración aunque todavía se presentaran algunas omisiones. En la revisión colectiva (situación 7) la puntuación fue convertida en observable por la maestra y abordada por un compañero.

Si bien el contenido no se presentó como objeto de reflexión, podríamos interpretar que el conocimiento que Florencia va construyendo se reutilizaba en otras situaciones. Es por ello que pensamos que haber decidido no constituir la puntuación como problema privó a Florencia de la posibilidad de reconstruir un conocimiento que era objeto de sus preocupaciones.

Consideramos que las características del texto del compañero –texto que ofrecía resistencias suficientes como para que la puntuación se constituyera en problema y en

particular la puntuación como organizador del texto- fue una condición que incidió para promover en Florencia la puesta en acción de este aspecto de la puntuación.

También la intervención docente en la situación 2 de la segunda etapa, se constituyó en una condición que favorecía que la puntuación se convirtiera en problema y se explicitaran los aspectos que tenían que considerar.

Si bien el control que Florencia intentó ejercer no siempre era el adecuado, no es posible responsabilizar a un alumno de constituir en herramienta de control un aspecto del contenido, si no ha sido constituido como objeto de enseñanza por el docente.

A través de este análisis podemos considerar que las situaciones de revisión informan al docente sobre los contenidos que necesitan constituirse en objeto de reflexión o de sistematización.

### **Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar.**

El análisis mostró que, durante la primera etapa, Florencia pudo establecer la relación entre la información seleccionada o que tendría que tenerse en cuenta y el hecho social que se había configurado (situación 1). En la revisión colectiva (situación 3), Florencia tuvo la posibilidad de presenciar los intercambios que realizaban sus compañeros para resolver un problema de ruptura en la progresión temática. Varias alternativas se presentaron y optaron por una de ellas apelando a la información que habían seleccionado.

En la tercera etapa, la revisión del texto que había escrito sobre el campamento se enfrenta nuevamente con el problema de qué información seleccionar. En la situación 2, Florencia asiste nuevamente a los intercambios en los que se discute acerca de la información que se suponía que no podía faltar en su texto. Sin embargo, durante la revisión de su propio texto no encuentra motivos que la llevaran a realizar modificaciones. En la situación 6, sus compañeros buscaban que cotejara que la información incluida no siempre configuraba una anécdota. Pero fue la intervención docente la que favoreció que el contenido fuera considerado por Florencia. Parece ser que no es fácil para ella volver a su texto para revisar la selección de información que ha realizado. Lo atribuimos a la rivalidad que sostiene con los compañeros como forma de relación. De todos modos, la intervención del docente explicitando el sentido de la selección dio orientaciones a Florencia. El límite a esta manera de concebir la selección de la información estaba constituido por la aclaración firme de la maestra acerca de que la información importante es la que puede dar cuenta de las anécdotas.

Como en casos anteriores, no es posible hablar aquí de transformación del contenido abordado o del conocimiento de Florencia. Sí, se puede afirmar que ha tenido la posibilidad de enfrentarse con el problema de la selección de la información en una situación genuina que lo requiere.

Pudimos observar que la intervención docente devino fundamental para que se estableciera la relación entre la información seleccionada y el hecho social que se pretendía comunicar. En la primera situación, el pedido de la maestra para que buscaran en el texto fuente si había alguna información que pudieran incorporar, actuó dando dirección a la selección que realizaban las alumnas.

En la segunda situación (revisión colectiva) la docente presentó el problema de la ruptura de la progresión temática y esto fue lo que llevó a considerar distintas



alternativas para su superación. La selección de la información se constituyó como criterio para la toma de decisiones ante las alternativas de resolución propuestas.

En la cuarta situación, la explicitación del docente de la necesidad de seleccionar la información teniendo en cuenta el hecho social elegido (las anécdotas) ayudó a poner límites a las selecciones realizadas. Así la posición de escritor ocupada por los alumnos encontró en ese límite una orientación para tomar decisiones en la escritura.

También pudimos observar que el docente pudo poner en juego más alternativas para la resolución del problema durante la revisión colectiva. Parece ser que cuando el docente había podido interpretar diferentes problemas que el texto presentaba y había podido anticipar distintas alternativas para su resolución, la situación de revisión permitía abordar los contenidos necesarios para que la resolución de los problemas tuviera lugar y evaluar así, distintos recursos lingüísticos.

Las revisiones conjuntas realizadas en la tercera etapa, en las que los alumnos van conduciendo qué se revisa, favorecen la puesta en acción de los contenidos que los alumnos están en condiciones de constituir en observables. Por lo que hemos analizado aquí, esto generaba algunos inconvenientes para que la intervención docente favoreciera el proceso que se llevaba a cabo. Es decir, puede ocurrir que el docente, en la inmediatez de la situación no repare en un problema identificado por un alumno.

Un contenido fue abordado en una situación de revisión.

#### **Situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete**

Durante la primera etapa, la revisión en parejas del texto colectivo permitió a Florencia volver a proponer la alternativa de titular que había pensado y que fue dejada de lado durante la escritura. Al tratarse de un texto colectivo, Florencia sabía que las decisiones de cambio se tomaban con todo el grupo. Es por ello que la necesidad de argumentar sobre la validez de su propuesta la llevó a tomar conciencia de la relación que era preciso establecer entre el titular y los elementos que él rige (situación 2 de la primera etapa).

En la segunda etapa, este contenido no es reutilizado por Florencia en el momento en que tenía que decidir sobre la necesidad de incorporar un copete (situación 2). La intervención docente fue la que permitió considerarlo aunque no se lo retomara como quehacer en sí. La docente lo utilizó como un medio para que constituyeran en observables aspectos centrales del texto: el hecho social que se pretende transmitir, la progresión temática del texto, su organización. Al revisar su propio texto (situación 3), el contenido alcanza en Florencia la posibilidad de explicitación. La información esencial estaba presente o se aclaraba en algunos de los elementos regidos por el titular. Las dos sostenían perspectivas diferentes desde las cuales interpretaban las sugerencias de las compañeras. La necesidad de argumentar para sostener la propia perspectiva, llevó a Florencia a explicitar sus argumentos y utilizarlos como demostración de la validez de los mismos.

En la tercera etapa, el contenido fue utilizado luego por Florencia en la revisión de otro texto de un compañero (situación 3 y 4). En este caso, el problema estaba representado por la interpretación del hecho social que había sido puesta en texto. La selección de los datos construidos por Matías y por Florencia para dar cuenta de los preparativos, era diferente. Incide aquí la intervención docente: no pudo interpretar esta diferencia ni ha realizado el análisis del texto que hemos propuesto. El conocimiento del docente no permitió interpretar cuál era el problema del texto que Matías había podido ver.

**Queremos cerrar este capítulo planteando por qué consideramos que existió transformación.**

Podemos observar que Florencia ha avanzado en su posibilidad de situarse como lector potencial de los textos de los compañeros. Recordemos que en la segunda etapa se necesitó de una sostenida intervención docente para que pudiera comenzar a ver los problemas presentes en el texto "Marcha en bicicleta". En esta tercera etapa ha podido convertir en observables tres problemas que resultaban pertinentes para ser discutidos entre el grupo de pares: la adecuación del copete, la identificación de una relación causal que no se ha establecido y el sistema de tiempos verbales que el texto presentaba. Es preciso aclarar que no lo estamos afirmando porque dichos problemas representaban modificaciones que el texto en sí tenía que realizar –como ocurría con el texto "Marcha en Bicicleta"- sino porque son problemas desde el punto de vista de los alumnos.

Por otro lado, observamos que sigue siendo más difícil para Florencia situarse como lector potencial de su propio texto y otorgar a los compañeros ese lugar. Entendemos que las situaciones de revisión le han permitido enfrentarse con las opiniones de los compañeros: ha tenido que escucharlas, argumentar a favor de sus propias interpretaciones, encontrar que sus argumentos no podían sostenerse, aceptar que debía efectuar una modificación en el texto. Lo que no quedó claro es si realmente Florencia realiza el cambio porque entiende que su texto lleva a construir una interpretación no buscada o porque tanto los compañeros y la docente lo piden y ella se ha quedado sin argumentos para mantener lo que ha escrito. De todos modos, esta situación de escritura puede ayudar a Florencia a entender el sentido del lugar del compañero en la revisión del texto que ella escribe: las opiniones son sugerencias a considerar requieran o no la modificación del texto.

En ocasiones la transformación de un contenido abordado por Florencia parece situarse en su disposición para construir un problema del texto e intentar resolverlo. Ella y sus compañeros analizan en tres situaciones de revisión el problema de la representación del tiempo en el texto: ¿dónde situarse en este acto de escritura?, ¿en el momento de la publicación o en un momento simultáneo a los hechos? Si bien el problema no se resuelve adecuadamente por las condiciones ya analizadas, es de destacar la posición que ha adoptado el grupo de alumnos frente a este problema. En las etapas anteriores, hemos recogido situaciones en las que Florencia buscaba salir rápidamente de los problemas que le ofrecían resistencia. En esta tercera etapa asume la revisión del texto del compañero señalando aquello que tendría que modificarse e intentando proponerle alternativas.

Otra manifestación de la transformación estuvo presente en las oportunidades que tuvo Florencia para poner límites a los conocimientos que ha construido hasta el momento. Esto pudo observarse en la respuesta que Matías le da ante el pedido de aclarar por qué no se pudo rifar la canasta familiar. Si bien Florencia identifica una relación de causal que no se estableció en el texto, enfrenta el límite que sí manejaban sus compañeros: el texto que escribieron es una producción institucional y es la institución la que determina qué información se da a conocer y cuál no. Otros límites que enfrentó Florencia fueron los que establece la particularidad del género informativo periodístico: Por un lado, se admite la repetición del mismo enunciado en el titular y en el primer párrafo. Recordemos que ella había señalado como no válida esta repetición. Por otro lado, la presencia de copete y volanta es un requerimiento optativo en determinadas noticias. Como ha hemos mencionado, la explicitación de la función que cumplen en relación con el lector ayudó a establecer criterios para tomar

decisiones sobre la presencia de los dos elementos. Por último, el género admite que el espacio que ocupa la noticia lo determine la importancia que se le otorga al tema. Florencia no admitía una noticia que ocupara tanto espacio.

