

Háblame de TIC

**Prácticas de lectura y
escritura en la era digital**

Volumen 5

Diseño de cubierta: Sandra Karina Ordóñez

Formación y revisión editorial: Héctor Hugo Merino Sánchez

Coordinadores de la serie: Miguel A. Casillas Alvarado y
Alberto Ramírez Martinell

Este libro es producto de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad (RED-LDU), conformada por investigadores, académicos y estudiantes de diversas instituciones de educación superior nacionales y del extranjero.

Hernández y Hernández, Denise

Prácticas de lectura y escritura en la era digital / Denise Hernández y Hernández ; Daniel Cassany ; Rocío López González ; coordinación general de Denise Hernández y Hernández ; Daniel Cassany ; Rocío López González. - 1a ed. - Córdoba : Brujas ; México : Asociación Civil Social TIC, 2018.

230 p. ; 21 x 14 cm. - (Háblame de Tic / Ramírez Martinell, Alberto ; Casillas Alvarado, Miguel Angel; 5)

ISBN 978-987-760-110-7

1. Educación Superior. I. Hernández y Hernández, Denise, coord. II. Cassany, Daniel, coord. III. López González, Rocío, coord. IV. Título. CDD 410

© Editorial Brujas

© SOCIALTIC

ISBN de la versión impresa: 978-987-760-110-7

ISBN de la versión digital: 978-987-760-111-4

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

La comercialización de la versión impresa es exclusiva de la Editorial Brujas. Por estar en creative commons, la versión digital puede ser descargada de forma gratuita. <http://www.hablamedetic.org>

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa e interior, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa del editor.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

1° Edición 2018.

Impreso en Argentina

en coedición con Social TIC, Asociación Civil.

www.socialtic.org

SOCIALTIC

@hablamedetic



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1486 Córdoba-Argentina.

Contenido

Prólogo

Leer y escribir en la era digital

Miguel A. Casillas Alvarado
Alberto Ramírez Martinell. 9

Presentación

Las TIC en los contextos escolares

Denise Hernández y Hernández
Daniel Cassany
Rocío López González. 15

I. Empleo de recursos tecnológicos con propósitos de enseñanza

1. El aprovechamiento de prácticas letradas digitales en Educación Secundaria Obligatoria: acercamiento etnográfico en un instituto de Barcelona

Francisco Martínez-Ortega
Boris Vázquez-Calvo. 29

2. Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato	
Ma. Alejandra Gasca Fernández Frida Díaz Barriga Arceo	53
3. Entornos de escritura académica y epistémica como sistemas de actividad distribuida en situaciones de inmersión	
Gerardo Hernández Rojas	75
4. Análisis y tratamiento informático de texto	
Alberto Ramírez Martinell	101
5. El procesador de textos y el video: herramientas para favorecer la regulación de los procesos de escritura en el aula	
Blanca Araceli Rodríguez Hernández	121
II. Usos escolares y vernáculos de los recursos digitales	
6. Uso de Internet por estudiantes de telesecundaria de contexto indígena	
Amanda Cano Ruíz	145
7. Aprender una lengua extranjera en línea	
Liudmila Shafirova	171
8. Redes sociales, prácticas letradas e identidad(es): el caso de Facebook. Una aproximación al estado del arte	
Alfonso Vargas Franco	193
Semblanzas	217

El procesador de textos y el video: herramientas para favorecer la regulación de los procesos de escritura en el aula

Blanca Araceli Rodríguez Hernández

DURANTE LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS, LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN y la Comunicación (TIC) han impactado los ámbitos laborales, familiares, económicos y políticos (Dussel & Quevedo 2010) de la sociedad. La escuela ha reconocido este impacto y las ha incorporado paulatinamente al currículo. En la educación básica mexicana se encuentran en, al menos, tres espacios.

El espacio institucional, asentado en el Plan 2011, retoma las TIC como objeto de estudio y como herramienta de enseñanza. En cuanto objeto de estudio, se espera que los alumnos aprendan a utilizarlas. Son un contenido transversal en el mapa curricular que articula preescolar, primaria y secundaria, y forman parte de las competencias de los estudiantes al terminar la escolaridad básica. Como herramienta de enseñanza, se establece su uso didáctico en los principios pedagógicos que sustentan el Plan y en las sugerencias para la enseñanza (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

El espacio docente engloba los discursos sobre las TIC. Los profesores integran el término a su vocabulario y lo vinculan con otros como “enseñanza innovadora”, “ambientes de aprendizaje”,

“aprendizaje significativo”, etcétera, lo cual supone una visión optimista sobre la tecnología, que no siempre reflexiona sobre las implicaciones de los usos didácticos.