Podemos decir que la presencia de compañeros que han construido conocimientos que le permiten sostener las alternativas que eligen, ayudó a Florencia a enfrentar los límites mencionados.

**Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración** se constituyó en una pauta que permitió a Florencia abordar un problema de su texto que no podía constituir en observable. Su texto tenía que dar cuenta de anécdotas ocurridas en el transcurso del campamento y no todo lo presente en su texto respondía a este propósito. La revisión orientada por este contenido, ayudó a tomar decisiones frente a dos zonas del texto que fueron cuestionadas por sus compañeras por no constituir una anécdota. Ya hemos mencionado que en uno de los casos, Florencia tuvo que efectuar la modificación en el texto.

Lo mismo podemos afirmar del contenido **seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar**. También se constituyó en un criterio para tomar decisiones acerca de efectuar o no una modificación en el texto. Para Florencia no fue fácil ver en su propio texto la presencia de información no pertinente. Debemos destacar que ella sí consideraba importante la información cuestionada por sus compañeros. No diferencia lo que es importante para el que escribe de lo que es pertinente para dar cuenta del hecho social a comunicar. La interacción con el grupo de pares y la maestra colabora para que esto pueda enfrentarse.

Consideramos que Florencia ha podido explicitar la relación que se establece entre el titular, la volanta y el copete para dar cuenta del hecho social a comunicar. Pudo hacer uso de esta relación para tomar decisiones en la escritura. De todos modos, en esta etapa vimos que la complejidad presente en algunos textos (como lo fue el de Matías) no fue abordada desde ese conocimiento construido. Si bien buscaron ejercer un control entre los tres elementos, no tuvieron en cuenta que el hecho social también estaba expresado en el cuerpo de la noticia. Sólo Matías reparó en esto. Ni Florencia ni los otros compañeros ni la docente pudieron interpretar el problema que Matías sí había convertido en observable.

---

<sup>2</sup> Nos referimos a las acciones tal como las concibe Piaget. Los conocimientos derivan de la acción. Conocer un objeto es operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras. La inteligencia, para Piaget, consiste en ejecutar y coordinar acciones –incluye aquí la acción interiorizada y reflexiva.

<sup>3</sup> Estamos considerando que no hacemos el seguimiento de Matías. Sin embargo, nos parece pertinente incluir este hecho en el análisis porque Florencia estuvo presente en el momento del intercambio y el texto en cuestión fue el texto que ella revisó. Entonces, que el docente no pudiera interpretar el problema que un alumno explicitaba y que era coherente con el hilo de la tarea propuesta por la maestra, nos podía informar acerca de las condiciones didácticas que favorecen o no la transformación de los contenidos abordados por los alumnos.

<sup>4</sup> Podemos decir ahora, en el momento del análisis de lo que hemos constituido en datos, que es necesario construir un modelo diferente desde el cual interpretar los textos. La ausencia de este modelo –el que provee la teoría de la enunciación– sesgará el trabajo realizado en el aula

---

<sup>5</sup> Nos basamos aquí en Benveniste E., citado por Ricoeur P. (1995). Benveniste diferencia dos modelos de enunciación: el de la narración y el del discurso. En la narración el hablante no está implicado, los acontecimientos se narran por sí solos. Su sistema de tiempos incluye el pasado simple definido, el imperfecto, pluscuamperfecto y el condicional; excluye el presente, el futuro y el perfecto (porque es presente en el pasado). En el discurso toda enunciación supone un hablante y un oyente y la intención de influir el primero sobre el segundo. Su sistema de tiempos incluye el presente (como tiempo base del discurso), el futuro y el perfecto; excluye el pasado simple definido.

<sup>6</sup> Weinrich H. (citado por Ricoeur P., 1995) diferencia dos actitudes de locución: el comentario y la narración. El comentario se caracteriza por la actitud de tensión que compromete y afecta a los interlocutores al enfrentarse con el contenido referido. Los tiempos del comentario son el presente, el pasado compuesto y el futuro. La narración se caracteriza por una actitud de distensión, en la que el mundo narrado es extraño al entorno del hablante y del oyente. Los tiempos de la narración para componer el mundo narrado son el pasado simple, el imperfecto, el pluscuamperfecto y el condicional.

## 7- Conclusiones<sup>1</sup>

A través de esta investigación buscamos comprender los problemas vinculados, por un lado, con la transformación de los contenidos en las situaciones destinadas a la revisión de textos, y por el otro, con las maneras en que la continuidad establecida entre dichas situaciones de revisión contribuye a la construcción de un campo de conocimiento que permite a los alumnos formarse como escritores.

Hemos dicho que escribir en situación escolar es producir un texto en el marco de una situación comunicativa para la cual los alumnos han de tomar decisiones diversas. Se toman decisiones cuando se sopesa entre diferentes alternativas para seleccionar aquella que es considerada la más adecuada para dicha situación.

Las situaciones de revisión abren un espacio didáctico para que los alumnos puedan volver sobre la propia escritura y tomar decisiones ante los problemas del texto, que se constituyan en observable. En este contexto, transformar los contenidos abordados es planteado por nosotros como la posibilidad de resolver esos problemas poniendo en juego o coordinando conocimientos construidos a propósito de otras situaciones. Como afirma Teberosky A. (2001), cuando se dan estas condiciones el alumno realiza un salto que le permitirá ser afectado por el uso de la escritura, haber aprendido por efecto del escrito, usar lo aprendido para nuevas funciones. Esto supone la reorganización del propio conocimiento.

### 7.1.- Síntesis de los resultados obtenidos

En el capítulo 6, hemos puesto a consideración el análisis de los datos que nos permite plantear cómo se han transformado los contenidos seleccionados durante las tres etapas implementadas. Queremos exponer aquí una síntesis de las manifestaciones de esa transformación.

#### **a.- Se pone en juego un conocimiento construido a propósito de otras situaciones**

En este caso los contenidos se ponen en juego en diferentes situaciones, una y otra vez, dando lugar a su transformación.

**Leer para asegurar la coherencia del texto** es utilizado por los alumnos para ejercer un control sobre los cambios propuestos o dar por finalizada la revisión. Esta lectura de los alumnos tiene el antecedente de la lectura que efectúa la maestra con el fin de confirmar los problemas que los alumnos advertían, ayudar a configurarlos y proponerles alternativas de solución o mostrarles cómo pensar en el texto como una totalidad.

Es preciso señalar que poner en juego este quehacer no siempre implicó transformación del contenido abordado desde la perspectiva del alumno. En el análisis de la segunda etapa pudimos observar que la relectura para asegurar la coherencia del texto no siempre utilizó conocimientos ya construidos. Relevamos dos casos en los que esto ocurrió. En un caso, para que los conocimientos previos pudieran ponerse en juego fue necesario que traspasaran el umbral de una lectura que no advertía los problemas centrales del texto aunque el campo de conocimiento del lector habilitara la posibilidad de constituirlos en observable (situación 2, segunda etapa). Otro caso en el que también la relectura era ciega aunque el docente interviniera buscando convertir

<sup>1</sup> En este capítulo presentaremos en negrita los contenidos analizados en esta investigación.

en observable los problemas del texto, se suscitó cuando el campo de conocimiento de los alumnos no podía significar conceptos claves del texto fuente ni articular los niveles de información que dicho texto presentaba (situaciones 3 y 4, segunda etapa).

Otro contenido que ha ido transformándose a través de su puesta en acción es el que los llevaba a **situarse en el lugar del lector potencial al revisar el texto**, fuera el texto propio, colectivo o del compañero. Hemos presenciado cómo las relaciones de rivalidad entre compañeros condicionaban la revisión y le otorgaban un sentido no buscado, el de volver a proponer la idea que en la escritura colectiva fue dejada de lado como alternativa posible. Pasar de la situación de revisión en parejas a la revisión colectiva, permitió crear condiciones didácticas que ayudaran a superar esas relaciones de rivalidad y considerar las alternativas propuestas despersonalizadas de los alumnos que las sostuvieran. Así, las alternativas eran consideradas situándose en el lugar del lector potencial y no con el fin de imponer la propia idea.

En el análisis de la tercera etapa observamos el avance en la posibilidad de situarse como lector potencial de los textos de los compañeros. Recordemos que en la segunda etapa se necesitó de una sostenida intervención docente para que pudieran comenzar a ver los problemas presentes en el texto "Marcha en bicicleta". En esta tercera etapa han podido convertir en observables tres problemas del texto del compañero "Preparativos" que resultaban pertinentes para ser discutidos entre el grupo de pares: la adecuación del copete, la identificación de una relación causal que no se había establecido y el sistema de tiempos verbales que el texto presentaba.

En esta etapa, en tres situaciones de revisión reflexionaron sobre el problema de la representación del tiempo en el texto: ¿dónde situarse en este acto de escritura?, ¿en el momento de la publicación o en un momento simultáneo a los hechos? Si bien el problema no se resolvía adecuadamente por las condiciones ya analizadas, es de destacar la posición que había adoptado el grupo de alumnos. En las etapas anteriores, hemos recogido situaciones en las que buscaban salir rápidamente de los problemas que ofrecían resistencia. En esta tercera etapa asumieron la revisión del texto del compañero señalando aquello que tendría que modificarse, intentando proponerle alternativas y analizando las implicancias de elegir las.