El espacio de las prácticas es lo que realmente sucede en los salones de clase: qué TIC están disponibles, cuáles se utilizan, cómo se emplean, con qué propósitos y cómo contribuyen al aprendizaje de los alumnos. En este espacio convergen los dos anteriores, aunque no siempre de forma armónica. Los profesores enfrentan dificultades cuando operacionalizan el discurso curricular sobre las TIC. Ante esto, recurren a prácticas de enseñanza deductiva sedimentadas en su actividad cotidiana (Bronckart, 2007b) y el uso de estas herramientas coexiste con viejos problemas didácticos. Específicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura, uno de estos problemas es el diseño de situaciones comunicativas efectivas.

Este trabajo se basa en los resultados de una investigación que analizó los procesos de escritura de estudiantes de primaria y secundaria (en la modalidad telesecundaria) del Estado de Veracruz. Como diseño metodológico, pedimos a los alumnos describir el contenido de un video para un compañero que no lo ve. El capítulo discute la utilidad de dos herramientas digitales en la tarea de producción textual: el video y el procesador de textos. Las características del primero y de la consigna de escritura motivaron la revisión; mientras que el procesador brindó condiciones materiales para que los alumnos examinaran sus textos.

La investigación de donde partimos no tuvo como objetivo diseñar ni aplicar una secuencia didáctica. El trabajo se centró en el análisis de los procesos de producción y de las versiones escritas. Sin embargo, los resultados permiten proponer aspectos para enriquecer el diseño didáctico. Ofrecemos un modelo de actividad para escribir que puede llevarse a la escuela porque

potencia el valor pedagógico del video y el procesador. Ambos son condiciones de producción que ayudan a los alumnos a regular sus procesos de escritura. El primero no sustituye las explicaciones del docente (introducir y cerrar un tema o dar ejemplos) ni las del alumno (consultar libros u observar directamente), y el procesador cumple funciones distintas a las del pizarrón y el cuaderno (viejas prácticas como la copia y el dictado, u otras más contemporáneas como “el corta y pega”).

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero, abordamos el interaccionismo sociodiscursivo en tanto perspectiva teórica que estudia las condiciones de producción textual dentro de los procesos de escritura. En el segundo, describimos las decisiones metodológicas que caracterizan la investigación general y exponemos la tarea de escritura utilizada en la recolección de datos. En el tercero, presentamos los resultados desde tres ejes: los cambios en los textos; la adaptación intersemiótica y las interacciones facilitadas por el soporte de escritura. Finalmente, en la discusión destacamos las características de la tarea como elementos que favorecen las regulaciones de los procesos de escritura de los alumnos.

Las condiciones de producción textual desde el interaccionismo sociodiscursivo

Las investigaciones basadas en el enfoque interaccionista socio-discursivo (Bronckart, 2004 y 2007a, y Dolz & Schneuwly, 1997) articulan los aportes de Vigotsky sobre el lenguaje y el desarrollo, de Saussure sobre la lengua, de Voloshinov sobre los géneros textuales y de otros autores como Coseriu y Maturana, para proponer una didáctica de las lenguas con sentido transdisciplinar. Sus principales contribuciones van en dos sentidos: fundamen-

tan modelos de análisis de textos y diseñan secuencias didácticas para el trabajo con actividades textuales.

Desde esta perspectiva, analizar los textos es un proceso que comienza con las condiciones de producción y continúa con la comprensión de la arquitectura interna de los escritos (mecanismos de textualización como coherencia, cohesión verbal y nominal, etcétera). Bronckart (2004) define tres aspectos que forman parte de estas condiciones:

- a. Los géneros textuales son herramientas que auxilian en la elaboración de los textos porque constituyen formas relativamente estables de comunicación, construidas históricamente para organizar las actividades humanas.
- b. Las consignas de escritura son las indicaciones orales o escritas que recibe el escritor al participar en la producción de un texto.
- c. La situación de comunicación se compone por el qué escribir, cómo y para quién.