Por otro lado, siguió siendo más difícil situarse como lector potencial del propio texto y otorgar a los compañeros ese lugar que ejercer esta toma de distancia ante el texto del compañero. Entendemos que las situaciones de revisión han permitido que los alumnos se enfrentaran con las opiniones de los compañeros: las han escuchado, argumentaron a favor de sus propias interpretaciones, encontraron que sus argumentos no podían sostenerse, aceptaron que debían efectuar una modificación en el texto. Sostener la revisión del texto durante la situación didáctica implicó la convivencia de las acciones enunciadas con las relaciones de rivalidad presentes en el grupo de pares. Es por ello que no tuvimos la certeza como para afirmar que los cambios realizados en el propio texto, respondieran a la toma de conciencia de que el texto llevaba a construir una interpretación no buscada. No obstante, esta situación de escritura permitía aproximarse al sentido del lugar del compañero en la revisión del texto que se escribe y al sentido del propio lugar frente a la toma de decisiones en la escritura. Los alumnos pudieron vivenciar, por un lado, que las opiniones del compañero son sugerencias a considerar, requieran o no la modificación del texto. Por otro lado, quien escribe no puede negarse a realizar un cambio que deviene necesario por razones de normativa, de requerimientos del género o de los propósitos que generaron la escritura del texto.

## b.- Se coordinan conocimientos construidos a propósito de otras situaciones

**Reconocer la ruptura en la progresión temática y evaluar distintas alternativas de superar el problema** se coordinó con otros contenidos a los que se recurría como alternativas. Por ejemplo, evaluar distintas frases de cierre; seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar fueron contenidos abordados para resolver dicha ruptura. Es importante señalar que esto permitió a los alumnos que no podían configurar el problema, participar en la exploración de las alternativas de superación y descentrarse de la primera opción elegida. Así, la ruptura en la progresión temática pudo ser significada desde otra perspectiva.

Otro contenido abordado que permitió la coordinación de conocimientos construidos a propósito de otras situaciones fue **elegir entre diferentes posibilidades de titulares aquel que se considere más adecuado para instalar el tema y para atraer la atención del lector**. Mientras los alumnos lo abordaban, recurrieron a otros contenidos tales como: **cuidar que las distintas partes del texto se encuentren vinculadas entre sí; situar el hecho social en la relación entre el titular, la volanta y el copete; evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario**.

A partir de esto, nos hemos planteado la existencia de contenidos que funcionan como problemas del texto cuya resolución convoca a otros contenidos y, por lo tanto, posibilitan la coordinación de los conocimientos puestos en juego y construidos en otras situaciones.

La investigación nos ha permitido realizar un posible despliegue de los aspectos de los contenidos implícitos en la práctica de escritura de textos periodísticos. En esta acción didáctica que implica desplegar los quehaceres del escritor hemos podido relevar la complejidad inherente a los contenidos abordados. Por ejemplo, se recurrió al contenido **advertir y eliminar repeticiones innecesarias** para evaluar la adecuación de las repeticiones presentes en el texto. Las mismas estuvieron relacionadas con diferentes aspectos del contenido. Uno de ellos refería a cómo debía organizarse la información en el texto para no repetirla, es decir, en qué orden presentarla o qué suprimir para evitar repeticiones sin que la información que se buscaba comunicar desapareciera (situación 1, primera etapa). Otro aspecto del contenido refería a evaluar si las repeticiones de las preposiciones en oraciones de un texto podían ser evitadas (“...separa la ciudad de La Plata de la Plaza Congreso...” y “...el derecho a la..., a la..., a la... y a la...”; situación 2, segunda etapa). Un tercer aspecto abordado refería a la identificación de la repetición como problema de cohesión del texto para el cual se identificaron como alternativas recurrir a la pronominalización, la supresión, la sinonimia, la sustitución léxica (situaciones de la tercera etapa). Un último aspecto constituido en observable estaba relacionado con las posibilidades que admite el género informativo periodístico: la información seleccionada para el titular o el copete puede estar presente en el primer párrafo, incluso puede repetirse la misma proposición (tercera etapa).

Por último, hemos podido identificar contenidos que se coordinan con otros y orientan la revisión permitiendo identificar problemas en el texto o tomar decisiones ante las alternativas propuestas. **Evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y tiene en cuenta al destinatario** se constituyó en una pauta que permite abordar problemas en el propio texto y en el del compañero convertidos en observable y, a la vez, aceptar la necesidad de efectuar los cambios necesarios para resolverlos. **Seleccionar y organizar la información pertinente para el hecho social a comunicar** también fue constituido en un criterio para tomar

decisiones acerca de efectuar una modificación en el texto. Debemos destacar que, en ocasiones, era difícil para los alumnos diferenciar lo que es importante para el que escribe de lo que es pertinente para dar cuenta del hecho social a comunicar. La interacción con el grupo de pares y la maestra colaboró para que esto pudiera enfrentarse. Podemos decir que la relectura del texto atravesaba el umbral de una lectura ciega, cuando estos contenidos eran puestos en juego

Antes de seguir es necesario señalar la importancia de la coordinación de contenidos durante las situaciones de revisión para favorecer, a su vez, la coordinación de los conocimientos que los alumnos ponían en acción. El contenido **situar el hecho social en la relación que se establece entre el titular, la volanta y el copete** fue considerado objeto de enseñanza desde las situaciones de lectura implementadas y ha podido dar lugar a explicitaciones de los conocimientos puestos en juego. Si bien en la segunda etapa fue explicitado y ayudó a justificar la no aceptación de un cambio sugerido por los compañeros, en la tercera etapa la complejidad presente en algunos textos (como lo fue "Preparativos") no fue abordada teniendo en cuenta el hecho social construido como noticia para resolver los problemas que el texto presentaba. Si bien buscaron ejercer un control entre los tres elementos, no consideraron que el hecho social también estaba expresado en el cuerpo de la noticia. Sólo el autor reparó en esto. Los compañeros y la docente no pudieron interpretar el problema que el autor sí había convertido en observable.

### **c.- Se explicitan aspectos del contenido frente a la toma de decisiones que requiere el proceso de escritura**

Hemos relevado que la explicitación de un contenido, o de un aspecto del mismo, fue utilizada para justificar ante los compañeros o la docente sobre la necesidad de efectuar cambios en el texto. En este sentido lo planteamos como una manifestación de la transformación del contenido porque el conocimiento construido se explicita para ejercer la toma de decisiones frente al texto que se revisa.

En nuestra investigación, durante las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos se han explicitado: el hecho social constituido en noticia; requerimientos del género considerado; relaciones establecidas entre informaciones o entre contenidos que se vinculan para resolver un problema o entre aspectos del mismo contenido. Tres casos ejemplifican lo dicho. En el primero, la explicitación del hecho social constituido en noticia permitió a Florencia establecer la coordinación entre las informaciones presentes en los elementos que acompañaban el titular del texto "Escuela sin grados" (situación 3, segunda etapa). Esta explicitación, por un lado, la ayudó a organizar y justificar la información seleccionada para esa zona del texto; por otro lado, le permitió ejercer la decisión de no efectuar un cambio sugerido por sus compañeras

El segundo caso se sitúa en la tercera etapa, cuando los alumnos abordaban el contenido **cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta los requerimientos del género al cual pertenece**. En esta oportunidad, la explicitación de la función que cumplía la volanta y el copete en relación con el lector y la consideración de las tres notas en el boletín informativo para decidir su inclusión, contribuyeron a realizar dos diferenciaciones. Por un lado, diferenciar los requerimientos optativos de los obligatorios y, por el otro, cómo las intenciones de los autores, los aspectos del hecho social comunicado que se buscaba enfatizar, el destinatario, el medio de comunicación –radial o gráfico-, el formato de la publicación inciden en la decisión a tomar. En este sentido, podemos mencionar la posibilidad que ha tenido Florencia de diferenciar la utilización del copete como un requerimiento optativo en un texto periodístico. En los textos que había escrito durante la primera y



segunda etapa siempre estaba presente el titular y el copete. En las situaciones de revisión no fue cuestionada o revisada la necesidad de su presencia, por lo que podría concebir que formaba parte de los requerimientos considerados obligatorios. Recién en la tercera etapa, ella lo omitió al escribir su texto y sólo reparó en lo hecho luego de que reclamara a sus compañeras la incorporación de un copete supuestamente omitido. Constituido en observable el problema sobre la obligatoriedad de la presencia del copete en los textos periodísticos, la reflexión sobre los textos revisados – “Preparativos”, “Campamento” y “Anécdotas”- permitió establecer condiciones en las que la presencia de ese recurso es optativo. Se trataba de textos a publicar en un boletín informativo escolar; sólo tendría tres notas y todas ellas comunicaban diferentes hechos relacionados con el campamento al que habían concurrido; los destinatarios eran los compañeros y sus familias.

En el tercer caso, la explicitación de relaciones establecidas entre informaciones también se puso al servicio de la decisión de no efectuar un cambio propuesto para el texto “Preparativos” (situación 4, tercera etapa). Florencia reclamaba una explicación que aclarara por qué una acción anunciada no se había llevado a cabo –por qué no se pudo rifar la canasta familiar-. Enfrentó argumentos de los compañeros referidos a la decisión de no constituir como noticiable informaciones que implicaban a miembros de la institución escolar. Dicha confrontación ayudó a Florencia a descentrarse de la posición que sostenía y a situar al texto como una producción institucional. Es decir, la explicitación de la relación establecida entre informaciones, llevó al grupo a vincular contenidos –**controlar si estaban estableciendo relaciones consistentes entre los datos y considerar el texto periodístico como una producción institucional**- para resolver el problema.

Como hemos señalado, la explicitación siempre fue generada en el intercambio entre pares o con el docente al evaluar las modificaciones requeridas o realizadas. Hemos podido relevar la importancia que tienen las interacciones con compañeros que asumen los problemas del texto e intentan resolverlos o que han construido una posición diferente y pueden sostenerla. En ningún momento se constituyó en una mera verbalización del quehacer del escritor puesto en juego, riesgo en el que se puede caer ante la explicitación de contenidos (Lerner D., 2001). En todos los casos la explicitación del contenido fue utilizada por los alumnos para justificar ante otros la alternativa elegida que resolvía un problema constituido en observable. Esta justificación favorecía la reorganización de los conocimientos puestos en juego tanto por el alumno que la expresaba como por los compañeros.

#### **d.- Se identifican límites y posibilidades en el contenido puesto en juego**

Otra manifestación de la transformación estuvo presente en las oportunidades que han tenido para poner límites a los contenidos ya abordados en distintas situaciones de la tercera etapa.

En el caso en el que Florencia reclamaba una explicación que aclarara por qué una acción anunciada no se había llevado a cabo (situación 4), ella estaba exigiendo que **controlaran si estaban estableciendo relaciones consistentes entre los datos**. La justificación de los compañeros puso una limitación a la exigencia de Florencia, por considerar el texto periodístico como una producción institucional. La relación causal establecida en el texto quedó ambigua para no poner en evidencia desacuerdos institucionales.

En la misma situación de revisión fue posible para Florencia identificar límites y posibilidades para el contenido **advertir y eliminar repeticiones innecesarias**. Florencia sobregeneralizaba un requerimiento que podría estar presente en otros géneros. No es común que el título y el primer enunciado se repitan y esto era lo que encontraba y reclamaba en el texto de su compañero ("Preparativos"). Frente al problema considerado por los alumnos, la docente explicitó la posibilidad de la repetición admitida por el género informativo periodístico. Esta intervención colocó un límite a la sobregeneralización expresada por Florencia. En los textos periodísticos se admite la repetición del mismo enunciado en el titular y en el primer párrafo.

Lo mismo ocurrió con el contenido **cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta los requerimientos del género al cual pertenece**. En dos situaciones de la tercera etapa, se reflexionó sobre dos aspectos de los requerimientos del género informativo periodístico. En una oportunidad, la reflexión generada en el intercambio con los compañeros y la docente, hizo que Florencia abandonara la expectativa de utilizar titular, volanta y copete como requerimientos obligatorios y ayudó a establecer criterios para tomar decisiones sobre la presencia de los dos elementos. En otro momento, los intercambios con su compañera la enfrentaron con otro requerimiento que ella atribuía a los textos periodísticos. El género admite que el espacio que ocupe la noticia lo determine la importancia que se le otorga al tema. Este conocimiento actúa como límite frente a su cuestionamiento sobre la longitud del texto del compañero "Campamento".

Podemos decir que la presencia de compañeros que habían construido conocimientos que les permitieran sostener las alternativas que elegían, ayudó a Florencia a considerar los límites mencionados para reorganizar las sobregeneralizaciones construidas a propósito de situaciones de revisión anteriores.

Hasta aquí hemos presentado las diferentes manifestaciones de transformación de contenidos. Somos conscientes que no serán éstas las únicas formas de expresión, sin embargo pueden orientar la búsqueda de una mayor precisión conceptual que guíe el trabajo del docente. Es necesario contemplar que algunos de los contenidos abordados en la primera etapa parecían no manifestar transformación en la segunda o en la tercera. Sin embargo, consideramos que no tenemos que esperar estabilidad en un proceso de transformación porque ella es producto del mismo proceso. Las condiciones didácticas creadas incidirán en él.

## **7.2- Las idas y venidas de la investigación. Propuestas para una discusión metodológica**

La decisión de estudiar la transformación de los contenidos que abordan los alumnos cuando se establecen relaciones de continuidad entre las situaciones didácticas destinadas a la revisión de textos, nos llevó a optar por realizar un estudio longitudinal. Es decir, hicimos un seguimiento de los contenidos abordados por un alumno y el equipo con el que trabajaba; dentro de situaciones didácticas determinadas y bajo condiciones didácticas creadas y sostenidas a lo largo del ciclo lectivo.

Este estudio longitudinal nos ha presentado problemas metodológicos que queremos poner en consideración en este capítulo. Algunos de estos problemas están vinculados con el análisis de la información relevada, otros se relacionan con el diseño de las situaciones de revisión y con el trabajo en terreno. Nos centraremos en cada uno de

ellos para que el lector pueda compartir las decisiones adoptadas y elaborar otras alternativas que colaboren en el proceso de investigación.

### **El análisis de la información relevada**

Para el análisis de la información recorrimos el siguiente proceso.

En una primera instancia, decidimos analizar los datos de cada una de las etapas implementadas sin ejercer una selección de los contenidos abordados por los alumnos. Seguimos un orden cronológico de la presentación de cada uno de ellos, centrándonos en las condiciones didácticas que permitían asegurar el devenir del proceso de escritura puesto en juego.

Cada etapa daba cuenta de todos los contenidos –al menos los que fueron observables para nosotros- y de las condiciones didácticas bajo las cuales habían sido abordados. Como no ejercimos un recorte de los contenidos sobre los que estudiaríamos la transformación –quizás por temor a dejar fuera elementos sustantivos de la situación didáctica-, el análisis exhaustivo de cada uno de ellos nos hacía perder de vista el objetivo de la investigación y hacía densa y errática la comunicación de dicho análisis. Por ejemplo, fue muy interesante relevar cómo Florencia y su equipo convirtieron en observable el problema de cómo se debía interpretar el sentido de una zona del texto del compañero “Marcha en bicicleta” y su texto fuente (situación 3, segunda etapa): “...el derecho a la vida, a la familia, a la salud, a la vivienda y a la ternura del pan”. ¿Debía interpretarse desde un sentido literal o metafórico? Este problema que enfrenta un lector para construir una interpretación pudo constituirse en observable para Florencia y su equipo. El intento de interpretar qué se pretendía informar con la expresión “derecho a... la ternura del pan” promovió reflexiones que ayudaron a distinguir las dos perspectivas mencionadas y ejercer la decisión sobre cuál de ellas adoptarían frente a la escritura del texto.

El informe que habíamos preparado daba cuenta de este análisis y del análisis de otros contenidos que fueron abordados por los alumnos en sólo una o dos situaciones de revisión. Esto hacía que el lector perdiera de vista el objetivo de nuestra investigación. Nos enfrentamos con la decisión de mantener el análisis de cada uno de ellos en el informe para dejar sentado el conjunto de contenidos que las situaciones permitieron abordar o de efectuar un recorte del corpus de contenidos abordados y ayudar al lector –y a nosotros mismos- a no perder de vista el propósito de estudiar cómo se transforman esos contenidos en las situaciones de revisión.

En una segunda instancia, la prioridad estuvo localizada en el análisis de cada contenido seleccionado. Ya teníamos el listado de los contenidos abordados por los alumnos en cada etapa. A partir del mismo, hicimos una selección de aquellos que fueron abordados en al menos tres situaciones de revisión. Sólo así sería posible estudiar la transformación y la incidencia de la continuidad establecida entre las situaciones de revisión.

La experiencia anterior nos permitió aprender a analizar los contenidos abordados y a ser conscientes de que, ante la misma situación, otros podían ponderar de otra manera el análisis realizado. Es por ello que consideramos que era preciso dar cuenta de lo que constituíamos en datos para el análisis y de nuestra manera de procesar esa información. Por lo tanto, conservamos de la primera instancia la comunicación de análisis del contenido y de las condiciones didácticas en las que fue abordado en cada etapa. Si bien cada contenido era analizado en el contexto de la situación didáctica en la que fue abordado, el lector perdía la noción de la totalidad de la situación didáctica que daba origen a los contenidos y se hacía muy repetitiva la contextualización de

cada situación convocada. Debíamos reescribir el informe organizando el análisis de otra manera.

Encontramos otra alternativa que creemos que resolvió los problemas mencionados. Esta vez presentamos el análisis por etapa y por contenidos seleccionados. De esta manera privilegiamos la situación didáctica como contexto de los contenidos analizados. Si bien quedaron afuera aquellos que no habían sido considerados en al menos tres situaciones, pudimos hacer el seguimiento de los que sí fueron abordados y encontramos una forma de comunicar el análisis de los datos para que el lector pudiera discutir con nosotros sobre las interpretaciones efectuadas.

### **El diseño de las situaciones de revisión**

Para la planificación de las situaciones de revisión hemos realizado un fuerte trabajo didáctico que permitiera crear las condiciones didácticas para que nuestro objeto de investigación pudiera manifestarse y por lo tanto ser estudiado. Los capítulos 4 y 5 dan cuenta de esto.

Si bien buscamos seleccionar los contenidos que serían constituidos en objeto de enseñanza y planificar a partir de ellos las situaciones de escritura, encontrábamos que cada texto escrito por los alumnos presentaba problemas diferentes. Si bien sabíamos que esto es inherente a las situaciones de escritura, el problema es cómo realizar un seguimiento de los contenidos para estudiar su transformación cuando no siempre es posible prever qué será constituido en objeto de reflexión. Y, aunque pudiéramos preverlos y tuviéramos la oportunidad de constituirlos en problema, en ocasiones, otros problemas centrales del texto ocupaban el mayor espacio de la revisión quedando poco tiempo para considerar aquel contenido que esperábamos que se tematizara. Como dijimos antes, cada nuevo texto presentaba al que lo revisaba problemas centrales diferentes o requería utilizar un aspecto distinto del contenido ya abordado. No siempre era posible referir a la situación anterior para favorecer que establecieran relaciones entre los diferentes aspectos que iban identificando en los mismos contenidos.

Otro problema que pudimos configurar es cómo se establece una progresión de contenidos que permita realizar una selección para asegurar su continuidad a través de las distintas situaciones y por lo tanto estudiar su transformación. Es decir, sabemos que los alumnos enfrentan la complejidad del lenguaje escrito cuando escriben textos. En ellos es posible relevar problemas que requerirán de la puesta en juego de algunos contenidos para poder resolverlos. Nos preguntamos cómo establecer una progresión en los problemas del texto para que podamos ayudar a constituir en observable aquello que pretendemos sea reutilizado en una nueva situación. Sabemos que la reutilización de un contenido en una nueva situación es condición necesaria para que el conocimiento pueda transformarse.