Los tres son ejes orientadores del contenido y la forma de los textos. Los escritores adoptan sus conocimientos sobre los géneros textuales de experiencias previas (propias o ajenas) y los adaptan en función de las exigencias que plantea el contexto de uso, la situación de comunicación y la consigna de escritura. Para la recolección de datos, decidimos diseñar las condiciones de producción de los procesos que nos interesaba indagar, y analizar su impacto tanto en los productos como en su construcción.

Las investigaciones de Dolz (2013) y Schneuwly y Bain (1998) trabajan con el diseño de secuencias didácticas en torno a actividades concretas de lenguaje. Uno de sus aportes es la delimitación de mecanismos de regulación de los procesos de escritura que se integran a las secuencias didácticas: externos, internos y puntuales (Schneuwly & Bain, 1998).

Los mecanismos de regulación externa son el contexto en que se desarrolla la actividad, el género textual sugerido y la situación de comunicación planteada a los alumnos. En nuestra tarea de escritura, consideramos dos: la situación de comunicación y el contexto de la actividad, que se explican en el apartado metodológico.

Los mecanismos de regulación interna se componen por los pre-textos o textos producidos por los alumnos, los cuales ayudan al profesor a conocer las capacidades reales de los niños y a adaptar la secuencia a éstas; los textos auténticos sirven como ejemplos de los géneros que se trabajan y muestran diferentes soluciones a los problemas de escritura enfrentados por los alumnos, y la tabla de control como instrumento que enlista los indicadores de escritura y revisión. No diseñamos *ex profeso* mecanismos de regulación interna porque esperábamos una siguiente parte de la tarea, que no pudimos aplicar. Pero en el análisis de resultados encontramos que estos mecanismos se suscitaron a partir de las interacciones entre los participantes de la tarea.

Finalmente, los mecanismos de regulación puntual refieren a las intervenciones del profesor durante una secuencia didáctica, como los comentarios grupales o individuales. En nuestra tarea, la entrevistadora realizó comentarios individuales en cada una de las sesiones de escritura, según lo solicitaban las parejas.

Método

Este trabajo no es una investigación didáctica ni un estudio naturalista en sentido estricto. Nos interesaba analizar detenidamente los procesos de producción textual de diferentes alumnos. Para ello, diseñamos una tarea de escritura en parejas (Tabla 1) basada en la estructura general del método clínico piagetiano (el papel

del investigador durante los interrogatorios y la observación detallada de las acciones de los interrogados). Posteriormente, elegimos escuelas públicas ubicadas en una zona rural del estado de Veracruz, que tuvieran aulas de cómputo en funcionamiento (obteníamos esta información preguntando a los directores; no diseñamos estrategias para abundar en las características de esos usos porque no era el objetivo del trabajo).

Tabla 1. Tarea de escritura

Parte 1. Un niño (escritor) describe el contenido del video.

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

Parte 2. Otro niño (revisor) revisa junto con el escritor el texto de la parte 1.

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

Fuente: Elaboración propia.

Una vez en las escuelas, solicitamos a los profesores de grupo que eligieran tres parejas de alumnos para realizar una tarea de escritura fuera del aula. Las parejas salían una a una, les explicábamos el propósito de la actividad y se quedaba el alumno que adoptaba el papel de escritor. Después se incorporaba el otro alumno (revisor).

Aplicamos la tarea a 18 parejas y analizamos las producciones textuales de seis, tres de sexto de primaria y tres de tercero de telesecundaria. Las edades de estos alumnos oscilan entre los 11 y 13 años y los 14 y 15, según el grado.

El contexto de la tarea estuvo determinado por dos condiciones: uso de video y procesador de textos. El video se bajó de YouTube, dura 3' 32"¹ y muestra una cacería de animales reales (un osezno, un puma y un oso) en una pradera cerca de un río; no hay voces de los personajes ni narrador. En la consigna solicitamos "escribir", no advertimos un género textual particular.