### **El trabajo en terreno**

Hemos afirmado en el capítulo 4 que sostener la convicción de respetar los tiempos del grupo de alumnos, del docente y de la institución escolar e insertarse en la propuesta didáctica que se ha ido implementando requiere más previsiones para los procesos de investigación.

Por más que intentamos ser respetuosos, es un hecho objetivo la presencia de una persona ajena a la institución que, durante todo un año, solicita que se le asigne dos de las cinco horas que dispone la maestra frente al grupo de alumnos. A esto se

agrega el fuerte trabajo didáctico que se pretende sostener junto con la docente. También lo es la serie de obligaciones profesionales, de estudio, familiares y personales a las que la maestra debe responder.

El propósito de favorecer en los alumnos la construcción de un campo de conocimiento sobre los textos periodísticos que orientara la revisión de los textos, nos llevó a prever la organización de un tiempo de trabajo en el aula junto a los alumnos y docente. A la vez previmos reuniones periódicas con la docente y uno de los directivos, con el fin de construir un campo de conocimiento didáctico compartido con el docente. La investigación nos mostró que estos dos procesos abarcan más tiempo y que merecen ser respetados.

Por último, es necesario prever que el trabajo en terreno está supeditado al ciclo lectivo y no da pausas para el análisis exhaustivo que necesitan las situaciones implementadas. Se requiere un trabajo en equipo para que la transcripción de los registros de clase permita el análisis de las reflexiones que tuvieron lugar en la situación de revisión, de manera que se puedan tomar decisiones acerca de la continuidad a establecer entre los contenidos a abordar en la siguiente situación e interpretar las informaciones que las situaciones didácticas brindan.

### **7.3.- Condiciones didácticas que favorecen la transformación de los contenidos**

En el capítulo 5 hemos dado cuenta de las condiciones didácticas creadas para poner en juego y sostener el proyecto de escritura. De esa manera, procuramos que el espacio didáctico planificado para la revisión cobrara sentido para el grupo de alumnos. Nos referimos al sentido que otorga el encuadre de nuestra investigación. La revisión permitía la evaluación del texto que se había escrito y otorgaba la posibilidad de reorganizar el propio conocimiento mientras se intentaban superar los problemas constituidos en observable.

Como la transformación de los contenidos abordados por los alumnos estaba situada en un contexto institucional que procuraba intencionalmente favorecerla, era preciso dar cuenta de las condiciones didácticas que favorecieron dicha manifestación en cualquiera de las formas mencionadas. Algunas de estas condiciones didácticas estaban vinculadas con la intervención docente, otras con la modalidad que adoptaban las situaciones de revisión, con los textos-objeto de revisión o con la interacción entre el grupo de pares.

Planteamos que las condiciones didácticas mencionadas pueden favorecer la transformación de los contenidos abordados por los alumnos en las manifestaciones relevadas. Tengamos en cuenta que trabajamos con alumnos con poca experiencia en revisión y en escolaridad avanzada<sup>2</sup>.

Podemos distinguir entre las condiciones didácticas vinculadas con la intervención docente aquellas que buscaron situar al alumno en el lugar del lector potencial. Algunas retomaban el propósito que orientó la elaboración del texto. Un ejemplo de esto lo constituye las intervenciones de la docente en la revisión del texto "Marcha en bicicleta" (situación 2, segunda etapa). Todas ellas tendían a que se situaran en el lugar del oyente de la radio y no en el lugar del que lee con el fin de emitir un juicio de valor sobre el texto. Sin estas intervenciones hubieran dado por terminada la revisión en el primer episodio del registro de clase y no hubieran constituido en observable los problemas que presentaba el texto.

Relevamos intervenciones que no validaban los cambios propuestos por los alumnos y situaban la validación en las decisiones que tomara el grupo autor del texto (tanto el grupo clase como un equipo). Era muy frecuente observar que los cambios propuestos por el que revisaba el texto no siempre configuraban una sugerencia para el grupo autor. El que revisaba el texto de otro controlaba luego que se efectuara el cambio propuesto. Si esto no ocurría, aparecía el reclamo hacia el otro o se entendía la revisión del texto del compañero como una práctica sin sentido porque el otro no iba a considerar sus sugerencias. Fue por ello que, durante las revisiones de los textos de los compañeros, se buscó que intentaran ayudar al otro a considerar los problemas que ellos eran capaces de ver y, a la vez, consideraran que el compañero podía decidir no efectuar el cambio. En la revisión del texto "Marcha en bicicleta" (situación 2, segunda etapa) y en la revisión del texto del compañero "Preparativos" (situación 3, tercera etapa) pueden encontrarse ejemplos de intervenciones como las mencionadas. Sólo en una ocasión fue necesaria una intervención docente que no dejara al grupo autor del texto la decisión de no efectuar un cambio luego de haberlo discutido. Nos referimos a la revisión conjunta del propio texto "Anécdotas" (situación 6, tercera etapa). Durante la misma se discutió acerca de qué información presente en el texto respondía al propósito que lo había generado: comunicar anécdotas del campamento. Florencia se negaba a suprimir zonas del texto que no respondían a este propósito. En el comienzo, la intervención de la docente estuvo centrada en coordinar los intercambios y ceder la palabra a diferentes miembros del grupo. Ante la insistencia de Florencia de no efectuar cambios la maestra intervino para retomar el sentido de lo que constituía una anécdota y utilizar ese criterio para decidir la supresión del texto. Si bien podemos pensar que por razones de contrato didáctico Florencia aceptó hacer el cambio, esto constituyó una oportunidad para el maestro de utilizar el **quehacer evaluar en qué medida el texto respondía al propósito que había orientado su elaboración** como contenido en acción con el fin de que los alumnos aprendieran que no es arbitraria la decisión que toma un escritor.

Distinguimos intervenciones docentes que buscaban constituir en objeto de reflexión las evaluaciones de las alternativas identificadas para poder decidir cuál de ellas era la más adecuada para ese texto. Estas intervenciones se manifestaron con mayor frecuencia en las revisiones colectivas, ya que permitían al docente considerar los problemas del texto y planificar una forma de constituirlos en problema para el grupo clase, así como prever distintas alternativas para resolverlo. Por ejemplo, en la revisión colectiva (situación 3, primera etapa), la docente puso a consideración del grupo clase las opciones propuestas para resolver la ruptura en la progresión temática presente en una zona del texto. Los alumnos, evaluaron a través de la exploración de cada opción qué información se perdía y esto se constituyó en criterio para decidir cuál era la más adecuada.

Otras intervenciones docentes tenían la intención de orientar la revisión para que los problemas centrales del texto pudieran ser identificados y se pusieran en juego conocimientos construidos a propósito de otras situaciones. En este sentido, el docente escuchaba, releía con ellos para comprender el planteo realizado por los alumnos, lo formulaba para ayudarlos a configurar el problema, ayudaba a sostenerlo si miembros del equipo se negaban a considerarlo, proponía alternativas para superarlo. Las intervenciones que orientaban la revisión, también estuvieron centradas en constituir como contenido en acción **evaluar en qué medida el texto respondía al propósito que había orientado su elaboración**. Estas intervenciones ayudaban a trasponer el umbral de una lectura que no veía los problemas del texto. También presentaba problemas considerados centrales si no eran identificados por los alumnos. En la revisión del propio texto "Tiene 110 años" (situación 1, primera etapa), la maestra releyó el texto con ellos para entender qué era lo que Cecilia intentaba mostrar en el texto. Al releer y formular el planteo de Cecilia, pudieron configurar el problema de la

ruptura de la progresión temática. Si bien Florencia había adoptado una actitud que invalidaba la presencia del problema, la intervención de la maestra proponiendo explorar alternativas que permitieran resolverlo la ayudó a descentrarse de la perspectiva adoptada y a situarse en la posibilidad de admitir que el problema estuviera presente. Sin esta intervención docente, la rivalidad presente entre las dos alumnas no hubiera permitido la exploración de las alternativas. Otros ejemplos pueden encontrarse en la revisión del texto "Marcha en bicicleta" (situación 2 de la segunda etapa) y en la revisión del propio texto "Escuela sin grados" (situación 3 de la segunda etapa).

También relevamos intervenciones que procuraban que los alumnos consideraran el texto que se escribía como una producción compartida. Pedir que se justificaran los cambios propuestos para que fueran evaluados en la revisión colectiva o por sus compañeros, que propusieran alternativas al pedido de cambio que sugerían, que consideraran los cambios propuestos como sugerencias y no como críticas desvalorizadoras del texto, situaba al alumno en el lugar del escritor. Ejemplos de estas intervenciones pueden encontrarse en la revisión del texto colectivo (situación 2, primera etapa), en la revisión del texto del compañero "Marcha en bicicleta" (situación 2, segunda etapa) y en la revisión del texto del compañero "Preparativos" (situación 3, tercera etapa). Por otro lado, despersonalizar las propuestas de cambio para que se evaluara la alternativa y no a la persona que la proponía, permitía suspender las relaciones de rivalidad o de subordinación establecidas, que invalidaban o aceptaban toda propuesta que proviniera de algún compañero en particular. Las intervenciones de la revisión colectiva del texto "Tiene 110 años" (situación 3, primera etapa) buscaron poner en consideración del grupo clase las alternativas o cambios propuestos sin mencionar a los que lo proponían. Sólo se decía "algunos compañeros proponen...".

Por último, una condición esencial en las intervenciones docentes, fue el sostener en el tiempo las condiciones didácticas creadas. Hemos podido comprobar que el sentido de la revisión cobraba mayor valor a medida que los alumnos observaban que las condiciones señaladas anteriormente iban marcando nuevas pautas para el contrato didáctico que se estableció. Hemos mencionado cómo en la tercera etapa no hubo intervenciones docentes que buscaran pasar ese "umbral que enseguece" la revisión del texto del compañero o del propio. El sentido de la revisión estaba implicado en la tarea misma que realizaban. Incluso, saber que después de las revisiones conjuntas íbamos a proponer una revisión colectiva para dar participación a todo el grupo clase antes de hacer efectiva la publicación del boletín informativo, les permitía entender que la revisión era una actividad muy valorada.

Entre las condiciones didácticas vinculadas con la modalidad que adoptaron las situaciones de revisión podemos señalar que la variedad entre ellas pudo contribuir a que la transformación fuera posible. Un contenido abordado en una revisión del propio texto pudo volver a considerarse en una revisión colectiva y abordarse más tarde en una interrevisión. Por lo tanto, el mismo contenido fue abordado en distintas situaciones, entre pares diferentes, a propósito de diferentes textos y situaciones y con la oportunidad de que en alguna de ellas interviniera el docente adoptando el rol del lector potencial del texto para configurar un problema o el rol del escritor que explora alternativas y opta por la decisión más adecuada.

La variedad establecida entre las situaciones de revisión también colaboró en la posibilidad de constituir en observable problemas del texto que pasaban inadvertidos para un alumno o un equipo.

Hemos relevado más posibilidades para la exploración de alternativas en las situaciones de revisión colectiva que en las interrevisiones o revisión del propio texto. Propusimos considerar que la inmediatez de las situaciones de revisión no permitía al docente hacer las anticipaciones necesarias como para poder plantear alternativas a ser evaluadas o para relacionarlas con conocimientos construidos en otras situaciones. Entregado al devenir de la situación y a ayudar a que los alumnos se situaran en la revisión del texto propio o del compañero, era más probable que se perdiera de vista oportunidades de presentar otras alternativas a ser exploradas.

También relevamos condiciones didácticas vinculadas con los textos-objeto de revisión. Si retomamos la idea de que el contenido se transforma cuando el alumno es afectado por el uso de la escritura, el análisis permitió observar que hay textos que favorecían más que otros la transformación del conocimiento del que los revisaba. Estos textos oponían límites o posibilidades a la puesta en juego de los conocimientos construidos a propósito de otras situaciones.

El texto del compañero "Marcha en Bicicleta", no cumplía con las expectativas de Florencia acerca de aquello que esperaba encontrar escrito. Justamente por eso, permitió revisar tanto el propio conocimiento como hablante como la función de la puntuación en la escritura. El texto resistía todas las formas en las que buscaban organizarlo y llevó a tomar conciencia del problema que genera al lector la falta de una puntuación que lo oriente.

Sin embargo, el texto "Escuela sin grados" oponía una resistencia demasiado alejada de lo que los alumnos podían enfrentar por no haber construido un campo de conocimiento que le permitiera significar los conceptos y niveles de información presentes en el texto fuente. Pudieron localizar las zonas en las que era posible incorporar la información que le fue solicitada y el escrito logrado llegó a constituirse en un todo coherente, pero quedó fuera de la posibilidad de constituir en observable la ruptura en la progresión temática.

Esto nos planteó la necesidad de volver a pensar, desde el punto de vista cognitivo, el problema didáctico de la elección del texto a revisar considerando en ellos qué es obstáculo para los alumnos. El primer caso nos permitió volver a considerar la condición de que los textos que se intercambiaran en las situaciones de interrevisión tuvieran que constituir la mejor versión posible como para que el compañero que revisara no lo desvalorizara. Fue posible que un escrito tan diferente a los que un alumno escribiría opusiera resistencia al uso de los conocimientos que ya había construido y así, deviniera necesaria una nueva validación. Ante el segundo caso, nos pareció pertinente revisar los criterios de selección del texto fuente utilizado para la reescritura y las condiciones a crear si se decide trabajar con textos alejados del campo de conocimiento construido por los alumnos.

Por último, queremos señalar las condiciones didácticas vinculadas con la interacción entre el grupo de pares. Hemos encontrado que promover la interacción con compañeros que asumen el problema e intentan resolverlo o con pares que han construido una posición diferente y pueden sostenerla permitía que el conocimiento puesto en juego se confrontara con el de otros. Sin esta confrontación no se aseguraba su reorganización, en especial porque la posición adoptada por los compañeros obligaba a Florencia tomar conciencia del contenido utilizado y revisar aspectos cada vez más centrales del mismo. Podemos ejemplificar esto a través del análisis de los contenidos **cerciorarse de que los textos que están escribiendo toman en cuenta los requerimientos del género, controlar si están estableciendo**



**relaciones consistentes entre los datos y evaluar en qué medida el texto responde al propósito que ha orientado su elaboración y toma en cuenta al destinatario.**

Hemos identificado a la intervención docente como condición didáctica fundamental, por lo que es relevante favorecer la alternancia entre aquellas situaciones de revisión en las que los alumnos revisan por sí mismos -solos o con su grupo de pares- y las situaciones en las que el docente interviene -revisión colectiva o revisión conjunta-. Hemos podido relevar cómo el maestro podía:

- sostener una propuesta de un compañero que hubiera sido desterrada ante la negativa del alumno que seguimos.
- ayudar a un compañero a configurar el problema que estaba comenzando a ver y que hubiera pasado por alto ante la falta de un adulto que intentara comprender e indagar lo que quería decir.
- anticipar los problemas de los textos en la revisión colectiva, anticipar las alternativas que el contenido admitía y presentarlas a los alumnos para que tomaran una decisión.

Cuando las situaciones de revisión quedaban libradas a lo que los alumnos podían interpretar de los problemas de los textos y de los contenidos que los resolvían, requería del docente un análisis posterior para crear otra situación en la que el problema pudiera plantearse nuevamente.

La investigación nos ha permitido plantear posibles formas para favorecer la reorganización del conocimiento por parte de los alumnos. Sabemos que este proceso está a cargo del alumno y que no es posible dirigirlo desde afuera. No obstante, la continuidad establecida entre las situaciones didácticas de revisión hizo que éstas se constituyeran en espacios en los que los alumnos realizaban esa actividad personal inherente a la reorganización del conocimiento. A la vez, la continuidad de estas situaciones permitía a los alumnos construir un proyecto de conocimiento, es decir, entender que la revisión requería de ellos **evaluar en qué medida el texto respondía al propósito para el que se lo había elaborado y tenía en cuenta al destinatario**. Este quehacer, situado como orientador de las acciones de revisión, permitía constituir en observable los problemas del texto, fuera el del compañero o el propio y recurrir a otros quehaceres del escritor para la resolución del problema identificado.

Comprendimos que establecer continuidad entre las situaciones de escritura y/o situaciones de revisión favorecía, por un lado, la reutilización del contenido como totalidad o de uno de los aspectos que había sido identificado o explicitado y, por el otro, la reactualización y/o constitución en observable de las limitaciones que el uso de un quehacer ha de tener en cuenta. Esta continuidad se manifestaba en las relaciones establecidas entre las condiciones didácticas creadas para considerar los problemas que presentaba el proyecto de escritura como una resolución compartida y para permitir que los alumnos que aún no tenían un proyecto de conocimiento pudieran comenzar a elaborarlo.

Hemos observado la importancia de la intervención del docente para sostener la revisión y tender el puente que ayudara al alumno a situarse de otra manera frente al texto. No es una observación menor la que acabamos de formular porque nos hace volver a pensar en el docente y su rol de observador del proceso de revisión que los alumnos llevan a cabo. En algunas situaciones el equipo hubiera dado por terminada la revisión sin advertir los serios problemas de organización textual que presentaba el texto del compañero -nos referimos al texto "Marcha en bicicleta"-.

La relevancia de la intervención docente también fue observada cuando se utilizó el contenido **explorar distintas posibilidades que brinda el sistema de la lengua para secuenciar hechos o introducir comentarios (tiempos verbales)**, para resolver el problema de la representación del tiempo en el texto. Pudimos señalar la complejidad que conlleva su uso y su constitución en objeto de enseñanza y entender que requiere del docente haber construido conscientemente el sistema de tiempos verbales en el lenguaje en uso. Desde esa perspectiva, su intervención tenderá los puentes necesarios como para que los alumnos identifiquen las alternativas que brinda el sistema de la lengua y evalúen los efectos que producen.

La investigación nos ha permitido entender qué pasa en las aulas cuando los docentes no han construido un campo de conocimientos que permita constituir las situaciones de revisión en un espacio de enseñanza. Situarse en un proyecto de enseñanza que considera como contenido a las prácticas sociales de escritura no es una empresa fácil para el maestro porque implica la transformación del proyecto de enseñanza que ha construido hasta el momento. El proyecto de enseñanza implica partir de los propósitos de la formación del lector y del escritor para poner en relación una concepción de lectura y escritura, de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación, con una manera de entender el proceso didáctico. Para ello, es necesario que el docente se sitúe como sujeto de aprendizaje

A través de esta investigación enfrentamos la complejidad del proceso de enseñanza y la imposibilidad de comprenderlo acabadamente. Asumimos la responsabilidad de sostener la continuidad para seguir aproximándonos a él.

#### **7.4.- Limitaciones de las situaciones de revisión en la transformación de los contenidos abordados por los alumnos**

Hemos distinguido limitaciones de las situaciones didácticas destinadas a la revisión respecto del avance en el conocimiento del grupo de alumnos. El seguimiento de un alumno en interacción con sus pares nos ha mostrado la diferencia de conocimientos y de procesos que están presentes en el aula mientras los alumnos aprenden a situarse como escritores de textos. Desde esta perspectiva podemos decir que las situaciones de revisión informaban al docente sobre los tópicos que enunciamos a continuación.