El procesador de textos fue el soporte de escritura. Utilizamos El Espía 2.0 porque es una plataforma de apariencia y funcionamiento similar al de un procesador de textos. Permite la captura y edición básica de un escrito; no tiene habilitado el corrector ortográfico, el uso de mayúsculas automático ni el completamiento de palabras; facilita la relectura al evitar problemas de claridad vinculados con el trazo de las letras² y las versiones del texto pueden guardarse.

Grabamos las entrevistas en audio y video para luego transcribirlas. Los datos se muestran en la Tabla 2.

Los primeros dos tipos de datos los proporcionó El Espía 2.0. Una vez que los niños indicaban el fin de cada versión, copiábamos y pegábamos los textos, conservando la tipografía, el espaciado y la alineación originales. Los reportes detallados son registros que muestran las operaciones realizadas por los niños mientras teclean (agregar, eliminar, insertar caracteres o pausar). A partir de los reportes, registramos las diferentes revisiones textuales.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=NBP-LOXVNEO&t=1s>

² Se analiza el soporte de escritura por sus similitudes con los procesadores de textos y no como una herramienta de investigación. Para conocer más sobre los beneficios de El Espía puede consultarse Vaca (2015).

Tabla 2. Datos del corpus

Datos	Pareja	Grado	Total
Versión inicial (Tx_1), intermedia (Tx_2) y final (Tx_3)	3	9	18
Reportes detallados de las sesiones de escritura	1	3	6
Tablas con textos divididos en enunciados	1	3	6
Transcripciones	1	3	6
Descripciones analíticas	1	3	6

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas con los textos mostraban las versiones textuales completas en las columnas y sus enunciados en las filas. Esta organización permitió observar con relativa facilidad los cambios de una versión a otra y los espacios en donde se concentraron (como ejemplo, ver Tablas 3 y 4).

Las descripciones analíticas se elaboraron a partir de las transcripciones. Se usaron para reconstruir los procesos de producción; además, fueron el insumo para analizar las interacciones entre los participantes. En conjunto, los datos obtenidos permiten analizar tanto los productos como los procesos en donde se construyeron.

Resultados

Analizamos los 18 textos atendiendo los cambios de una versión a otra e identificamos tres tipos de revisiones. La revisión mientras textualizan (Rt) surge cuando escriben la primera versión. La revisión global individual (Rgi) se sugiere por la entrevistadora como parte de la tarea de escritura. Ningún escritor (de pri-

maria ni de telesecundaria) revisa su texto de forma autónoma cuando terminan la primera versión. Ante esto, la entrevistadora pregunta si desean hacer algún cambio y, entonces, producen Tx_2. La revisión global en parejas (Rgp) muestra las transformaciones del texto durante la parte 2 de la tarea.

Las gráficas presentan las revisiones contabilizadas en los 18 textos y su distribución según el aspecto que atienden (ortografía literal, acentuación, puntuación, contenido y tecleo).

Los alumnos de primaria revisan más cuando lo hacen en parejas (Rgp) que cuando revisan solos (Rt y Rgi) (Figura 1). En parejas, atienden principalmente aspectos de contenido; mientras que en Rt se centran en el tecleo y en Rgi agregan puntuación.

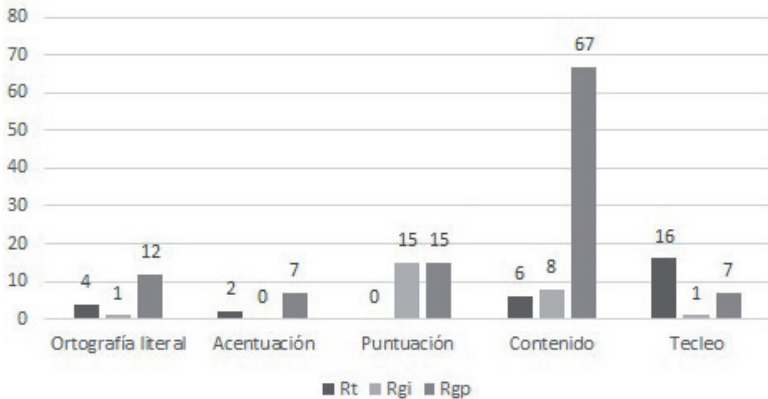


Figura 1. Revisiones de los alumnos de primaria

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que los alumnos de primaria, en telesecundaria revisan más cuando lo hacen en parejas y menos en las dos revisiones individuales (Figura 2). En Rgp resuelven problemas de contenido,

principalmente. Una diferencia con los alumnos de menor edad es el aspecto más atendido en Rt y en Rgi. En la primera hay equilibrio en las revisiones de puntuación, contenido y tecleo; mientras que en la segunda agregan acentos.