- a) Los problemas que algunos alumnos convertían en observable y los conocimientos que ponían en juego para resolverlos. A la vez informaban que había otros alumnos que asistían a las discusiones y podían aceptar las decisiones acordadas aunque no lo manifestaran.

Hemos relevado a través del análisis de los registros de clase cómo dentro del equipo o del grupo clase había alumnos que podían convertir en observable problemas de los textos y poner en acción conocimientos que permitieran proponer alternativas de solución y evaluarlas para decidir cuál era la más adecuada. De esta manera, los alumnos que no identificaron el problema del texto presenciaban la reflexión que llevaba a justificar la existencia de un problema del texto, a buscar alternativas de resolución y a evaluarlas. Por ejemplo, reconocer la ruptura en la progresión temática del texto no es una empresa fácil para el que escribe. Florencia no ha podido reconocer ninguna en los diferentes textos que ha escrito o revisado, en los que este problema estuvo presente –el texto propio “Tiene 110 años”; el texto colectivo “Tiene 110 años”; el texto propio “escuela sin grados”-. Nosotros sabemos que ha estado presente en tres situaciones en las que este problema fue abordado y que pueden

constituirse en situaciones de referencia en el momento en que se decida planificar una situación de sistematización de este contenido.

- b) Los contenidos que no habían sido constituidos en objeto de enseñanza y que, sin embargo, los alumnos constituían en objeto de aprendizaje. La situación de revisión revelaba que los alumnos habían identificado un problema del texto que el docente no previó u otorgó prioridad en la selección de contenidos; su resolución requería de los conocimientos que esos contenidos ponen en juego.

Las situaciones de revisión nos informaban sobre los contenidos que los alumnos estaban constituyendo como objeto de aprendizaje sin que nosotros hubiéramos decidido constituirlos en objeto de enseñanza para esa situación. Esto ocurrió con el contenido **controlar si están empleando los signos de puntuación adecuados para facilitar la comprensión de lo escrito por parte del lector**. El análisis de los textos de Florencia y de los registros de clase permitió identificar que la puntuación era objeto de aprendizaje para ella. Fue necesario abrir un espacio no previsto para favorecer la reflexión sobre el quehacer que resolvía un problema central del texto del compañero "Marcha en bicicleta".

También, el análisis de la situación de revisión del texto de compañero "Preparativos" informó que los alumnos estaban en condiciones de comenzar a abordar el contenido **explorar distintas posibilidades que brinda el sistema de la lengua para secuenciar hechos o introducir comentarios (tiempos verbales)**. Al mismo tiempo, informó sobre la complejidad que implica constituirlo en objeto de enseñanza.

- c) El grado de estabilidad del conocimiento elaborado por los alumnos y la posibilidad de justificar las decisiones que han tomado en la escritura.

El análisis que hemos compartido nos permitió mostrar lo difícil que era para Florencia situarse en el lugar del lector potencial del texto revisado y a la vez entender que ese texto formaba parte de un proyecto compartido con sus compañeros. En la tercera etapa, al revisar el texto "Preparativos", parecía que ya podía otorgar al autor la potestad sobre las decisiones de aceptar sus sugerencias de cambio. Sin embargo, cuando advirtió que no incorporaría una explicación que aclarara por qué no se había rifado la canasta familiar su reclamo se hizo escuchar, como también su compañero hizo escuchar la justificación de la omisión de dicha explicación. Por lo tanto, las situaciones de revisión informan el grado de estabilidad de los conocimientos de los alumnos. Es posible reconocer el avance en Florencia en su posibilidad de situarse en el lugar del lector potencial del texto y en la identificación de un problema de inconsistencia en las relaciones establecidas entre las informaciones presentes en el texto. A la vez, es posible reconocer la estabilidad en el conocimiento elaborado por el compañero para situarse como responsable de las decisiones a tomar sobre su texto y para relativizar la exigencia de establecer relaciones consistentes entre las informaciones presentadas, cuando se considera al texto como una producción institucional.

El análisis también nos ha permitido considerar el grado de estabilidad del conocimiento de Florencia respecto de **situar el hecho social en la relación entre el titular, el copete y la volanta**. En la segunda etapa, recibió entre las sugerencias de los que habían revisado su texto "Escuela sin grados" (situación 3) efectuar un cambio en el titular. Florencia no aceptó realizar el cambio y pudo justificar su decisión apelando a cómo han distribuido la información entre el titular y el copete para que el lector comprendiera cuál era el hecho social constituido en noticia. El análisis

realizado nos sugirió Interpretar que este contenido había alcanzado la posibilidad de constituirse en herramienta de control de su escritura.

- d) Los contenidos que aún seguían constituyéndose como aproximaciones al quehacer constituido como objeto de enseñanza. Los alumnos necesitarán nuevas oportunidades para que estos mismos contenidos sean utilizados para abordar nuevos problemas en otras situaciones de escritura.

El análisis de los registros de clase y producciones de los alumnos nos permitieron recabar información acerca de aquellos contenidos que necesitaban nuevas situaciones para su reutilización porque aún se constituían en aproximaciones al quehacer del escritor considerado o porque Florencia sólo presenciaba la manera en que sus compañeros recurrían al contenido. Un ejemplo de esto lo constituye el contenido **reconocer rupturas en la progresión temática del texto**. El análisis nos permitió observar la dificultad que ella tenía para configurar este problema en los textos que lo presentaban. La intervención docente sosteniendo las iniciativas de los compañeros por abordar este contenido hizo que Florencia presenciara e interviniera en las discusiones. Será necesario que Florencia tenga nuevas oportunidades de considerar este problema frecuente en los textos para que pueda, en primer lugar, constituirlo en observable por sí misma.

Otro contenido que el análisis permitió identificar para que fuera posible su reorganización es **recuperar o reconstruir la referencia del texto** utilizado en la primera y segunda etapa. En ambas situaciones se recurrió a la reescritura de un texto fuente que presentaba conceptos alejados del campo de conocimientos de los alumnos. Consideramos que el uso de este contenido permitió a Florencia comenzar a advertir aquello que el texto da por conocido y que el lector no puede interpretar valiéndose de la información provista. Ante estas situaciones, ella descartaba la información que no comprendía. Las situaciones de revisión le planteó retomar algunos de los conceptos dejados de lado en su primera selección. Observamos cómo estas situaciones nos informaban que era preciso plantear una nueva situación didáctica que permitiera a Florencia aprender formas de reponer la información que el texto da por conocida.

- e) La necesidad de articular con actividades de sistematización de contenidos que permitan recuperar diferentes situaciones en las que un quehacer fue utilizado y construir un conocimiento compartido sobre nuevas regularidades a las que el grupo clase puede recurrir en una nueva situación.

Constatamos que las situaciones de revisión permitían abordar algunos de los problemas del texto que se había escrito y que la reflexión podía llevar a la búsqueda de alternativas para elegir la más adecuada para ese texto en particular. Si bien procurábamos que los mismos contenidos fueran abordados en las siguientes situaciones de revisión para que la transformación fuera posible, no siempre podíamos ejercer un control sobre los textos para que presentaran problemas que requirieran la utilización de los contenidos ya abordados. Cada nuevo texto presentaba al que lo revisaba problemas centrales diferentes o requería utilizar un aspecto distinto del contenido ya abordado. Por otro lado, no siempre era posible referir a la situación anterior para favorecer que establecieran relaciones entre los diferentes aspectos que iban identificando en los mismos contenidos. Cada texto se situaba en una situación comunicativa diferente y esto hacía que lo que fue pertinente para una situación no lo fuera para la siguiente porque algo había cambiado en las intenciones del escritor, en el destinatario, en el medio de comunicación, en el género elegido.

Vemos necesaria la planificación de situaciones de sistematización de contenidos<sup>3</sup> para que se recuperen los casos ya discutidos en las situaciones de revisión y se pueda sistematizar los conocimientos lingüísticos construidos.

Es por ello que consideramos que las situaciones de revisión constituyen una condición necesaria para que la transformación de los contenidos abordados por los alumnos pueda tener lugar. Esta investigación ha dado cuenta de doce contenidos que han sido abordados al menos en tres situaciones de revisión durante tres situaciones de escritura. Al mismo tiempo, no es una condición suficiente para que los alumnos construyan las regularidades que permiten que el contenido se convierta en herramienta de control de los textos que revisan. Las situaciones de revisión planificadas por el docente se constituyen en un medio de información para la toma de decisiones del maestro sobre qué relaciones de continuidad es preciso establecer entre las situaciones de escritura, entre las situaciones de revisión y/o entre las situaciones de revisión y la de sistematización de contenidos.

### **Más allá de la transformación de los contenidos**

En la búsqueda de una comprensión más acabada de los procesos de transformación de los contenidos abordados por los alumnos, pretendimos constituir las situaciones de revisión de textos en espacios didácticos. Desde ellos, buscamos contribuir a la construcción de un campo de conocimiento que permitiera a los alumnos formarse como escritores.

Hemos podido poner a consideración cómo las situaciones de revisión abren un espacio didáctico para que los alumnos vuelvan sobre la propia escritura y tomen decisiones ante los problemas del texto que convierten en observable. En este contexto, transformar los contenidos abordados es planteado como la posibilidad de resolver esos problemas poniendo en juego o coordinando conocimientos construidos a propósito de otras situaciones. Esto supone la reorganización del propio conocimiento.

Transformar los contenidos es también recurrir a la explicitación de un aspecto del contenido o de las relaciones que se han establecido entre informaciones o entre contenidos que se vinculan para resolver un problema, siempre y cuando la explicitación del conocimiento construido se utilice para ejercer la toma de decisiones frente al texto que se revisa. La explicitación ayuda a ejercer la potestad sobre el texto ante los otros y ante uno mismo.