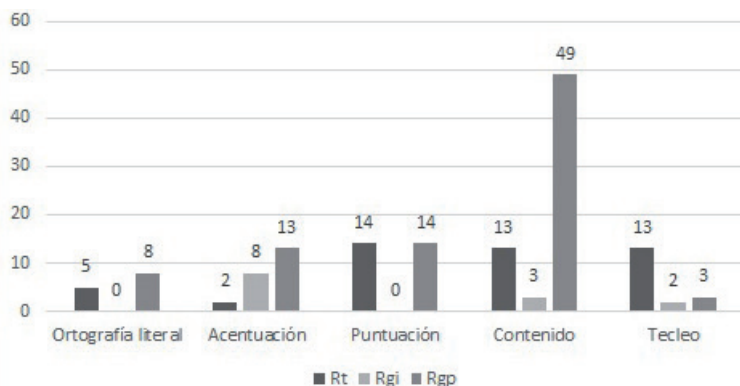


Figura 2. Revisiones de los alumnos de telesecundaria

Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de primaria y de telesecundaria regularon poco sus procesos de escritura en la parte 1 de la tarea (el tránsito de Tx_1 al Tx_2). La entrevistadora pide que lean el texto completo porque ningún escritor revisa antes de terminarlo. Las segundas versiones tienen problemas ortográficos, sintácticos y semánticos. Sin embargo, los escritores no los resuelven en Rgi. En cambio, en la parte 2, los estudiantes regulan sus procesos de escritura, lo cual puede notarse en el número de modificaciones globales en pareja. Dentro de éstas, el rubro más atendido es el de contenido. Encontramos dos recurrencias:

1. Describir para precisar: integrar las características de los personajes y agregar qué sucede al inicio y qué al final del video.

2. Explicitar las motivaciones de los personajes.

Observemos algunos ejemplos. Nancy y Araceli, alumnas de primaria, transforman el final del video (Tabla 3).

Tabla 3. Tabla con textos en enunciados. Nancy y Araceli

Tx_1	Tx_2	Tx_3
y llego un oso mas grande	y llego un oso mas grande	al poco rato llegó su papá un oso grande para defenderlo
y el puma salio corriendo	y el puma salio corriendo.	y el puma salio corriendo, porque penso que el oso grande le hiba a ser daño , cuando el puma se fue el oso pequeño fue corriendo a alcanzar a su papá oso y el puma ya nunca volvió a molestarlo.

Fuente: Elaboración propia.

Al terminar la primera versión, la escritora agrega únicamente el punto final; en cambio, en la revisión en parejas modifican la forma de nombrar a los personajes (al oso le llama oso más grande y papá oso, y al oseznó, oso y pequeño); explicitan las motivaciones del oso y el puma; completan el final del video con información nueva y lo transforman en discurso narrativo.

Veamos los cambios en las versiones de Liz y Eli (Tabla 4), alumnas de telesecundaria, en la misma parte del video que la pareja anterior.

Tabla 4. Tabla con textos en enunciados. Liz y Eli

Tx_1	Tx_2	Tx_3
pero de pronto aparece su madre atras de el,	pero de pronto aparece su madre atras de el,	pero de pronto aparece su madre en la orilla del río ,
mientras el puma se aleja al ver esto.	mientras el puma se aleja al ver esto.	mientras el puma se aleja al ver esto.
El oso corre hacia su madre	El oso corre hacia su madre	El oso corre rapidamente hacia la orrilla donde estaba su madre , para que esta curara sus heridas.

Fuente: Elaboración propia.

Liz no modifica Tx_1, pero lo hace durante la revisión en parejas. Las alumnas precisan el lugar donde aparece el oso cuando defiende al oseño, agregan el modo en que éste corre y describen con detalle la escena final. El fragmento del video es el mismo en los dos ejemplos. Sin embargo, las parejas toman decisiones distintas sobre qué escribir, qué modificar y cómo hacerlo. Las niñas de primaria explicitan la ambigüedad del final del video. En éste no es claro por qué huye el puma; mientras que las alumnas de telesecundaria presentan la huida, pero no describen sus causas.

La investigación no analizó cuáles son los mejores textos ni cuáles las mejores adaptaciones del video. Indagamos qué condiciones motivaron los cambios en la revisión global en parejas. Identificamos dos: el referente para escribir y las interacciones potenciadas por el soporte de escritura.

a) *Escribir a partir de un video*

La tarea de escritura requiere que los niños escriban el contenido de un video. Según Eco (2008), hay una transformación de una materia en otra, a lo que llama *adaptación intersemiótica*. Por ejemplo, de lo gráfico a lo coreográfico, de la imagen visual a lo escrito, de lo escrito a lo visual, etcétera. En el video hay información indeterminada (el género y el parentesco de los osos, y la especie del cazador) y ambigua (la escena de inicio y del final, y la caída del osezo al río), que se deja al libre albedrío de los observadores, quienes al cambiar de materia y adoptar la función de escritores, toman decisiones al respecto.

En la parte 1 de la tarea, los espacios con información indeterminada representaron un reto para los escritores porque debían decidir qué escribir para cumplir el propósito comunicativo solicitado. En la parte 2, las revisiones en pareja se concentraron en estos espacios. Para algunos revisores, esos fragmentos del texto no eran claros y pedían explicaciones orales. Esto originó interesantes discusiones entre los alumnos que propiciaron la relectura y la reescritura.

El video es una condición de producción que motivó la regulación de los procesos de escritura. Las indeterminaciones propias del tipo de materia y su adaptación complicaron el propósito comunicativo; entonces, los alumnos regresaban al texto para releerlo y reescribir. Este regreso fue autónomo; es decir, a diferencia de la revisión individual orientada por la entrevistadora, en ésta los niños deciden cuándo volver al texto, qué modificar y cómo, para escribir lo más claramente posible el contenido del video. De lo contrario, el compañero no podía construir una representación clara de éste.

*b) Las interacciones entre los participantes
posibilitadas por el soporte de escritura*

Los cambios producidos en la parte 2 de la tarea no sucedieron solos. Hubo un revisor que leía y ayudaba al escritor a verificar que se cumpliera el propósito comunicativo. Los dos alumnos revisaron Tx_2 y construyeron la versión final. Las interacciones entre los participantes motivaron la regulación de los procesos de producción, lo cual puede observarse en la cantidad y en el tipo de revisiones globales en pareja.

Ahora presentamos fragmentos de las interacciones entre las parejas cuyos textos se mostraron en las Tablas 3 y 4.

Nancy explica a Araceli por qué huye el puma:

Porque vio al oso Porque vio a su papá más grande
¿no? Él se quería aprovechar del chiquito,
entonces, llegó el oso grande y pensó... igual,
que lo iba a lastimar o algo le iba a hacer
[¿Sí, Nancy? Acuérdate que tú viste el video, ¿fue eso?] Sí³

Después, las niñas empiezan a teclear la frase y discuten oralmente qué escribir:

Y el puma salió corriendo Y el puma salió corriendo
Y el puma salió corriendo al ver... al... Al oso más gran-
de... porque se quería aprovechar del chiquito
y vio al grande y ya salió corriendo [Podría ser,

³ Criterios para la transcripción: usamos Times New Roman en las intervenciones de los escritores; Courier New para los revisores y colocamos entre corchetes las participaciones de la entrevistadora. Reservamos el uso de mayúsculas para marcar el cambio de turno. Los tres puntos señalan pausas y el subrayado los fragmentos de lectura.

¿qué dices, Nancy?] Sí... el puma salió corriendo Porque vio al oso más grande... el cual, sería porque... su papá... el puma salió corriendo porque vio al oso más grande Más grande...Más grande... Más grande... que iba a defender a su hijo

En la Tabla 5 analizamos los intentos orales para construir el agregado.

Tabla 5. Intentos orales durante la discusión

al ver	al oso más grande	porque se quería aprovechar del chiquito
y vio	al grande	y ya salió corriendo
porque	vio al oso más grande	el cual
porque	su papa	
porque	vio al oso más grande	
	más grande	
	más grande	
	más grande	que iba a defender a su hijo

Fuente: Elaboración propia.

Hay ocho intentos orales para decidir por qué huye el puma. La escritura de estos fragmentos sería muy complicada si se hiciera en papel. Necesitarían escribir a lápiz para borrar tantas veces como exige el devenir de la construcción oral. El teclado permitió que los intentos orales se escribieran con relativa facilidad, se modificaran cuando fuera necesario o se mantuvieran.

Veamos la discusión de Liz y Eli para elegir entre “salió del río” e “intentó salir del río”.

El oso corre hacia su... o el oso intenta salir del río para ir con su madre... Es que ahí es que intentó para explicar que en realidad sí salió Ajá... él corre... intentó salir de la orilla... el oso... es que ve... el oso intentó salir del río para ir con su madre y ésta curara sus heridas... Pues lo dejaríamos así, como que intentó, y no diríamos si en realidad salió o no, porque solamente diríamos intentó Entonces el oso salió del río para irse con su madre... Y así ésta curara sus heridas... Ajá

Las alumnas no están seguras sobre qué pasó y cómo escribirlo. Creemos que esto se debe al referente de escritura. La revisora no conoce el video y no comprende si el oso sale o no del río cuando aparece su madre (oso más grande que para la otra pareja era el papá oso). Su intuición lectora le permite inferir que algo no está escrito y debe agregarse; en cambio, para la escritora la situación es clara, es la autora del texto y, además, vio el video.

Centrémonos en la construcción del fragmento oral (Tabla 6).

Tabla 6. Intentos orales durante la discusión

el oso	corre		hacia su
el oso	intenta	salir del río	para ir con su madre
él	corre		
	intentó	salir de la orilla	
el oso			
el oso	intentó	salir del río	para ir con su madre y ésta curara sus heridas
el oso	salió del río	para irse con su madre	y así ésta curara sus heridas

Fuente: Elaboración propia.

Hay siete intentos orales, que se modifican conforme se escriben. La discusión de las niñas está mediada por las facilidades que brinda el instrumento de escritura para modificar la frase durante el tecleo.

Las parejas discuten lo que van a integrar o modificar en el texto. Las participantes intervienen en estas discusiones desde referentes distintos. Las escritoras conocen el video; en cambio, las revisoras construyen una representación de éste a partir de Tx_2. Esta diferencia produce negociaciones interesantes para decidir lo que se integra o se elimina. La oralidad es el medio en donde las alumnas afinan las ideas y ajustan las frases que quieren escribir.

Probablemente, estas discusiones se hubieran mantenido con otro soporte de escritura, pero no sabemos si la reescritura se hubiera realizado en las mismas proporciones. Los ejemplos mostrados refieren sólo a pequeños fragmentos. Imaginemos lo que implicó cada una de las transformaciones concretadas en Tx_3. Sin duda, las facilidades que ofrecen el teclado y el procesador agilizan la reescritura porque auxilian en la captura de los cambios.

Otro aspecto que muestra la influencia del procesador de textos es el uso de expresiones como eliminar, agregar, pasar al final, cambiar de lugar, etcétera. Las encontramos en los diálogos entre escritores y revisores mientras discutían los cambios. Continuemos con Liz y Eli:

También le podemos eliminar mientras el puma se aleja al ver esto y agregarlo al final y ahí aumentar que... su madre curó sus heridas Entonces, sería, el oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre en la orilla del río mientras el puma se aleja al ver esto... Eso lo eliminaríamos y nada más quedaría el oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre en la orilla del río

Las alumnas agregaron, eliminaron y cambiaron desde una grafía hasta grupos de caracteres. El procesador brindó condiciones necesarias para que los alumnos reescribieran, pero éstas no fueron suficientes por sí solas. Las herramientas tecnológicas estuvieron acompañadas de otras condiciones de producción textual que, en conjunto, motivaron las regulaciones de los procesos de producción analizados.

Discusión

El currículo 2011 para la enseñanza de la lectura y la escritura en educación básica plantea objetivos orientados, principalmente, en términos de dominio. Es decir, del logro de capacidades prácticas —currículo orientado por competencias— en relación con contenidos específicos. Consideramos que esta orientación conlleva dos problemas para los docentes en la enseñanza de la lengua escrita.

Primero, ¿cómo encauzar las intervenciones didácticas al trabajo con el desarrollo de dichas capacidades prácticas? ¿Dónde poner el énfasis: en la elaboración de contenidos (qué escribir) o en los procedimientos implicados en la producción textual (cómo escribirlo)? Segundo, ¿cómo propiciar que los alumnos pasen de sus capacidades actuales a las capacidades prácticas deseadas? Esto último plantea dos retos: conocer los niveles de dominio que poseen los alumnos en cuanto a la producción escrita y diseñar situaciones que orienten el tránsito hacia lo deseable.

En este capítulo mostramos una tarea de escritura que contribuye en ese tránsito. Para ello, utilizamos dos TIC: un video y un procesador de textos, acompañadas de recursos de índole didáctica (consignas de escritura, consignas de revisión, etcétera)

y de la intervención de una entrevistadora que orientó la tarea. Además, el uso de estas herramientas tecnológicas estuvo sustentado en la revisión teórica. En este apartado destacamos el valor pedagógico de estos recursos para el trabajo con situaciones de producción escrita, que puede llevarse a la escuela.

Para los escritores es complicado retomar la primera versión y revisarla. Por ello, retomamos una concepción de escritura que escolarmente no es considerada y, cuando lo está, no es muy clara; entenderla como el continuo que va de una producción inicial a una producción final (Dolz, 2013). Para esto, en el diseño de la tarea integramos mecanismos de regulación textual externa que ayudaron a los alumnos a apropiarse de esta concepción y regular sus procesos de escritura.

El video fue un recurso que ayudó en la elaboración del contenido del texto, el qué escribir, y fue el centro de una situación de comunicación efectiva (Dolz, 2013) y clara, que permitió a los alumnos dar cuenta de su contenido a otro que no lo conocía. Las características del video en tanto materia visual facilitaron la revisión, porque exigían que los alumnos decidieran qué escribir a partir de los espacios indeterminados característicos de las imágenes. Los escritores y revisores echaron mano de sus conocimientos previos sobre el tema (la vida de los osos) para construir un texto que comunicara el contenido del video. En esa actividad se emplearon capacidades prácticas propias de los procesos de escritura y, también, se detectaron áreas de oportunidad en los textos que podrían orientar nuevas situaciones a partir de lo que los alumnos escriben.

Las interacciones con los revisores permitieron a los escritores entender las implicaciones de escribir el contenido de un video para alguien que no lo conoce. Las consignas de revisión adquirieron sentido cuando los escritores enfrentaron la necesidad de ser entendidos por un lector que preguntaba, daba su

punto de vista, proponía y exigía más elementos para construir una interpretación del texto apegada al contenido del video.

El procesador de textos fue una herramienta que brindó condiciones materiales para que los alumnos intervinieran en los textos. Permitió la edición y los agregados en el texto, y garantizó condiciones de legibilidad en las diferentes versiones por la claridad del trazo de las grafías, a diferencia de la escritura a mano, que puede complicar la lectura, propia y ajena. Estas características son inherentes a la herramienta, pero en nuestra tarea potenciaron el trabajo con los textos. Ayudaron a los alumnos a transitar hacia las capacidades deseables en cuanto a la producción textual, particularmente en la regulación de sus procesos de escritura y, también, nos mostraron las capacidades prácticas que poseen en este aspecto.

Un tema que no se desarrolló en el capítulo, pero es otro beneficio del procesador de textos, es la construcción de una base de datos con los escritos producidos por los alumnos. Esta base puede usarse con dos intenciones de regulación de futuras secuencias didácticas, como pretextos para el trabajo con esos mismos alumnos, una vez identificadas sus capacidades textuales reales, o como textos auténticos para trabajarse con otros grupos de edades similares.

Lista de referencias

- Dussel, I., & Quevedo A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Bronckart, J. P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19(2), 123-134.
- Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 77-98.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo: la traducción como experiencia*. Ciudad de México: Lumen.
- Schneuwly, B., & Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 25-46.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Ciudad de México: Autor.
- Vaca, J. (2015). La investigación del proceso de producción textual. Análisis microgenético de una redacción con apoyo de una herramienta digital. *Perfiles Educativos*, 37(147), 126-143.

Impreso por Editorial Brujas • marzo de 2018 • Córdoba–Argentina

@hablamedetic