Transformar los contenidos es identificar límites y posibilidades en el contenido puesto en juego. Esto significa considerar la variedad de situaciones en la que el lenguaje escrito se actualiza. Tomar conciencia de las limitaciones es una manera de reconstruir las regularidades ya elaboradas en pos de un mayor conocimiento. Tomar conciencia de las posibilidades colabora en la comprensión de los recursos lingüísticos y discursivos de los que se puede disponer cuando se tiene la intención de comunicar algo a alguien en un contexto que la cultura reconoce.

Nuestro planteo acerca de la transformación de contenidos también ha encontrado sus límites y posibilidades en cada uno de los aspectos que hemos podido constituir en observable.

Por un lado, la investigación nos ha permitido identificar condiciones didácticas que favorecen la transformación de los contenidos. Son condiciones vinculadas con la intervención docente, con la modalidad que adoptan las situaciones de revisión, con

los textos-objeto de revisión o con la interacción entre el grupo de pares. Entre ellas, la condición didáctica que favorece mayores posibilidades de transformación es la intervención del docente. Podemos decir que las otras condiciones también están relacionadas entre sí para que la transformación se manifieste y en todas ellas hemos comenzado a apuntar algunos de sus límites y de sus posibilidades. No obstante, si el docente no ha construido un campo de conocimiento que permita constituir las situaciones de revisión en un espacio de enseñanza la transformación queda librada a los que los alumnos puedan identificar en los textos que revisan y ya entendimos, a través del análisis de los datos, que la relectura puede ser ciega.

También hemos podido identificar algunas de las posibilidades que ofrecen las relaciones de continuidad establecidas entre las situaciones de revisión. En especial, pudimos relevar como el contenido **evaluar en qué medida el texto responde al propósito para el que se lo había elaborado y tiene en cuenta el destinatario** se sitúa como orientador de las acciones de revisión, permitía constituir en observable los problemas del texto y recurrir a otros quehaceres del escritor para la resolución del problema identificado. Es decir, este contenido permite preservar el sentido de la revisión de textos. Por otro lado, también hemos podido comprender cómo la continuidad se manifestaba en las relaciones establecidas entre las condiciones didácticas creadas para considerar los problemas que presentaba el proyecto de escritura como resolución compartida y para permitir que los alumnos que no tienen un proyecto de conocimiento pudieran comenzar a elaborarlo.

Si bien, al comenzar la investigación pusimos más expectativas sobre cómo estas situaciones colaboran en la transformación de los contenidos que las relevadas, consideramos que nuestra comprensión es mayor ahora, porque hemos podido identificar algunas de sus limitaciones y cómo se constituyen en informantes de las acciones a realizar para favorecer la transformación. Algunas orientaban las decisiones a tomar en una nueva situación de revisión. Otras informaban que debía abrirse otro espacio didáctico con la intención de sistematizar los contenidos lingüísticos construidos por los alumnos.

Al comenzar la investigación considerábamos que podríamos aportar al problema didáctico de la enseñanza de contenidos del área de lengua en sistemas didácticos regulados por un contrato que devuelve a los alumnos la responsabilidad de asumir su propio aprendizaje. El proceso de investigación nos ha mostrado lo difícil que es para el docente –para el que asume ese rol, sea docente o investigador– situarse en un proyecto de enseñanza que considera como contenido a las prácticas sociales de escritura. Cada quehacer del escritor se despliega en diferentes posibilidades y limitaciones, puestas en relación con otros quehaceres según los contextos de producción. Quizás nuestro aporte sea poner en evidencia esta complejidad.

---

<sup>2</sup> No estamos constituyendo esta condición como una dificultad para la enseñanza sino como una condición que la institución educativa tendrá que asumir.

<sup>3</sup> Nos basamos en la denominación que plantea Lerner D. (1996; 2001). Las situaciones de sistematización establecen una relación directa con los propósitos didácticos y con los contenidos que se están trabajando, apuntan a sistematizar los conocimientos lingüísticos construidos a través de otras formas de organizar la enseñanza.

## Bibliografía

- Alsina R. (1989), La construcción de la noticia. Paidós. Barcelona.
- Bereiter C. y Scardamalia M. (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". Revista Infancia y Aprendizaje N° 58. Madrid.
- Bourdieu P., Chamboredon J., Passeron Y. (1984), El oficio del sociólogo. Siglo XXI. México.
- Bourdieu P., (2000), Poder, derecho, y clases sociales, Editorial Desclée de Brouwer, S.A.. Bilbao.
- Bronckart J.P.(1996), Activité langagière, textes et discours. Delachaux & Niestlé. Lausanne. Switzerland.
- Bronckart J.P y Schnewly B. (1996), La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. En Textos N°9. Año III. Graó. Barcelona
- Brousseau G. (1994), "Los diferentes roles del maestro". En: Parra C. Saiz I. (comps.) Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Paidós. Bs. As.
- Camilloni A. (1994), "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales". En: Aisemberg, B. y Alderoqui S. (Comps.) Didáctica de las ciencias sociales. Bs. As. Paidós.
- Camps A. (1992), "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". Revista Infancia y Aprendizaje N° 58. Madrid.
- Cassany D. (1989), Describir el escribir. Paidós. Bs.As.
- Castedo M. (1995), "Construcción de lectores y escritores", Revista Lectura y Vida, Año 16 N°3. Asociación Internacional de Lectura. Bs. As.
- Castedo M., (1999), "Escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la Verdad". Revista Cuadernos de Investigación Educativa. ORT. Bs.As.
- Corbin J., Strauss A. (1991), Grounden Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria en Qualitative Sociology. Vol. 13. N° 1.
- Charolles M. (1986), "El análisis de los procesos redaccionales: aspectos lingüísticos, psicológicos y didácticos". Revue Pratiques. N° 49. Rue du Patural. France.
- Chartier R. (1996), Escribir las prácticas, Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Chartier R. 1999), Cultura escrita, literatura e historia. Fondo de Cultura Económica. México.
- Chevallard Y. (1997), La transposición didáctica. Aique. Bs.As.
- Edwards D. y Mercer N. (1988), El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós. Barcelona.
- Ferreiro E. y Gómez Palacio M. (comps.) (1982), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI. México.
- Ferreiro E. y Teberosky A. (1988), Los sistema de escritura en el niño, Siglo XXI, 10°

- Edición. Bs.As.
- Ferreiro E., Pontecorvo C., Ribeiro Moreira N., García Hidalgo I., (1996). Caperucita aprende a escribir. Gedisa. Barcelona
- Ferreiro E. (1999), Cultura escrita y educación. Fondo de Cultura Económica. México.
- Filinich M.I. (1998), La enunciación, Eudeba, Bs.As.
- Galaburri M.L. (1999), "Hacia una didáctica de la lengua escrita o aproximaciones que Ayudan a 'curar su ceguera y su vacío'". Revista IICE. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Miño y Dávila Editores.
- Glaser B., Strauss A. (1967), The discovery of grounded theory strategies for qualitative research. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Goetz J., LeCompte M., (1984) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.
- Gomis L. (1991), Teoría del periodismo. Cómo se forma el presente. Paidós Comunicación. Barcelona.
- Hayes J. Y Flower L., (1996) "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: Textos en contexto. 1 Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida. Bs. As.
- Jolibert J. (1992), Formar niños productores de textos, Hachette, Santiago de Chile.
- Lerner D., Sadovsky P. (1994), El sistema de numeración: un problema didáctico. En: Parra C. y Saiz I. (comps.) Didáctica de matemáticas. Paidós Educador. Bs.As.
- Lerner D. (1994), "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente". Revista LECTURA Y VIDA. Buenos Aires.
- Lerner D. (1996), "¿Es posible leer en la escuela?" Revista Lectura y Vida. Buenos Aires.
- Lerner D. (1996), "La enseñanza y el aprendizaje escolar". En: Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira y Lerner, Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós. Bs. As.
- Lerner y otros, (1996)., Actualización Curricular. E.G.B. 1er Ciclo. Lengua. Documento de trabajo N° 2 y N°4..
- Lerner D. (1998), "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular". En: Textos en contexto 4. Asociación Internacional de Lectura. Bs.As.
- Lerner D. (2001), Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, Fondo de Cultura Económica, México.
- Mardones J. (1991), Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Anthropos. Barcelona.
- Molinari M.C. (1998), "Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes". Revista Lectura y Vida. Año 19 N° 2. Asociación Internacional de Lectura. Bs.As.
- Olson D. y Torrance N. (Comps.) (1995), Cultura escrita y oralidad. Gedisa. Barcelona.
- Olson D. (1998), El mundo sobre el papel. Gedisa. Barcelona.
- Parra C., Saiz I. (comps) (1994), Didáctica de matemáticas. Paidós. Bs. As.



Perrin Glorian M-J., Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes "faibles", Equipe DIDIREM; Université Paris 7, sff.

Petit M. (1999), Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.

Piaget J. (1971), El criterio moral en el niño, Editorial Fontanella B.A., Barcelona

Piaget J., (1976). La toma de conciencia, Moraya, Madrid.

Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Segundo Ciclo, Tomo II. (1999) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Ricoeur P.(1995), Tiempo y Narración II, Siglo XXI, México

Rodríguez M.E. y otros, (2001). Gramática en séptimo año. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Smith F. (1994), "Leer como un escritor". En: Smith F, De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Aique. Bs.As.

Schwab J. (1983), "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal/Universitaria. Madrid.

Teberosky A. (1992), Aprendiendo a escribir. Edit. Horsori. Barcelona.

Teberosky A. y Tolchinsky (1995), Mas allá de la alfabetización. Santillana. Bs. As.

Teberosky A. (2001), Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista, En: Castorina J. )comp.) Desarrollos y problemas en Psicología Genética. Eudeba. Bs.As.

Tolchinsky L. y Sandbank A. (1990), "Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 11. N° 4. Bs.As.

Tolchinsky L. (1993), El aprendizaje del lenguaje escrito. Edit. Anthropos. Barcelona.

Verón E. (1983), Construir el acontecimiento. Gedisa. Bs.As.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas