



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**La escritura al finalizar la escolaridad primaria:
relaciones entre concepciones de docentes y estudiantes,
y procesos de composición textual**

Doctoranda: Mg. María Silvina Márquez

Directora: Dra. Nora Scheuer

Co-Directora: Dra. Montserrat Castelló

Junio de 2024

Índice general

Agradecimientos	XIII
Resumen	XV
Abstract	XVI
Presentación	XVII
Capítulo 1. La composición de textos escritos: antecedentes y conceptualización	1
1. 1. La composición de textos escritos	2
1.1.1. Un recorrido por las principales tradiciones de investigación de la composición textual	3
1.1.2. Hacia una conceptualización situada y dinámica de la composición de textos escritos	8
1.2. Focos y desafíos en el aprendizaje escolar de la escritura	11
1.2.1. Concepciones de docentes y estudiantes sobre la composición textual, su aprendizaje y su enseñanza	11
1.2.2. Tensiones en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura	15
1.2.3. Las tareas escolares de composición textual	22
1.2.4. Los textos escritos y su valoración	24
1.3. La interacción con pares al componer textos escritos	27
1.3.1. Roles participativos y apoyo tecnológico	29
1.3.2. Lentes para estudiar la composición textual como actividad compartida	33
1.4. Recapitulación	34
Capítulo 2. Problema, objetivos y diseño de la tesis	36
2.1. Objetivos de la tesis	37
2.2. Diseño metodológico de la tesis	41
2.2.1. Diseño de la Fase 1: exploración de prácticas y concepciones de docentes	44
2.2.2. Diseño de la Fase 2: análisis de las prácticas y concepciones de estudiantes	45
2.2.2.1. El diseño de las tareas y la participación de las docentes	46
2.2.2.2. La composición grupal con ordenador como fuente de información multimodal y dinámica	47
2.2.2.3. La perspectiva de las y los estudiantes	49
2.3. Contexto de los estudios	50
2.4. Procedimientos de contacto y selección de participantes	52
2.4.1. Exploración preliminar para el envío del cuestionario de la Fase 1	52
2.4.2. Participantes de la Fase 2	53
2.4.2.1. Las docentes y sus grupos clase	53
2.4.2.2. La conformación de grupos heterogéneos	55
2.4.2.3. Las sesiones de composición y los grupos foco	56
2.5. Consideraciones éticas	57

2.6. Enfoque de análisis	58
2.7. Organización de los resultados	59
Estudio 1. Las perspectivas de docentes de nivel primario sobre la enseñanza de la escritura	61
Capítulo 3. Metodología del Estudio 1	62
3.1. El cuestionario para docentes de Lengua	63
3.2. Procedimiento, participantes y fuente de datos	66
3.3. Análisis de la información	66
3.3.1. La información profesional y la presencia de las tareas de composición en clase (preguntas 1 a 11)	67
3.3.2. Las dos tareas habituales de composición textual (conjunto de preguntas)	67
3.3.3. Categorización y procedimiento	70
3.3.3.1. Análisis descriptivo	72
3.3.3.2. Análisis de perfiles de tareas	72
3.3.3.3. Análisis de perfiles de docentes	76
3.4. Recapitulación	76
Capítulo 4. Las tareas de composición textual como ventana a las concepciones y prácticas docentes	77
4.1. La información profesional y la presencia de las tareas de composición en clase (Preguntas 1 a 11)	77
4.2. Las dos tareas habituales de composición textual informadas por las y los docentes	79
4.2.1. Panorama general de las tareas	79
4.2.2. Perfiles de tareas	82
4.2.2.1. Familia I: Escribir para articular las disposiciones, estados e intereses del aprendiz con conocimientos generales	89
4.2.2.2. Familia 2: Escribir para aprender sobre la escritura	92
4.3. Los pares de tareas propuestas por las y los docentes participantes	94
4.3.1. Combinación A	94
4.3.2. Combinación B	94
4.3.3. Combinación C	95
4.3.4. Combinación D	95
4.4. Recapitulación e interpretación de resultados	95
Estudio 2. La composición de textos narrativos	100
Capítulo 5. Metodología del Estudio 2	101
5.1. La Tarea de composición textual narrativa	101
5.1.1. Ajustes de la tarea con la docente 1	103
5.1.2. Ajustes de la tarea con la docente 2	104
5.2. Guion de la entrevista grupal postproducción	105
5.3. Desarrollo de la clase dedicada a la composición textual narrativa y relevamiento de la información	105

5.4. Fuentes de datos	106
5.5. Análisis de la información	107
5.5.1. El texto	107
5.5.1.1. Categorías textuales generales	108
5.5.1.2. Categoría específica para el análisis de la construcción narrativa	108
5.5.2. El proceso de composición escrita	110
5.5.2.1. Paso 1. Identificación de los episodios y sus dimensiones de análisis	111
5.5.2.2. Paso 2. Progresión secuencial	117
5.5.2.3. Paso 3. Dinámica de la sesión	118
5.5.3. La entrevista grupal postproducción	118
5.5.4. Las variaciones intergrupo al componer un texto narrativo	119
Capítulo 6. La composición narrativa en el Grupo 1	120
6.1. El texto	120
6.2. El Proceso de composición: episodios de regulación conjunta	125
6.2.1. Participación	125
6.2.2. Metas	126
6.2.3. Progresión Secuencial	128
6.2.3.1. Metas, focos y avances a lo largo de la sesión	130
6.2.4. Dinámica de la Sesión	141
6.2.4.1. Movimientos entre episodios	141
6.2.4.2. Movimientos entre intervenciones y episodios	144
6.3. La entrevista grupal post-producción	145
6.4. Recapitulación e interpretación de resultados	147
Capítulo 7. La composición narrativa en el Grupo 2	150
7.1. El texto	150
7.2. El proceso de composición: episodios de regulación conjunta	155
7.2.1. Participación	155
7.2.2. Metas	156
7.2.3. Progresión secuencial y focos	158
7.2.3.1. Metas, focos y avances a lo largo de la sesión	159
7.2.4. Dinámica de la Sesión	172
7.2.4.1. Movimientos entre episodios	172
7.2.4.2. Movimientos entre intervenciones y episodios	174
7.3. La entrevista grupal postproducción	175
7.4. Recapitulación e interpretación de resultados	178
Capítulo 8. Variaciones intergrupales al componer un texto narrativo	181
8.1. Los textos narrativos en el Grupo 1 y en el Grupo 2	181
8.2. El proceso de composición de los textos narrativos en el Grupo 1 y en el Grupo 2	185
8.2.1. Participación	185

8.2.2. Metas	186
8.2.3. Progresión secuencial y focos	188
8.2.4. Dinámica de las sesiones	190
8.3. La entrevista grupal postproducción en el Grupo 1 y en el Grupo 2	193
8.4. Recapitulación e interpretación de resultados	194
Estudio 3. La composición de textos expositivos	196
Capítulo 9. Metodología	197
9.1. La tarea de composición textual expositiva	197
9.1.1. Ajustes de la tarea con la Docente 1	197
9.1.2. Ajustes de la tarea con la Docente 2	199
9.2. Guion de la entrevista grupal postproducción	200
9.3. Desarrollo de la clase dedicada a la composición textual expositiva y relevamiento de Información	201
9.4. Fuentes de datos	202
9.5. Análisis de la Información	203
9.5.1. El Texto	203
9.5.2. El Proceso de Composición Escrita	205
9.5.2.1. Paso 1. Episodios de regulación conjunta de la composición textual	207
9.5.2.2. Paso 2. Progresión secuencial	208
9.5.2.3. Paso 3. Dinámica de la Sesión	208
9.5.3. La entrevista grupal postproducción	208
9.4.4. Las variaciones inter-grupos al componer un texto expositivo	208
Capítulo 10. La composición expositiva en el Grupo 1	210
10.1. El texto	210
10.2. El proceso de composición: episodios de regulación conjunta	215
10.2.1. Participación	215
10.2.2. Metas	216
10.2.3. Progresión secuencial y focos	218
10.2.3.1. Metas, focos y avances a lo largo de la Sesión.	220
10.2.4. Dinámica de la sesión	229
10.2.4.1. Movimientos entre episodios	229
10.2.4.2. Movimientos entre intervenciones y episodios	231
10.3. La entrevista grupal postproducción	232
10.4. Recapitulación e interpretación de resultados	233
Capítulo 11. La composición expositiva en el Grupo 2	236
11.1. El texto	236
11.2. El Proceso de composición: episodios de regulación conjunta	241
11.2.1. Participación	241
11.2.2. Metas	242
11.2.3. Progresión secuencial y focos	244
11.2.3.1. Metas, focos y avances a lo largo de la sesión	245

11.2.4. Dinámica	254
11.2.4.1. Movimientos entre episodios	255
11.2.4.2. Movimientos entre intervenciones y episodios	255
11.3. La entrevista grupal postproducción	257
11.4. Recapitulación e interpretación de resultados	258
Capítulo 12. Variaciones intergrupales al componer un texto expositivo	261
12.1. Los textos expositivos en el Grupo 1 y en el Grupo 2	261
12.2. El proceso de composición de los textos expositivos en el Grupo 1 y en el Grupo 2	265
12.2.1. Participación	265
12.2.2. Metas	266
12.2.3. Progresión secuencial y focos	268
12.2.4. Dinámica de las sesiones en cada grupo	270
12.3. Las entrevistas grupales postproducción en cada grupo	271
12.4. Recapituación e interpretación de resultados	273
Estudio 4. Trayectorias grupales e individuales en la composición de textos narrativos y expositivos	275
Capítulo 13. Metodología del Estudio 4	276
13.1. Las trayectorias grupales y personales	276
13.2. La entrevista individual inicial	277
13.3. La entrevista individual final a estudiantes	280
13.4. Análisis comparativo	281
13.4.1. Regularidades y variaciones intragrupo	282
13.4.2. Variaciones intrasujeto	283
Capítulo 14: La Trayectoria del Grupo 1 y de sus estudiantes en ambas sesiones de composición	285
14.1. Comparación de las Sesiones de Composición en el Grupo 1	285
14.1.1. Los textos narrativo y expositivo	285
14.1.2. Los procesos de composición de cada texto	288
14.1.2.1. Participación	288
14.1.2.2. Metas	289
14.1.2.3. Progresión secuencial de cada sesión	293
14.1.2.4. Dinámica de cada sesión	295
14.1.3. Entrevistas grupales postproducción	296
14.1.4. Continuidades y vaivenes en la composición escrita en el Grupo 1	297
14.2. Las perspectivas de las y los estudiantes del Grupo 1	298
14.2.1. Diferentes versiones de la teoría interpretativa en el aprendizaje de la composición textual	299
14.2.2. Dimensiones de cambio, aprendizaje explícito y trayectorias	306
Capítulo 15: La trayectoria del Grupo 2 y de sus estudiantes en ambas sesiones de composición	312
15.1. Comparación de las sesiones de composición en el Grupo 2	312

15.1. Los textos narrativo y expositivo	312
15.1.2. Los procesos de composición de cada texto	314
15.1.2.1. Participación	314
15.1.2.2. Metas	315
15.1.2.3. Progresión secuencial de cada sesión	317
15.1.2.4. Dinámica de las sesiones	319
15.1.3. Entrevistas grupales post producción	320
15.1.4. Continuidades y vaivenes en la composición escrita en el Grupo 2	321
15.2. Las perspectivas de las y los estudiantes del Grupo 2	322
15.2.1. Diferentes versiones de la teoría interpretativa en el aprendizaje de la composición textual	322
15.2.2. Dimensiones de cambio, aprendizaje explícito y trayectorias	329
Capítulo 16. Conclusiones	335
16.1. Conclusiones conceptuales	338
16.2. Conclusiones metodológicas	341
16.3. Conclusiones pedagógicas	342
16.4. Limitaciones del estudio y perspectivas futuras	345
Referencias	348

Índice de figuras

Figura 1. Diseño metodológico de la tesis: instrumentos para recabar información y su función en el estudio	43
Figura 2. Mapa del Alto Valle de Río Negro, con las ciudades en las que se realizó la tesis	51
Figura 3. Los dos grupos clase participantes de la Fase 2	53
Figura 4. Relevancia y frecuencia de los géneros textuales en la práctica de enseñanza de las y los participantes	78
Figura 5. Distribución de las categorías de procesos cognitivos, actitudes y texto escrito en los propósitos, actividades y formas de evaluación de las tareas (n= 53) propuestas por los docentes.	80
Figura 6. Primer plano factorial: proyección de las modalidades de las variables de respuesta al dar cuenta de los tres componentes de las tareas	82
Figura 7. Dendrograma resultante del Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente.	86
Figura 8. Primer plano factorial: proyección de las modalidades de las variables de respuesta al dar cuenta de los tres componentes de las tareas y de los centros de gravedad de las clases obtenidas con el Análisis de Clasificación	88
Figura 9. Imagen para el plenario inicial de la tarea de composición narrativa	102
Figura 10. Consigna de la tarea de composición textual narrativa	103
Figura 11. Texto narrativo compuesto por el Grupo 1	121
Figura 12. Distribución de los 29 episodios con metas de construcción narrativa, metalingüística u organizativa en términos de: a) cantidad, b) duración de dichos episodios y c) turnos de habla contenidos en los mismos	126
Figura 13. Distribución de los episodios con metas de construcción narrativa, metalingüística y organizativa, según rangos de: a) duración (breve, media o extensa) y b) cantidad de turnos de habla (baja, intermedia o alta)	127
Figura 14. Secuencia de los episodios: porcentajes de duración y turnos de habla sobre los totales de la sesión (53:30 minutos y 497 turnos de habla)	129
Figura 15. Dinámica entre los episodios (n=29), y entre intervenciones y episodios, de las diferentes metas y focos	143
Figura 16. Texto narrativo compuesto por el Grupo 2	151
Figura 17. Distribución de los 22 episodios con metas de construcción narrativa, metalingüística u organizativa en términos de: a) cantidad, b) duración de dichos episodios y c) turnos de habla contenidos en los mismos.	156
Figura 18. Distribución de los episodios de construcción narrativa, metalingüísticos y organizativos, según rangos de: a) duración (breve, media o extensa) y b) cantidad de turnos de habla (baja, intermedia o alta)	157
Figura 19. Secuencia de los episodios: porcentajes de duración y turnos de habla sobre los totales de la sesión (53:30 minutos y 424 turnos de habla)	158

Figura 20. Dinámica entre los episodios (n=22), y entre intervenciones y episodios, de las diferentes metas y focos	173
Figura 21. Participación de los integrantes de ambos grupos, según el porcentaje de episodios: a) en que intervinieron, b) que iniciaron y c) que cerraron	186
Figura 22. Distribución de la cantidad de episodios, duración de dichos episodios y turnos de habla contenidos en los mismos, según las metas, en el Grupo 1 y en el Grupo 2.	187
Figura 23. Texto expositivo compuesto por el Grupo 1	211
Figura 24. Preguntas registradas por la docente durante el plenario inicial	212
Figura 25. Distribución de los 15 episodios con metas de construcción expositiva, organizativas, metalingüística y metacognitiva en términos de: a) cantidad, b) duración de dichos episodios y c) turnos de habla contenidos en los mismos	216
Figura 26. Distribución de los episodios con metas de construcción expositiva, organizativa, metalingüística y metacognitiva, según: a) su duración (breve, media o extensa) y b) su cantidad de turnos de habla (baja, intermedia o alta)	217
Figura 27. Secuencia de los episodios: porcentajes de duración y turnos de habla sobre los totales de la sesión (43:10 minutos y 295 turnos de habla)	219
Figura 28. Dinámica entre los episodios (n=15), y entre intervenciones y episodios de las diferentes metas y focos	230
Figura 29. Texto expositivo compuesto por el Grupo 2	236
Figura 30. Distribución de los 11 episodios con metas de construcción expositiva, organizativa y metalingüística en términos de: a) cantidad de episodios, b) duración de dichos episodios y c) turnos de habla contenidos en los mismos.	242
Figura 31. Distribución de los episodios con metas de construcción expositiva, metalingüística y organizativa, según rangos de: a) duración (breve, media o extensa) y b) cantidad de turnos de habla (baja, intermedia o alta)	243
Figura 32. Secuencia de los episodios: porcentajes de duración y turnos de habla sobre los totales de la sesión (31:15 minutos y 261 turnos de habla)	244
Figura 33. Imagen extraída de video Camtasia, a los 6:54 minutos de la sesión (episodio 3)	247
Figura 34. Dinámica entre los episodios (n=11), y entre intervenciones y episodios, de las diferentes metas y focos	256
Figura 35. Participación de los integrantes de ambos grupos, según el porcentaje de episodios: a) en que intervinieron, b) que iniciaron y c) que cerraron	265

Figura 36. Distribución de la cantidad de episodios, duración de dichos episodios y turnos de habla contenidos en los mismos, según las metas, en el Grupo 1 y en el Grupo 2	267
Figura 37. Tarjetas empleadas en la pregunta 11 del guión de la entrevista individual a las estudiantes	279
Figura 38. Participación de los integrantes del Grupo 1 en ambas sesiones de composición, según el porcentaje de episodios: a) en que intervinieron (verde), b) que además iniciaron (rosa) y c) que cerraron (amarillo)	289
Figura 39. Distribución de la cantidad de episodios, duración y turnos de habla contenidos en los mismos, según las metas en los procesos de composición narrativo y expositivo (duración total 53:30 y 43:10 minutos respectivamente) del Grupo 1	290
Figura 40. Participación de los integrantes del Grupo 2 en ambas sesiones de composición, según el porcentaje de episodios: a) en que intervinieron (verde), b) que además iniciaron (durazno) y c) que cerraron (amarillo)	315
Figura 41. Distribución de la cantidad de episodios, duración y turnos de habla contenidos en los mismos, según las metas, en los procesos de composición narrativo y expositivo (duración total 53:30 y 31:15 minutos respectivamente) del Grupo 2	316

Índice de tablas

Tabla 1: Sistema de análisis con ejemplos originales de las categorías y subcategorías de análisis.	69
Tabla 2. Ejemplo de categorización de una tarea: la segunda tarea informada por la Docente 8	71
Tabla 3. Variables de respuesta en el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples y Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente.	74
Tabla 4. Variables de respuesta en el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples y el Análisis de Clasificación, sus etiquetas y porcentaje de tareas (n=53) que presenta cada modalidad.	83
Tabla 5. Variables de respuesta para el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples y el Análisis de Clasificación	87
Tabla 6. Enlace a las distintas fuentes de datos de composición narrativa	107
Tabla 7. Rúbrica con las cuatro categorías generales y la categoría específica para caracterizar textos narrativos	110
Tabla 8. Finalidades metalingüística, organizativa, metacognitiva y de construcción narrativa, con sus correspondientes focos	115
Tabla 9. Participación de los integrantes del Grupo 1 en los episodios	125
Tabla 10. Problemas, metas, focos, tiempo, turnos de habla y texto elaborado en los 29 episodios del proceso compositivo del Grupo 1	131-132
Tabla 11. Participación de los integrantes del Grupo 2 en los episodios	155
Tabla 12. Problemas, metas, focos, tiempo, turnos de habla, estudiantes a cargo del uso de la computadora y texto elaborado en los 22 episodios	161-162
Tabla 13. Comparación de los textos narrativos elaborados por el Grupo 1 y el Grupo 2 según el formato gráfico y la macroestructura textual, la construcción narrativa, la coherencia y cohesión, la riqueza léxica y la ortografía	182
Tabla 14. Rangos de duración y cantidad de turnos de habla en el Grupo 1 y el Grupo 2 en la composición narrativa	188
Tabla 15. Enlace a las distintas fuentes de datos de la composición expositiva	202
Tabla 16. Rúbrica con las cuatro categorías generales y la categoría específica para caracterizar textos narrativos	204
Tabla 17. Finalidades metalingüística, organizativa, metacognitiva y de construcción narrativa, con sus correspondientes focos.	206
Tabla 18. Participación de los integrantes del Grupo 1 en los episodios	216
Tabla 19. Problemas, metas, focos, tiempo, turnos de habla y texto elaborado en los 15 episodios	225

Tabla 20. Participación de las y los integrantes del Grupo 2 en los episodios de composición expositiva	241
Tabla 21. Problemas, metas, focos, tiempo, turnos de habla y texto elaborado en los 11 episodios	252
Tabla 22. Comparación de los textos expositivos del Grupo 1 y del Grupo 2 según el formato gráfico y la macroestructura textual, la construcción expositiva, la coherencia y cohesión, la riqueza léxica y la ortografía	263
Tabla 23. Rangos de duración y cantidad de turnos de habla en el Grupo 1 y el Grupo 2 en la composición expositiva	268
Tabla 24. Rangos de duración y cantidad de turnos de habla en el proceso de composición del texto narrativo y del texto expositivo en el Grupo 1	291
Tabla 25. Ana en las entrevistas inicial y final	300
Tabla 26. Camilo en las entrevistas inicial y final	302
Tabla 27. Darío en las entrevistas inicial y final	304
Tabla 28. Luisa en las entrevistas inicial y final	305
Tabla 29. Dimensiones de cambio, tipos de aprendizajes y trayectorias	308
Tabla 30. Rangos de duración y cantidad de turnos de habla en el proceso de composición del texto narrativo y del texto expositivo en el Grupo 2	317
Tabla 31. Blanca en las entrevistas inicial y final	324
Tabla 32. Emilia en las entrevistas inicial y final	325
Tabla 33. Federico en las entrevistas inicial y final	327
Tabla 34. Manuel en las entrevistas inicial y final	328
Tabla 35. Dimensiones de cambio, tipos de aprendizajes y trayectorias	332

Índice de materiales anexos con enlaces

Anexo 1. Nota a equipos directivos	52
Anexo 2. Nota a docentes	52-57
Anexo 3. Cuestionario	63
Anexo 4. Respuestas al cuestionario	66
Anexo 5. Texto narrativo creado por el Grupo 1	107
Anexo 6. Registro de la composición narrativa del Grupo 1	107
Anexo 7. Entrevista post-producción narrativa del Grupo 1	107
Anexo 8. Texto narrativo creado por el Grupo 2	107
Anexo 9. Registro de la composición narrativa del Grupo 2	107
Anexo 10. Entrevista post-producción narrativa del Grupo 2	107
Anexo 11. Representación visual de las dimensiones y categorías de análisis en el desarrollo de la sesión de composición narrativa del Grupo 1	125
Anexo 12. Representación visual de las dimensiones y categorías de análisis en el desarrollo de la sesión de composición narrativa del Grupo 2	155
Anexo 13. Texto expositivo creado por el Grupo 1	202
Anexo 14. Registro de la composición expositiva del Grupo 1	202
Anexo 15. Entrevista post-producción expositiva del Grupo 1	202
Anexo 16. Texto expositivo creado por el Grupo 2	202
Anexo 17. Registro de la composición expositiva del Grupo 2	202
Anexo 18. Entrevista post-producción expositiva del Grupo 2	202
Anexo 19. Representación visual de las dimensiones y categorías de análisis en el desarrollo de la sesión de composición expositiva del Grupo 1	215
Anexo 20. Representación visual de las dimensiones y categorías de análisis en el desarrollo de la sesión de composición expositiva del Grupo 2	241
Anexo 21. Ana en la entrevista inicial y en la entrevista final	282
Anexo 22. Camilo en la entrevista inicial y en la entrevista final	282
Anexo 23. Darío en la entrevista inicial y en la entrevista final	282
Anexo 24. Luisa en la entrevista inicial y en la entrevista final	282
Anexo 26. Emilia en la entrevista inicial y en la entrevista final	282
Anexo 27. Federico en la entrevista inicial y en la entrevista final	282
Anexo 28. Manuel en la entrevista inicial y en la entrevista final	282

Agradecimientos

A Nora Scheuer, por el privilegio de aprender con ella desde hace casi veinte años, por guiar con profesionalismo, respeto y compañerismo, y por esa enormísima capacidad de motivarme a seguir aprendiendo.

A Montserrat Castelló, mi agradecimiento por la confianza al embarcarse en este viaje que duró más de lo planeado -pero llegó a buen puerto-, por la generosidad de compartir sus conocimientos y acompañarme comprometidamente en mi propia construcción.

A las y los estudiantes, docentes e integrantes de los equipos directivos de las escuelas que con su desinteresada participación posibilitaron la realización de los estudios que conforman esta tesis.

A los organismos e instituciones de nacionales que financiaron los proyectos de investigación vinculados a la realización de este estudio doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Agradezco el financiamiento de una Beca de la Sexta Convocatoria de Movilidad Docente a Madrid (PIESCI-SPU) y de una Estancia de Investigación en la Universidad Autónoma de Madrid, en el marco del Convenio entre la UAM (España) y la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

A Puy Perez-Echeverría, Juan Ignacio Pozo y a los profesores del Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid por la colaboración desinteresada, por permitirme participar y aprender, por la escucha atenta y las opiniones en las etapas iniciales de elaboración de la tesis.

A Constanza Zinkgräf, por su disposición y ayuda en la tesis, en las cátedras y en la vida. A Fernando Aguilar Bascope, por la valiosa colaboración en el relevamiento del material empírico. A Sol López Appiolaza, por su ayuda como interjuez. A Flavia Santamaría por su

empatía y solidaridad -que no tienen fin-. A Ana Pedrazzini, por su calidad profesional, optimismo y capacidad de trabajo. A Sol Iparraguirre, por su compañía, asesoramiento y apoyo. A Astrid Bengtsson, por aportar -además de sus conocimientos- serenidad y criterio en momentos de agitación. A Mónica Echenique, porque los recuerdos nos constituyen, son parte de estas ideas y de mi vida. A mis colegas del grupo Ideayco por su disposición a la escucha, el debate, la negociación y la pasión por la investigación. A Flavia Terigi, por su apertura y generosidad, cuando este proyecto comenzaba a gestarse.

A mis compañeras y compañeros de la cátedra Psicología Genética, por ponerle el cuerpo y el alma al desafío de enseñar en la universidad pública. Al Equipo Editorial de la Revista Confluencia de Saberes, por regalarme ese “tiempo fuera”, necesario para terminar la tesis.

A mis amigas y amigos Isabel, Dany, Alicia, Eduardo, por estar siempre, por su interés en lo que hago, por comprender las postergaciones y los “no puedo”. A Sussy Heier, por esas caminatas sabatinas que me cambian el aire y me devuelven las ganas de seguir. A Susana Tonelli, por su acompañamiento amoroso y sus palabras justas.

A mi madre, Lita, por entender y aceptar que ese tiempo de investigar y escribir, no lo comparto con ella. A mi hijo Nacho y mi hija Milena, por enseñarme con mucho amor, paciencia y desafíos el orgullo de ser madre. A mi gran amor y compañero de la vida, José, por seguir apostando cada día a que en este camino... “nada como ir juntos, a la par”.

Resumen

El objetivo general de la tesis fue contribuir al conocimiento de las relaciones entre las concepciones de docentes y estudiantes y las prácticas de unos y otros relativas a la composición de textos escritos en clase. La composición de textos escritos es una actividad cognitivo-comunicativa exigente que requiere de procesos de regulación ajustados a las diversas situaciones comunicativas de los contextos de aprendizaje actual. Adoptamos un diseño de estudio de casos exploratorio-interpretativo articulando la indagación transversal con la longitudinal de corto plazo, con cuatro estudios empíricos. Participaron 27 docentes y 46 estudiantes de séptimo grado de dos ciudades del Alto Valle (Río Negro, Argentina). Para relevar la información, elaboramos una pluralidad de instrumentos: un cuestionario, entrevistas grupales e individuales y registro en tiempo real de tareas de composición textual. Realizamos un análisis integrado de procesos y textos que combinó aproximaciones cualitativas con procedimientos estadísticos descriptivos y representaciones gráficas de las distribuciones de frecuencias y de procesos. Los resultados del Estudio 1 permitieron reconocer dos familias de tareas de composición escrita planteadas por docentes y cuatro perfiles de concepciones sobre la enseñanza de la composición. Los Estudios 2 y 3 evidenciaron que, también en el contexto de la educación primaria, la escritura colaborativa constituye una actividad situada en la que se entraman recursivamente procesos de regulación con particularidades para la composición narrativa y la expositiva. El Estudio 4 visibilizó las variaciones entre innovación y estabilidad en las trayectorias grupales y personales a partir de participar en sesiones de composición y entrevistas. En el plano metodológico, destacamos la opción por la pluralidad de dispositivos de relevamiento, formas de registro y aproximaciones de análisis que adopten unidades integrales al estudiar las tareas, la composición escrita y las trayectorias. Nuestros resultados brindan claves para enriquecer las propuestas y ayudas docentes al enseñar a escribir.

Abstract

The general aim of this thesis was to contribute to the knowledge of the relationships between teachers and students' conceptions and their practices in regards to in-class written texts composition. Written text composition is a demanding cognitive-communicative activity which requires regulation processes adjusted to the diverse communicative situations embedded in the current learning contexts. We carried out an exploratory interpretive case study design articulating transversal inquiry with short-term longitudinal inquiry in four empirical studies. Participants were 27 teachers and 46 seventh grade students from two cities in Alto Valle (Río Negro, Argentina). To relay the information, we elaborated multiple instruments: a questionnaire, group and individual interviews and real time register of text composition tasks. We performed an integrated analysis of processes and texts which combined qualitative approximations with statistical descriptive procedures and with graphic representations of the distribution of frequencies and processes. The results provided by Study 1 allowed us to recognise two families of written composition tasks posed by teachers and four profiles of conceptions about composition teaching. Studies 2 and 3 showed that, also in the context of Primary School, collaborative writing constitutes a situated activity in which regulatory processes with particularities for narrative and expository composition are recursively intertwined. Study 4 made visible the variations between innovation and stability in the group and personal trajectories from their participation in composition sessions and interviews. Methodologically, we highlight the choice of multiple surveying devices, registration modalities and analysis approximations that adopt integral units when studying the tasks, the written composition and the trajectories. Our results give keys to enrich the teachers' proposals and assistance when teaching to write.

Presentación

La composición de textos escritos es una actividad cognitivo-comunicativa relevante y desafiante que requiere de procesos de regulación complejos ajustados a las diversas situaciones comunicativas propias de los contextos sociales de aprendizaje actual. La investigación sobre este tema, desde las últimas décadas del siglo pasado, se ocupó de los procesos que las personas ponen en marcha al resolver situaciones de escritura, así como de las diferencias entre el uso profesional o experto y el que hacen aprendices y escritores con menor pericia de esta potente herramienta cognitivo- comunicativa. De manera complementaria, los estudios acerca de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura desarrollados a fines del siglo pasado y en las primeras décadas del actual se interesaron por relevar su articulación y progresión. Se enfocaron en trazar el recorrido desde las comprensiones más simplistas y reproductivas, como aquellas "directas", hacia otras que destacan las mediaciones de los intereses y recursos de quienes aprenden así como los contextos de producción y aprendizaje, como las "constructivas". A la luz de la creciente relevancia que cobran los enfoques situados del aprendizaje, la enseñanza, la cognición y la comunicación se cuestiona que esas comprensiones se mantengan de forma consistente a través de los diversos contextos de actividad. La exploración de los procesos de composición y de las concepciones de aprendizaje y enseñanza desde una perspectiva situada capaz de enfocar su despliegue en diálogo y en situaciones auténticas de escritura en el tramo final de la escolaridad básica constituye un área de vacancia, dado que la atención investigativa que coordina ambas áreas ha tendido a centrarse en la escolaridad media y superior.

Conforme a este escenario, este estudio doctoral pretende contribuir al conocimiento de las prácticas relativas a la composición textual en articulación con el de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de esa composición, considerando tanto a docentes como a estudiantes. Desde un enfoque situado, entendemos que la composición de textos escritos

configura un espacio de problemas que orienta la actividad hacia finalidades tendientes a asegurar una producción textual que dialoga con las diversas y cambiantes situaciones comunicativas, valiéndose de los diferentes géneros discursivos. Esas prácticas están dialécticamente mediadas por las concepciones de quienes aprenden y enseñan. El análisis de las tareas que los docentes diseñan para enseñar a componer textos a sus estudiantes puede ser una vía rica y ecológicamente válida para acercarnos a cómo conciben la escritura, su aprendizaje y su enseñanza. La composición textual, cuando es realizada como actividad colaborativa en constante negociación, favorece la explicitación de los propios conocimientos, decisiones tomadas, metas buscadas y perspectivas personales y grupales que se reconfiguran al escribir delineando trayectorias singulares. De esta manera, tanto las tareas de escritura que preparan los docentes para sus estudiantes como la escritura grupal que estos llevan a cabo constituyen terrenos fértiles para explorar cómo unos y otros se ubican al enseñar y al aprender a escribir. Así la articulación del análisis de las concepciones acerca del aprendizaje y enseñanza de la composición textual con el de las prácticas en torno a esa composición conforman el núcleo de análisis de esta tesis.

Específicamente, esta tesis doctoral intenta responder a preguntas que se encuentran atravesadas por la relación entre las prácticas relativas a la composición textual, y las concepciones acerca de su aprendizaje y enseñanza. Entre ellas: ¿Qué características tienen las tareas que las y los docentes proponen a sus estudiantes y qué nos informan acerca de las culturas de aprendizaje y de enseñanza en la que participan docentes y estudiantes? ¿Cómo llevan a cabo las y los estudiantes la escritura de textos correspondientes a géneros con los que están ampliamente familiarizados a partir de su experiencia escolar, como el narrativo y el expositivo? ¿Cuáles son los focos a los que dedican sus esfuerzos y cuáles son los aspectos que les resultan controversiales? ¿Qué continuidades y discontinuidades observamos entre los aspectos que las y los estudiantes tienen en cuenta a la hora de escribir y los que quedan

plasmados en el texto terminado? ¿Qué nos pueden informar esas continuidades y discontinuidades acerca del proceso de aprendizaje de la composición en este nivel? ¿Cómo conciben las y los estudiantes tras siete años de escolarización primaria el aprendizaje de la composición textual, qué metas se proponen en ese proceso y cómo se posicionan en tanto aprendices?

Para aportar en esta dirección, planteamos cuatro estudios en los que participaron 27 docentes y 46 estudiantes de séptimo grado de las ciudades de Allen y General Roca, ambas situadas en el Alto Valle de la provincia de Río Negro, Argentina. Se trata de estudios de casos de orientación exploratoria-interpretativa que combinan la indagación transeccional o transversal con la longitudinal de corto plazo. Para el relevamiento de información, adaptamos y diseñamos una pluralidad de instrumentos que van desde un cuestionario, entrevistas grupales e individuales hasta tareas de composición de dos géneros textuales. La información aportada por estos instrumentos es accesible a través de los enlaces dispuestos en los capítulos metodológicos de cada estudio, con el propósito de propiciar un contacto más autónomo de los lectores con el material con el que trabajamos. En el análisis articulamos técnicas cualitativas para caracterizar el conjunto con procedimientos estadísticos descriptivos, o con representaciones gráficas de las distribuciones de frecuencias y de los procesos en el estudio de las respuestas de docentes y de estudiantes (al cuestionario y a las entrevistas), las interacciones grupales entre las y los estudiantes (al resolver las tareas de composición) y los textos que se realizaron a lo largo del proceso compositivo. Todas las Tablas y Figuras dan cuenta de métodos o resultados específicos de los estudios de la tesis y son de creación propia.

El interés hacia la temática se sitúa en línea de continuidad con mi tesis de maestría, en la que abordé las concepciones acerca del aprendizaje de la escritura en niños de primero, segundo y tercer grado a partir de entrevistas individuales que realizamos en la misma provincia argentina. En particular, en la tesis doctoral la motivación hacia la temática surge en

el marco de mi actividad docente en la cátedra de Psicología Genética de la carrera de Psicología (FACEP- UNCo) y de la investigación colaborativa sostenida desde 2015 en varios proyectos de investigación financiados por universidades y organismos centrales del sistema científico de Argentina dedicados al estudio del aprendizaje y la comunicación como procesos agentivos y multimodales en los ámbitos de variadas prácticas semióticas gráficas en las que se incluye la escritura¹.

La tesis doctoral se organiza en 16 capítulos. El Capítulo 1 se dedica a la construcción del marco teórico y revisión de antecedentes. A fin de situarnos en el panorama investigativo de la composición textual y de los diversos aspectos comprometidos en su aprendizaje, este primer capítulo abordó las principales tradiciones de investigación en la composición textual, las concepciones de aprendizaje y enseñanza de la escritura junto a otros desafíos específicos del contexto escolar, y particularmente a la interacción colaborativa entre pares al escribir.

El Capítulo 2 presenta el problema de investigación, los objetivos y el diseño metodológico de la tesis, articulado en dos fases. La primera fase se desarrolla mediante el Estudio 1 en tanto que la fase 2 comprende los Estudios 2, 3 y 4. Describimos someramente el diseño y los instrumentos así como la selección de participantes de cada fase; también damos cuenta del posicionamiento ético y caracterizamos el enfoque de análisis de un modo global, dado que cada uno de los estudios se acompaña de un capítulo destinado a exponer más pormenorizadamente su metodología.

¹ Los proyectos que referidos fueron “El aprendizaje de los lenguajes básicos de la alfabetización en los niños: el número, la escritura y el dibujo”, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Responsable: N. Scheuer (PICT 2014-1016); “Aprendizaje y uso de sistemas externos de representación en niños y profesionales”, Universidad Nacional del Comahue, Directora: N. Scheuer (PI C107); “Herramientas para analizar y promover el aprendizaje de niños y adolescentes como proceso comunicativo, agentivo, multimodal y diverso”, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Responsable: N. Scheuer (PICT-2019-I-A); “Aprendizaje y comunicación como procesos multimodales en aprendices y profesionales”, Universidad Nacional del Comahue, Directora: S. Márquez (C130), CONICET “El aprendizaje como proceso superdiverso, multimodal y agentivo: una propuesta empíricamente fundada para su comprensión y estudio en niños y adolescentes”, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica, Titular: N. Scheuer (PIP 1908); “La escritura y el humor gráfico en la comunicación y el aprendizaje: concepciones, textos y procesos de composición”, Universidad Nacional del Comahue, Directora: S. Márquez (C162).

Los Capítulos 3 y 4 incluyen respectivamente la metodología y resultados del Estudio 1 en el que exploramos las concepciones de docentes que enseñan Lengua en los últimos ciclos de la escolaridad primaria acerca del aprendizaje y la enseñanza de la composición textual, en el contexto de las tareas que privilegian en sus prácticas. Nuestro análisis integró un enfoque pedagógico-didáctico y uno cognitivo- comunicativo, al dar cuenta del modo en que esas tareas consideran las actitudes y procesos cognitivos de estudiantes, así como el texto escrito.

Desde el Capítulo 5 hasta el 12 se desarrollan los Estudios 2 y 3 en los que estudiamos respectivamente la composición textual colaborativa de un texto narrativo y de un texto expositivo en dos grupos heterogéneos de cuatro integrantes.

Los Capítulos 13, 14 y 15 se dedican al Estudio 4 en el que indagamos las trayectorias grupales, al analizar detalladamente el recorrido de cada grupo por las dos tareas compositivas, y de cada estudiante, según su perspectiva antes y al finalizar las sesiones de composición.

Por último, en el Capítulo 16 presentamos las Conclusiones del estudio doctoral, que articulamos a partir de una breve recapitulación del recorrido llevado a cabo en la tesis y luego nos ocupamos de tres aspectos que dialogan permanentemente, pero que a los fines de clarificar desarrollamos enfocándolos de manera secuencial: conceptuales, metodológicos y pedagógicos.

Esta tesis ha dado lugar a tres publicaciones en revistas con referato en revistas internacionales o nacionales: “Las tareas de composición textual como ventana a la enseñanza de la escritura en la escuela primaria”, en co-autoría con N. Scheuer, J. F. Aguilar Bascopé y M. P. Pérez Echeverría, publicado en 2022 por *Estudios Pedagógicos*; “Las diferencias al aprender a escribir en dos escenarios históricos: inicios del Siglo XIX y la actualidad”, publicado en 2021, por la *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*; y “Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica”, en co-autoría M.S. Iparraguirre y A. Bengtsson, publicado en 2015 por la *Revista*

Interdisciplinaria de Psicología y Ciencias Afines. Aspectos de lo realizado en esta tesis aportaron asimismo al capítulo de libro “Repensar la investigación del desarrollo cognitivo como proceso agéntivo, dinámico y (super)diverso”, en co-autoría con N.Scheuer, F. Santamaria y A. Pedrazzini, A., publicado en 2024 en el libro editado por A. Barreiro y M. Carretero, *Construyendo conocimientos en el campo psicológico: celebrando a Tono Castorina*; y al dossier “Investigar la lectura, la escritura y otras prácticas multimodales en contextos educativos: desafíos teórico-metodológicos”, en colaboración con A. Atorresi, M.S. Iparraguirre y A. Pedrazzini, publicado en 2021 por la revista *Confluencia de Saberes*.

Durante el proceso de construcción de esta tesis realicé intercambios académicos que contribuyeron particularmente en el diseño de uno de los instrumentos -el cuestionario a docentes- y en la metodología de análisis de la interacción grupal -episodios de regulación de la composición-. En el año 2015, en el marco de la Sexta Convocatoria de Movilidad Docente a Madrid (PIESCI-SPU), en el Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid. En el año 2017, realicé una estancia de investigación en la misma universidad, enmarcada en el Convenio entre la UAM (España) y la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Ambas instancias, dirigidas por la Dra. Puy Pérez-Echeverría, me permitieron intercambios con integrantes del grupo de investigación reconocido SEIACE de la Universidad Autónoma de Madrid, y con la Dra. Montserrat Castelló de la Universidad Ramón Llull de Barcelona.

Completado ese proceso de construcción, es momento de “externalizar” el contenido de esta tesis e invitar a su lectura:

“La externalización, en una palabra, rescata a la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y solidaria. Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición. El mayor hito en la historia de la externalización fue probablemente la escritura” (Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura*. 1997: p. 41)

**La escritura al finalizar la escolaridad primaria:
relaciones entre concepciones de docentes y estudiantes,
y procesos de composición textual**

Capítulo 1

La Composición de Textos Escritos: Antecedentes y Conceptualización

Para comprender los desafíos y posibilidades que involucra la composición de textos escritos, iniciamos este capítulo revisando de forma breve las tradiciones que sientan las bases de la investigación actual en este campo, comenzando por la modelización cognitiva de Flower y Hayes en 1980. Luego retomamos el modelo que unos años más tarde elaboraron Scardamalia y Bereiter, desde el que recuperamos la noción de “espacio de problema”, clave al configurar la situación de composición textual, para luego articular con los aportes de otras tradiciones y conceptos relevantes. Presentamos brevemente ideas centrales de la tradición sociocognitiva. A fin de enmarcar nuestro posicionamiento, nos detenemos y expandimos la tradición socio-cultural, al ubicar la escritura como actividad cognitiva y comunicativa, imbricada con los conceptos de género discursivo y texto. Resignificamos la composición de textos escritos como “espacio de problema” en el que se articulan los procesos de agencia y de regulación. Recuperamos las ideas de la tradición socio-cultural sobre el desarrollo del lenguaje escrito para dar cuenta de las potencialidades de la escritura al promover procesos de regulación.

En el segundo apartado, enfocamos desafíos inherentes al aprendizaje escolar de la composición textual. Nos introducimos al tema, prestando especial atención a cómo las concepciones de docentes y estudiantes acerca del aprendizaje y la enseñanza de la composición textual median la actividad de enseñar orientándola a destacar algunas dimensiones del objeto de conocimiento sobre otras y, al hacerlo, brindan una de las bases sobre la que se constituyen las perspectivas de estudiantes. A continuación exploramos las tensiones que conlleva esta relación dialéctica entre concepciones y prácticas: una vinculada a las dimensiones de conocimiento que intervienen al aprender a escribir y otra, a la enseñanza de la composición textual basada en la explicitación del conocimiento metalingüístico. Seguidamente, revisamos conceptos centrales para una perspectiva del aprendizaje

escolar: es explícito, supone la puesta en juego de recursos por parte de quien aprende, implica la delimitación de trayectorias únicas y singulares, entre otras. Nos ocupamos a continuación de las tensiones que involucran las tareas escolares, en tanto instrumentos pedagógicos que dan cuenta de las lógicas docentes al generar perspectivas y promover la actividad de sus estudiantes. En el cuarto subapartado examinamos los textos escritos que han acaparado el mayor interés en la educación primaria, y las formas en que han sido valorados.

En nuestra búsqueda por conocer las principales vías de investigación acerca de la interacción entre pares en el aprendizaje, en el tercer apartado situamos los aportes de diferentes perspectivas constructivistas. Tomando en cuenta que los procesos de composición, objeto de nuestro interés, suelen evidenciarse en las verbalizaciones e interacciones que se producen al colaborar con pares durante la composición textual, integramos la noción de aprendizaje colaborativo y comentamos estudios que echan luz sobre los beneficios de las intervenciones de enseñanza orientadas a promoverla. Otro aspecto relevante en la interacción entre pares radica en los roles desempeñados por las y los estudiantes durante la realización de la tarea, o específicamente durante el momento de la revisión, a través del uso de rúbricas. Atendiendo a la ubicuidad de los soportes tecnológicos para la escritura, nos ocupamos de la mediación de la tecnología en la composición textual colaborativa. En el cierre de este tercer apartado, en pos de aproximarnos a una perspectiva teórica y metodológica que nos permita un abordaje dinámico y situado a la composición textual, repasamos estudios que investigan la actividad compositiva colaborativa en los momentos avanzados de la escolaridad, en términos de episodios de regulación conjunta.

1.1. La Composición de Textos Escritos

Escribir requiere un conjunto amplio de conocimientos y procesos que habilitan la comprensión y producción de textos, para resolver las diversas y cambiantes situaciones comunicativas que proponen las sociedades actuales, dando lugar a los diferentes géneros

discursivos (Gee, 2015; Blommaert y Backus, 2011). “Los escritores usan esta versátil herramienta para aprender nuevas ideas, persuadir a otros, registrar información, crear mundos imaginarios, expresar sentimientos, entretener a otros, cicatrizar heridas psicológicas, relatar sus experiencias, y explorar el significado de eventos y situaciones” (Graham, 2019: pp. 277). Conocer los desafíos abordados y pendientes en las tradiciones en la investigación de los procesos de composición será el paso previo para anclar nuestra revisión en la tradición sociocultural, desde la que resignificamos las nociones centrales para un estudio situado y dinámico de la composición textual.

1.1.1. Un recorrido por las Principales Tradiciones de Investigación de la Composición Textual

En el curso de las últimas décadas del siglo pasado, el interés por conocer los procesos que intervienen en la composición de textos escritos impulsó numerosas investigaciones desde tradiciones cercanas a la psicología cognitiva. Particularmente los procesos de planificación, textualización y revisión fueron modelizados por el trabajo pionero de Flower y Hayes, presentado en 1980, a partir del análisis de protocolos de razonamiento en voz alta de escritores profesionales. Una de las contribuciones más destacadas, y en su momento novedosas, de este abordaje fue el rol otorgado al monitoreo, como proceso de regulación de la propia escritura que opera sobre la planificación, la textualización y la revisión, así como a una dimensión poco considerada hasta el momento: la conciencia que el escritor desarrolla sobre sus propios procesos de monitoreo como decisiva para la regulación individual de la escritura (Flower y Hayes, 1980). La memoria, ya sea interna al escritor o almacenada en dispositivos que él mismo controla, como los libros, ocupa también un rol central. La composición inicia en el ambiente de la tarea que incluye problema retórico y el texto; a su vez el problema retórico comprende el tema, las características de la audiencia y las exigencias que se plantea el escritor. Una

versión posterior consideró, al interior del problema retórico, factores de índole afectivo-motivacional (Hayes, 2006).

Basándose en el modelo de Flower y Hayes y con el propósito de distinguir las estrategias puestas en juego no sólo por escritores experimentados sino también por quienes se inician en la composición, Scardamalia y Bereiter (1992, 2010) presentaron evidencias de que muchos estudiantes de los últimos años de primaria sobrellevan la alta demanda cognitiva que supone la composición escrita a partir de la estrategia que denominan “decir el conocimiento”. Según esa estrategia escribir es volcar al papel lo que ya se sabe, recuperando los contenidos almacenados en la memoria sin alterar demasiado el orden en que van emergiendo las ideas; es decir, para ellos escribir un texto supone la resolución de un problema que se ciñe al contenido. En cambio, escritores más experimentados, como estudiantes próximos al egreso universitario o profesionales, suelen recurrir a la estrategia “transformar el conocimiento”, más compleja que la anterior, pues supone un ciclo entre dos espacios de problemas: no solo un espacio de problema relacionado con la generación y evaluación del contenido, sino también un espacio de problema retórico. El concepto de “espacio de problema” que los autores recuperan del planteo original de Newell (1980) pone de relieve que cuando las personas participan en actividades orientadas a metas, delimitan un espacio cognitivo en el que se pueden plantear e intentar resolver muchos y diversos problemas específicos. El espacio de problemas es abstracto y contiene, además de las metas, estados intermedios, restricciones y movimientos posibles (Bereiter y Scardamalia, 2014). En cada uno de los dos espacios de problema delimitados por escritores expertos, de contenido y retórico, intervienen conocimientos o creencias y operaciones; éstas últimas producen movimientos que conducen de un estado de conocimiento a otro. Es en la interacción entre ambos espacios de problemas que los conocimientos en juego se reconfiguran y transforman, incluso aquellos específicos del contenido. La clave de esa interacción consiste en convertir los problemas de un espacio en

objetivos específicos del otro. Por ejemplo, el problema retórico de convencer a otro de una creencia se podría resolver explicando las razones, ofreciendo argumentos contrarios, ejemplificando conceptos, etc., lo que lleva a pensar más en profundidad en el contenido y, eventualmente, a nuevas percataciones y relaciones (Scardamalia y Bereiter, 1992, Scardamalia et al., 2010). Eso permite entender que si bien la estrategia “decir el conocimiento” suele habilitar formas de resolución de una tarea más rápidas y fáciles que la estrategia “transformar el conocimiento”, esta última tiene la potencialidad de desarrollar el conocimiento y las creencias del escritor durante la composición. Desde la perspectiva de Bereiter y Scardamalia (2014), que podemos considerar de transición hacia una tradición de corte socio-cognitivo, la noción de “espacio de problemas” articula con el despliegue de la actividad compositiva hacia una meta o finalidad de escritura, en pos de la cual se diferencian a su vez metas de menor alcance.

Kellogg (2008) amplió y profundizó el modelo anterior al plantear, en escritores profesionales o con más de dos décadas de aprendizaje y práctica, la “orfebrería del conocimiento”, modalidad en la cual la composición textual está guiada por la interacción constante de la planificación del contenido, la anticipación de las interpretaciones del lector y la revisión del texto. Esto supone, además un amplio conocimiento de los géneros discursivos y la asunción de verdaderos desafíos en relación al pensamiento y la memoria, a fin de gestionar lo que el escritor sabe para beneficio del lector.

Resulta particularmente relevante para esta tesis que tanto el modelo de Flower y Hayes como el de Bereiter y Scardamalia otorgan valor al bagaje de conocimientos previos del escritor en la orientación de los procesos de composición y en la elección de las estrategias a utilizar. En segundo lugar, ambos modelos dan importancia al lugar del aprendizaje y la enseñanza como forma de acceso a los procesos de regulación más sofisticados que habilitan la apropiación y uso de la escritura al servicio de la creación de conocimiento. Estas

aproximaciones a la investigación de los procesos de composición textual vislumbraron la composición textual como una situación para el abordaje de problemas, cuyas formas de resolución, aunque puedan variar, son modelizables. Sin embargo, tendieron a escindir dicotómicamente los procesos de planificación, textualización y revisión, de la situación comunicativa que motiva y da sentido a la actividad de escribir; la memoria individual del contexto cultural; en fin, los procesos compositivos de los condicionantes contextuales. La versión de Scardamalia y Bereiter, aun distinguiendo un matiz evolutivo, contrapuso la estrategia de conocimiento a la de transformarlo y además, las atribuyó a estudiantes como una característica cognitiva relativamente fija en determinados niveles de habilidad. En años posteriores, las perspectivas relacionales y sistémicas (Castorina, 2020; Overton, 2007) comenzaron a cuestionar la potencialidad de explicaciones que enfatizan el rol del sujeto individual, postulan etapas y/o capacidades fijas, y relegan la influencia de la dimensión social en la organización de la escritura (Sala-Bubaré y Castelló, 2018).

Precisamente, en su búsqueda por dar cuenta del carácter situado y dinámico de la escritura, la tradición sociocognitiva enfocó la escritura como un proceso social (Gee, 2015; Graham et al., 2005). Esta óptica profundiza y complejiza el modelo de procesos de composición (planificación, textualización y revisión), al considerar la interacción entre escritor y lector así como los procesos de autorregulación basados en la motivación y derivados del contexto social en que tiene lugar la escritura. Las propuestas generadas en el marco de esta tradición usualmente enfatizaron el desarrollo de estrategias de autorregulación en estudiantes de escolaridad primaria, como el Modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación que propusieron Graham, Harris y Mason (2005), pero sin prestar la suficiente atención a las particularidades del contexto situacional y comunicativo, a los géneros que caracterizan las situaciones comunicativas o a la intencionalidad, agencia y posición del autor para gestionar

dichas situaciones; por ejemplo una de las tareas típicas consistía en escribir una oración a partir de tres palabras que acompañaban una imagen.

En esta tesis intentamos dar respuesta a los retos planteados por esta tercera tradición, al enfatizar el carácter situado de los procesos de regulación en los que se articula la intencionalidad de quien escribe y la anticipación del destinatario de la escritura. La actividad desplegada en el contexto socio-discursivo amplio y los aportes de la teoría del género fueron relevantes para nuestra aproximación. La tesis vygotskiana plantea que la actividad humana es social y discursiva, en tanto está mediada por la intervención de herramientas materiales y semióticas; estas últimas, están orientadas hacia la regulación del propio comportamiento, tienen un origen social, son internalizadas a partir de la interacción con otros e impregnan todas las esferas de la actividad humana (Camps y Castelló, 2013; Vygotski, 1996). En estas esferas se generan producciones discursivas numerosas y diversas, si bien hay recurrencia de situaciones; de ahí que se emerjan grupos de enunciados de relativa estabilidad denominados *géneros discursivos* (Bajtín, 1998; Bazerman, 1994). Constituidos convencionalmente en función del tipo de actividad a la que estructuran y de los cambiantes espacios sociales por los que circulan, los géneros textuales contienen en sí la tensión entre la estabilidad de ajustarse a las pautas convencionales de una construcción histórico-social, y el dinamismo generado en el cambiante estatus de la esfera social. Los géneros posibilitan a quienes integran una comunidad discursiva compartir modos de utilizar el lenguaje que orientan la comprensión y la composición textual en relación con las situaciones sociales en las que habilitan un horizonte de posibilidades de variación e innovación. Definido así, el género discursivo cumple un rol clave en la composición textual, al orientar los conocimientos del escritor y condicionar sus elecciones de tal manera que los textos con el mismo propósito comparten una estructura similar (Stavans y Tolchinsky, 2021).

Desde esta perspectiva relacional, los textos son un producto sociocultural en el que confluyen las múltiples voces que los precedieron y a la vez habilitan futuras discusiones e intercambios (Camps y Castelló, 2013; Castelló et al., 2009; Zecchetto, 2010). Estos productos sólo pueden ser interpretados mediante la comprensión del rol de los géneros discursivos, pues los textos logran alcanzar su propósito social mediante esos géneros. En la construcción de un texto escrito se conjugan las condiciones sociodiscursivas de la situación con el tema; la intencionalidad, posición y agencia; y con restricciones gramaticales de las convenciones que regulan la producción lingüístico-discursiva (Bajtín, 1998).

Así, los textos constituyen artefactos mediadores cuya estructuración, configurada por marcas gráficas desplegadas en un espacio bidimensional e inscrita en soportes de relativa perdurabilidad, torna a la escritura susceptible de manipulación como medio y objeto de conocimiento. Esta externalización habilita el registro de ideas que pueden ser retomadas, discutidas, refutadas o completadas, sea por uno mismo, por otros o con otros, en el momento de la producción o en sesiones posteriores separadas por distancias espacio-temporales de enorme variabilidad (Martí, 2003). La posibilidad de editar la producción escrita habilita una actividad que puede ser regulada deliberadamente por medio de su planificación, textualización y revisión (Olson, 1999, Pozo, 2003).

1.1.2. Hacia una Conceptualización Situada y Dinámica de la Composición de Textos Escritos

Las contribuciones de la tradición sociocultural en torno al género discursivo y al texto nos permitieron resignificar la noción de “espacio de problema”, al entenderlo como la zona que se habilita al comenzar a componer un texto escrito y donde se ponen en juego diversos procesos cognitivos modulados según las demandas de la situación comunicativa, los soportes disponibles y los propios conocimientos, motivaciones y concepciones acerca de la producción escrita. Ese espacio sitúa la composición textual en un área para la exploración de posibilidades,

en la que no hay una única forma de resolución posible ni cualquier forma de resolución es factible. Al autorregular sus procesos compositivos los escritores toman continuamente decisiones atendiendo a los conocimientos disponibles, a las particularidades de los géneros discursivos, las condiciones de la situación comunicativa y a las restricciones propias de este modo semiótico (Kress, 2010). En otras palabras, accionar en el espacio de problemas conformado por la escritura supone el despliegue de la propia agencia, que enraiza en el contexto social en el que ocurre la escritura, y orienta la generación de planes para ajustar los conocimientos disponibles a la situación comunicativa actual (Scheuer et al., 2010). Las elecciones realizadas, tanto a nivel del contenido como de la lengua escrita, suelen revisarse, y a su vez emergen nuevas disyuntivas a ser resueltas o dan lugar a reescritura de diferente magnitud (Whitebread et al., 2009). Además, en cualquier momento pueden ponerse en marcha procesos de regulación, tanto del texto como de los propios procesos desplegados (Karmiloff-Smith, 1994; Olson, 1999). Cuando esos procesos posibilitan la realización de ajustes, reformulaciones y búsquedas de alternativas en cualquier momento de la composición, atendiendo además a la situación comunicativa, la escritura se vuelve regulada. La regulación de la escritura tiene lugar en todos los niveles textuales -desde el nivel de la palabra al nivel del texto total- a través de la actividad coherente y transformadora desplegada al explorar alternativas y estrategias que promuevan producciones innovadoras, definimos como “agentiva” a esa forma de actividad (Abebe, 2019; Rajala et al., 2016). “Decisiones, estrategias, heurísticos: estas nociones son clave en la perspectiva agencial” (Bruner, 1997, p. 111). Desde la agencialidad de quien escribe, las decisiones tomadas involucran diferente carga de atención y deliberación según la situación (tiempo disponible, apertura de la tarea), la familiaridad con el problema y el desafío que se asume. Se trata de un proceso altamente recursivo que puede desplegarse con interrupciones, avances e incluso posibles regresos en cualquier momento del curso de la composición dando lugar a la ocurrencia de ciclos o bucles de escritura. En

cualquiera de los casos, la regulación de la escritura es una actividad socialmente situada, por lo que su investigación requiere enfocar las características de la situación comunicativa, las intenciones de quien escribe, el texto y su contenido así como las herramientas semióticas puestas en juego (Castelló 2023; Sala-Bubaré et al., 2021). En este sentido, el desarrollo de instrumentos de registro sincrónicos para la investigación de los procesos de escritura en condiciones de validez ecológica, como es el caso del programa *Imputlog*, ha posibilitado observar momento a momento la creación de un texto escrito e inferir proceso compositivos, a partir de a partir de pausas, regresiones, movimientos del mouse, cambios pantalla (Leijten y Van Waes, 2013).

En los comienzos del desarrollo de la escritura los signos gráficos representan directamente los objetos (simbolismo de primer orden), luego representan las palabras y sonidos del habla. Así la escritura se convierte en una herramienta simbólica de segundo orden (Vigotsky, 1996), susceptible de ser utilizada al servicio de la memoria, facilitando la organización y recuperación de contenidos registrados, aunque no se domine completamente el código alfabético (Guberman, 2020; Luria, 1980; Teubal y Guberman, 2014). La participación, desde los primeros momentos del desarrollo, en prácticas culturales vinculadas con las necesidades que originaron la escritura en la vida cultural promueve el aprendizaje de esa herramienta notacional (Baquero, 2018). Esta idea es clave para el enfoque de la “alfabetización emergente”, que destaca el papel del contexto y, particularmente, de los adultos alfabetizados en las prácticas alfabetizadoras de los años previos al ingreso en la escolarización (Goodman y Goodman, 2017; Rosemberg y Stein, 2016).

El logro de la alfabetización supone que la escritura vuelva a convertirse en un símbolo de primer orden: “el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral” (Vigotsky, 1996, pp. 197). Así el lenguaje escrito se transforma en un instrumento de

regulación del conocimiento. El efecto descontextualizador de este lenguaje genera así una cierta distancia temporal y espacial entre escritor, lector y texto escrito. Esa distancia exige al escritor explicitar una mayor cantidad de aspectos sintácticos y gramaticales que en la oralidad, promoviendo así un proceso continuo de reflexión (Baquero, 2018; Coulmas, 1991, Werstch, 1989).

1.2. Focos y Desafíos en el Aprendizaje Escolar de la Escritura

El aprendizaje escolar de la escritura es un proceso complejo y multifacético en el que podemos diferenciar múltiples focos y desafíos: las concepciones de quien enseña y de quien aprende respecto de la composición textual; las diversas dimensiones de este aprendizaje, que incluyen el contenido o tópico, el lenguaje escrito y del género discursivo; los enfoques pedagógicos, ya sean específicos de la escritura o que iluminan procesos cognitivos generales. Estos aspectos se conjugan y mediatizan a través de las tareas que proponen las y los docentes para promover la composición textual en sus estudiantes. Los géneros discursivos que se enseñan y escriben en la escolaridad primaria así como los aspectos considerados en su evaluación también constituyen tensiones en el aprendizaje escolar de la escritura, de las que nos ocupamos en los siguientes subapartados.

1.2.1. Concepciones de Docentes y Estudiantes sobre la Composición Textual, su Aprendizaje y su Enseñanza.

Las ideas que docentes y estudiantes generan con respecto al estatus comunicativo y epistémico de la composición de textos escritos operan de manera latente al enseñar y aprender, enraizan en su propia historia educativa y se reconfiguran en los contextos de su práctica (Bruner, 2010; Pérez Echeverría et al., 2006; Pramling, 1996). Si partimos de la visión del aprendizaje como un sistema multidimensional y complejo, a los fines de presentar las concepciones, resulta organizativo distinguir entre las condiciones en que se aprende (cuándo, cuánto, dónde, con quién se aprende), los procesos (cómo se aprende) y los resultados (qué se

aprende) del aprendizaje (Pozo, 1998). Los autores describen tres grandes grupos de concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en contextos escolares hispanos: directas, interpretativas y constructivas.

Los estudios realizados en la región norpatagónica argentina, que constituyen antecedentes inmediatos de esta tesis (de la Cruz et al., 2001; Iparraguirre y Scheuer, 2016; Pozo et al., 2021, Scheuer et al., 2010), han relevado en docentes de primaria principalmente concepciones directas e interpretativas. Las primeras, centradas en el afianzamiento del manejo del código escrito y de las estructuras textuales escolares canónicas, como la narrativa y expositiva, mediante actividades que establecen la progresión que el estudiante debe seguir para reproducir esos aspectos canónicos lo más fielmente posible. Las concepciones interpretativas contemplan los gustos e intereses de estudiantes, tienen en cuenta la recuperación de sus memorias o la adquisición de conocimientos necesarios para componer textos adecuados a un arco mayor de situaciones comunicativas, con crecientes fluidez y precisión. De forma semejante a la concepción directa, también aquí el docente asume la agencia al evaluar unos resultados que reproduzcan fielmente los contenidos enseñados.

En profesores de educación media documentaron también concepciones constructivas, enfocadas en promover procesos reflexivos y metacognitivos situados, a partir de actividades que comprometen las metas personales y promueven la creación y recreación de sentidos en la elaboración de textos articulados e incluso originales (Martín et al., 2014). La valoración de los aprendizajes considera, además de los textos logrados, los procesos que permiten continuar con el aprendizaje y convocan de diferentes modos a los aprendices, promoviendo la internalización de la agencia al aprender. Estas concepciones de carácter constructivo se alinean con una estrategia dinámica de composición textual: aquella de ‘transformación’ o incluso de ‘orfebrería’ del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 2014; Kellogg, 2008).

Sin embargo, las y los docentes no suelen restringirse a una única concepción para significar y actuar en los diversos y complejos escenarios de práctica (Martín et al., 2014), sino que sus modos de entender y resolver el aprendizaje y la enseñanza adoptan distintos grados de consistencia, estabilidad y flexibilidad, en configuraciones que pueden interpretarse como perfiles conceptuales (Mortimer y El-Hani, 2014), perfiles representacionales (Pozo et al., 2021), o repertorios de posiciones personales (Monereo, 2017). Estas nociones más plásticas, integrales y dinámicas permiten captar la tensión entre pluralidad, variación y continuidad de significados según circunstancias e intenciones. Los perfiles inter-directo, inter-constructivo y más raramente aquel constructivo han sido relevados con docentes secundarios y universitarios de varios campos de conocimiento (ver ejemplos en Bautista et al., 2011; Martín et al., 2014; Ventura, 2017). Las conjunciones y variaciones en el conjunto de aproximaciones que manifiesta un docente no suponen un “problema” o contradicción lógica, sino que pueden originar procesos de conexión, expansión, y resignificación conceptual configurando zonas de desarrollo próximo (Vigotsky, 1996). Así por ejemplo, un perfil inter-directo puede transformarse mediante reflexión e intercambio (Schön, 1998) en uno que considere más consistentemente los procesos cognitivos en el aprendizaje.

Con respecto a las concepciones de estudiantes acerca de la composición textual, su enseñanza y aprendizaje, investigaciones llevadas a cabo también en la región norpatagónica (de la Cruz et al., 2006; Iparraguirre et al., 2016; Márquez et al., 2014; Scheuer et al., 2006, 2010) evidencian que durante el tránsito por la escolaridad primaria estas concepciones progresan desde las directas hacia las interpretativas. Las concepciones *directas*, identificadas en estudiantes de preescolar y primer grado, detallan a modo de condiciones externas la enseñanza y el acceso a modelos gráficos, también refieren los estados epistémicos y afectivo-motivacionales de quien aprende. Esas condiciones sientan las bases para que las y los estudiantes, al dibujar y copiar, logren producir marcas, dibujos figurativos o nombres propios.

Una versión incipiente de las concepciones *interpretativas* fue identificada en estudiantes de segundo y tercer grado. En esta versión, se expande la actividad de quien compone textos: ya no solo observa modelos y copia sino que además almacena la forma de las letras, gestiona ayudas externas, supervisión la producción, toma de conciencia de sus posibilidades para reconocer y comprender secuencias de palabras. Las concepciones directa e interpretativa incipiente convergen con la estrategia “decir el conocimiento” al centrar sus mayores preocupaciones en la transcripción escrita de contenidos pre-existentes (Iparraguirre y Scheuer, 2016; Scardamalia y Bereiter, 1992, Scardamalia et al., 2010; Scheuer et al., 2006, 2010). Hacia el cuarto grado de la escolaridad primaria emerge una nueva versión de la concepción interpretativa, en la que los procesos de memoria y comprensión colaboran en la internalización de modelos convencionales, de letras, palabras y géneros textuales. En esta versión de la teoría interpretativa se profundiza la agencialidad del aprendiz al adquirir informaciones y reglas que les permiten automatizar la composición de textos simples. Una visión más integrada de la concepción interpretativa se reconoce en el último tramo de la escolaridad primaria; en ella los procesos cognitivos se ponen en juego antes de comenzar a componer textos escritos, y el aprendizaje de la escritura está mediado por el contexto social, la comprensión de pautas de comunicación formal y la reflexión sobre la estructura textual.

En esta progresión de las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura durante la escolaridad primaria, desde la directa hacia las diferentes versiones de la interpretativa, se distinguen dimensiones de cambio: internalización de la agencia, complejización y dinamización (de la Cruz et al., 2006; Scheur y Pozo, 2006; Scheuer et al., 2010). La primera refiere transformaciones desde cambios externos, observables, gestionados externamente hacia cambios internos, representacionales, gestionados por el propio estudiante. La *complejización* indica que, al explicar el aprendizaje, no solo aumentan los factores referidos sino que se vuelven crecientemente abstractos y amplían las posibles relaciones entre ellos. La dimensión

de *dinamización* se manifiesta en el pasaje desde la centración en condiciones más bien estáticas del aprendizaje que conectan causalmente con productos aislados de escritura, hacia la interacción de esas condiciones con la actividad cognitiva del aprendiz.

Son menos los estudios sobre concepciones en los niveles educativos secundario y universitario, Villalón y Mateos (2009) identificaron en estudiantes secundarios una concepción predominantemente reproductiva, según la cual escribir es una actividad impuesta externamente, centrada en incorporar contenidos. En cambio, en estudiantes universitarios, reconocieron una concepción más epistémica, que habilita utilizar la escritura como medio para el aprendizaje, conforme a las metas del aprendiz y el contexto de la tarea.

Los instrumentos más utilizados para recabar datos en los estudios de concepciones fueron entrevistas y cuestionarios. La entrevista puede ser considerada como un “evento de aprendizaje” en el que la perspectiva de la persona entrevistada puede desplazarse desde un “discurso para otros” hacia un “discurso para uno mismo” (Sfard, 2010).

Los estudios sobre las concepciones nos permiten no sólo conocer las perspectivas de docentes y estudiantes acerca de la composición textual y su aprendizaje, sino también sus dimensiones de cambios y su articulación en perfiles, relevantes para los estudios que componen esta tesis. Sin embargo, la utilización de cuestionarios y entrevistas como únicos instrumentos para recabar datos acerca de esas concepciones, ensombrece la exploración de la articulación entre concepciones y prácticas de aprendizaje y enseñanza, a la vez que puede socavar el carácter situado de la composición textual.

1.2.2. Tensiones en el Aprendizaje y la Enseñanza de la Escritura

Aprender a escribir es un proceso complejo y dinámico, que se extiende durante toda la vida (Bazerman, 2013) e involucra variadas habilidades, desde el dominio de destrezas perceptivo-motrices hasta la comprensión y producción de significados en un mundo sobre el papel (Olson, 1999). Es posible distinguir múltiples dimensiones al interior de los procesos

cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la escritura. Fitzgerald y Shanahan (2000) identificaron: *metaconocimiento*, relacionado con el nivel pragmático, abarca el conocimiento de funciones y usos sociales de la escritura, de la interacción escritor-lector así como el monitoreo las propias estrategias y motivación; *conocimiento de los aspectos semánticos*, orientados a la construcción de significados a través de la escritura; *conocimiento de características generales de los textos*, incluye aspectos fonográficos, sintácticos y relacionados al formato textual; y el *conocimiento procedimental*, refiere al acceso, utilización y generación de los tres tipos de conocimientos presentados previamente). A partir de la intervención de esas cuatro dimensiones, los autores proponen un modelo de etapas del desarrollo de escritura y lectura. Durante la escolaridad obligatoria hay un desplazamiento en el foco al leer y escribir desde los aspectos fonográficos en la alfabetización inicial hacia la confirmación y fluidez de los conocimientos sobre la escritura en segundo y tercer grado; y hacia la utilización de la escritura para el aprendizaje de nuevos conocimientos en los últimos grados de escolaridad primaria (Fitzgerald y Shanahan, 2000). En particular, en este momento de creciente dominio del código alfabético, se espera que las y los estudiantes accedan a nuevos contenidos y regulen la construcción de significados a partir de la lectura y la escritura, que utilicen estructuras textuales complejas, incrementen su vocabulario y logren crear textos en función de los propósitos comunicacionales. Estas características son además metas para la enseñanza de Lengua en el tercer ciclo de la educación primaria (Diseño Curricular Nivel Primario Provincia de Río Negro, 2011; Ministerio de Educación Argentina, 2006). Sin embargo, estudios de variable escala realizados en el área latinoamericana (Ministerio de Educación Argentina, 2019) indican que, al finalizar la educación primaria, si bien una mayoría de estudiantes logra elaborar textos coherentes, persisten dificultades con la ortografía y la puntuación.

Desde el punto de vista de la enseñanza, las perspectivas más tradicionales sobre el aprendizaje y la enseñanza de la gramática se centraron en la estructura del lenguaje y en la identificación de constructos gramaticales, como el léxico y la sintaxis. En cambio, desde un enfoque socio-cultural, representado por la lingüística funcional de Halliday (1990, 1994), la preocupación central fue la comprensión del significado, a partir de la exploración de la relación entre texto y contexto. En esta línea, la enseñanza de la gramática está integrada en la enseñanza de la escritura y gira en torno a la comprensión metalingüística de las y los estudiantes sobre el modo en que se elaboran y configuran los textos (Myhill et al., 2020). Para Myhill la comprensión metalingüística es la parte de la metacognición que focaliza directamente sobre el uso del lenguaje, trata de la comprensión explícita de la estructura y elecciones del lenguaje, se basa en la observación del lenguaje, no solo en su uso. “La comprensión metalingüística implica la conciencia de la atención al lenguaje como artefacto, y el monitoreo consciente y la manipulación del lenguaje para crear significados deseados, basados en comprensiones compartidas” (Myhill, 2011, pp. 250). La gramática se convierte en un recurso para colaborar en el aprendizaje de cómo construir significado a través de la organización y desarrollo del discurso; dirigiendo la atención a los diferentes efectos de las distintas elecciones gramaticales, que no son arbitrarias sino fundamentales para comunicar ideas. Para esta perspectiva pedagógica resulta clave el recurso a la explicitación del conocimiento gramatical de las y los estudiantes sobre las relaciones entre sus elecciones gramaticales y los efectos retóricos. El aprendizaje de conocimiento gramatical explícito se sostiene en la comprensión metalingüística sobre la escritura (Myhill et al., 2020). Apoyando la enseñanza explícita de la gramática, Fontich y Camps (2014) señalan la necesidad de que la enseñanza considere los tres niveles en que se manifiesta la actividad metalingüística explícita. El primero, de “manifestación no-verbal”, aunque puede ser potencialmente verbalizado o evidenciarse en actividades verbales o procedimentales (reformulaciones, repeticiones,

énfasis); este nivel podría relacionarse a cualquier actividad que combine elementos del lenguaje, especialmente en el modo escrito, por ejemplo en la conversación entre estudiantes que escriben un texto colaborativamente. En un estudio con estudiantes de secundaria que escriben en colaboración, Camps (2009) señaló que, al iniciar la interacción, la actividad metalingüística se circunscribe a este primer nivel operativo o no-verbalizado, las y los estudiantes realizan los cambios en las propuestas orales de textos para ser escritos, la autora denominó “texto intentado” a esos enunciados formulados oralmente. En este nivel podría comenzar una eventual reflexión guiada por docentes. El segundo nivel, “verbalizado en lenguaje cotidiano”, alude al habla sobre el lenguaje entre estudiantes que escriben o leen, como cuando hablan sobre procedimientos objetivados (como las repeticiones) que acarrearán la posibilidad de usar el lenguaje para hablar sobre el lenguaje. El tercer nivel, “verbalizado usando un metalenguaje específico”, responde a la necesidad de dar un nombre y una entidad conceptual a los elementos del lenguaje sobre los que están hablando. En suma, la autora distingue tres diferentes niveles en la actividad metalingüística: un nivel procedimental y no verbalizado, un nivel verbalizado en lenguaje común y un nivel verbalizado de forma sistemática en un metalenguaje específico.

La importancia otorgada a la explicitación del conocimiento gramatical en esta línea plantea la necesidad de profundizar en el sentido y alcance de este proceso. Si bien Myhill se enfoca en el qué y el cómo de esa explicitación (qué tematizan y a través de qué medios lingüísticos), otros autores aportan una lente más amplia, considerando la posibilidad de explicitar no solo elementos de conocimiento, sino las propias formas de conocer e incluso la subjetividad de quien aprende. En esta línea, Pozo (2014) recupera la propuesta de Dienes y Perner (1999) según la cual el conocimiento puede variar de acuerdo a qué componentes se vuelven explícitos y cuáles permanecen implícitos. Una proposición consta de un contenido (objeto), sobre el cual se predica algo (actitud o relación epistémica) por parte de un sujeto (*self*

o agente). Esto da lugar a diferentes niveles de explicitación del conocimiento, según se explicita solamente el contenido, también se explicita la actitud o se expliciten los tres componentes. En esta última situación se considera que el conocimiento es plenamente explícito. Pozo (2014) vincula esta “explicitación creciente en el marco de una jerarquía estratificada” (p. 228) con los tres clásicos procesos del aprendizaje explícito planteados por Norman en 1978: crecimiento, ajuste y reestructuración.

En la reformulación de Pozo, el aprendizaje por *crecimiento* supone agregar información a los esquemas previos, pero sin dar lugar a modificaciones estructurales; solo requiere explicitar el “objeto” y suprimir otros posibles objetos. En nuestro campo de interés, este tipo de aprendizaje podría asegurar el uso “técnico” de la escritura, en términos del manejo del código escrito, pero no la composición textual significativa.

Por su parte, el aprendizaje por *ajuste* supone algún tipo de modificación cualitativa en la organización del conocimiento previo, admite niveles graduales de aproximación al significado; requiere explicitar, además del objeto, las “actitudes epistémicas” con respecto a él y puede darse una combinación o integración de conocimientos para dar lugar a algo novedoso (supresión). La gestión metacognitiva permite regular las actividades cognitivas en función de las nuevas condiciones contextuales y utilizarla de forma flexible para solucionar un problema específico. Esta idea revalida y enriquece la noción de “espacio de problema”, pues al configurarse como tal, la composición textual apela a la gestión de metas epistémicas no definidas de antemano, de estructuración compleja y regulada internamente. Cuando componer textos escritos se convierte en un espacio de problema el control metacognitivo puede llevarse a cabo de manera recursiva en cualquier momento de su realización: al planificar -en cualquier fase de la actividad-, al poner en texto, al monitorear el curso de la puesta en texto y al evaluar logros parciales o finales.

El tercer tipo de aprendizaje, por *re-estructuración*, permite generar nuevos conocimientos a partir de la formación de nuevas estructuras conceptuales, supone un cambio “teórico” radical acerca de un tema o campo, consistente con el conocimiento experto, en el que se pueden explicitar todos los componentes del conocimiento. En nuestro campo de interés este tipo de aprendizaje coincide con la estrategia denominada “orfebrería del conocimiento” (Kellogg, 2008) y coincide con los trabajos que promueven la reflexión metalingüística en situaciones de enseñanza (Myhill, 2011; Myhill et al., 2020; Fontich y Camps, 2014). El proceso de explicitación que corresponde a este aprendizaje es la “redescripción representacional” (RR), que posibilita explicar la forma recursiva en que las personas van logrando diferenciar y combinar sus conocimientos y ajustarlos de modo flexible, permitiendo así el acceso consciente y deliberado a los conocimientos disponibles. Esa flexibilidad, sumada al logro de la regulación metacognitiva “abre las puertas a la creatividad” (Karmiloff-Smith, 1994, pp. 35).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje explícito involucra la puesta en juego, de manera contextual y situada, de múltiples recursos (Hammer et al., 2004; Elby y Hammer, 2010; Kress, 2010). En función de nuestros objetivos, resultan particularmente relevantes los recursos cognitivo-comunicativos, pues permiten visibilizar las formas agentivas de significación desplegadas por estudiantes al componer textos escritos. La puesta en juego de diversos recursos en forma interrelacionada, a la vez que constituyen el medio para crear nuevos matices de significación (Jewitt, 2009), van delineando trayectorias de aprendizaje.

Los modos de resolver la tensión entre estabilidad e innovación cognitiva resultan centrales en las trayectorias de aprendizaje (Santamaría, 2015, 2020; Schwartz et al., 2008). Un espacio de problemas puede activar en las y los estudiantes la actualización de habilidades y conocimientos que los guiarán hacia un cambio o bien de acciones que obstaculizarán su alcance; la experiencia educativa puede contribuir a trazar trayectoria orientadas hacia la

innovación. Schwartz, Varma, y Martin distinguen una trayectoria innovadora, excepcional, espontánea, en la que el conocimiento previo se aplica como un todo y lejana en tanto supone un salto entre ese conocimiento y la innovación; otra, supone una transferencia dinámica producto de una secuencia de interacciones con un entorno capaz de orientar hacia el resultados innovador; una tercera trayectoria que, si bien no produce una genuina innovación, permite ajustes y generalizaciones que mejoran la eficiencia. Entre las trayectorias que obstaculizan o impiden el cambio se encuentra una trayectoria en donde el conocimiento previo no se adapta a las exigencias de una nueva situación, por lo que se detiene el proceso; otra en la que ante una situación de alto riesgo las personas se resisten a la inmersión de la productividad y otra que registra una serie de transferencias cercanas a la innovación hasta un punto en el que el avance se detiene.

Desde otra perspectiva, las diversas trayectorias de aprendizaje pueden ser pensadas como “olas superpuestas” de formas alternativas de pensamiento, dado que en una misma situación un mismo estudiante puede activar una entre varias estrategias posibles, sin que las más sofisticadas reemplacen las que emergieron más tempranamente (Siegler, 2005). Si bien hay múltiples formas de resolver un espacio de problemas en un determinado momento, las trayectorias resultan delineadas por la frecuencia relativa de cualquier elección. Los cambiantes y diversos contextos actuales (Ackermann, 2015; Vertovec, 2009) ponen de relieve la necesidad de que enfoques dinámicos y situados -como el que adoptamos en este estudio- incluyan las variaciones de la experiencia al pensar los recorridos de aprendizaje.

Sin embargo, la posibilidad de que en contextos educativos se alienten formas de aprendizaje que promuevan el despliegue de recursos a través de diversos recorridos de aprendizaje está restringida no solo por las concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de la composición textual (abordadas en el 2.1), sino también por las tareas de composición textual que las y los docentes diseñan y proponen (Kellogg, 2008; Pozo, 2014).

1.2.3. Las Tareas Escolares de Composición Textual

Las tareas escolares constituyen instrumentos pedagógicos situados, acotados y a la vez complejos. Situados, en tanto las y los docentes las seleccionan, adaptan o diseñan para implementarlas con un grupo específico y conocido de estudiantes, en un punto del período escolar y con determinados recursos y materiales. Acotados, porque suelen llevarse a cabo en un lapso preestablecido. Cada tarea reviste complejidad, ya que enlaza los propósitos, actividades y evaluación (Vergnaud, 2013).

Los propósitos dan cuenta de las metas pedagógicas que el docente se plantea, en tanto que las actividades, o consignas de trabajo (Condito, 2018; Hand et al., 2001; Riestra, 2010), son los medios para favorecer que las y los estudiantes alcancen esas metas. La evaluación puede enfocarse en los textos escritos -en su versión final, o contemplar sucesivas versiones- o en las formas de participación a lo largo de la tarea. Asimismo, la evaluación puede ser utilizada por el docente para conocer o agrupar a sus estudiantes, regular su aprendizaje, o reorientar la enseñanza (Camps, 2009; Hand et al., 2001).

En las tareas de composición textual, cada uno de esos componentes -propósitos, actividades y evaluación- puede considerar de forma prioritaria o combinada los procesos involucrados en la composición textual referidos en el apartado anterior: la ampliación, movilización y explicitación del bagaje de conocimientos de estudiantes, la planificación, la textualización y/o la revisión. También las actitudes de las y los estudiantes, como su motivación hacia la lectura y escritura, sus experiencias e incluso la integración de diferentes andamiajes (Tynjälä, 2001) pueden contemplarse en alguna o todas las partes de las tareas.

Vemos entonces que las tareas brindan a las y los docentes un espacio denso y pleno de matices para intervenir en el aprendizaje de sus estudiantes, que pueden configurar a fin de influir básicamente en sus conductas y destrezas, o de integrar el nivel de las significaciones, según la distinción entre intencionalidad de primer y segundo orden en la enseñanza

(Gardenförs y Högberg, 2017). Entendemos que en el campo de la composición textual una intencionalidad de primer orden prioriza el manejo de aspectos procedimentales de la escritura de textos en tanto productos públicos. En cambio, una intencionalidad de segundo orden considera las actitudes y procesos cognitivos en estudiantes, es decir, las mediaciones cognitivas que intervienen al aprender a escribir (Ventura et al., 2020). A su vez, la consideración de esas mediaciones cognitivas puede realizarse con diferentes metas y estrategias. En un polo, la enseñanza puede promover principalmente el ajuste de las motivaciones y comprensiones del aprendiz a las formas validadas y establecidas de conocimiento y escritura (Bruner, 2010), generalmente mediante regulaciones operadas externamente. A medida que se avanza hacia el otro polo, se privilegia la interacción entre perspectivas personales, interpersonales y culturales (Tomasello, 2007), valiéndose de regulaciones de los procesos de significación que surgen de diferentes fuentes: no solo las heterorregulaciones, sino también aquellas socialmente compartidas, corregulaciones y autorregulaciones (Malmberg et al., 2017).

Las tareas de composición textual pueden configurar espacios de problemas en los que las y los estudiantes desplieguen agentivamente recursos orientados a la exploración de alternativas y a la búsqueda de producciones innovadoras. La puesta en juego de estos recursos en el espacio de problema configurado por la composición textual requiere el diseño de tareas superadoras de la comprensión de la actividad de escribir en términos de aplicación de una maestría principalmente técnica capaz de producir textos canónicos evaluados en función de sus errores gramaticales.

A su vez, por medio de sus propósitos, actividades y/o evaluación, estos dispositivos pedagógicos pueden orientar los procesos y actitudes de estudiantes hacia los diversos matices que se distinguen en la composición textual como objeto de aprendizaje. Al presentar esos matices, comenzamos por considerar los géneros discursivos, que si bien -como señalamos

antes- son diversos en tanto resultado de las variadas esferas de actividad discursiva, otorgan coherencia y significado a la experiencia a la vez que constituyen un contenido a aprender (Camps, 2008).

1.2.4. Los Textos Escritos y su Valoración

La diversidad de géneros presentes en los textos escritos en ámbitos académicos torna desafiante cualquier intento de clasificación (Gardner y Nesi, 2012), si bien en el caso de los géneros escolares la literatura focaliza principalmente en los géneros narrativos y expositivos (Berman y Nir, 2009; Berman y Verhoeven, 2002; Olinghouse et al., 2015).

Las narraciones suelen acompañar el desarrollo desde sus primeras fases, dado que su compatibilidad con el funcionamiento cognitivo las convierte en un valioso instrumento para la significación de la experiencia social, particularmente la relacionada con las acciones humanas (Bruner, 1991). Los textos narrativos refieren hechos, verídicos o ficcionales, en los que intervienen personajes, reales o imaginarios, que habitan determinados escenarios espaciales y temporales, y orientan sus conductas utilizando ciertos medios de acuerdo con la finalidad perseguida. La canonicidad de los acontecimientos sufre algún tipo de ruptura o quiebre que, a la vez que amerita el surgimiento del relato, genera las acciones de los personajes cuyo éxito o fracaso teñirá el desenlace. La existencia de distintos personajes brinda al relato múltiples perspectivas sobre los acontecimientos, siempre organizados en base a una sucesión temporal de relaciones semánticas y causales (Bruner, 1991, 2004; Iparraguirre et al., 2016; Stein y Glenn, 1979; Ucelli, 2008).

Los textos expositivos son propios del sistema educativo, y probablemente su relevancia radica en que es específico de las disciplinas y de los usos académicos del lenguaje escrito. las y los estudiantes toman contacto con ellos al estudiar las diferentes asignaturas, pues sus contenidos refieren al mundo físico y formal. Estos textos se relacionan con un modo “lógico-científico” de conceptualizar la realidad (Bruner, 2004), tendiente a detallar

analíticamente el tema o problema generalmente abstracto e incluir definiciones, descripciones y explicaciones de objetos y procesos. La interrelación de esos conceptos, mediante relaciones lógicas y formales indicadas con conectivas precisas, configura enunciados en los que predominan las formas pasivas y nominalizaciones, que aseguran un matiz de objetividad (Bruner, 2004; Guberman, 2020).

La mayor facilidad del género narrativo sobre el expositivo se relacionaría con la posibilidad de recuperar acontecimientos desde la memoria y relatarlos en el orden en que ocurrieron, de manera consistente con la estrategia decir el conocimiento (Ailhaud et al., 2021). En un estudio a gran escala realizado con estudiantes de tres diferentes grados escolares y adultos, hablantes de inglés californiano y de hebreo israelí, Berman y Nir (2009) hallaron que los textos expositivos suelen ser de menor calidad que los narrativos compuestos por los mismos estudiantes, o sobre el mismo tema. Olinghouse y colaboradores (2015) sostienen que el conocimiento del tema o tópico sobre el que escriben incide en la calidad de los textos de cualquier género; en el caso de los textos expositivos el conocimiento sobre el tema o tópico permite anticipar la inclusión de elementos específicos del género.

En cuanto a la valoración de los textos, no hay medida ni criterio que goce de acuerdo general para evaluar la calidad textual. Desde una visión objetivista durante mucho tiempo se ha considerado que la extensión textual constituye un indicador relevante y objetivo, si bien está sujeta a variaciones en función de la edad y nivel educativo del autor, el género discursivo, el modo de producción, entre otras (Crossley, 2020; Seroussy et al., 2021). Docentes y académicos suelen utilizar formas más subjetivas y holísticas en las que integran diversos criterios y niveles de acercamiento a la producción textual.

Desde la perspectiva que adoptamos en el presente trabajo, en un primer acercamiento impacta la configuración visual o formato de los diferentes elementos constitutivos del texto. Nos referimos a la distribución en el espacio del título y las partes componentes del cuerpo; la

cantidad, conformación y delimitación de los párrafos; la utilización de tipografías, gráficos, esquemas y otros elementos paratextuales. El formato visual del texto aporta información acerca de la direccionalidad, y de la relación entre los eventuales gráficos y la organización textual (Fitzgerald y Shanahan, 2000). La consideración de estos elementos sirve como una primera aproximación descriptiva, pero no basta para acceder al significado global del texto. Para construir una idea acerca de la estructura semántica del texto como conjunto, se apela a su “macroestructura” (Van Dijk, 1992) que, por su condición global, relaciona el sentido de un párrafo con otro, de modo tal que oración o cláusula del texto sólo cobran significación en función de esos párrafos. Es de particular interés para este trabajo, explorar la arquitectura textual que posibilita al lector construir la representación mental del texto, conocida como “coherencia” (Bronckart, 2004). Se trata de una cualidad abstracta que configura: desde el punto de vista del escritor, el bosquejo que sigue en la estructuración de su discurso, atendiendo a la situación comunicativa y, desde el punto de vista del lector, la comprensión del contenido textual. Por su parte, la “cohesión” refiere a la interconectividad de segmentos textuales, puede indicar dependencias léxicas, semánticas y argumentativas dentro del texto. La cohesión puede ocurrir a nivel de la oración (cohesión local) o al nivel de segmentos más amplios como los párrafos o capítulos (cohesión global); en todos los casos para que conectar semánticamente los segmentos (sean cláusulas, oraciones o párrafos) se utilizan recursos cohesivos como: referencias a elementos mencionados previamente (generalmente a través de pronombres), repetición o sustitución de elementos léxicos, uso de conjunciones para conectar ideas, empleo adecuado de los signos de puntuación. Así, la cohesión es inherente al texto, pues alude a la presencia o ausencia de estos recursos facilitadores de la conexión entre segmentos textuales. Por su parte la coherencia se basa en el lector, refiere a la comprensión que deriva del discurso y puede variar en función tanto de las características cohesivas como de las diferencias en los conocimientos previos de lectores (Crossley, 2020).

A nivel de la palabra, en la valoración textual inciden la ortografía y el léxico. En los sistemas de escritura alfabética, como el español, la correspondencia entre fonemas y grafemas presenta ciertas irregularidades que vuelven necesario una ortografía “normativa” (Ferreiro, 2019), capaz de establecer una cierta sistematicidad en aquellos casos en que la correspondencia entre letras y sonidos sea irregular. Por ejemplo, introduciendo letras para diferenciar homófonos (*ha-a, v-b, c-z-s, j-g, ll-y*), diferenciando sonidos en una misma letra (*g, c o y*), introduciendo segmentaciones gráficas entre palabras (*apagar, a pagar*) o la tildes para representar la acentuación de sílabas en las palabras. Un uso adecuado de la ortografía demanda percatarse de los sonidos de las palabras (fonología), de las letras en las palabras (ortografía), de las diferencias de significado en las partes de las palabras (morfología) y del significado de la palabra (semántica). La complejidad que la implicación de estos diferentes niveles lingüísticos imprime a la ortografía puede explicar por qué su aprendizaje resulta desafiante (Berninger y Fayol, 2008; Tolchinsky, 2021).

Continuando en el plano de la palabra, para valorar la calidad de los textos también se han tomado en cuenta las distintas medidas de “riqueza léxica” (Capsada y Torruela, 2017; Reyes Díaz, 2007): las palabras diferentes del texto (riqueza léxica media o *type-token ratio*); las palabras nocionales, integradas por sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios (densidad léxica) o las palabras únicas (diversidad léxica o índice hápax). Otras valoraciones léxicas se han enfocado en características específicas de las palabras, como su concreción, frecuencia, complejidad morfológica (Seroussi et al., 2021) o su “sofisticación” (Crossley, 2020). Según el estudio de Delicia y colaboradores (2012), que comparó la riqueza léxica en composiciones narrativas, descriptivas y argumentativas, las medidas varían en función de los géneros textuales.

1.3. La Interacción con Pares al Componer Textos Escritos

Las demandas de la sociedad global para resolver problemas colaborativamente ha

generado una ola creciente de investigaciones sobre la colaboración con pares. Los primeros estudios sobre interacciones escolares surgen a partir de 1970, en el marco del enfoque constructivista, tanto desde la perspectiva piagetiana como desde la vygotskiana (Palincsar, 1998). La primera de ellas, asume que la cooperación entre pares constituye una relación social relevante como sostén del desarrollo cognitivo (Piaget, 1984). Los estudios iniciales de cooperación focalizan en la coordinación cognitiva entre pares que tenían diferentes visiones sobre un determinado tópico. Investigadores como Perret-Clermont, Bronckart, Doise, Schubauer-Leoni, entre otros (Perret-Clermont, 2012) extendieron la perspectiva cognitiva inicial al enfatizar el lugar clave del conflicto sociocognitivo en la interacción entre pares.

Para el socio-constructivismo, integrado por los trabajos fundacionales de Vigotsky y Bajtín -referidos en el apartado 1.1-, las interacciones sociales son constitutivas del aprendizaje, tanto las asimétricas (docente-estudiante o estudiantes con diferentes niveles de dominio sobre un tema) como las simétricas (entre pares). Los trabajos de Bruner, sobre la adquisición del lenguaje y el rol de los formatos sociales al mediar y estructurar conversaciones, conforman también la perspectiva socioconstructivista. Las relaciones interpersonales y los marcos sociales que promueven el aprendizaje autorizan a una activa elaboración de la experiencia en recursos significativos para nuevas situaciones (Perret-Clermont, 2012). A partir de estas ideas fundantes, diversas vías orientan el interés: la posibilidad de conocer la actividad de los expertos (como en los modelos de Flower y Hayes, y Scardamalia y Bereiter), la distribución social del trabajo colectivo (Cole y Engeström, 2007), la concepción del conocimiento y el aprendizaje como fenómenos inherentemente sociales (Nelson 2014; Rogoff, 1993; 2012) y el rol de la adquisición y uso del lenguaje en la orientación hacia procesos cognitivos profundos (Cazden, 1991; Mercer y Littleton, 2007). Esta última vía indaga un tipo de diálogo entre estudiantes, conocido como “habla exploratoria”, en la que las y los estudiantes discuten conjuntamente, argumentando sus puntos de vista, esto crea oportunidades para explorar y/o

elaborar diferentes perspectivas a fin de construir una comprensión compartida. En la enseñanza de la escritura, y en el marco de la colaboración asimétrica, Myhill y Newman (2016) indagaron el modo en que el “metahabla” de docentes facilita en sus estudiantes la exploración acerca de cómo el lenguaje configura significados al componer textos; las autoras señalan que no hay oposición sino continuidad entre el discurso monológico y el dialógico, pues ambos modos se alternan en el discurso de las y los docentes.

Baucal y colaboradores (2023) establecen un tercer grupo de estudios que no se agrupan por los supuestos teóricos compartidos, sino por centrarse en la operatividad de aprender en grupo, y señalan que aprender en grupo no es lo mismo que aprender colaborativamente, dado que el trabajo grupal no implica para muchos estudiantes el completo despliegue de sus recursos para el aprendizaje colaborativo. Desde la perspectiva de Tomasello y colaboradores, el aprendizaje colaborativo es la forma más avanzada de aprendizaje cultural; éste último se caracteriza porque el aprendiz aprende no sólo *de* otro, sino *a través de* otro, al intentar captar la situación desde la perspectiva de esa otra persona para generar una idea propia que incluya a tal perspectiva. El aprendizaje colaborativo remite a situaciones en las que los pares trabajan juntos para solucionar un problema, apropiarse de conocimiento cultural o incluso construir conocimiento conjuntamente (Guevara et al., 2017; Muller Mirza y Tartas, 2023). En el aprendizaje colaborativo, no hay participantes expertos sino una intersubjetividad simétrica que vuelve recursivas las concepciones acerca de los estados y procesos cognitivos, posibilitando la integración de varias perspectivas en una nueva (Tomasello, 2007; Tomasello et al., 1993).

1.3.1. Roles Participativos y Apoyo Tecnológico

En el campo específico de la composición textual, la interacción con pares ocupa un lugar relevante en la enseñanza de la escritura y son muchos los estudios que ese intercambio contribuye a la creación de un contexto de comunicación significativo, la producción de textos

más elaborados y complejos, la externalización por parte de quienes escriben de los motivos de las decisiones que toman al desplegar los procesos de composición. Hoogeveen y van Gelderen (2013), con la finalidad de conocer qué aspectos de la composición en interacción con pares propician los logros detallados, revisaron 26 estudios que enfocan la habilidad de escritura en estudiantes, de entre 5 y 16 años. Los estudios considerados incluían textos principalmente narrativos -con escasos los textos expositivos y ensayos-, enfocaban en diferentes etapas del proceso de composición (planificación, textualización, elaboración del primer borrador, revisión, o todas ellas) y en el tipo de instrucción específica brindada (sobre estrategias de escritura, normas de interacción y conocimiento de género, o la combinación de dos o todos los tipos de instrucción). La mayoría de los estudios aportaron los tres tipos de instrucción considerados o su combinación durante la fase de elaboración del primer borrador -fueron relativamente pocos los que aportaron instrucción en las fases de planificación, textualización o revisión-. Los resultados muestran claramente que la escritura en interacción con pares tiene un mayor efecto positivo que la escritura individual.

El panorama no es claro respecto de la incidencia de la habilidad previa para componer textos de los integrantes del grupo colaborativo, los estudios pioneros (Sutherland y Topping, 1999; Topping, 2015; Yarrow y Topping, 2001) indican que cuando interactúan estudiantes con diferente habilidad para la composición textual, se registran mejoras en la escritura de ambos estudiantes. Sin embargo, el estudio de Vaan Steemdan y colaboradores (2014), al indagar la escritura en L1 y L2, señala que la interacción entre pares con habilidad heterogénea beneficia a de menos habilidad, en tanto que en estudiantes con mayor dominio de la escritura el beneficio es mayor al integrar parejas homogéneas. Castellaro y colaboradores (2020, 2021), al explorar la lectura de tablas o la resolución de problemas lógicos en díadas colaborativas simétricas y asimétricas, concluyen que en el caso de las díadas simétricas pueden alternar altos niveles de participación por parte de ambos integrantes; mientras que en el caso de las díadas

asimétricas la construcción sociocognitiva depende de la intervención inicial del participante más avanzado y las resoluciones finales son más relacionales que epistémicas.

También los roles particulares de cada integrante de la díada o grupo de pares han sido objeto de atención. Desde una concepción tradicional de los roles como patrones consistentes de conductas se dio lugar a taxonomías de los modos en que comparten su trabajo quienes integran un grupo de escritura colaborativa: escritor, consultor, revisor, líder, facilitador (Lowry et al., 2004). Desde una concepción funcional y de emergencia espontánea de los roles dinámicamente fluctuantes y recreados por las y los estudiantes en los diferentes momentos de la interacción, Saló y colaboradoras (2023) señalan que los roles participativos en situaciones auténticas de escritura, como las que se producen en clases de ciencias sociales y ciencias naturales, dan cuenta de la riqueza y variedad que subyace a la participación de las y los estudiantes cuando escriben en colaboración con pares. Las autoras muestran que la participación de estudiantes de cuarto y sexto grado fluctúa en los diferentes roles que organizan en seis categorías, según su foco sea: en el contenido, en la alfabetización, en el desempeño, en el proceso, de expresión o fuera de la tarea.

Los estudios de la interacción colaborativa han enfocado momentos específicos de la composición textual. En el caso de la revisión, investigaciones realizadas en el nivel primario (Montanero et al., 2014), secundario (Corcelles y Castelló, 2015) y universitario (Corcelles et al., 2015) señalan que la colaboración beneficia la calidad del texto. Cuando las y los estudiantes universitarios se comprometen en la revisión recíproca ofrecen sugerencias, ordenadas y orientadas hacia los aspectos formales del texto en tanto que las sugerencias de las y los docentes se orientan más hacia la coherencia y cohesión; asimismo, aceptan más las sugerencias de sus pares que de las y los docentes cuando refieren a aspectos formales, y más las de éstos que de sus pares cuando toman en cuenta la coherencia y cohesión (Corcelles et al., 2015). En la educación secundaria, la interacción entre estudiantes durante la escritura

colaborativa benefició la calidad de los textos producidos así como también contribuyó a argumentar y ejemplificar su pensamiento filosófico (Corcelles y Castelló, 2015). En la educación primaria, la evaluación de pares mejoró la descripción de los personajes y del escenario en textos narrativos, en tanto que la evaluación convencional por parte del docente logró mejoras en aspectos gramaticales y ortográficos (Montanero et al., 2014). En estos tres estudios se utilizaron rúbricas que evaluaron diferentes aspectos del contenido y de la gramática del texto final.

En una cultura del aprendizaje, las tecnologías (computadoras o teléfonos celulares, en el caso actual) no son sólo el soporte para registrar lo que escribimos sino que en cierto “formatean” los modos de conocer y aprender (Pozo, 2016). De ahí que otro aspecto relevante a considerar en la interacción colaborativa durante la composición escrita es la utilización de tabletas u ordenadores al componer. Los entornos de aprendizaje diseñados desde la perspectiva del Aprendizaje Colaborativo Asistido por Ordenador (ACAO) demuestran cambios en la participación a partir del uso de herramientas tecnológicas. Estudios que buscaban promover la regulación socialmente compartida del aprendizaje (Järvelä et al., 2013, 2015) mostraron que las y los estudiantes utilizaban estrategias de nivel “profundo” para superar dificultades relacionadas con la tarea y de nivel “rutinario” para la gestión del tiempo y el control del entorno. De manera que, aunque dispongan de las herramientas para la regulación, existen diferencias a la hora de identificar el objetivo de esa regulación. En esta línea, Zabolotna y colaboradores (2023) propusieron, a grupos de tres y cuatro estudiantes de séptimo grado, la creación de un póster sobre el centro de gravedad utilizando una *tablet*. Sus resultados demostraron asociaciones entre la construcción de conocimientos y la regulación tanto a nivel grupal como a nivel de la colaboración, lo que subraya la importancia del soporte electrónico al traccionar procesos de aprendizaje colaborativo. Por su parte, Scardamalia y colaboradores (2010) señalan que la tecnología, si bien tiene el potencial de generar activos

procesos compositivos, puede ser utilizada según la estrategia de “decir el conocimiento” o según la de “transformar el conocimiento”, dependiendo de las metas del escritor y del contexto socio-cognitivo de la tarea. El reciente estudio de Salo y colaboradoras (2023) señala que, cuando estudiantes trabajan conjuntamente sobre un mismo dispositivo, la participación se vuelve más activa, flexible y enfocada en el contenido.

1.3.2. Lentes para Estudiar la Composición Textual como Actividad Compartida

La escritura colaborativa entre pares involucra la creación de un texto conjuntamente por dos o más co-escritores, quienes comparten decisiones y responsabilidades en relación a los diferentes momentos del proceso compositivo. Quienes escriben colaborativamente externalizan y negocian sus ideas respecto a qué deberían incluir el texto y a cómo incluirlo, y las reformulan para ajustarlas a la situación comunicativa. La escritura colaborativa es un proceso interdependiente, dinámico y recursivo que demanda continuo diálogo y cooperación para lograr un acuerdo, no sólo en los espacios retórico y de contenido, sino también con respecto a la distribución de los roles y responsabilidades de cada integrante (Corcelles y Castelló, 2015). De ahí la importancia de implementar formas de abordaje metodológico a escala molar capaces de preservar el carácter contextual y situado de la actividad y a la vez posibilitar el acceso a la organización y coordinación de los diferentes procesos de escritura según se despliegan en el espacio de problema que configura la situación compositiva. Los estudios sobre la regulación social del aprendizaje en estudiantes universitarios (Isohätälä et al., 2017; Malmberg et al., 2017) han distinguido eventos significativos en el curso de la interacción, a los que denominan ‘episodios’. Se trata de secuencias de intercambios delimitadas por cortes arbitrarios en el fluir de la interacción, que operan como en lentes para acercar o alejar la mirada sobre los eventos de escritura.

En el ámbito de la composición de textos académicos en estudiantes de posgrado (Sala-Bubaré et al., 2021) y en profesionales (Iñesta y Castelló, 2012), investigaciones sobre la

composición textual que implementaron el análisis por episodios lograron una explicación dinámica y situada de los procesos desplegados al componer textos académicos o artículos de investigación. En la literatura revisada no hallamos estudios empíricos que aborden desde este enfoque teórico y metodológico la composición textual en estudiantes que finalizan la escuela primaria.

1.4. Recapitulación

El recorrido realizado en este capítulo conforma un trípode, la revisión de los procesos de composición textual es el primero de sus pies. Abordar las tradiciones de investigación de esos procesos, nos permitió retomar los retos planteados por la tradición socio-cultural, y aproximarnos a la construcción de un enfoque relacional y situado para el estudio de los procesos de composición.

El segundo de los pies articula el análisis de focos y desafíos relevantes para nuestra perspectiva del aprendizaje escolar de la composición textual. Esta perspectiva implica explorar la composición textual como un espacio de problema en el que las y los estudiantes despliegan sus procesos de composición con la finalidad de componer un texto escrito. La configuración de ese espacio está mediada por las concepciones de docentes y estudiantes acerca del aprendizaje y la enseñanza de la composición textual y por las propuestas pedagógicas que orienten el diseño y planteo de tareas de escritura significativas.

El trípode se completa con la revisión de la interacción colaborativa al aprender en general y al componer textos en particular. Hemos reparado en características metodológicas específicas que supone la adopción de un enfoque dinámico para aproximarnos a la composición textual en colaboración con pares de textos que respondan a auténticas situaciones comunicativas. Tales características metodológicas suponen la utilización de métodos de registro sincrónicos y abarcativos, y de análisis a escala molar, capaces de captar las

significaciones, ensayos y decisiones que estudiantes debaten y construyen en torno a la composición textual, configurada como un espacio de problema

En este punto, nos encontramos en condiciones de plantear un área de vacancia en la investigación de la composición textual desde un enfoque dinámico y situado. Por un lado, los estudios han orientado su interés hacia los momentos previos y al inicio de la escolarización básica o bien en las etapas más avanzadas de la educación formal pero no observamos producción investigativa que aborde el último tramo de la educación primaria. Por otro lado, tampoco hemos hallado investigaciones que integren la mediación de las concepciones, de docentes y estudiantes, sobre el aprendizaje y la enseñanza de la composición textual al indagar los procesos que intervienen y los textos resultantes.

Capítulo 2

Problema, Objetivos y Diseño de la Tesis

Como muestra la revisión realizada en el Capítulo 1, los estudios sobre los procesos de escritura desplegados en situaciones auténticas de composición de textos enfocan en etapas en las que las y los estudiantes se están familiarizando con el sistema de escritura y sus usos - en el nivel inicial o los primeros años de la escolaridad primaria- o cuando ya se espera un manejo considerablemente fluido de los géneros académicos -principalmente en el nivel universitario. En cambio, en la etapa final de la escolaridad primaria, cuando se espera que las y los estudiantes sean capaces de componer textos completos con distintas funciones comunicativas y en acuerdo con estructuras canónicas básicas, no identificamos un cuerpo de investigaciones que, desde un enfoque dinámico y situado, aborden la composición de textos escritos como actividad colaborativa, en constante reconfiguración y negociación. Así es que a la fecha no contamos con una base empírica que haga posible contestar a preguntas básicas para conocer las posibilidades y los desafíos en esta etapa bisagra del aprendizaje escolar. Entre ellas: ¿Cómo llevan a cabo las y los estudiantes la escritura de textos correspondientes a géneros con los que están ampliamente familiarizados a partir de su experiencia escolar, como el narrativo y el expositivo? ¿Cuáles son los focos a los que dedican sus esfuerzos y cuáles son los aspectos que les resultan controversiales? ¿Qué brechas y discontinuidades observamos entre los aspectos que las y los estudiantes tienen en cuenta a la hora de escribir y los que quedan plasmados en el texto terminado? ¿Qué nos pueden informar esas brechas y discontinuidades acerca del proceso de aprendizaje de la composición en este nivel? ¿Cómo conciben las y los estudiantes tras siete años de escolarización primaria el aprendizaje de la composición textual, qué metas se proponen en ese proceso y cómo se posicionan en tanto aprendices? En tanto el aprendizaje escolar de la composición textual se configura en buena medida en las actividades específicas que día a día se despliegan en el aula, ¿qué características

tienen las tareas que las y los docentes proponen a sus estudiantes y qué nos informan acerca de las culturas de aprendizaje y de enseñanza en la que participan docentes y estudiantes? Para aportar en esta dirección, planteamos un estudio exploratorio capaz de articular el análisis de las prácticas relativas a la composición textual con el de las concepciones acerca del aprendizaje y enseñanza de esa composición, considerando tanto a docentes como a estudiantes.

2.1. Objetivos de la Tesis

A partir de las preguntas que formulamos arriba, nos proponemos profundizar nuestro conocimiento de los procesos de composición colaborativa de textos en la etapa final de la escolaridad, considerando la mediación de las concepciones de estudiantes y docentes sobre el aprendizaje de la escritura.

Objetivo 1. Inferir las concepciones que docentes de Lengua de los últimos ciclos de la educación primaria elaboran acerca del aprendizaje y enseñanza de la composición textual en el contexto de las tareas escolares que privilegian en su práctica. Este objetivo se orienta a responder a la pregunta: ¿de qué manera consideran las y los docentes tanto los procesos cognitivos y las actitudes de las y los estudiantes como los textos que escriben?

En base a la pregnancia entre docentes de primaria de concepciones directas e interpretativas, acordes con comprensiones de la composición textual como habilidad procedimental, y como vía de acceso o demostración de conocimientos del estudiante (“decir el conocimiento”), anticipamos que predominará la consideración de procesos de producción textual gráfica, de adquisición y actualización de conocimientos. Es plausible que entre las actividades de composición textual pensadas para sus estudiantes, tengan considerable presencia las actitudes afectivas y epistémicas de las y los estudiantes, como mediadoras permanentes de su participación, así como los procesos anticipatorios de aquello que se habrá de escribir. También anticipamos una baja presencia de la consideración de procesos claves

para aquellas modalidades compositivas propias de “transformar el conocimiento”, concretamente, la revisión del plan original y el monitoreo de la producción escrita en curso, en línea con una concepción constructiva del aprendizaje y la enseñanza.

Más específicamente, en cuanto a los propósitos, actividades y evaluación de las tareas, en base a la evidencia recogida en otros países y en el nivel secundario, esperamos que la evaluación se centre en los textos escritos, con escasa articulación de los procesos involucrados. La literatura revisada no permite realizar anticipaciones con respecto a los propósitos y las actividades (Martín et al., 2006). Sin embargo, la situacionalidad del pensamiento docente, documentada en otros niveles educativos y dominios de conocimiento mediante perfiles y repertorios, sugiere que los aspectos priorizados variarán según los componentes de las tareas, así como entre las dos tareas propuestas por un mismo docente. Un mayor conocimiento de las continuidades y brechas, al interior de una misma tarea y en el repertorio de un mismo docente, podrían brindar indicadores de zonas de desarrollo próximo en vistas a la formación docente.

Objetivo 2. Analizar la composición textual colaborativa de un texto narrativo en los últimos meses de la educación primaria. La pregunta es: ¿cómo las y los estudiantes que finalizan la escolarización básica abordan, problematizan y/o resuelven la composición de un texto narrativo en interacción con pares? Para responder a esa pregunta enfocamos la producción textual desde tres puntos de vista: el proceso de producción textual desplegado en la interacción colaborativa entre estudiantes, el producto final o texto escrito y la perspectiva grupal acerca de la producción realizada. En particular nos proponemos:

2.1. Caracterizar los procesos de composición de un texto narrativo atendiendo a la participación individual y grupal, así como las metas y focos que orientan la actividad, a fin de inferir su progresión y dinámica.

2.2. Caracterizar y valorar el texto narrativo producido, atendiendo a sus dimensiones constitutivas: formato gráfico y macroestructura textual, construcción narrativa, coherencia y cohesión, riqueza léxica y ortografía.

2.3. Distinguir la perspectiva construida grupalmente acerca de los procesos y del producto de la composición textual.

Esperamos que las acciones desplegadas y las decisiones tomadas al interactuar colaborativamente durante la composición textual nos permitan distinguir los espacios de problema que orientan y configuran la actividad compositiva, así como establecer episodios de regulación conjunta de la composición en función de esos espacios. Los episodios constituyen una lente adecuada para captar integralmente la articulación entre los problemas que vertebran la discusión grupal y los avances textuales. Al transitar en la interacción colaborativa esa secuencia de acciones y de progresos en el texto, las y los estudiantes van construyendo una perspectiva grupal acerca del proceso y del producto textual.

De acuerdo a los estudios de Camps (2008, 2009), esperamos que las ideas manifestadas en la interacción den cuenta de una mayor riqueza, complejidad y diversidad que las que se plasman en los textos producidos. Asimismo, debido a que los relatos favorecen el despliegue de la imaginación y la creación de mundos ficcionales, la discusión grupal se centrará en los diferentes componentes que integran el contenido de la narración. Por su parte, aspectos metalingüísticos como la ortografía, el léxico o la coherencia y cohesión ocuparán un lugar secundario en la discusión grupal. De manera consistente, la actividad tendiente a poner en texto gráficamente predominará sobre aquella tendiente a planificar o revisar.

Objetivo 3. Analizar la composición textual colaborativa de un texto expositivo en los últimos meses de la educación primaria. A fin de responder a la pregunta ¿cómo estudiantes que finalizan la escolarización básica abordan, problematizan y/o resuelven la composición de un texto expositivo en interacción con pares? consideramos el texto escrito, el proceso de

producción textual colaborativo y la perspectiva grupal acerca de la producción realizada. En particular nos proponemos:

3.1. Caracterizar los procesos de composición de un texto expositivo atendiendo a la participación individual y grupal, así como las metas y focos que orientan la actividad, a fin de inferir su progresión y dinámica.

3.2. Caracterizar y valorar el texto expositivo producido, atendiendo a sus dimensiones constitutivas: formato gráfico y macroestructura textual, construcción expositiva, coherencia y cohesión, riqueza léxica y ortografía.

2.3. Distinguir la perspectiva construida grupalmente acerca de los procesos y del producto de la composición textual.

Como en el objetivo anterior, esperamos un mayor despliegue de las ideas manifestadas en la interacción que de las plasmadas en los textos producidos. Anticipamos que la mayor parte de la discusión grupal girará en torno a la recuperación del contenido del texto expositivo. Es posible que den cuenta de una clara y definida estructuración textual, dado que los contenidos de los textos expositivos suelen adquirirse de modo formal y con elevado nivel de organización.

Objetivo 4. Diferenciar variaciones en las trayectorias grupales y personales, a través de la composición de dos textos de diferentes géneros y de las perspectivas expresadas acerca de la composición textual y su aprendizaje. La pregunta que subyace a este objetivo es: ¿qué variaciones se advierten en los recorridos singulares delineados tanto por grupos como por estudiantes? Para contestar a esa pregunta en el caso de los grupos recurrimos a la trayectoria delineada a través de la composición colaborativa de textos de dos diferentes géneros, mientras que en el caso de cada estudiante nos basamos en las perspectivas acerca de la composición textual, su aprendizaje y enseñanza que expresaron antes y después de componer los textos. En particular nos proponemos:

4.1. Analizar la trayectoria de un mismo grupo de estudiantes al componer un texto narrativo y al componer un texto expositivo, a fin de identificar las variaciones en el proceso de producción, el texto producido y la perspectiva grupal acerca del proceso y el producto.

4.2. Analizar la trayectoria personal de estudiantes al dar cuenta de su perspectiva acerca del aprendizaje de la composición de textos antes y después de componer colaborativamente un texto narrativo y uno expositivo, a fin de identificar variaciones en esas perspectivas.

En base a su uso temprano y frecuente en el contexto familiar y escolar (Bruner, 1991, 2004; Iparraguirre et al., 2016; Stein y Glenn, 1979; Ucelli, 2008), esperamos que la composición grupal de un texto narrativo genere interacciones sean más dinámicas, fluidas y de metas más variadas que al componer un texto expositivo. Además, esperamos que el texto narrativo sea más extenso, coherente y con mayor despliegue de recursos cohesivos que el texto expositivo compuesto por el mismo grupo de estudiantes (Berman y Nir, 2009; Olinghouse et al., 2015). Con respecto a las trayectorias individuales, si bien la literatura relevada muestra cambios en las perspectivas individuales como resultado de intervenciones más prolongadas en el tiempo y con una clara finalidad modificatoria, es probable que las y los estudiantes que den cuenta de un alto nivel de participación en la situación de composición textual colaborativa sean también quienes den cuenta de reflexiones extensas y elaboradas en la situación de entrevista.

2.2. Diseño Metodológico de la Tesis

Esta investigación consiste en un estudio de casos (Yin, 2018), que busca apreciar la unicidad y complejidad de fenómenos situados (Remenyi, 2012). Se trata de una investigación exploratoria-interpretativa, dado que el objetivo es generar conocimientos sobre aspectos poco estudiados de un tema ya conocido, como es la composición textual, desde un enfoque situado

y profundo que integre tanto las prácticas como las concepciones. La elección de un enfoque cualitativo responde a la intención de lograr riqueza y profundidad al analizar e interpretar la información (Hernández Sampieri et al., 2006).

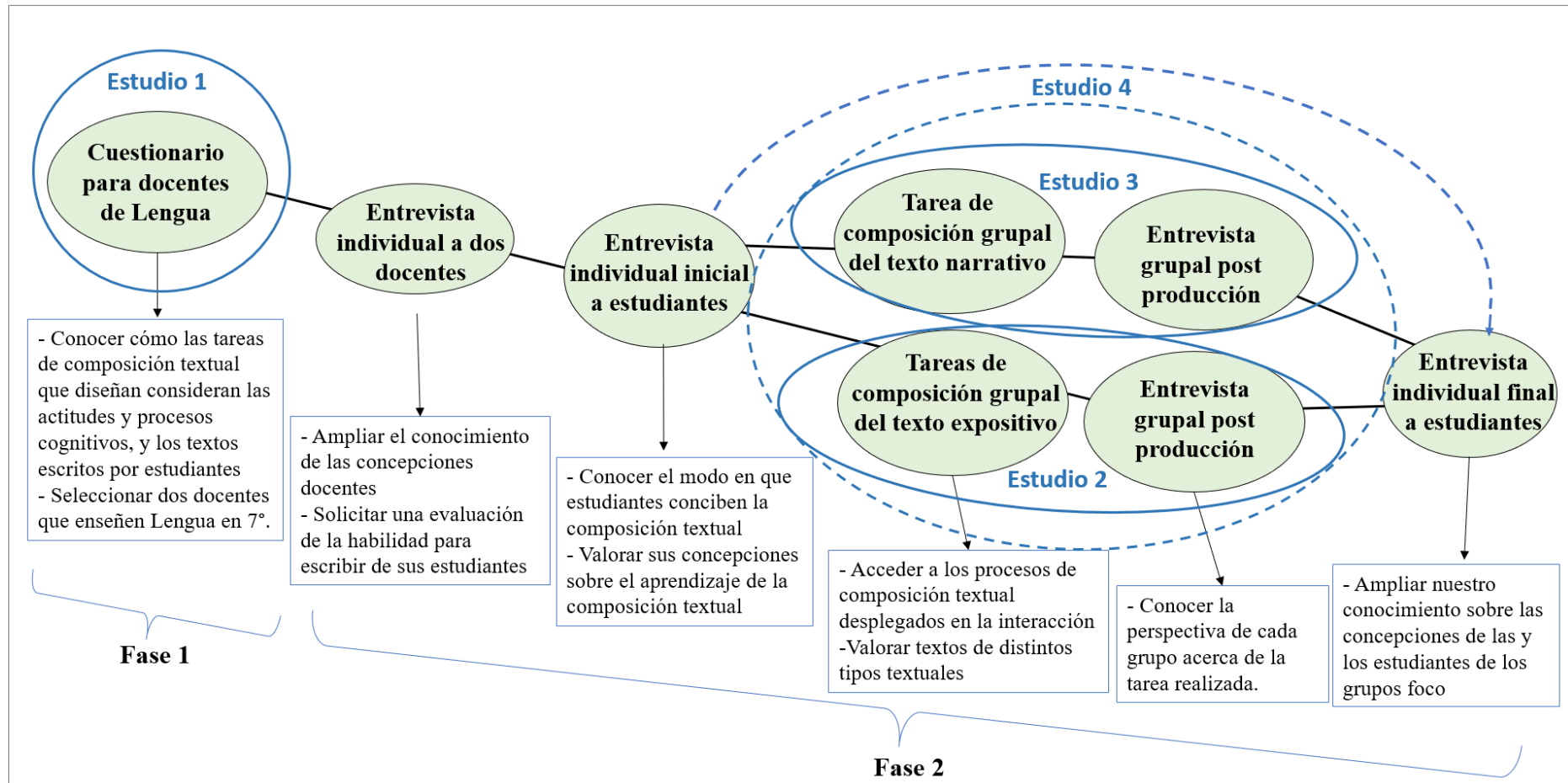
El diseño articula varios focos de estudio. Según su dimensión temporal, combina la investigación transeccional o transversal, que recoge información en un momento único, con la longitudinal que recolecta información en dos puntos temporales distintos. La primera fase explora de forma transeccional o transversal mediante el Estudio 1, las concepciones y prácticas de docentes de Lengua en el Segundo y Tercer Ciclo de la Educación Primaria en torno a la composición de textos escritos. La segunda fase estudia las prácticas y concepciones sobre la composición de textos en estudiantes del último tramo de la escolaridad primaria considerando dos tipos textuales (narrativo y expositivo). Para ello, articula tres estudios que indagan la composición de un texto narrativo en dos grupos pequeños y heterogéneos de estudiantes, la composición de un texto expositivo en esos mismos grupos y las trayectorias grupales y personales, al componer ambos textos y reflexionar sobre su aprendizaje en esta área.

Para recabar información de primera mano relativa a los objetos de nuestro interés combinamos una pluralidad de instrumentos que ordenamos en la Figura 1. Para relevar las concepciones y las prácticas de docentes, diseñamos un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas de carácter profesional y situado. Para relevar los procesos y las concepciones de estudiantes sobre la composición textual los instrumentos utilizados fueron:

- entrevistas individuales a las dos docentes que seleccionamos a partir del cuestionario con la finalidad de profundizar nuestro conocimiento de sus concepciones y solicitarles una evaluación de la habilidad para componer textos de sus estudiantes;

Figura 1

Diseño metodológico de la tesis: instrumentos para recabar información y su función en el estudio



Nota: El círculo y las elipsis en línea continuada demarcan los instrumentos utilizados en los Estudios 1, 2 y 3, y los rectángulos detallan su función en el estudio. El círculo y el semicírculo en línea de guiones indican los instrumentos del Estudio 4.

- entrevistas individuales a 44 estudiantes en los grupos escolares a cargo de las docentes, de manera previa a la composición colaborativa de los textos, con un guión adaptado a partir de estudios previos, a fin de conocer sus concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de la composición textual;
- dos tareas de composición textual colaborativa grupos de trabajo heterogéneos de 4 o 5 estudiantes en los grados escolares, una orientada hacia la composición de un texto narrativo y otra hacia la de un texto expositivo;
- entrevista grupal post producción, al finalizar cada tarea de composición, con el propósito de relevar la perspectiva del grupo sobre el proceso seguido al resolver cada tarea compositiva;
- entrevista final en profundidad a las y los estudiantes de los grupos foco con un guion diseñado para esta tesis.

2.2.1. Diseño de la Fase 1: Exploración de Prácticas y Concepciones Docentes

Diseñamos un cuestionario en línea orientado a docentes que enseñan Lengua en el Segundo y Tercer Ciclo de la escolaridad primaria, para ser resuelto de forma individual en el momento que consideraran adecuado. Desde un enfoque situado, anclamos la indagación en tareas de enseñanza diseñadas por las y los docentes participantes. Les proponemos una reflexión didáctica en torno a los tres componentes básicos de las tareas: los propósitos o metas que pretenden lograr en sus estudiantes, las actividades o consignas de trabajo que proponen para favorecer el alcance de esas metas y las formas de evaluar, que puede enfocar en distintos aspectos del producto o del proceso de composición. En el Capítulo 3 presentamos el diseño pormenorizado del cuestionario.

La información recabada nos permitió en una segunda instancia, elegir dos docentes cuyos intereses y modalidades de trabajo fueran adecuadas para llevar a cabo la Fase 2.

2.2.2. Diseño de la Fase 2: Análisis de las Prácticas y Concepciones de Estudiantes

Con la finalidad de ampliar nuestro conocimiento de las prácticas y concepciones de las docentes acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la composición escrita en sus estudiantes, entrevistamos individualmente a cada una de las docentes seleccionadas. Al comenzar, agradecemos su participación respondiendo el Cuestionario, citamos algunas de esas respuestas -para situarlas como punto de inicio de la entrevista e indicar la relevancia de las ideas expresadas- e indagamos sobre la potencialidad del cuestionario como generador de nuevas ideas. Seguidamente formulamos una serie de preguntas orientadas a indagar cómo la docente considera las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes, los procesos y actividades que ponen en juego al aprender y las dificultades que se les suscitan. Para conocer acerca de su formación y práctica actual, preguntamos acerca de la trayectoria de la docente en la institución, en la enseñanza de la escritura y en particular en la de la composición textual. Además, cada docente valoró la habilidad para componer textos escritos en sus estudiantes, atendiendo a tres diferentes niveles: “base”, “núcleo” y “extensión”. El nivel “base” reunió a estudiantes que aún debían superar ciertos desafíos para alcanzar las estrategias y habilidades esperables para séptimo grado; el nivel “núcleo” a quienes ya las dominan en un sentido estándar y en el nivel “extensión” a quienes las superan ampliamente. Esta evaluación permitió tanto la construcción de una perspectiva general del grupo escolar como de un criterio interno para valorar las habilidades compositivas de cada estudiante que nos facilitó luego la organización de grupos de trabajo heterogéneos. Antes de dar por concluida la entrevista, invitamos a las docentes a participar en unas instancias colaborativas docentes-investigadores para el diseño e implementación de sesiones de composición textual grupal en sus aulas.

Las entrevistas fueron realizadas en la sala de profesores, de manera privada, mientras el grupo clase cursaba asignaturas a cargo de docentes especializados (música, plástica o

educación física). La entrevista a la Docente A duró 22 minutos y la entrevista a la Docente B duró 35 minutos. Ambas entrevistas fueron audiograbadas y transcritas totalmente.

Para conocer las perspectivas, trayectorias y prácticas relacionadas con la composición textual colaborativa, entrevistamos individualmente a las y los estudiantes de cada grupo clase, a partir de ajustar un guion ya utilizado en estudios previos (Scheuer et al., 2001, 2010). Del guion original recuperamos bloques de preguntas referidos a: las condiciones de la práctica de la práctica de la escritura, la propia historia como aprendiz de la escritura, las dificultades y las acciones ante esa dificultad, los procesos que actualmente pone en juego al aprender y al pensamiento de quien escribe en cuatro diferentes momentos de la producción textual, éstas últimas preguntas se basan en la presentación de cuatro tarjetas gráficas que representan a un o una estudiante en cada uno de esos momentos. Además, esbozamos preguntas que exploraban los gustos de las y los estudiantes por géneros textuales específicos y, a modo de invitación a una segunda vuelta sobre las reflexiones generadas en el curso de la entrevista, diseñamos la siguiente pregunta: ¿por qué será que a veces es tan difícil escribir lo que uno quiere? Las entrevistas fueron realizadas a cada estudiante en algún lugar aislado y silencioso de la escuela; las registramos en audio y luego las transcribimos de manera completa. Este relevamiento será una de las fuentes de información consideradas en el Estudio 4, al estudiar las trayectorias grupales e individuales.

2.2.2.1. El Diseño de las Tareas y La Participación de las Docentes

Buscamos generar condiciones ecológicamente válidas tanto para la composición de una narración genuina, con una auténtica consigna acorde al sentido de la narración como para el desarrollo de la clase, con la conducción de la actividad por parte de la docente y la posibilidad de que ella misma introduzca los ajustes necesarios para una mejor sintonía a su estilo de práctica. Asimismo, buscamos asegurar una estabilidad entre grupos y entre tareas,

manteniendo en los dos grupos escolares la estructura básica de la tarea narrativa y expositiva, así como entre ambas tareas.

Conjuntamente con la directora de esta tesis y, planificamos una estructura básica para cada tarea de composición que diferenció dos momentos: un plenario inicial y uno de producción grupal. El plenario inicial buscaba proveer un andamiaje a partir de la diferenciación de cuatro ejes: generar ideas sobre el contenido a escribir, dirigir la atención hacia componentes específicos de la estructura textual y hacia aspectos canónicos de la escritura; destacar particularidades del uso de la computadora como soporte de escritura y actualizar pautas de respeto para la participación en el trabajo grupal. Para el momento de producción grupal, propusimos a las docentes la presentación de consignas o actividades.

En el segundo semestre del año 2016, realicé la entrevista en profundidad a la Docente 1, las entrevistas individuales a las y los estudiantes de su grupo escolar y también las dos reuniones de planificación con la Docente 1. En el segundo semestre del año 2017 realicé los mismos relevamientos con la Docente 2 así como con las y los estudiantes de su grado escolar. Las reuniones con las docentes duraron aproximadamente una hora, no fueron grabadas en audio ni en video, y su finalidad fue presentar a cada docente la estructura básica planificada para las tareas de composición narrativa y expositiva.

2.2.2.2. La Composición Grupal con Ordenador como Fuente de Información Multimodal y Dinámica

Para lograr el acceso a procesos de composición textual que son privados, optamos por proponer dos tareas de escritura que requirieron a quienes integran cada grupo heterogéneo la composición de un único texto de forma colectiva en soporte electrónico.

Cada docente llevó a cabo las tareas de composición en el grado escolar a su cargo, con la presencia en el aula de dos investigadores colaboradores y mía. Nuestra permanencia en el aula buscaba ayudar en la distribución de computadoras y grabadores para cada grupo

heterogéneo, en la entrega de las consignas en papel durante la composición narrativa o ante eventuales consultas por parte de los grupos heterogéneos.

Se trató de una tarea abierta en la que los grupos exploraron e implementaron diversas vías de resolución, tomando decisiones acerca de cómo usar los conocimientos disponibles sobre la construcción narrativa y sobre la lengua escrita, generando planes de acción que actualicen pautas de trabajo grupal, a fin de habilitar una producción escrita situada y orientada en función del género discursivo.

La utilización del apoyo del ordenador (cuatro estudiantes escriben un solo texto utilizando una computadora) obedeció a la ubicuidad de este tipo de soporte después de la pandemia Covid-19, a las facilidades para que los integrantes puedan visibilizar momento a momento el texto durante la composición y para modificarlo ante eventuales errores o reformulaciones (Järvellä, 2015; Zabolotna et al., 2023). Además, elegimos una modalidad grupal en la que tres o cuatro estudiantes componían un texto utilizando una única computadora, a fin de promover la interacción entre pares. Como vimos en el Capítulo 1, la composición colaborativa en grupos de pares contribuye al logro de una mayor adecuación entre la consigna propuesta y los textos producidos, así como a la explicitación de los motivos de las decisiones tomadas al planificar, textualizar y revisar la producción escrita.

El Grupo 1 realizó las tareas de composición en el último trimestre del 2016, y el Grupo 2, en el último trimestre del 2017. Las y los estudiantes de la clase participaron de las sesiones integrando los grupos colaborativos heterogéneos conformados.

Una vez presentadas las consignas de la tarea, como vía para acceder al resultado gráfico y al proceso de composición, la actividad de los grupos enfocados fue video y audio grabada. Basándonos en el enfoque metodológico desarrollado por Castelló y colaboradoras, comentado en el capítulo anterior, utilizamos el software Camtasia Studio 8 que posibilitó registrar en tiempo real todos los movimientos gráficos realizados en la pantalla de la

computadora durante el proceso de composición textual y, una vez finalizado ese proceso, pudimos imprimir el texto resultante. Así elegimos una vía para acceder no solo a los avances en el plano gráfico sino también al modo en que despliegan su actividad compositiva. El uso de instrumentos de registro sincrónico permite captar los matices y sutilezas de ese proceso, en las discusiones de las opciones posibles descartando algunas, explorando otras e implementando unas pocas y en las interacciones entre participantes, a través del despliegue y ritmo del lenguaje oral, circulación de la palabra, gestos, dirección de mirada. Esas interacciones, en lugar de un artificio para dar cuenta al investigador mediante un autorreporte, dan cuenta de una genuina necesidad de negociación al escribir en situaciones auténticas de escritura. De este modo, a partir de una tarea de composición colaborativa de un texto narrativo y otra de un texto expositivo, recabamos para cada grupo un texto escrito y un registro de interacción que integró información del audio y el video.

2.2.2.3. *La Perspectiva de las y los Estudiantes*

En una entrevista grupal confluyen los discursos de cada integrante sobre el proceso de composición y sobre el texto compuesto. Concebimos la entrevista como un “evento de aprendizaje” (Sfard, 2010), por tanto intentamos que cada participante sintiera como propio el espacio de escucha atenta en el que expresar su perspectiva y, en el caso de las entrevistas grupales, promovimos una situación de interacción dialógica, fecunda para conocer el punto de vista de otros y tensionar con el propio.

Cuando cada grupo finalizó las tareas de composición, realizamos una entrevista grupal, que duró entre 10 y 15 minutos, en la que las y los integrantes respondieron acerca de: la organización que siguieron al componer los textos, las dificultades halladas, las ayudas recibidas y las que les hubiera gustado recibir, y el grado de conformidad con el texto producido. Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas.

Diseñamos una entrevista individual para a las y los estudiantes que formaron parte de los grupos foco dentro de cada grado escolar, y la aplicamos unos días después de finalizadas las dos sesiones de composición. La entrevista estuvo orientada a reflexionar sobre las sesiones de escritura. Inicialmente, preguntamos: ¿cómo contarías a otra persona lo que hicimos en estos encuentros? Indagamos acerca de las dificultades y las ayudas recibidas. Les presentamos los textos producidos grupalmente impresos e indagamos acerca de cuál le gustó más y por qué. A modo de cierre, orientamos la reflexión hacia cambios posibles generados a partir de la participación en las sesiones de composición.

El Estudio 2 de esta fase se enfoca en la tarea y entrevista grupal sobre composición narrativa; el Estudio 3 aborda la tarea y la entrevista grupal sobre composición expositiva; y el Estudio 4 se dedica al análisis de trayectorias grupales y personales a través del conjunto de actividades propuestas.

2.3. Contexto de los Estudios

Las ciudades en las realizamos el estudio forman parte del Alto Valle de la provincia de Río Negro. La región se extiende desde la confluencia de los ríos Limay y Neuquén, que dan nacimiento al río Negro, hasta la localidad de Chichinales. El valle transversal, por su orientación perpendicular a la cordillera de Los Andes, sigue el recorrido del río Negro, de noroeste a sudeste, hasta su desembocadura en el mar. En la zona central-norte de esta microrregión se encuentran las ciudades de Allen y General Roca, donde realizamos esta tesis (ver Figura 2).

Figura 2

Mapa del Alto Valle de Río Negro, con las ciudades en las que se realizó la tesis



La economía se basa fuertemente en la actividad agrícola. Predominan los cultivos de frutales, es la zona de mayor producción de peras y manzanas del país. También se producen frutas finas (frambuesa, guinda y frutilla), hortalizas (tomate y cebolla) y frutos secos aunque en menor medida (Blanco, 2017).

El espacio agrario del Alto Valle requiere contar con mano de obra adicional en el período de recolección de su producción dado que los recursos humanos locales no alcanzan a satisfacer la demanda de cosecheros. Esto atrajo población de otras áreas del país y de países limítrofes, principalmente de Chile, que luego se establecieron en la zona. A partir de los años '90 y aun en la primera década de este siglo, la región presentó un acelerado crecimiento demográfico (Aguilera, 2016). Sin embargo, las tareas estacionales relacionadas a la cosecha y empaque de fruta siguen demandando trabajadores transitorios.

En cuanto a la educación pública superior, respecto de la formación docente, en el Alto Valle se sitúan dos institutos de Formación Docente Continua, el de General Roca y el de Regina que entre sus carreras ofrecen el profesorado en Educación Primaria. Además, en Cipolletti, se halla la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, que entre sus carreras cuenta con el Profesorado en Educación Primaria.

La ciudad de General Roca es cabecera del departamento homónimo que según el último Censo 2022 tiene 380.525 habitantes, la ciudad de Allen, distante a 24 km, integra ese departamento. Si bien no contamos con datos del Censo 2022 que discriminen cantidad de

habitantes por ciudad, según el Censo 2010 la ciudad de General Roca contaba con 120.000 habitantes, en tanto que Allen, contaba con 25.000 habitantes.

Las escuelas primarias urbanas de la ciudad de General Roca están bajo la supervisión de educación primaria Alto Valle Este I, conformada por 50 escuelas; por su parte, las de Allen, corresponden a la supervisión Alto Valle Centro II, conformada por 12 escuelas.

2.4. Procedimientos de Contacto y Selección de Participantes

El proceso de selección de los participantes de esta tesis comenzó en el año 2015, con el piloto del cuestionario. Realizamos el envío del cuestionario definitivo y completamos la fase 1 en el primer semestre de 2016. Efectuamos las entrevistas (individual a docentes, individual inicial a estudiantes, grupales post producción e individual final a estudiantes) y las sesiones de composición de la fase 2 en el segundo semestre del 2016, y en el segundo del 2017. Los participantes de ambas fases estaban radicados en la región del Alto Valle.

2.4.1. Exploración Preliminar para el Envío del Cuestionario de la Fase 1

Recuperamos de las páginas web de las supervisiones de educación primaria del Alto Valle Este I y Alto Valle Centro II, las direcciones de correo electrónico de todas las escuelas integrantes a las que enviamos, desde mi casilla personal, dos notas. En la primera, dirigida a los equipos directivos, dimos a conocer los propósitos del estudio, solicitamos su colaboración para reenviar una nota adjunta a las y los docentes que enseñan Lengua en el segundo y tercer ciclo de la escuela a su cargo, nos comprometimos a realizar una devolución de la información recibida y agradecemos anticipadamente la colaboración. En el [Anexo 1](#) presentamos la nota a equipos directivos

La nota adjunta, dirigida a las y los docentes de Lengua, tenía una estructura similar. La colaboración solicitada consistía en completar el cuestionario -enlazado al texto-, contaba con recomendaciones generales de cómo hacerlo e informaba la fecha límite. En el [Anexo 2](#) presentamos la nota a docentes.

Cumplida la fecha límite no habíamos recibido ninguna respuesta, con una de las investigadoras colaboradoras, integrante del equipo de investigación, visitamos de manera presencial 46 de las 62 escuelas contactadas inicialmente a través de mails. Durante la visita presencial, en un breve intercambio con algún integrante del equipo directivo comunicamos nuestro interés y les recordamos amablemente la solicitud de que hagan llegar el mail enviado a las y los docentes de Lengua de la institución. A pesar de las diversas vías de contacto intentadas, sólo 27 docentes respondieron el cuestionario.

2.4.2. Participantes de la Fase 2

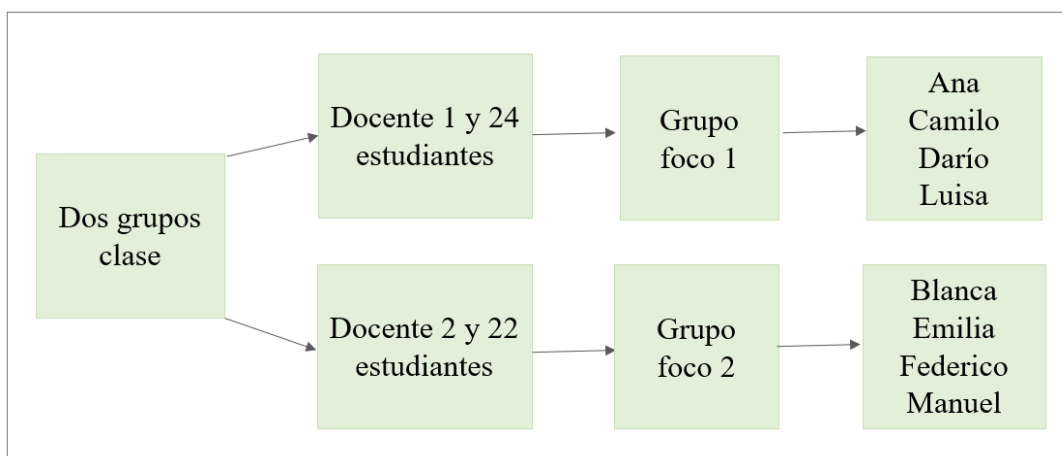
A continuación, explicamos los pasos que seguimos en la selección de los participantes, como se muestra en la Figura 3, desde la selección de dos docentes y sus grados escolares hasta la selección de las y los estudiantes que conformaron los dos grupos foco.

2.4.2.1. Las Docentes y sus Grupos Clase

Para crear las condiciones de una participación comprometida en un contexto de clase favorable para el despliegue de procesos de composición textual, así como de la reflexión acerca de los mismos, seleccionamos de las 27 respuestas que recibimos al cuestionario para docentes de Lengua las dos que indicaban un mayor compromiso con la enseñanza de la composición textual y dominio de su complejidad.

Figura 3

Los dos grupos clase participantes de la Fase 2



Para la selección de las dos docentes tuvimos en cuenta los siguientes criterios: que implementen habitualmente en sus clases el trabajo grupal, que den cuenta de concepciones que atiendan a los procesos de sus estudiantes, manifiesten interés explícito en participar de la experiencia y confíen en la implicación del grupo escolar a su cargo. La selección de dos docentes que trabajaban en distintos establecimientos obedece a la intención de mitigar la influencia de características muy particulares de una institución escolar y resguardarnos de problemas coyunturales que pudieran obstaculizar el progreso de nuestro plan de trabajo.

Junto a la investigadora colaboradora, realizamos una nueva visita presencial a las dos escuelas en las que se desempeñaban las docentes seleccionadas. Tras agradecer la participación respondiendo al cuestionario, dimos a conocer al equipo directivo los resultados de la selección realizada, solicitamos un encuentro para conocer a la docente y anticipamos la frecuencia y duración del trabajo que llevaríamos a cabo dentro de la escuela. Las dos docentes seleccionadas dictaban clases de Lengua en séptimo grado, la Docente 1 en una escuela de la ciudad de Allen y la Docente 2 en una de la ciudad de General Roca. Ambas escuelas son públicas, de jornada simple, se encuentran ubicadas en el casco urbano de las respectivas ciudades a pocas cuadras de la plaza central; comparten también sus características sociodemográficas, dado que su alumnado proviene principalmente de sectores socioeconómicos y culturales medios; ediliciamente, la escuela de la Docente 1 es una construcción de los años '50, más bien pequeña, funciona en dos turnos, por la mañana asisten 4°, 5°, 6° y 7° grado, y por la tarde los grados restantes, todos los grados tienen sólo una división. En cambio, la escuela de la Docente 2 es una construcción más grande, data de los años '90, comparte el predio con un Jardín de Infantes y con una Escuela Secundaria. Los grupos escolares de cada docente tenían una composición muy similar, el grado a cargo de la Docente 1 contaba con 24 estudiantes, la mitad varones y la mitad mujeres, no había estudiantes integrados ni con sobreedad. El aula estaba pintada en colores fuertes y repleta de carteles y

afiches coloridos, debido a que en el turno tarde era ocupada por primer grado. El grupo escolar a cargo de la Docente 2 estaba compuesto por 22 estudiantes, 11 varones y 11 mujeres, no había estudiantes integrados, pero sí un estudiante con sobreedad. El aula era amplia y luminosa, las paredes estaban pintadas en colores claros, con afiches de los sistemas digestivo y muscular. En ambos grupos se destinaban 5 módulos de 45 minutos a la enseñanza de la Lengua, y las dos docentes informaron componer textos, individual y grupalmente, con una frecuencia quincenal.

2.4.2.2. La Conformación de Grupos Heterogéneos

Uno de los motivos por los que buscamos conocer las concepciones de cada estudiante del grupo clase completo, fue formar grupos de trabajo heterogéneos para la realización de tareas de escritura colectiva. Considerando la diversidad en la habilidad para componer textos y en las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la composición textual conformamos grupos heterogéneos de tres o cuatro estudiantes. Para el primer indicador nos basamos en la evaluación que realizó cada docente en la entrevista individual y para el segundo en la identificación llevada a cabo por mí misma de las concepciones directa o interpretativa, en sus diferentes versiones. A partir de la conjunción de ambos indicadores -habilidad compositiva y concepciones- en cada estudiante conformamos grupos de trabajo heterogéneos de cuatro estudiantes, cuidando de que en un mismo grupo solo hubiera como máximo dos estudiantes evaluados por la docente con la misma habilidad compositiva o ubicado por mí en el mismo tipo o versión de concepciones. Optamos por grupos de cuatro integrantes, con la finalidad de evitar que las posibles inasistencias afecten la continuidad del grupo a través de las dos tareas previstas. Así, conforme con el abordaje relacional, la heterogeneidad grupal se configura desde lo procedimental, utilizando la visión de la docente en vez de indicadores estandarizados, y también desde lo conceptual.

2.4.2.3. *Las Sesiones de Composición y los Grupos Foco*

En ambos grupos llevamos a cabo el trabajo durante el segundo semestre del año académico, a fin de garantizar que el grupo clase hubiese consolidado una dinámica de trabajo y, también, de ubicar el estudio netamente en la última etapa de la escolarización primaria. Con el grupo escolar de la Docente 1, llevamos a cabo las sesiones de composición durante el segundo semestre del año 2016, con cuatro semanas de diferencia entre una y otra sesión. En cambio, realizamos las sesiones con el grupo escolar de la Docente 2 en el segundo semestre del año 2017, con la misma diferencia que en el grupo anterior entre una sesión y otra.

Al ingresar por primera vez a las aulas de uno y otro grupo las docentes nos presentaron -a dos investigadores colaboradores integrantes del equipo de investigación y a mí- como “docentes de la universidad” que los visitamos para proponerles la realización de una tarea de escritura. Explicamos a las y los estudiantes que estudiamos cómo aprender a escribir y a componer textos los chicos y las chicas de edades como las de ellos. Hablamos de nuestro interés en conocer sus ideas acerca de la escritura y de la composición textual, por ese motivo les proponíamos participar de entrevistas y de tareas de escritura, describimos someramente cada una de ellas y habilitamos un espacio para que expresaran sus inquietudes. Seguidamente, les informamos sobre la necesidad de contar con el consentimiento informado de parte de sus padres.

En cada grupo clase, seleccionamos dos de los grupos heterogéneos para el registro completo de audio de las interacciones verbales en el curso de la composición. Pese a que nuestro propósito era analizar este proceso en profundidad en un grupo en cada aula, efectuamos el registro de dos de ellos a manera de resguardo ante posibles fallas técnicas en alguno de los varios instrumentos de registro o alguna eventualidad en la dinámica de alguno de los grupos, y así incrementar la posibilidad de completar todos los pasos del análisis con un

grupo foco en cada grado escolar. En el grupo clase a cargo de la Docente 1 elegimos al Grupo 1, y del grupo clase a cargo de la Docente 2, seleccionamos al Grupo 2.

El Grupo 1, conformado por Ana, Camilo, Darío y Luisa. Con respecto a la habilidad para componer textos, dos estudiantes fueron valoradas por la Docente 1 como “extensión” (Ana y Luisa), un estudiante como “núcleo” (Camilo) y uno como “base” (Darío). Sus concepciones acerca del aprendizaje de la escritura dieron cuenta de diferentes versiones de la teoría interpretativa.

El Grupo 2, integrado por Blanca, Emilia, Federico y Manuel. Respecto de la habilidad para componer textos valorada por la Docente 2, en el grupo había un estudiante valorado como “extensión” (Federico), dos estudiantes como “núcleo” (Blanca y Emilia) y uno como “base” (Manuel). Con respecto a las concepciones del aprendizaje de la escritura, la heterogeneidad del grupo se evidencia en las diferentes versiones de la teoría interpretativa.

2.5. Consideraciones Éticas

Para garantizar el resguardo de la identidad de los participantes y las instituciones educativas (Einarsdóttir, 2007), modificamos sus nombres y borramos los nombres legibles en las producciones.

En la Fase 1, las y los docentes respondieron el cuestionario de forma voluntaria e informada, aseguramos la confidencialidad de las respuestas (ver [Anexo 2](#)) y tratamos de manera anónima los datos brindados. En la segunda visita a las escuelas de las docentes seleccionadas, buscamos contar con el consentimiento informado verbalmente por parte de los equipos directivos y de las docentes.

En la Fase 2, a través del cuaderno de comunicaciones escolar, solicitamos un consentimiento informado firmado por madres o padres para la participación de las y los estudiantes en las entrevistas iniciales. En el grupo clase a cargo de la Docente 1, compuesto por 24 estudiantes, 2 estudiantes manifestaron su deseo de no participar en las entrevistas,

motivo por el cual realizamos 22 entrevistas iniciales. Las restantes familias permitieron la audio y videograbación de las sesiones de composición, exclusivamente con fines de uso científico y educativo.

Tanto en la Fase 1 como en la Fase 2 nos preocupamos por mantener un marco de respeto y por evitar sesgos en la interpretación de las perspectivas de las personas entrevistadas.

Concluida la tesis retornaremos a las instituciones, con la finalidad de retribuir la colaboración recibida esperamos ofrecer una actividad, en el marco de la Extensión Universitaria, orientada a promover el trabajo colaborativo y conjunto entre docentes e investigadores, a partir de los análisis e interpretaciones del material recabado.

2.6. Enfoque de Análisis

El enfoque general de análisis adoptado en los estudios que conforman la tesis es situado y dinámico, en tanto la aproximación a las concepciones de docentes (Estudio 1), a los procesos de producción de los estudiantes (Estudios 2 y 3), así como a sus trayectorias grupales e individuales (Estudio 4) integraron una mirada al conjunto con la atención a la especificidad de cada caso, operando con diferentes niveles de zoom. A tal fin en todos los estudios articulamos técnicas de análisis cualitativo de grano fino con procedimientos estadísticos descriptivos, o con representaciones gráficas de las distribuciones de frecuencias y de los procesos en el estudio de las respuestas (al cuestionario y entrevistas), las interacciones grupales y los textos que tienen lugar en el proceso de composición. En todos estos análisis buscamos densidad, profundidad y sistematicidad e integramos un enfoque pedagógico-didáctico con uno cognitivo-comunicativo en la construcción de las categorías.

En el proceso de categorización, que es el soporte de los análisis desarrollados en los cuatro estudios, nos basamos en los aportes de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 2009), articulando una comparación constante entre nuestros datos y los aportes teóricos. En efecto, para elaborar y definir nuestros propios sistemas de categorías leímos recurrentemente

las respuestas de docentes o estudiantes al cuestionario o a las diversas entrevistas, así como los registros de la interacción y textos grupales de estudiantes a la luz de categorías específicas (revisadas en el Capítulo 1), articulando a su vez procedimientos inductivos y deductivos.

Una vez definidos los sistemas de análisis para los Estudios 1, 2 y 3, los aplicamos de forma sistemática a nuestros datos en tablas digitales y los controlamos en interacción con otras investigadoras o estudiantes avanzadas.

Los criterios y procedimientos específicos al proceso ulterior de análisis en cada estudio, se presentan en los capítulos correspondientes.

2.7. Organización de los Resultados

Si bien en el presente capítulo abordamos consideraciones metodológicas generales, con la finalidad de facilitar la lectura en cada una de las cuatro partes que conforman la tesis planteamos la metodología específica.

La presentación del Estudio 1, que responde al objetivo de conocer las concepciones de docentes de nivel primario acerca del aprendizaje y enseñanza de la composición textual a partir de las tareas escolares que privilegian, estuvo organizada en dos capítulos. En el Capítulo 3 detallamos la metodología utilizada para analizar las tareas que las y los docentes manifestaron diseñar y proponer a sus estudiantes. En el Capítulo 4 mostramos los resultados del análisis en términos de las actitudes y procesos cognitivos que promueven en sus estudiantes, así como de los aspectos textuales que valoran.

El Estudio 2, sobre la composición textual colaborativa de un texto narrativo, estuvo organizado en tres capítulos. En el Capítulo 5 nos ocupamos de la metodología en tanto que en los Capítulos 6, 7 y 8 exponemos los resultados: en el 6 del Grupo 1, en el 7 del Grupo 2 y en el 8 de la comparación entre ambos.

Destinamos el Estudio 3, que comprendió cuatro capítulos, a estudiar la composición textual colaborativa de un texto expositivo. Luego de presentar la metodología (Capítulo 9),

comunicamos los resultados del Grupo 1 (Capítulo 10), seguidamente los del Grupo 2 (Capítulo 11) y de la puesta en relación de la composición expositiva en ambos grupos (Capítulo 12).

El Estudio 4, último de la tesis, abarcó tres capítulos orientados a diferenciar variaciones en las trayectorias grupales e individuales. En el Capítulo 13 exponemos metodología y en los subsiguientes los resultados del análisis de la trayectoria grupal y de la trayectoria de cada estudiante de ese grupo.

Estudio 1

Las perspectivas de docentes de nivel primario sobre la enseñanza de la escritura

Capítulo 3

Metodología del Estudio 1

El Estudio 1 explora las concepciones y prácticas de docentes de Lengua en torno a la composición de textos escritos. A través de un estudio de casos nos proponemos indagar y describir la composición de textos escritos desde un ángulo diferente al que predomina en los estudios didácticos: nos interesan las lógicas desde las cuales las y los docentes articulan las tareas de composición textual que proponen a sus estudiantes. Dado que en el contexto educativo regional son los propios docentes quienes realizan la selección, adaptación e incluso el diseño de estas tareas, entendemos que éstas condensan sus saberes y concepciones acerca del objeto a ser enseñado (la composición escrita) y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esas tareas son dispositivos en forma de texto que, además de dar cuenta de las lógicas docentes, están orientados a configurar la actividad de las y los estudiantes. Desde un punto de vista didáctico, son tres sus componentes: los propósitos, las actividades y la evaluación. Como anticipamos en el Capítulo 1, las tareas que las y los docentes diseñan y comunican dan cuenta de las metas orientadoras de su práctica de enseñanza, de los medios que dispone y configura para favorecer el alcance de esas metas por sus estudiantes, y de los indicios en los que se basa para valorar la aproximación de sus estudiantes a las metas. Atender al interjuego de estos tres componentes puede brindar una próspera información acerca de las formas en que los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje de la composición textual.

En el primer apartado presentamos el instrumento que diseñamos, un cuestionario, a ser completado de forma individual, que combina preguntas cerradas y abiertas centradas en la propia práctica. En el segundo apartado, informamos el procedimiento para recabar información, reseñamos las características de las y los docentes participantes e indicamos la fuente de datos para este estudio. En el último apartado, explicamos la metodología de análisis

que articula la construcción de un sistema de categorías cognitivo-comunicativas con técnicas de análisis estadístico multivariado.

3.1. El Cuestionario para Docentes de Lengua

Con la finalidad de conocer los aspectos que las y los docentes priorizan en las tareas de composición textual que proponen a sus estudiantes, ya sea para realizar grupal o individualmente en clase o en el hogar, diseñamos un cuestionario (ver en [Anexo 3](#)) que constó de dos secciones: una introductoria, que indagó características profesionales de las y los docentes así como su actitud hacia las tareas de composición textual en clase, y una central, que versó sobre estas tareas.

Elaboramos una primera versión del cuestionario que revisamos ampliamente con colaboradores y con la cual efectuamos un estudio piloto con dos docentes. Indicamos los cambios introducidos a partir de esa primera aplicación después de presentar la secuencia de preguntas definitivas. A continuación, presentamos la versión final del cuestionario.

Sección introductoria: Información profesional y presencia de las tareas en clase

Las primeras ocho preguntas se orientan a la caracterización de las y los participantes, su práctica actual y sus años de experiencia en el sistema educativo, en la enseñanza de la Lengua en general y en el segundo o tercer ciclo en particular. Formulamos las siguientes preguntas de completamiento o de selección de opciones.

- 1) Título docente (pregunta abierta).
- 2) Otorgado por: (las opciones son: Universidad o Instituto de Formación Docente).
- 3) Edad (pregunta abierta).
- 4) Antigüedad como docente -expresada en años- (pregunta abierta).
- 5) ¿En qué grado escolares enseñas Lengua actualmente? Si enseñas en más de un grado, elige uno de ellos y responde el resto del cuestionario en función del grado elegido (las opciones son: cuarto, quinto, sexto y séptimo grado).

6) ¿Cuántos años de experiencia tienes en la enseñanza de Lengua? (las opciones son: 0 a 1 año, 1 a 5 años, 6 a 10 años, 11 a 15 años y 16 años o más).

7) ¿Cuántos años de experiencia tienes en la enseñanza de Lengua en el Segundo o Tercer Ciclo? (las opciones son las mismas que en la pregunta 7).

Para explorar la asiduidad con la que las y los docentes proponen a sus estudiantes tareas de composición textual en modalidad individual o modalidad grupal, formulamos dos preguntas de selección múltiple:

8) ¿Aproximadamente con qué frecuencia solicitas a tus alumnos escribir textos en forma individual? (las opciones fueron: semanal, quincenal, mensual, bimestral, trimestral y excepcionalmente o nunca).

9) ¿Aproximadamente con qué frecuencia solicitas a tus alumnos escribir textos en forma grupal? (mismas opciones que en la pregunta 9).

Con la finalidad de recabar información acerca de los géneros textuales que las y los docentes consideran relevantes y de aquellos con mayor presencia en sus clases, así como de las razones que sostiene esa relevancia o frecuencia, adaptamos de Castello (2015) y Castelló y Mateos (2015) dos preguntas abiertas:

10) ¿Cuáles son los géneros textuales que consideras más importante enseñar? ¿Por qué?

11) ¿Cuáles son los géneros textuales que más frecuentemente utilizas al enseñar a escribir? Menciónalos y descríbelos brevemente.

Sección central: Dos tareas habituales de composición textual

Las preguntas de esta sección recuperan un instrumento creado por la línea de trabajo sobre concepciones de enseñanza de la música, desarrollada por Bautista y colaboradores (2008, 2010) y de Aldama y Pozo (2016) para explorar tareas de enseñanza diseñadas por las y los docentes participantes diferenciando qué enseñar, cómo enseñar y evaluar. La invitación a que sea el propio docente quien seleccionara las tareas buscó propiciar la validez ecológica

del estudio, y la solicitud de dos tareas (en vez de una sola) habilitó, por un lado, la comunicación de un arco relativamente amplio de aspectos considerados por las y los docentes con relación a la composición textual y, por otro, la posibilidad de estudiar las diversas combinaciones de tareas que puede llevar a cabo una misma o un mismo docente. Esta serie de preguntas conformó el núcleo del cuestionario y solicitó a las y los participantes que desarrollen por escrito dos de las tareas que habitualmente proponen a sus estudiantes al enseñarles a componer textos. En nuestra adaptación, la consigna inicial fue:

12) Te solicitamos que recuerdes dos de las tareas que habitualmente realizas con tus alumnos cuando enseñas a escribir, y luego nos cuentes cuáles son los propósitos, las actividades y la evaluación en cada una de esas tareas.

Tarea 1:

- a) ¿Cuáles son tus propósitos al realizar cada una de esas tareas?
- b) ¿Cuáles son las actividades que conforman la tarea que propones realizar a tus estudiantes?
- c) ¿De qué modo evalúas si tus estudiantes alcanzaron los propósitos que planteaste para esa tarea?

Tarea 2: (se repiten las mismas preguntas a, b y c)

Los cambios derivados de la aplicación piloto del cuestionario fueron dos, uno en la sección Introductoria y otro en la sección central. La pregunta del piloto ¿con qué frecuencia solicitas a tus estudiantes componer textos? fue desagregada en dos cuestiones, según la solicitud de composición fuera de manera individual o grupal. Asimismo, la consulta sobre las tareas en el piloto requería completar un cuadro que diferenciaba propósitos, actividades y evaluación, en el cuestionario final se presentó en forma de texto, dado que en facilitaba su completamiento -teniendo en cuenta las características de los dispositivos utilizados en el año 2016- y permitía una mayor extensión en las respuestas.

3.2. Procedimiento, Participantes y Fuente de Datos

Para el contacto de participantes y envío del cuestionario, seguimos el procedimiento detallado en el Capítulo 2, que implicó en primera instancia el envío de dos mails, uno para equipos directivos y a otro para docentes de Lengua de Segundo y Tercer Ciclo de las 62 escuelas de las zonas supervisivas seleccionadas de Allen y General Roca. Dado que no recibimos respuestas en los tiempos estipulados, posteriormente efectuamos una visita presencial a 46 de esas escuelas. Durante esa visita mantuvimos un breve intercambio con integrantes del equipo directivo, a fin de darles a conocer nuestro interés y solicitar el reenvío del mail para docentes de Lengua.

Completaron el cuestionario 27 docentes de 19 escuelas públicas de ambas ciudades. Las respuestas se centralizaron en el formulario Google, que requiere necesariamente el uso de un correo electrónico individualizado. Para garantizar el anonimato de docentes y escuelas participantes, asignamos identificadores numéricos y suprimimos la información personal.

La fuente de información consta de las respuestas anónimas de 27 docentes que completaron el cuestionario. En el [Anexo 4](#) presentamos las 27 respuestas al cuestionario

3.3. Análisis de la Información

En la construcción y aplicación del sistema de categorías conjugamos una lente didáctica con una cognitivo-comunicativa. Llevamos a cabo el análisis de las preguntas acerca de las tareas de enseñanza desde una perspectiva cognitivo-comunicativa orientada a comprender las perspectivas de esos docentes acerca de la actividad de estudiantes. Articulamos ese análisis cognitivo-comunicativo con un enfoque estadístico que buscó identificar y visualizar las asociaciones entre las múltiples categorías en perfiles de tareas y en perfiles docentes.

Nuestro abordaje consideró de forma complementaria o ilustrativa las respuestas a las preguntas 1 a 11, que nos permitieron caracterizar a los y las participantes de forma general y

en cuanto a su proximidad a las tareas de composición escrita como propuesta de clase, en tanto que enfocó en profundidad el conjunto final de preguntas, referidas a las dos tareas habituales.

3.3.1. La Información Profesional y la Presencia de las Tareas de Composición en Clase (preguntas 1 a 11)

Para el análisis de las respuestas a las preguntas 1 a 9, de índole descriptiva, simplemente consideramos la información vertida o elegida por el o la participante. Para las preguntas 10 y 11, realizamos un recuento de los géneros más valorados y más frecuentes.

3.3.2. Las Dos Tareas Habituales de Composición Textual (Conjunto de preguntas)

Para conocer en qué medida cada componente de las dos tareas descritas por los participantes dio cuenta de los procesos cognitivos y las actitudes de los estudiantes así como de los textos que elaboran, construimos un sistema de análisis que integró categorías y subcategorías basándonos en los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 2009). A partir de la lectura de las respuestas de las y los docentes a la luz de las contribuciones más pertinentes de la revisión presentada (Baaijen y Galbraith, 2018; Bereiter y Scardamalia, 2014; Camps, 2009; Castelló et al., 2009; Hayes, 2006; Pozo, 2014), elaboramos un sistema de análisis, sintetizado en la Tabla 1, y cuyas categorías explicamos a continuación:

Procesos de composición textual

Obtener/generar conocimiento. Incluyó diversas fuentes como la lectura de libros y de sitios web, consulta de modelos e imágenes, realización de entrevistas, o experiencias anteriores de los estudiantes.

Preparar la textualización. Utilización de diversos recursos que incentivan y anticipan la escritura.

Textualizar. Poner por escrito.

Revisar. Volver sobre el texto escrito para identificar aspectos que podrían mejorarlo, introducir cambios (añadidos, reemplazos, expansiones) y elaborar versiones sucesivas.

Actitudes al Componer Textos

Actitudes afectivo-motivacionales. Referencias a gustos, intereses, disfrute, respeto, confianza, motivación, cooperación, disposición a la escucha.

Actitudes epistémicas. Referencias a modos de aproximarse a las tareas y al conocimiento que incluyen la imaginación y la creatividad, la consideración de perspectivas propias o de otros.

Texto Escrito

Producto gráfico resultante de la composición textual.

Observamos que las respuestas que mencionaban los procesos de obtener/generar conocimientos, textualizar y revisar, o al texto escrito resultante, hacían a su vez referencia a diversos aspectos de la lengua o discurso escritos. Nos interesó distinguirlos, pues entendemos que pueden indicar focos, preocupaciones o énfasis del trabajo docente de muy distinta orientación. Tomando en cuenta los aportes de Berninger y Fayol (2008), Crossley (2020), Fitzgerald y Shannhan (2000), Montanero et al. (2015), Olinghouse et al. (2015), Tolchinsky (2021), diferenciamos:

- Contenido
- Ortografía
- Puntuación
- Vocabulario
- Estructura textual
- Género discursivo

Las variaciones al interior de las respuestas que mencionaron el proceso Preparar la textualización, en cambio, se vincularon al tipo de andamiaje, según se desarrollara:

- con disparadores, mediante completamiento de textos, modelos, preguntas, o elicitación de experiencias,
- con planificación y organización del contenido o la forma que adoptará el texto (Flower y Hayes, 1980; Hand et al., 2001; Hayes, 2006; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Las escasas menciones de las actitudes de los estudiantes presentaron una amplia dispersión de matices, con lo cual no establecimos subcategorías.

En la Tabla 1 ejemplificamos las categorías y subcategorías con pasajes de respuestas de distintos docentes al dar cuenta del componente actividades (¿Cuáles son las actividades que conforman la tarea que propones realizar a tus estudiantes?).

Tabla 1

Sistema de análisis con ejemplos originales de las categorías y subcategorías de análisis.

Categorías	Subcategorías	Ejemplos
Obtener/ generar conocimiento	Contenido	Escuchar historias narradas pertenecientes a una época o a un tipo textual (2D17)
	Ortografía, puntuación y vocabulario	Ejercitación de distintas reglas ortográficas, por medio de diversas actividades (2D5)
	Estructura textual y género discursivo	Lectura de distintos textos literarios. Reconocer la estructura del texto literario que vamos a escribir: por ejemplo, título, capítulos, personajes, narrador, etc. (2D25)
Preparar la textualización	Con disparadores	Comprensión lectora de diversos textos para contextualizar. Preguntas, oraciones, párrafos para completar o continuar escribiendo. (1D10)
	Con planificación u organización	La primera tarea es enseñar a planificar sus escritos. Por ejemplo si escriben una carta: pensar a quién va ir dirigida, qué información van a poner al principio, en el desarrollo y al final. (1D8)
Textualizar	Ortografía, puntuación y vocabulario	Realizamos búsquedas en diccionarios, comparando y analizando diferentes definiciones, también si es pertinente se busca en el diccionario de sinónimos y antónimos (1D23)
	Estructura textual y género discursivo	El docente propone concretar lo conversado en la escritura del texto en el pizarrón y guiará teniendo en cuenta los elementos de un texto narrativo, cohesión y coherencia (1D26)
	Sin especificar	Lectura de novelas o libros de cuento, y producciones libres (2D9)
Revisar el texto escrito	Especificando	Revisamos lo que escribimos, leemos en voz alta para darnos cuenta si suena bien lo que escribimos, si es necesario colocar signos de puntuación, si repetimos palabras por cual podríamos reemplazarlas, deo para el final la ortografía (1D3)
	Sin especificar	Lectura de diferentes cartas, observación de cómo están escritas, escritura de una carta para enviar a un destinatario real, primero en borrador, luego de revisarla, se realiza su escritura (1D21)

Actitudes afectivo-motivacionales		Selecciono un texto, donde reúna edades, intereses, temática. Buen ambiente de lectura, cómodos (almohadones), sin tantos objetos, buena luz (...) para que sea más atractiva la escucha (2D14)
Actitudes epistémicas		Escribir textos breves jugando con la imaginación y la creatividad (1D6)
Texto escrito	Contenido	Luego de concluir la secuencia didáctica de acuerdo a algún tema específico suelo realizar una evaluación más formal, así como tener en cuenta el cuaderno (2D7)
	Estructura textual y/o género discursivo	Evaluaría a través de la observación del trabajo en clase, de la producción de la carta, si respeta el formato (1D21)
	Sin especificar	Se evaluará de forma individual el logro obtenido de cada alumno en la elaboración de su texto (2D26)

Nota. Entre paréntesis se informa el identificador de la o del docente. El número inicial (1 o 2) indica el orden de presentación de la tarea, seguida por la D (de docente) con el número que señala el orden en que completó el cuestionario.

3.3.3. Categorización y Procedimiento

La unidad de análisis fue la respuesta de cada docente al describir cada tarea, diferenciada según sus tres componentes: propósitos, actividades y evaluación. Uno de los docentes describió solamente una tarea, por lo que contamos con 53 tareas. En cada una de las respuestas para cada componente de esas 53 tareas registramos la ocurrencia de las categorías y subcategorías que integran el sistema de análisis, de forma no mutuamente excluyente. En la Tabla 2 mostramos a modo de ejemplo la categorización de las respuestas completas de una de las dos tareas proporcionadas por una docente.

Tabla 2

Ejemplo de categorización de una tarea: la segunda tarea informada por la Docente 8

		Propósitos	Actividades	Evaluación
Categorías	Tarea 2 Docente 8	Enriquecer el uso de lenguaje escrito y oral al escribir textos descriptivos.	Presentar a los niños distintos modelos de textos descriptivos que estén bien escritos. Hacerlos reflexionar sobre la planificación de textos descriptivos. Que escriban textos que describan mascotas, juegos que realizan, etc. Revisión de sus escritos y de escritos de otros/as compañeros/as	La evolución al aprender a escribir no son tan notorias en el día a día. Por lo tanto, la mejor forma de evaluar a los niños, es hacerlos comparar sus propios escritos actuales con escritos anteriores (viejos textos que hayan escrito) de hace 15, 20 ó 30 días atrás.
	Subcategorías			
Obtener/ generar conocimiento	Contenido			
	Ortografía, puntuación y vocabulario	●		
	Estructura textual y género discursivo			
Preparar la textualización	Con disparadores		●	
	Con planificación u organización		●	
Textualizar	Ortografía, puntuación y vocabulario			
	Estructura textual y género discursivo	●	●	
	Sin especificar			
Revisar el texto escrito	Especificando		●	
	Sin especificar			
Actitudes afectivo-motivacionales				
Actitudes epistémicas				●
Texto escrito	Contenido			
	Estructura textual y/o género discursivo			
	Sin especificar			●

Junto con un investigador colaborador, categorizamos la totalidad de las respuestas. La directora de la tesis las revisó posteriormente en su totalidad. Resolvimos las escasas discrepancias a través de la discusión. En el análisis posterior articulamos tres pasos.

3.3.3.1. *Análisis Descriptivo*

Para obtener un panorama general de la distribución de las categorías en los tres componentes de las tareas, se utilizó el Test de independencia χ^2 y, cuando correspondió, Análisis Binomial (con STATISTICA 6.0). Luego de este primer acercamiento, que permitió averiguar categorías que concentraron la mayor cantidad de respuestas docentes en cada componente de la tarea, nos interesó estudiar las posibles asociaciones entre categorías y subcategorías.

3.3.3.2. *Análisis de Perfiles de Tareas*

Con la finalidad de identificar perfiles de tareas a partir de las asociaciones entre componentes de las tareas, categorías y modalidades, aplicamos dos técnicas de la estadística descriptiva multivariada: el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples y el Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente, con el software con SPAD versión 5.5.

El Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (Greenacre, 1984) estudia las asociaciones entre variables cualitativas, proyectándolas en planos factoriales, los cuales están conformados por dos ejes ortogonales, los ejes factoriales. Las direcciones de estos ejes están establecidas por las modalidades de las variables que diferencian en mayor medida a los individuos -que en nuestro caso son cada una de las 53 tareas descritas por los docentes-. Las variables que intervienen en los Análisis Factoriales de Correspondencias pueden ser activas, o bien ilustrativas. Las variables activas definen los factores de variabilidad, representados gráficamente por medio de los ejes factoriales. Las modalidades de las variables ilustrativas se proyectan sobre los ejes factoriales, permitiendo, como su nombre lo indica, ilustrar la estructura de la información provista por las variables activas. Se consideran estadísticamente

relevantes las modalidades de las variables activas que presentan una contribución superior a la contribución media en la constitución de los ejes, y las modalidades de las variables ilustrativas que hayan alcanzado o superado el valor test fijado estadísticamente en $\pm 1,96$ ($p < 0,05$).

El Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente (Ward, 1963) posibilita clasificar un conjunto de individuos de forma exhaustiva en clases disjuntas en base a su similaridad, sin la necesidad de conocer o establecer el número final de clases de antemano (Baccalá y Montoro, 2008). El procedimiento parte del grupo completo de individuos (las 53 tareas) de modo que cada uno es el único elemento de una clase. En cada iteración sucesiva, las dos clases que son más próximas entre sí (de acuerdo al índice de similaridad de Ward) se agrupan en una nueva clase, hasta que una única clase incluye a todos los individuos o tareas. Este proceso iterativo se representa con un diagrama de árbol o dendrograma. El dendrograma puede ser cortado a diferentes niveles del índice, a fin de construir particiones que habilitan explorar los resultados desde diferentes lentes o niveles de zoom.

En el entorno SPAD, el Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente se realiza sobre la base de las coordenadas obtenidas por las modalidades en los primeros ejes factoriales determinados por el Análisis Factorial de Correspondencias. La cantidad de ejes se establece de acuerdo a diversos criterios: se conservan aquellos previos a un salto abrupto en el porcentaje de inercia (o variabilidad total de los datos) explicada, atendiendo a que el conjunto de ejes conservados ofrezca una buena representación de la mayoría de las modalidades de interés. De hecho, realizamos el Análisis Factorial de Correspondencias como paso para implementar el Análisis de Clasificación, pues nuestro propósito era obtener clases disjuntas de tareas similares a fin de interpretarlas en términos de perfiles de tareas.

3.3.3.2.1. Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples. En nuestro estudio, aplicamos este análisis para estudiar las asociaciones entre las formas en que los participantes

consideraron los procesos, las actitudes y el texto escrito al plantear los propósitos, actividades y evaluación de cada tarea. Consideramos las 53 tareas obtenidas como individuos. En base a las combinaciones que efectivamente registramos entre componentes de las tareas por una parte, y categorías y subcategorías por otra, creamos 13 variables nominales:

- tres variables, una por cada componente de la tarea -propósitos, actividades, evaluación- para Obtener/generar conocimiento, Textualizar y Actitudes,
- dos variables -actividades y evaluación- para Revisar
- una variable -actividades- para Preparar la producción textual,
- una variable -evaluación- para Texto Escrito (ver Tabla 3).

Tabla 3

Variables de respuesta en el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples y Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente.

<i>Variables de respuesta</i>	<i>Componente de la tarea</i>	<i>Modalidades</i>
Obtener/generar conocimiento en:	Propósitos	Contenido
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario
		Estructura textual y/o género discursivo
		Varios*
	Actividades	Contenido
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario
		Estructura textual y/o género discursivo
		Varios*
	Evaluación	Contenido
		Estructura
		Varios*
	Preparar la textualización: Textualizar en:	Actividades
Con disparadores y planificación		
Propósitos		Ortografía, puntuación y/o vocabulario
		Estructura textual
		Género discursivo
		Sin especificar
Actividades		Ortografía, puntuación y/o vocabulario
		Estructura textual y/o género discursivo
		Sin especificar

	Evaluación	Estructura textual y/o género discursivo
		Sin especificar
Revisar el texto escrito en:	Actividades	Varios*
		Sin especificar
	Evaluación	Varios
Actitudes en:	Propósitos	Afectivo-motivacionales
		Epistémicas
		Ambas actitudes*
	Actividades	Afectivo-motivacionales
		Epistémicas
		Ambas actitudes*
	Evaluación	Afectivo-motivacionales
		Epistémicas
		Ambas actitudes*
Texto escrito en:	Evaluación	Contenido
		Estructura textual y/o género discursivo
		Sin especificar

3.3.3.2.2. Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente. A continuación, aplicamos el Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente a las 53 tareas, en base a sus coordenadas en los primeros seis ejes factoriales resultantes del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples. En conjunto, estos ejes ofrecen una buena representación de todas las modalidades de procesos, actitudes y texto escrito en los diversos componentes y explican 47,8% de la variabilidad total de los datos.

Las clases obtenidas permitieron distinguir perfiles de tareas en base a su similaridad al responder a los diferentes componentes. Los resultados del Análisis de Clasificación informan el número de tareas que integraba cada clase y las modalidades sobrerrepresentadas ($p < .05$). Además, identifican las respuestas completas características de cada clase según su distancia X^2 al centro de gravedad de la clase. Según criterios recomendados, para elaborar la descripción integral de cada clase consideramos varios individuos (o tareas) próximos al centro de gravedad, pues uno solo no condensa todas las características que distinguen la clase (Baccalá y Montoro, 2008). A su vez, estudiamos la asociación de los perfiles de tareas con las variables

sociodemográficas de caracterización de los participantes: género, edad, antigüedad en la docencia en general y antigüedad en la enseñanza de la Lengua así como con la asiduidad en la propuesta de tareas de composición textual en clase.

3.3.3.3. *Análisis de Perfiles de Docentes*

Con la finalidad de identificar la combinación de tareas a nivel intrasujeto realizamos un análisis descriptivo e interpretativo del par de tareas descriptas por cada docente en el cuestionario.

3.4. Recapitulación

En suma, diseñamos un instrumento que explora las prácticas de los participantes en torno a la composición textual a través de su propio reporte escrito ante preguntas pormenorizadas acerca de los tres componentes pedagógicos comunes a toda tarea escolar: propósitos, actividades y evaluación. Buscamos anclar estos reportes en la práctica y criterios de cada participante, al solicitar que ellos mismos recuperen dos tareas que habitualmente llevan a cabo cuando enseñan a escribir. Analizamos sus respuestas atendiendo a una lente sociocognitiva y discursiva: los procesos cognitivos, las actitudes y las cualidades de los textos resultantes que mencionan en cada uno de los componentes de las dos tareas que describen. Recurrimos a la estadística cualitativa multivariada para identificar perfiles de tareas y, posteriormente, perfiles de docentes. Dentro de los límites de un estudio de casos, analizamos las asociaciones entre perfiles de tareas y las características demográficas y profesionales de los docentes. De este modo, nos encontramos en condiciones de elaborar un panorama cualitativo de los focos de docentes en ejercicio a fines de la década pasada en escuelas públicas en la región del Alto Valle de Río Negro al enseñar a sus estudiantes a componer textos escritos en clase.

Capítulo 4

Las Tareas de Composición Textual como ventana a las Concepciones y

Prácticas Docentes

El estudio de las tareas que los docentes declaran proponer constituye una bisagra en la comprensión de la articulación entre concepciones y prácticas (Pozo et al., 2021) dado que ofrece una perspectiva en la que convergen un enfoque pedagógico-didáctico y uno cognitivo-comunicativo sobre las oportunidades específicas de aprendizaje de la composición textual generadas por las y los docentes.

Desde esa perspectiva integradora en este capítulo analizamos las respuestas de los 27 docentes que respondieron al cuestionario diseñado especialmente (que presentamos en el Capítulo 3). En el primer apartado informamos sucintamente el panorama sociodemográfico y profesional general de las y los docentes que participaron en nuestro estudio de casos, así como de sus actitudes hacia la actividad de composición escrita en clase. Este panorama brinda un contexto para el análisis en profundidad al que se dedica el segundo apartado, relativo a las dos tareas habituales de composición escrita que reportaron los docentes.

4.1. La Información Profesional y la Presencia de las Tareas de Composición en Clase (Preguntas 1 a 11)

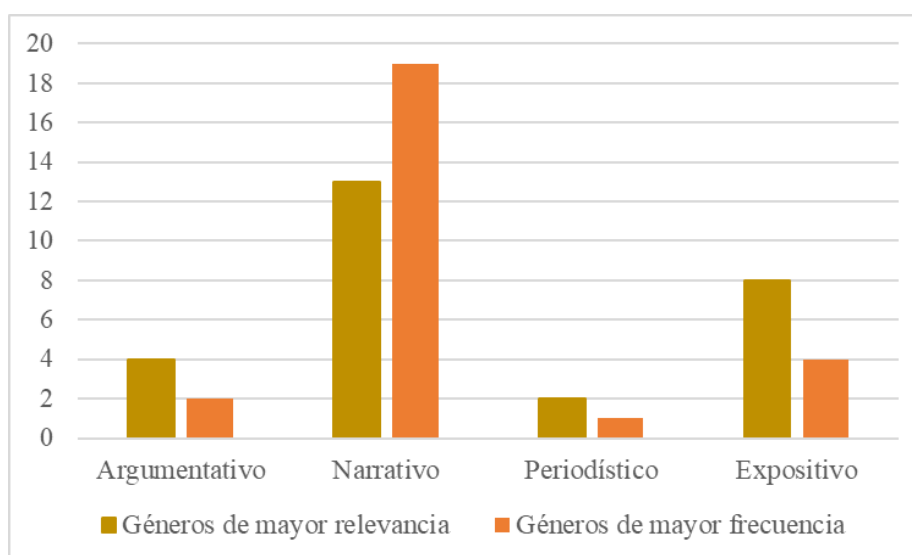
Según la información que proporcionaron las y los participantes en el propio cuestionario sobre sus características sociodemográficas y profesionales, observamos que se trató casi exclusivamente de mujeres, se encontraban en la mediana adultez, con una extensión variable de práctica en la docencia en primaria -mayor que la específica en la enseñanza sostenida de Lengua. De forma más precisa, 25/27 eran mujeres; 14/27 eran mayores de 44 años, 8/27 se encontraban entre los 33 y los 43 años, y 5/27 menores de 33 años. En cuanto a la antigüedad en el sistema educativo, 13/27 superaron los 15 años y 10/27 se ubicaron en el

rango de 6 a 15 años; en cambio, la antigüedad en la enseñanza de Lengua fue mucho menor: 14/27 no alcanzó 5 años y sólo 6/27 superó los 10 años.

Con respecto a la frecuencia con que solían solicitar en sus clases tareas de escritura individual, la mayoría informó que lo hacía muy frecuentemente, otorgando mayor asiduidad a las tareas individuales que a las grupales (que eran el objeto de nuestro especial interés). Veintiún docentes reportaron una frecuencia semanal para las tareas individuales, mientras que 14 lo hicieron para la propuesta grupal; solo 1/27 optó por la periodicidad mensual a título individual y excepcionalmente o nunca para la escritura grupal -no era se trató del mismo docente-. La frecuencia semanal fue la más habitual en la modalidad grupal (14/27) y también en la individual, aunque con una frecuencia mayor (21/27).

Figura 4

Relevancia y frecuencia de los géneros textuales en la práctica de enseñanza de las y los participantes



Con respecto a los géneros textuales (Figura 4), las y los participantes expresaron que el género narrativo fue claramente el que enseñaron con mayor frecuencia, y también el que consideraron más relevante; seguido con bastante distancia por el género expositivo, mencionado por más participantes como relevante que como frecuente. Las razones que

esgrimieron al dar cuenta de la frecuencia con que enseñaban a escribir textos narrativos enfocaron en las actitudes y el momento evolutivo de sus estudiantes (generan interés, les resultan placenteros, les permiten desplegar la imaginación, son adecuados al momento evolutivo) o en las características de la estructura textual (simple, bien definida, con elementos claramente identificables). Fundamentaron la relevancia de enseñar a escribir textos narrativos en función de sus estudiantes (promueven el desarrollo de la imaginación y la creatividad, los entretiene, les ayuda a expresar emociones, contribuye a generar hábitos de lectura e interés por el conocimiento, colabora en la comprensión lectora). Por su parte, fueron menos las razones esgrimidas para dar cuenta tanto de la frecuencia como de la relevancia de enseñar el género expositivo, entre esas razones las y los participantes indicaron que el género expositivo contribuye, principalmente a partir del segundo ciclo de primaria, al aprendizaje de conceptos y vocabulario específico, fomentan el desarrollo de la comprensión, la comunicación y el posicionamiento crítico.

4.2. Las Dos Tareas Habituales de Composición Textual Informadas por las y los Docentes

En este estudio nuestra unidad de análisis es la tarea. Sólo uno de los 27 docentes informó una tarea en la pregunta 13, en que solicitamos dos, con lo cual contamos con 53 tareas. Aplicamos el sistema de categorías (ver en Capítulo 3, Tabla 1) a cada componente de las 53 tareas: sus propósitos, sus actividades y su forma de evaluación.

4.2.1. Panorama General de las Tareas

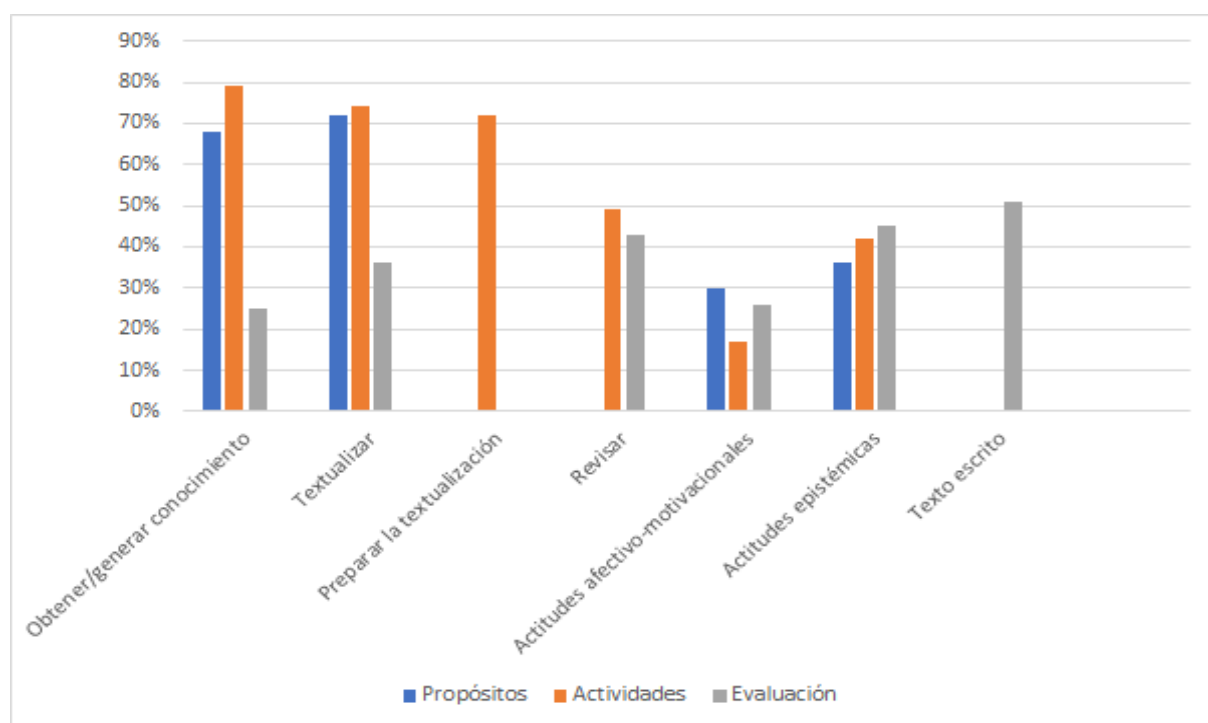
Un acercamiento general a la distribución de las categorías (ver Figura 5) mostró que algunas fueron explicitadas por las y los docentes en cualquiera de los tres componentes de las tareas, en tanto que la mención de otras resultó específica para tan solo las Actividades y/o la Evaluación. Las categorías transversales, es decir que fueron mencionadas en los tres componentes, resultaron: los procesos Obtener/generar conocimiento y Textualizar, así como

ambos tipos de Actitudes. En cambio, las referencias al proceso Revisar se concentraron en Actividades y Evaluación, en tanto que las menciones al proceso Preparar la textualización solo se registraron en Actividades. Los docentes solamente consideraron aspectos del Texto escrito al explicar cómo contemplaban la Evaluación de sus tareas.

Tres de los procesos (Obtener/generar conocimiento, Textualizar y Preparar la producción textual) tuvieron una presencia superior al 70% en alguno de los componentes. Le siguen Texto escrito y Revisar, que reunieron alrededor de la mitad de las respuestas en algún componente.

Figura 5

Distribución de las categorías de procesos cognitivos, actitudes y texto escrito en los propósitos, actividades y formas de evaluación de las tareas (n= 53) propuestas por los docentes.



La comparación de frecuencias según los componentes de la tarea arrojó diferencias para dos de las categorías transversales más frecuentes, ambas relativas a procesos de composición textual: Obtener/generar conocimientos y Textualizar. En Obtener/generar conocimiento (Propósitos: 68%, Actividades: 72% y Evaluación: 25%, $X^2(2, N = 91) = 15,451$,

$p = 0,000$) apreciamos un número significativamente menor de menciones en relación a la Evaluación que a los Propósitos ($N = 49$, $p = 0,001$) o que a las Actividades ($N = 55$, $p = 0,000$). En cambio, la mención a este proceso no arrojó diferencias al dar cuenta de los Propósitos y las Actividades de las tareas ($N = 78$, $p = 0,572$). En el caso de Textualizar (Propósitos: 79%, Actividades: 74% y Evaluación: 36%, $X^2(2, N = 96) = 7,938$, $p = 0,019$) observamos un patrón equivalente: nuevamente registramos un número significativamente menor de menciones a este proceso en relación a la Evaluación que a los Propósitos ($N = 57$, $p = 0,016$) o que a las Actividades ($N = 58$, $p = 0,012$), pero sin registrar diferencias entre Propósitos y de las Actividades ($N = 77$, $p = 1,000$).

No encontramos diferencias en las frecuencias con que los y las participantes mencionaron las Actitudes según los tres componentes de la tarea (Afectivo-motivacionales $X^2(2, N = 39) = 2,000$, $p = 0,368$; Epistémicas $X^2(2, N = 65) = 0,585$, $p = 0,747$). En las frecuencias del proceso Revisar no registramos diferencias según los únicos dos componentes en los que fue explicitado ($X^2(1, N = 49) = 0,184$, $p = 0,668$).

En suma, al detallar las dos tareas de composición que habitualmente proponían a sus estudiantes en clase, los participantes consideraron principalmente, en sus Propósitos así como en sus Actividades, Obtener/generar conocimiento y Textualizar; en tanto que sólo en las Actividades tomaron en cuenta la Preparación de la textualización. También consideraron las Actitudes Epistémicas transversalmente, aunque en un porcentaje inferior al 50%, y las actitudes Afectivo-motivacionales, en un porcentaje aún menor. Solo en el componente Evaluación las tareas atendieron al Texto escrito. Más allá del análisis de la frecuencia con que los docentes mencionaron estos procesos regulatorios y el texto en sí, el que no hayan sido incluidos en el planteo de los Propósitos sugiere una concepción más bien re/productivo-objetiva de la composición textual. Nos preguntamos si todas las tareas que las y los docentes proponen dan cuenta de una concepción reproductiva o si también plantean tareas que den

cuenta de concepciones más interpretativas o incluso constructivas. Para responder al interrogante no basta con este primer análisis global.

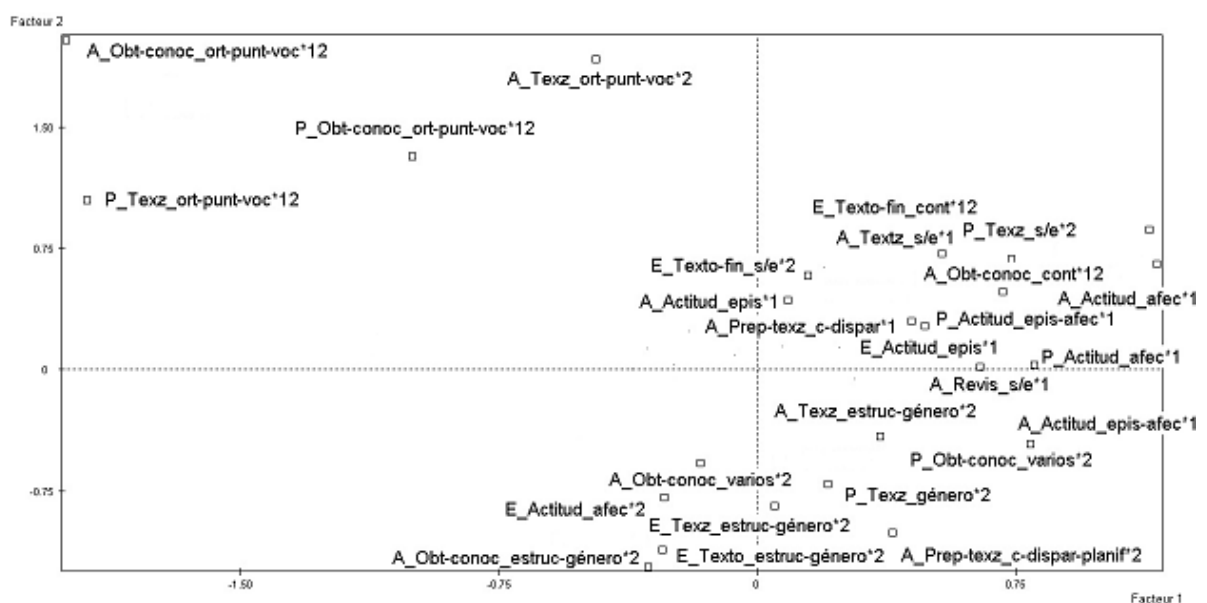
4.2.2. Perfiles de Tareas

Para identificar perfiles de tareas, integrando una perspectiva más detallada o de grano fino acerca de los aspectos sobre los que versan los Procesos, las Actitudes y el Texto, realizamos un Análisis de Correspondencias que permitió distinguir las asociaciones entre componentes de las tareas y las modalidades al interior de cada uno de los cuatro procesos cognitivos, de los dos tipos de actitudes y del texto escrito.

Mostramos en la Figura 6 el plano conformado con los ejes 1 y 2 resultantes del Análisis de Correspondencias; esos ejes explican el 9,76 % y 9,19 % de la variabilidad total de los datos. En el plano factorial se proyectan las modalidades de las variables. Las etiquetas de las modalidades se presentan en la Tabla 4.

Figura 6

Primer plano factorial: proyección de las modalidades de las variables de respuesta al dar cuenta de los tres componentes de las tareas



Nota: *1 indica buena calidad de representación en el Eje 2, *2 en el Eje 1 y *12, en ambos ejes.

Tabla 4

Variables de respuesta en el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples y el Análisis de Clasificación, sus etiquetas y porcentaje de tareas (n=53) que presenta cada modalidad.

<i>Variables</i>		<i>Modalidades</i>	<i>Etiquetas *</i>	<i>Frecuencia</i>
Obtener/generar conocimiento en:	Propósitos	Contenido	P_Obt-conoc_cont	11%
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario	P_Obt-conoc_ort-punt-voc	15%
		Estructura textual y/o género discursivo	P_Obt-conoc_estruct-y-género	28%
		Varios*	P_Obt-conoc_varios	13%
	Actividades	Contenido	A_Obt-conoc_cont	34%
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario	A_Obt-conoc_ort-punt-voc	6%
		Estructura textual y/o género discursivo	A_Obt-conoc_estruct-y-género	15%
		Varios*	A_Obt-conoc_varios	25%
	Evaluación	Contenido	E_Obt-conoc_cont	6%
		Estructura	E_Obt-conoc_estruct	9%
		Varios*	E_Obt-conoc_varios	9%
	Preparar la textualización:	Actividades	Con disparadores	A_Prep-texz_c-disparad
Con disparadores y planificación			A_Prep-texz_c-disparad-y-planif	21%
Textualizar en:	Propósitos	Ortografía, puntuación y/o vocabulario	P_Texz_ort-punt-voc	8%
		Estructura textual	P_Texz_estruct	11%
		Género discursivo	P_Texz_géneros	36%
		Sin especificar	P_Texz_s/e	17%
	Actividades	Ortografía, puntuación y/o vocabulario	A_Texz_ort-punt-voc	4%
		Estructura textual y/o género discursivo	A_Texz_estruct-y-género	53%
		Sin especificar	A_Texz_s/e	17%
	Evaluación	Estructura textual y/o género discursivo	E_Texz_estruct-y-género	17%
		Sin especificar	E_Texz_s/e	19%

Revisar el texto escrito en:	Actividades	Varios*	A_Revis_varios	30%
		Sin especificar	A_Revis_s/e	19%
	Evaluación	Varios	E_Revis_s/e	43%
Actitudes en:	Propósitos	Afectivo-motivacionales	P_Actitud_afect	13%
		Epistémicas	P_Actitud_epist	19%
		Ambas actitudes*	P_Actitud_epist-y-afect	17%
	Actividades	Afectivo-motivacionales	A_Actitud_afect	6%
		Epistémicas	A_Actitud_epist	30%
		Ambas actitudes*	A_Actitud_epist-y-afect	11%
	Evaluación	Afectivo-motivacionales	E_Actitud_afect	13%
		Epistémicas	E_Actitud_epist	32%
		Ambas actitudes*	E_Actitud_epist-y-afect	13%
Texto escrito en:	Evaluación	Contenido	E_Texto-final_cont	11%
		Estructura textual y/o género discursivo	E_Texto-final_estruct-y-género	17%
		Sin especificar	E_Texto-final_s/e	23%

Nota: Las etiquetas utilizadas en el plano factorial están formadas de la siguiente manera: la mayúscula inicial identifica el componente de la tarea (P=propósitos, A=actividades y E=evaluación); separadas por guion bajo, la siguiente cadena de letras con mayúscula inicial denominan los procesos, las actitudes y el texto escrito y, nuevamente separadas por guion bajo, la última cadena de letras en minúscula especifican sus modalidades.

El Eje 1 distinguió tareas cuyos Propósitos y/o Actividades atendieron a la adquisición de conocimientos básicos de la lengua escrita en el semieje negativo y tareas cuyos tres componentes enfocaron alternadamente en el contenido a escribir y los motivos o facilitadores para hacerlo, en el semieje positivo. En efecto, el extremo del semieje negativo registró la consideración de solo dos procesos, Obtener/generar conocimiento y Textualizar, el primero al plantear los Propósitos y las Actividades y el segundo restringido a los Propósitos, ambos enfocados en el nivel de la palabra y de los separadores gráficos del texto: ortografía, vocabulario y puntuación. En el semieje positivo (derecho), diferenció tareas que en todos o algunos de sus tres componentes, además de los procesos Obtener/generar conocimiento y Textualizar, atienden a Preparar la Textualización y Revisar, así como las Actitudes Afectivo-motivacionales y Epistémicas y el Texto de acuerdo a modalidades que van más allá del nivel de la palabra e incorporando la delimitación gráfica de partes del texto. Interpretamos a este primer eje como un factor de complejidad -que se manifestó en la variedad de categorías y modalidades que las tareas consideran en el conjunto de sus componentes- y de orientación de la enseñanza. Mientras que las modalidades que conformaban el semieje negativo destacaban la adquisición de conocimientos relativos a los cánones básicos -gráficos y léxicos- de la lengua escrita, las que estructuran el semieje positivo lo hacen en función del contenido a escribir, las actitudes de quien aprende y escribe, así como de los procesos y actitudes involucrados en la elaboración y revisión textual.

El Eje 2 reveló un orden, desde el semieje positivo, con tareas cuyos Propósitos y Actividades ubican la escritura en el plano gráfico-normativo y léxico, hacia la zona media de ese semieje con tareas que destacan aspectos del contenido en sus Actividades y Evaluación, hasta aquellas cuyos tres componentes enfocan aspectos estructurales y del género o los combinan con conocimientos relativos a la palabra y al contenido, y consideran además las Actitudes Afectivas del estudiante en la Evaluación (semieje negativo). Este segundo factor

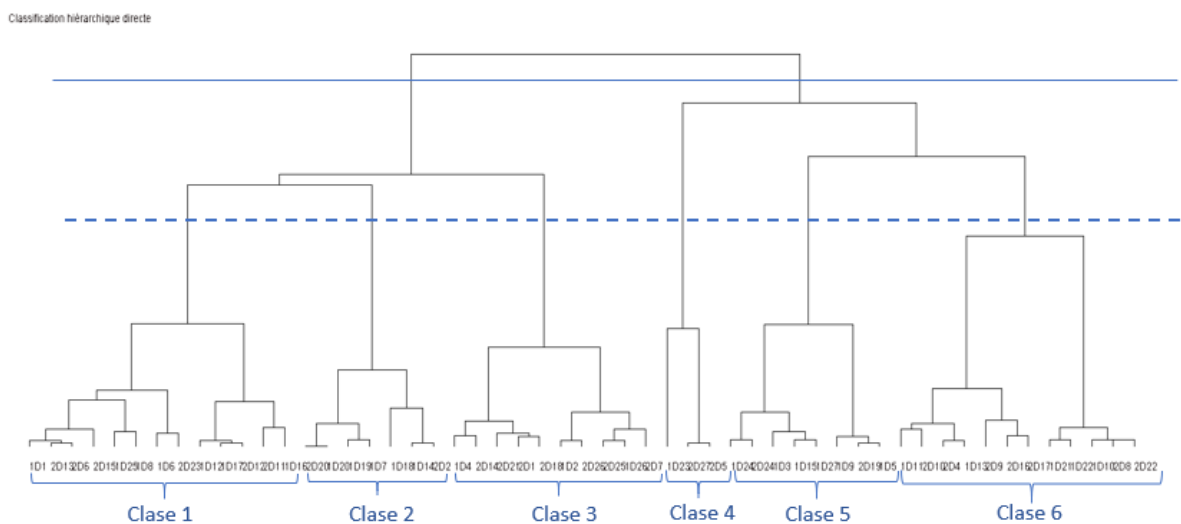
posibilitó discriminar entre tareas centradas en “con qué escribir”, sean signos y palabras (cuadrante superior izquierdo) o ideas (cuadrante superior derecho), y aquellas que sitúan la escritura en el plano textual y consideran motivos del estudiante (hemiplano inferior).

Ninguna de las modalidades de las variables sociodemográficas o profesionales se asociaron a los ejes que conformaron el primer plano factorial. Por ese motivo no las proyectamos en el mismo.

Para el Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente consideramos los primeros seis ejes factoriales resultantes del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, puesto que en conjunto ofrecieron una buena representación de todas las modalidades de Procesos, Actitudes y Texto escrito en los diversos componentes y explican 47,8% de la variabilidad total de los datos. El dendrograma se muestra en la Figura 7.

Figura 7

Dendrograma resultante del Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente.



Introducimos una línea continua para señalar una primera partición en dos grandes clases, que llamaremos “familias de tareas”, al interior de cada una de ellas una partición más fina (línea discontinua) distinguió tres clases. En la Tabla 5 informamos las modalidades sobrerrepresentadas en cada clase.

Tabla 5

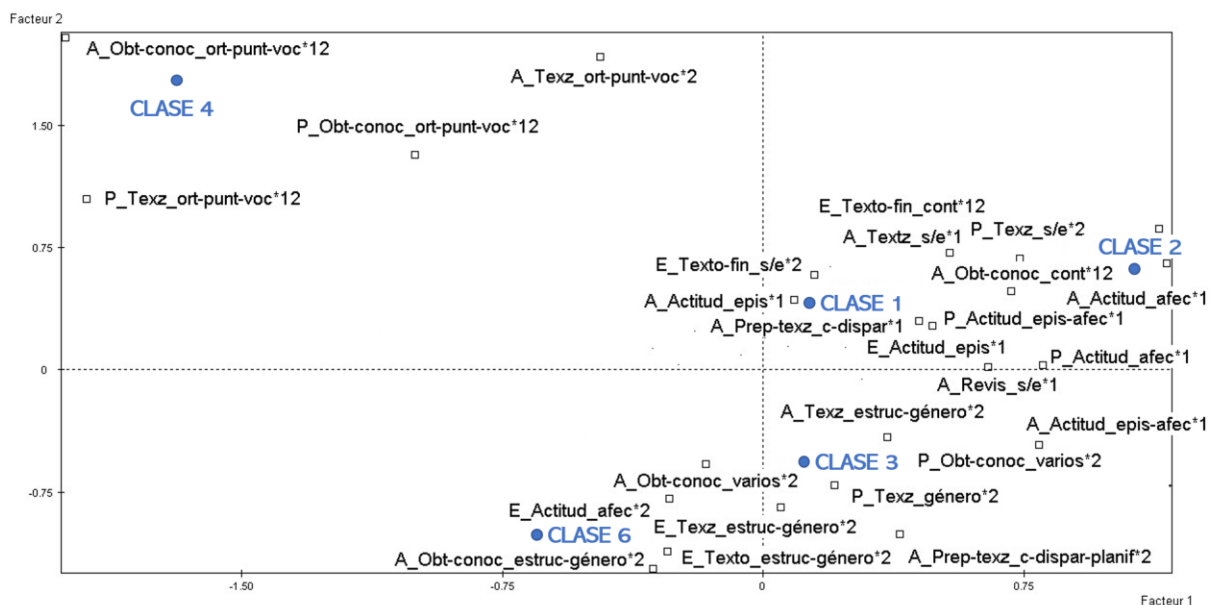
Variables de respuesta para el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples y el Análisis de Clasificación

<i>Variables de respuesta</i>		<i>Modalidades</i>	<i>Familia I</i>			<i>Familia II</i>		
			<i>Clases</i>					
			<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Obtener/generar conocimiento en:	P	Contenido						
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario				*		
		Estructura textual y/o género discursivo						*
		Varios*			*			
	A	Contenido	*	*				
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario				*		
		Estructura textual y/o género discursivo						*
		Varios*			*			
	E	Contenido						
		Estructura						
		Varios*						
	Preparar la textualización:	A	con disparadores		*			
con disparadores y planificación					*			
Textualizar en:	P	Ortografía, puntuación y/o vocabulario				*		
		Estructura textual					*	
		Género discursivo						*
		Sin especificar		*				
	A	Ortografía, puntuación y/o vocabulario						
		Estructura textual y/o género discursivo			*			
		Sin especificar		*				
	E	Estructura textual y/o género discursivo						*
		Sin especificar						
	Revisar el texto escrito en:	A	Varios*					
Sin especificar								
E		Varios						
Actitudes en:	P	Afectivo-motivacionales		*				
		Epistémicas	*					
		Ambas actitudes*		*				
	A	Afectivo-motivacionales		*				
		Epistémicas	*					
		Ambas actitudes*						
	E	Afectivo-motivacionales						*
		Epistémicas	*					
		Ambas actitudes*						
Texto Final en:	E	Contenido	*					
		Estructura textual y/o género discursivo						*
		Sin especificar						

En tanto que retomamos la descripción de las clases al analizar el dendograma del Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente, presentamos nuevamente el plano factorial, conformado por los ejes 1 y 2, ahora incorporando los centros de gravedad de las clases (ver Figura 8).

Figura 8

Primer plano factorial: proyección de las modalidades de las variables de respuesta al dar cuenta de los tres componentes de las tareas y de los centros de gravedad de las clases obtenidas con el Análisis de Clasificación



Nota: *1 indica buena calidad de representación en el Eje 2, *2 en el Eje 2 y *12, en ambos ejes.

El plano permite apreciar las seis clases ubicadas en los diferentes cuadrantes. Aunque no es posible ordenarlas de manera unidimensional, a continuación presentamos una descripción de cada una de las clases e ilustramos con pasajes de las tareas características. En cuanto a las variables sociodemográficas, sólo la edad y experiencia docente mostraron algunas asociaciones en el último paso de análisis, por lo que no volveremos a estas características hasta ese punto.

4.2.2.1. Familia I: Escribir para Articular las Disposiciones, Estados e Intereses del Aprendiz con Conocimientos Generales

Caracterizamos a la primera familia, conformada por las Clases 1, 2 y 3 (ver Figura 8), por reunir tareas que consideran las Actitudes en todos sus componentes; además, por la presencia de los procesos de Obtener/generar conocimientos -principalmente del contenido- y de Textualizar tanto en los Propósitos como en las Actividades, la Actividad de Preparar la textualización y la Evaluación del Texto final.

4.2.2.1.1. Clase 1: Tareas que giran en torno a los contenidos, la perspectiva e inventiva personal

Es la clase más numerosa de la Familia I, está integrada por el 22,64 % de las tareas, que consideraron consistentemente las Actitudes Epistémicas del estudiante en los tres componentes, y apuntaron a Obtener conocimiento del contenido de la escritura tanto en las Actividades como en la Evaluación del Texto escrito.

En estas tareas, la interpretación e inventiva personal del estudiante son relevantes al plantear los Propósitos y Actividades, como ilustran los fragmentos siguientes: “-Propósitos- comprender el texto que se lee y darle sentido según sus conocimientos previos” (Tarea 2, Docente 6), “-Actividades- al aprender algunas técnicas de estudio se les solicitaba que reconstruyan el texto original a través de un resumen o una síntesis” (Tarea 2, Docente 6).

Estas tareas promueven también la elaboración de la perspectiva personal de los estudiantes acerca de los Contenidos en las Actividades y en la Evaluación: “-Actividades- Lectura y escucha de textos varios y luego la redacción de textos explicativos de la interpretación realizada por los alumnos” (Tarea 1, Docente 1), “-Evaluación- A partir de su participación, respuestas que realizan a mis preguntas, formulación y exposición de dudas, interés por querer mejorar día a día su lectoescritura convencional” (Tarea 1, Docente 1).

4.2.2.1.2. Clase 2: Tareas centradas en suscitar estados socioafectivos

Esta clase reúne al 13,2 % de las tareas, cuyos Propósitos y Actividades extendían los de la Clase 1, al considerar más Actitudes y Procesos. En efecto, estas tareas se caracterizan por tener en cuenta Actitudes Afectivas además de Epistémicas, y procesos de Textualizar y Preparar la textualización además de Obtener conocimientos. Sin embargo, la Textualización se presenta tan sólo en términos globales, y su Preparación como un proceso guiado por los disparadores ofrecidos por la o el docente. Los siguientes pasajes ilustran Propósitos que promueven Actitudes del estudiante, incluyendo su gusto, satisfacción, interés, confianza y disposiciones para la comunicación y trabajo interpersonal, así como la inventiva y reflexión en torno a la escritura: “La lectura por placer de los textos del aula” (Tarea 1, Docente 20), “Propongo un espacio de producción escrita, creativa, en donde se promueva la creatividad y el respeto por las producciones propias y ajenas, en donde se reflexione para mejorar la expresión y comunicación” (Tarea 1, Docente 7), “Respetar las reglas del juego, aprender a escuchar antes de escribir, reconocer sus logros, para seguir aprendiendo, crear en su interior seguridad y no miedo a equivocarse” (Tarea 1, Docente 14).

El siguiente pasaje muestra una Actividad de producción textual centrada en suscitar la motivación del estudiante. Detalla los recursos de enseñanza para disponer a sus estudiantes a escribir, sin precisiones propiamente textuales: “Procuro darles una actividad que estimule sus ganas de producir un texto, puede ser a partir de un juego, una actividad de sensibilización a través de la música o la plástica, algo que tenga un sentido para el niño o niña, luego la producción ya sea individual, grupal o colectiva” (Tarea 1, Docente 7).

4.2.2.1.3. Clase 3: Tareas centradas en promover múltiples conocimientos a partir de disparadores y planificación

La clase 3 está conformada por el 20,75 % de las tareas que también presentaron modalidades distintivas en Propósitos y Actividades, los que se articularon a partir de Obtener

conocimientos relativos no sólo al contenido a escribir (como en las Clases 1 y 2) sino también a conocimientos específicos de la lengua escrita, sean ortográficos, léxicos, estructurales y/o del género discursivo.

Además, en estas tareas las Actividades se caracterizan por Preparar la textualización, como en la Clase 2, pero ampliando los recursos para ello: junto al empleo de disparadores elaborados por el docente, enfatizaron la planificación y organización por parte de los estudiantes. La siguiente tarea ilustra cómo los Propósitos y Actividades se articulan para promover la adquisición de una variedad de conocimientos, que integran tanto el contenido de una biografía particular como el género biográfico, una clase léxica (los verbos) y el uso de conectores.

“-Propósitos- Descubran la funcionalidad del tipo de texto biografía. Reconozcan su modo de construcción. Identifiquen en este tipo de texto, los verbos regulares y su función. Explore el paradigma de verbos regulares. Reflexionen sobre su uso a partir de la búsqueda en otro tipo de texto (historieta).

-Actividades- Se les entregará a los alumnos por grupo una copia de las distintas biografías, para que las lean. Una vez leídas se formularán las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea que posee cada párrafo? Registrar en la carpeta. ¿Cuándo y dónde nació? ¿Quiénes fueron sus padres? ¿Si tuvo hermanos? ¿Cómo fue su infancia? ¿En qué se destacó? ¿Cuáles fueron sus obras? ¿Cuándo y de qué murió? ¡A escribir biografías! Los datos sobre Antonio Machado que aparecen a continuación están ordenados cronológicamente. Escribe una biografía que los incluya, utilizando el tiempo pasado y reemplazando algunas de las fechas dadas por estos conectores: luego, más tarde, durante esos años, finalmente, entonces, en ese momento” (Tarea 2, Docente 18).

Otra ilustración de los recursos desplegados por la o el docente para promover la adquisición variados conocimientos, así como de los procesos de planificación y organización previos a la textualización en el planteo de Actividades es: “Realización de cuadros informativos y transformarlos en estructura textual: títulos, subtítulos, párrafos, puntuación, ortografía convencional de nuestra lengua. Lecturas de diverso origen: libros, revistas, audiovisuales, informaciones familiares, relatos, vivencias, conversaciones de ideas previas. Renarraciones” (Tarea 1, Docente 2).

4.2.2.2. Familia 2: Escribir para Aprender sobre la Escritura

La segunda familia, integrada por las Clases 4, 5 y 6, da cuenta de mayores contrastes en su interior que la Familia 1, como indica la distante ubicación de las Clases 4 y 6 en el plano (Figura 8). Reunió tareas cuyos Propósitos enfatizaban la Obtención/generación de conocimientos canónicos de la lengua escrita y su Textualización; las Actividades apuntaron a generar esos conocimientos o variados; la Evaluación consideró tanto la Textualización como el Texto final enfocados en la estructura y el género, y también consideró Actitudes afectivo-motivacionales (ver Tabla 5).

4.2.2.2.1. Clase 4: Tareas centradas en adquirir y ejercitar la maestría sobre la palabra escrita

Es la clase más pequeña de nuestro corpus, con el 7,55 % de las tareas que enfocaron en el nivel de la palabra para apoyar la Textualización, atendiendo a dos de los componentes: Propósitos y Actividades. El siguiente pasaje muestra un Propósito que promueve Obtener conocimiento ortográfico para luego textualizarlo: “Lograr que los alumnos comprendan reglas ortográficas para que las puedan aplicar en sus producciones” (Tarea 2, Docente 5). En la Actividad que sigue el vocabulario es foco de la Obtención de conocimiento y de la Textualización: “Realizamos búsquedas en diccionarios, comparando y analizando diferentes

definiciones, también si es pertinente se busca en el diccionario de sinónimos y antónimos. También, intentamos utilizar esos términos en otro texto o contexto” (Tarea 1, Docente 23).

4.2.2.2.2. Clase 5: Tareas centradas en promover la escritura de textos coherentes

Reúne el 13,21 % de tareas cuya única característica distintiva es la presentación de Propósitos que atienden a la coherencia sin especificar si se trata de un plano local o global, como se muestra en los siguientes fragmentos: “Que los alumnos produzcan textos coherentes” (Tarea 1, Docente 15), “Que los alumnos adquieran herramientas para escribir de forma coherente e incorporen vocabulario específico” (Tarea 1, Docente 27).

4.2.2.2.3. Clase 6: Tareas centradas en escribir con compromiso para elaborar conocimientos sobre la estructura textual y el género discursivo

Conformada por el 22,64 % de las tareas, es la clase más numerosa de esta familia. Estas tareas articularon todos los componentes mediante los procesos de Obtención de conocimiento y la Textualización, ambos orientados a la estructura textual y/o al género discursivo, tal como se muestra en los siguientes pasajes: “-Propósitos- Enriquecer el uso de lenguaje escrito y oral al escribir textos descriptivos” (Tarea 2, Docente 8), “-Actividades- Se les propone en algunas ocasiones un título determinado para escribir un cuento, recordando previamente cuales son los distintos momentos del mismo” (Tarea 1, Docente 10), “Presentar distintos modelos de textos descriptivos que estén bien escritos” (Tarea 2, Docente 8).

Además, estas tareas consideraron las Actitudes Afectivas del estudiante como horizonte y guía, al integrarlas en la Evaluación (y no meramente como punto de partida, como en una de las clases de la primera familia). Los siguientes pasajes ilustran el componente Evaluación que enfoca tanto la Textualización como el Texto escrito según estructura y/o género discursivo, y en Actitudes del estudiante como la participación: “es un proceso permanente donde se observa la participación, el vocabulario, la escritura coherente y entendible” (1D10), “En la lectura individual del cuento por cada chico y luego en la

reescritura. Dado el poco tiempo que a veces tenemos, elijo uno de los cuentos y la reescritura es en el pizarrón para que todos puedan ir observando y corrigiendo” (1D24).

4.3. Los Pares de Tareas Propuestas por los Docentes Participantes

Diecinueve de los veintiséis participantes presentaron una dupla de tareas situadas en distintas clases. Registramos cuatro combinaciones.

4.3.1. Combinación A

Reúne al 31% de las y los docentes, de variados rangos de experiencia y etarios. Las combinaciones de tareas propuestas por estos docentes integran ambas familias, específicamente la Clase 1, articulada en torno a los contenidos así como a la perspectiva e inventiva personales; la Clase 3, centrada en promover múltiples conocimientos a partir de disparadores y planificación; y la Clase 6, que reunió tareas que, en todos sus componentes, promovieron la escritura con compromiso para elaborar conocimientos sobre la estructura textual y el género discursivo. En suma, la Combinación A agrupa tareas que contemplaron el involucramiento epistémico y afectivo de estudiantes al proponerles desplegar unos procesos específicos de composición, orientados hacia los conocimientos tanto del mundo como a los propios de la lengua escrita.

4.3.2. Combinación B

Conformada por el 42% de los docentes, principalmente mayores de 44 años y con más de 16 años de experiencia en la enseñanza de la lengua. Ambas tareas se ubicaron en la primera familia -Clases 1, 2 y 3-y, en el caso de cuatro docentes, incluso en la misma clase. Recordamos que la Familia 1 está centrada en promover la adquisición de conocimientos generales articulando con las disposiciones, gustos, intereses y estados del aprendiz. Esta combinación privilegió la Obtención de conocimientos -del contenido o propios de la lengua escrita- para componer textos, y la consideración de las Actitudes Epistémicas a lo largo de los Propósitos, las Actividades y la Evaluación de la tarea, en tanto que las Afectivo- motivacionales fueron

consideradas solo en los Propósitos o en las Actividades, pero no como criterio de Evaluación. El proceso de Textualización apareció tácitamente, con tareas en las que se explicita sólo su Preparación -con disparadores desplegados por los docentes e implicando la planificación del estudiante- o se lo mencionada en términos globales, como “escribir textos breves” (Tarea 1, Docente 6), “escritura y reescritura de textos” (Tarea 1, Docente 15).

4.3.3. Combinación C

La integran el 15% de los docentes, de entre 1 y 10 años de experiencia en la enseñanza de lengua y con edades variadas). Ambas tareas pertenecen a la segunda familia, con la particularidad de que una de ellas se ubica en la Clase 6, que reúne tareas centradas en escribir con compromiso para elaborar conocimientos sobre la estructura y el género textual. Como en el caso de las dos combinaciones anteriores, también aquí se consideran las disposiciones afectivo-motivacionales del estudiante, pero en este caso articulándolas con los procesos y conocimientos específicos de la escritura que se despliegan hasta plasmarse en un texto.

4.3.4. Combinación D

Reúne al 12% de los docentes, de entre 6 y 15 años de experiencia en la enseñanza de la lengua, con edades menores a los 44 años. Ambas tareas se sitúan en la segunda familia y una de ellas en la Clase 4, centrada en adquirir y ejercitar la maestría sobre la palabra escrita. En esta combinación las tareas enfocaron los procesos de Obtener conocimiento y Textualizar aspectos canónicos de la escritura en el nivel de la palabra o de la estructura textual.

4.4. Recapitulación e Interpretación

Según lo informado por la mayoría de las y los docentes participantes, la modalidad individual en tareas de escritura tiene una presencia considerable en sus clases, en tanto que la modalidad grupal tiene una presencia menor. En cuanto a los géneros textual que consideraron relevante enseñar, el género narrativo ocupó el primer lugar seguido de cerca por el género expositivo. Ahora bien, al dar cuenta de los géneros que enseñan con mayor frecuencia también

antepusieron el género narrativo seguido con bastante diferencia por el género expositivo. La preferencia por el género narrativo, según las ideas que las y los participantes expresaron, se basó tanto en las actitudes afectivo-motivacionales y epistémicas de las y los estudiantes como en características propias de la estructura, como lo expresó la Docente 25: “por su secuencia narrativa, trabajo sobre todo novelas y cuentos, porque considero que por medio de ellos se accede al placer de la lectura y, por ende al placer del conocimiento en sí, además abre la imaginación a la creación de textos”. Fueron pocos los docentes que argumentaron su preferencia por el género expositivo, entre las razones que sostienen la elección aludieron a la capacidad de comunicar información valiosa, como señaló la Docente 25: “Los textos expositivos por su capacidad de comunicación y porque por medio de ellos también se accede a conocimiento. Favorecen a la comprensión de cualquier texto de divulgación científica como también facilita la realización de textos del mismo tipo”.

La caracterización del conjunto de las 53 tareas de composición textual relevadas en este estudio exploratorio de casos a través de un cuestionario en línea indica que los docentes tienen en cuenta los procesos cognitivos que los estudiantes ponen en juego, las actitudes que movilizan y el texto que producen al plantear sus propuestas de escribir en clase. Sin embargo, les otorgan diferente énfasis tanto al pensar cada uno de los componentes didácticos de esas tareas -Propósitos, Actividades y Evaluación- como al enlazar (o no) su consideración a través de esos componentes.

Apreciamos que dos Procesos cognitivos, uno de incorporación y otro de producción textual manifiesta, así como las Actitudes de los estudiantes vertebraron la explicitación de las tareas, al ser considerados en cualquiera de los tres componentes didácticos de una tarea escolar, aunque en diferente medida. En cambio, los dos procesos regulatorios centrales para una producción textual eficaz u original solo fueron mencionados al plantear las Actividades y/o la Evaluación, pero no en los Propósitos. De este modo, destacó un mayor despliegue en la

variedad y cantidad de procesos cognitivos de las y los estudiantes a la hora de dar cuenta de las Actividades que al plantear los Propósitos e incluso al Evaluar la consecución de las tareas. Uno de esos procesos en particular, la Preparación de la textualización con planificación y organización -que habilita a delinear anticipadamente planes que comprenden tanto la estructuración textual como las acciones orientadas a su construcción- fue considerada por las y los docentes participantes sólo al configurar las acciones de los estudiantes. La Revisión, concentrada también en este componente operativo de las tareas, tuvo cierta presencia en la Evaluación pero no en los Propósitos. Para Obtener conocimientos y Textualizar el panorama fue distinto: su presencia fue semejante en los Propósitos y Actividades, pero raramente fueron tomados en cuenta en la Evaluación de la enseñanza. En contraste, sólo en la Evaluación las y los docentes introdujeron la mediación del Texto escrito. Este foco, junto a la escasez de referencias a procesos cognitivos de cualquier índole, indica la búsqueda de criterios objetivos al evaluar que se anclan en la materialidad del texto plasmado, distanciándose de una evaluación formativa susceptible de integrar el proceso de composición (Martín et al., 2014), pero también ubica al texto en su versión final, sin atender a su despliegue progresivo como texto planeado, intentado y en curso. Esta visión eminentemente operativa de las tareas en tanto guías para la acción de los estudiantes sólo conecta parcialmente con las metas pedagógicas, y aún más frágilmente con la evaluación.

Con respecto a las dos grandes familias de tareas diferenciadas en el segundo paso de nuestros análisis, notamos que al interior de la segunda familia (40% de las tareas), la obtención y textualización de conocimientos sobre la lengua escrita da cuenta de una diferenciación. En efecto, las tareas en las que esos conocimientos refieren las convenciones ortográficas, las separaciones del texto y los aspectos léxico-semánticos (Clase 4), si bien son una mínima parte de nuestro corpus, se mantienen claramente aisladas de los demás perfiles de tareas identificados. Nuestros resultados indican que el pasaje desde un enfoque centrado en aspectos

ortográficos y léxicos hacia uno centrado en aspectos del género discursivo representa un punto de transición en la complejización de la composición textual como objeto de enseñanza. Ese pasaje no está asegurado por la formación docente inicial -ya que todos los participantes tenían títulos docentes- ni por la sola experiencia de aula. El intercambio con otros docentes pares y la formación continua parecen ser recursos insoslayables para promover ese tránsito hacia un aprendizaje integral y abarcativo de la composición escrita.

Las combinaciones de tareas recuperadas por cada docente dan cuenta de los aspectos que priorizaron a la hora de convocar a sus estudiantes a componer textos. La interpretación de las cuatro combinaciones en clave de perfiles conceptuales acerca del aprendizaje y la enseñanza de la composición escrita indicó que hacia mediados de la década pasada en las escuelas públicas de la región del Alto Valle de Río Negro convivían aproximaciones bien distintas entre quienes enseñaban el mismo contenido curricular y en la misma etapa educativa.

En un polo, la Combinación A reúne a enseñantes cuyas tareas otorgan relevancia en el componente Evaluación a la actividad regulatoria de quien aprende, al promover la toma de conciencia sobre los propios avances solicitando por ejemplo comparar producciones antiguas y actuales o valorar el texto escrito según sus metas y expectativas. Esta evaluación, poco integrada con los otros componentes y que tal vez se prolongue en la cotidianeidad escolar más allá de las tareas acotadas, permite inferir atisbos de un perfil “inter-constructivo”, que reúne docentes de variados rangos de edad y de experiencia en la enseñanza de la Lengua. En este mismo polo, la Combinación B -conformada por el mayor porcentaje de docentes, de mayor edad y experiencia- da cuenta de un perfil “interpretativo” que brega por la puesta en marcha de los procesos del estudiante a partir de los disparadores que el docente ofrece. En el polo opuesto, las dos combinaciones que registran menos docentes, C y D. La Combinación C corresponde al perfil interdirecto y reúne las y los participantes con menor experiencia en la enseñanza de la Lengua, en tanto que la Combinación D, que congrega a la menor cantidad de

docentes menores de 44 años y cuya experiencia al enseñar Lengua se sitúa en el rango de 6 a 15 años, corresponde al perfil directo. En los dos últimos perfiles, con más o menos gestiones del estudiante, el conocimiento de las convenciones canónicas de la escritura constituye el foco de la enseñanza.

Estudio 2

La composición de textos narrativos

Capítulo 5

Metodología del Estudio 2

En este capítulo nos ocupamos de la metodología del Estudio 2 de esta tesis, destinado a la composición de textos narrativos. Explicamos inicialmente cómo pensamos la tarea de composición escrita y señalamos luego los ajustes y modificaciones que cada una de las docentes efectuó en la misma. Seguidamente presentamos el guion de la entrevista grupal postproducción. El tercer apartado informa la implementación de la clase de composición narrativa y los procedimientos para relevar la información. En cuarto lugar, indicamos las fuentes de información en este estudio. El capítulo cierra con la explicación pormenorizada de los pasos seguidos al analizar cada fuente de datos, primero al interior de ambos grupos y luego en la comparación intergrupo.

5.1. La Tarea de Composición Textual Narrativa

Para diseñar la tarea de composición textual narrativa tomamos en cuenta los contenidos curriculares para nivel primario, del área Lengua y Literatura (Diseño Curricular Nivel Primario Provincia de Río Negro, 2011) relativos a la creación de textos escritos en general y al conocimiento del género narrativo. Asimismo, contemplamos la dinámica habitual de clases en las que la actividad central es la composición escrita, que suelen abrir con un plenario inicial de conversación guiada por la docente para luego pasar a la producción textual de los estudiantes. Para situar la tarea en un contexto ficcional y promover la imaginación, la consigna integró recursos orales y visuales a través de la presentación de dos imágenes, que consisten en la ilustración a color de un paisaje sugerente con la presencia de construcciones culturales, conformando una escena alejada de la cotidianeidad de los estudiantes que residen en la región. A partir de una preselección de cinco imágenes, elegimos dos para utilizar en el desarrollo de la clase tras la consulta con investigadores colaboradores.

A continuación, presentamos la estructura básica de la tarea que propusimos a la

Docente 1 para su consideración y que diferenció dos momentos: un plenario inicial y uno de producción grupal.

El plenario inicial, pensado como un andamiaje que funcionase como una introducción a las características de la tarea de composición narrativa a realizar posteriormente en grupos a partir de los siguientes cuatro ejes:

1. Generar ideas sobre las posibilidades de contenido de un cuento. Para ello propusimos presentar en el pizarrón una imagen equivalente a la que sería utilizada posteriormente en la consigna para el momento de producción escrita grupal (ver Figura 9), en tanto es una ilustración a color de 11.5 x 9 cm, que presenta un paisaje invernal. A partir de la imagen presentada, las docentes buscarían convocar ideas narrativas en las y los estudiantes, promoviendo la toma de conciencia sobre la amplitud del horizonte de posibilidades y, a la vez, el repaso de los componentes básicos de un relato ficcional.

Figura 9

Imagen para el plenario inicial de la tarea de composición narrativa



2. Dirigir la atención hacia componentes específicos de cada estructura textual narrativa y hacia aspectos canónicos de la escritura.
3. Destacar particularidades del uso de la computadora como soporte de escritura.
4. Actualizar pautas de respeto y compañerismo para la participación en el trabajo grupal.

- Para el momento de producción grupal, propusimos presentar a cada grupo una hoja de actividades impresas que incluía una imagen a color y tres preguntas orientadas a promover la generación de ideas en las y los estudiantes, como se muestra en la Figura 10.

Figura 10

Consigna de la tarea de composición textual narrativa

Vamos a escribir un cuento inspirándonos en la imagen:

Pensemos acerca de: ¿Quién o quiénes están frente al camino?
¿Qué ocurrirá al avanzar por ese camino?
¿Cómo lo o los afectarán?

A photograph of a misty forest path. The path is covered in fallen leaves and leads through tall, thin trees. A large, light-colored rock sits on the path in the foreground. The scene is dimly lit, with a soft glow emanating from the distance, creating a mysterious atmosphere.

5.1.1. Ajustes de la Tarea con la Docente 1

En la reunión que mantuve con la Docente 1 un mes antes de la implementación, presenté los cuatro ejes planificados para el momento del plenario inicial y le manifesté la posibilidad de realizar cualquier cambio en la estructura básica, con la finalidad de que se sintiera cómoda llevando a cabo esa tarea. Sus observaciones se circunscribieron a anticipar preguntas para favorecer la participación de las y los estudiantes en cada uno de los tres primeros ejes del plenario inicial.

1. Para generar ideas sobre el contenido del cuento, utilizando la imagen que le presenté, anticipó las siguientes preguntas: ¿qué podemos imaginar a partir de esta imagen?, ¿a qué parte de un cuento se refiere eso que veo?, ¿cómo describirían este paisaje?, ¿qué otros

detalles pueden mencionar para hacer este cuento interesante y atractivo?

2. Para dirigir la atención hacia la estructura narrativa, propuso preguntas orientadas a promover la recuperación de los componentes de una narración: ¿dónde y cuándo sucede la historia?, ¿quiénes son los personajes?, ¿qué les pasará a los personajes?, ¿cuáles serán sus emociones?, ¿cómo se resolverá o no eso que les sucede? Para facilitar la toma de conciencia sobre los aspectos canónicos de la escritura, formuló las siguientes preguntas: ¿quién o quiénes leerán la historia?, ¿el cuento está escrito de modo acorde para esos lectores?, ¿qué sucede con la ortografía?, ¿con la puntuación?, ¿cuál es su título?, ¿tiene el nombre de las y los autores?
3. Para destacar particularidades del uso de la computadora, sugirió preguntar: ¿por qué les parece que vamos a trabajar en computadora?, ¿nos ayudará?, ¿en qué aspectos ayuda?, ¿en qué aspectos puede no ayudar el uso de la computadora? ¿qué podemos hacer para optimizar el uso de la computadora?
4. Para plantear las pautas de trabajo grupal, señaló que sería más conveniente invitar al grupo a recordar reglas básicas, como no levantar la voz para que todos puedan trabajar, escuchar al otro, respetar el orden de la palabra y las opiniones de los demás.

La Docente 1 consideró acorde la consigna que diseñamos para el momento de producción grupal, por lo que decidió no realizar modificaciones.

5.1.2. Ajustes de la Tarea con la Docente 2

En la reunión con la Docente 2, acaecida en el siguiente año académico un mes antes de la implementación, le presenté el armazón de la tarea de composición narrativa y le informé que la habíamos realizado con otra docente y grado escolar. Cuando la Docente 2 examinó atentamente la propuesta, las preguntas para el plenario y las consignas que formuló la Docente 1, consideró que no era necesario introducir cambios, dado que la tarea ya había sido revisada por una colega docente y llevada a cabo con buena respuesta por parte de los estudiantes.

5.2. Guion de la Entrevista Grupal Postproducción

Para conocer la perspectiva grupal acerca del proceso de composición en el que participaron y del texto que compusieron, junto a dos investigadoras colaboradoras realizamos una entrevista grupal de manera inmediata a la finalización de la tarea compositiva. Las docentes tenían conocimiento sobre el guion de la entrevista, si bien no participaron de su diseño.

A continuación, presentamos el guion de la entrevista:

1. ¿Cómo les resultó la tarea de escribir un texto en forma grupal? ¿Qué les pareció? ¿Les gustó? ¿Por qué? ¿Hay algo que les haya resultado más fácil por haber trabajado en grupo? ¿Y algo que les resultó más difícil?
2. ¿Se organizaron de alguna manera para escribir? ¿Cómo? [Si hablan de la planificación o anticipación, ¿luego efectivamente se ajustaron al plan o hicieron de otro modo?] ¿Les sirvió esa organización? ¿Por qué?
3. ¿Qué desafíos encontraron? ¿Qué aspectos o partes de la tarea les resultaron más desafiantes? ¿Por qué esos?
4. ¿Les ayudó la consigna que presentamos?, ¿y la imagen -solo en el caso de la composición narrativa-?, ¿y las preguntas?, ¿en qué les ayudó? ¿qué otra ayuda les hubiera servido?
5. ¿Cómo les resultó escribir un texto grupal en computadora? ¿Hay algo que les resultó más fácil por haberlo hecho en computadora? ¿Hay algo que les resultó más difícil en la compu?
6. ¿Les gustó el texto que escribieron? ¿Por qué? ¿Qué parte les gustó más/menos? ¿por qué esa? Si pudieran cambiar algo de ese texto, ¿qué le cambiarían?

5.3. Desarrollo de la Clase Dedicada a la Composición Textual Narrativa y

Relevamiento de la Información

En ambos grupos escolares, la clase fue llevada a cabo por la docente en un módulo de

80 minutos, con mi presencia y la de dos investigadores colaboradores. La Docente 1 dedicó 12 minutos al plenario inicial, en tanto que la Docente 2 le dedicó aproximadamente 9 minutos. Seguidamente, cada docente informó a su grupo clase sobre la conformación de los grupos de trabajo heterogéneos, sin dar precisiones acerca del modo en que se conformaron, y solicitó que dispusieran las sillas y las mesas de manera acorde al trabajo grupal. Una vez ubicados los grupos de trabajo, junto con los investigadores colaboradores entregamos a cada uno:

- la consigna de la tarea en una hoja A4 impresa a color (ver Figura 10)
- una computadora notebook en la que se encontraban abiertos el procesador de texto word y el software Camtasia Studio.8

En el caso de los grupos foco incluimos un pequeño grabador.

Cuando los grupos comenzaron a trabajar iniciamos la grabación de los dispositivos. Así registramos las interacciones orales de las y los estudiantes de los grupos foco, la evolución de la producción textual gráfica en la pantalla de la computadora así como las o los estudiantes situados frente a la cámara de la computadora; en este último caso, con la finalidad de facilitar el reconocimiento de la voz de cada integrante del grupo y la sincronización en la integración de la audiograbación con los avances gráficos, al reconstruir el proceso de composición.

Al finalizar la sesión, junto con dos investigadores colaboradores, efectuamos las entrevistas grupales postproducción, que fueron audiograbadas y transcriptas totalmente.

5.4. Fuentes de Datos

Para la sesión de composición textual narrativa consideramos tres fuentes de información para cada grupo foco (ver Tabla 6):

- El texto narrativo, elaborado utilizando la computadora.
- El proceso de composición, que se reconstruyó a partir de la transcripción completa de las interacciones verbales de las y los estudiantes al elaborar el texto narrativo

(audiograbadas), a la que insertamos los avances gráficos transcritos a partir de la pantalla de la computadora (videograbadas utilizando Camtasia Studio.8).

- La transcripción completa de la entrevista verbal grupal postproducción, realizada inmediatamente después de finalizada la tarea.

Tabla 6

Enlace a las distintas fuentes de datos de composición narrativa

Texto creado grupalmente	Proceso de composición (duración en minutos)	Entrevista (duración en minutos)
Anexo 5 Texto narrativo creado por el Grupo 1 (Una noche de terror)	Anexo 6 Registro de la composición narrativa del Grupo 1 (53:30 minutos)	Anexo 7 Entrevista postproducción narrativa del Grupo 1 (10:11 minutos)
Anexo 8 Texto narrativo creado por el Grupo 2 (Perdida en el bosque)	Anexo 9 Registro de la composición narrativa del Grupo 2 (53:30 minutos)	Anexo 10 Entrevista postproducción narrativa del Grupo 2 (7:25 minutos)

5.5. Análisis de la Información

En primer lugar, analizamos el texto narrativo que lograron escribir al terminar la sesión con la finalidad de elaborar una caracterización del mismo. En segundo lugar, abordamos el estudio de las interacciones que sostuvieron el proceso de composición. En tercer lugar, complementamos el análisis del texto escrito y de las interacciones con la descripción de la perspectiva del grupo acerca de la tarea de composición narrativa realizada. Finalmente presentamos los procedimientos para comparar los Grupos 1 y 2.

5.5.1. El Texto

Con la finalidad de valorar el ajuste a la consigna propuesta, según las elecciones realizadas a nivel textual, el modo en que el texto da cuenta de conocimientos de la lengua escrita, su extensión y el balance entre convencionalidad e innovación, elaboramos una caracterización de cada texto compuesto por ambos grupos foco.

5.5.1.1. Categorías Textuales Generales

Se trata de cuatro categorías indistintas para el género textual narrativo y para el género textual expositivo, de carácter complementario y no mutuamente excluyente, que definimos a continuación:

Formato gráfico y macroestructura textual. Orden, extensión, delimitación y distribución en el espacio de las diferentes partes que componen el texto escrito: título, subtítulos, párrafos y oraciones que forman cuerpo del texto, nombre de autores; también el tamaño y variedad de la tipografía utilizada (Camps, 2009; Fitzgerald y Shanahan, 2000).

Coherencia y cohesión. Delimitación de cláusulas y proposiciones que conforman las oraciones, uso de separadores internos (coma, punto y coma, dos puntos) y de nexos, la articulación de las funciones sintácticas al interior de esas cláusulas, las repeticiones, las omisiones y concordancia gramatical (Crossley, 2020; Fitzgerald y Shannhan, 2000).

Riqueza léxica. Para valorar la variedad y diversidad de palabras utilizadas tomamos en cuenta dos indicadores: el porcentaje de vocablos -proporción entre las palabras diferentes que presenta el texto y las palabras totales- y el índice hápax -calculado en base a las palabras utilizadas una única vez- (Capsada y Torruela, 2017; Reyes Díaz, 2007).

Ortografía. Registramos los errores o desviaciones en escritura canónica o normativa de palabras (Berninger y Fayol, 2008; Montanero et al., 2015; Tolchinsky, 2021).

5.5.1.2. Categoría Específica para el Análisis de la Construcción Narrativa

Para el análisis de la construcción narrativa consideramos el contenido o tópico del relato con indicadores específicos del género discursivo, que básicamente contemplan el título y los componentes clásicos para el análisis de los relatos: escenario, personajes, conflicto, respuestas y consecuencias (Stein y Glenn, 1979; Olinghouse et al., 2015; Ucelli, 2008). Prestamos atención también al orden cronológico y causal de las acciones y al narrador (Bruner, 1997, 2004; Iparraguirre et al., 2016). Adaptamos esas categorías clásicas a los matices

observados en los dos textos obtenidos, a partir de lo cual establecimos ocho categorías caracterizadas por varios indicadores. Tanto las categorías como los indicadores son de carácter complementario, no mutuamente excluyente.

- Título: su vinculación con el tema y el tono del texto, atractivo, orientaciones sobre los personajes, el género o el contexto espacial del cuento.

- Escenario: presentación del contexto espacio-temporal y de la situación inicial.

- Personajes: explicitación, complejidad y desarrollo de los seres reales e imaginarios que llevarán a cabo acciones intencionales.

- Conflicto: explicitación, complejidad y desarrollo de los eventos que alteran la situación y generan respuestas en los personajes.

- Respuestas: explicitación, complejidad y desarrollo de las reacciones, motivaciones y estrategias de los personajes tendientes a estabilizar la situación creada por el conflicto.

- Consecuencias o desenlace: explicitación, complejidad y desarrollo de los modos de resolución del conflicto que marcan el desenlace a partir del logro o fracaso de las intenciones de los personajes.

- Orden de los eventos y acciones: sucesión temporal y causal de sucesos y acciones en la que se entran los indicadores anteriores.

- Narrador: persona gramatical elegida para enunciar la voz del narrador.

- Canon: presencia y articulación de elementos excepcionales y canónicos.

A partir de las cuatro categorías generales y de la categoría específica para la construcción narrativa caracterizamos cada texto (ver Tabla 7).

Tabla 7

Rúbrica con las cuatro categorías generales y la categoría específica para caracterizar textos narrativos

Categorías		Descripción de las formas de resolución
1. Formato gráfico y macroestructura textual		organización espacial, extensión (número de palabras y partes), delimitación de las partes que configuran el texto (clara, medianamente clara, poco o nada clara), tamaño, variedad de la tipografía utilizada acordes al género
2. Coherencia y cohesión		delimitación de cláusulas a través del uso correcto de separadores y nexos; relación de pertinencia de las palabras según su función en la oración; ausencia de repeticiones y omisiones; respeto a la concordancia gramatical
3. Riqueza léxica		variedad (porcentaje de palabras distintas sobre las palabras totales), densidad (porcentaje de palabras nocionales sobre las palabras totales) y palabras utilizadas por única vez (índice hápax = número total de palabras sobre las palabras de una ocurrencia)
4. Ortografía		respeto por la convención en la escritura de palabras
5. Construcción textual narrativa: indicadores	<i>Título</i>	vinculación con el tema y el tono del texto, atractivo
	<i>Escenario</i>	grado de explicitación, complejidad y desarrollo de cada uno de los componentes principales de la gramática de las narraciones
	<i>Personajes</i>	
	<i>Conflicto</i>	
	<i>Respuestas</i>	
	<i>Consecuencias</i>	sentido de la secuenciación cronológica y causal
	<i>Orden de eventos y acciones</i>	
	<i>Narrador</i>	persona gramatical elegida para la realización del relato
<i>Canon</i>	presencia y equilibrio entre elementos canónicos y originales	

5.5.2. El Proceso de Composición Escrita

En este apartado nos ocupamos del análisis del proceso de composición, a partir de la articulación de tres pasos. En el primero, con el propósito de lograr una aproximación general a la sesión de composición, identificamos episodios de regulación conjunta de la composición y analizamos: a) la participación de las y los estudiantes y b) las metas que orientaron la interacción verbal durante los episodios, así como la duración (en minutos y segundos) y cantidad de turnos de habla dedicados de esos episodios.

En el segundo paso nos propusimos estudiar el proceso de composición desde una perspectiva secuencial, en la que inicialmente describimos en general la disposición de los episodios en la secuencia, analizamos la relación entre porcentajes de duración y porcentajes

de turno de habla al interior de cada episodio; y luego, en un reporte de toda la secuencia, integramos descriptivamente los problemas, las metas y focos de los episodios así como de las intervenciones, con los avances en el texto plasmado.

En el tercer paso, con la finalidad de realizar un abordaje dinámico que permita identificar avances, detenciones y retrocesos en el proceso compositivo, exploramos tanto relaciones y movimientos entre episodios como entre intervenciones y episodios.

5.5.2.1. Paso 1. Identificación de los Episodios y sus Dimensiones de Análisis

5.5.2.1.1. Identificación de Episodios de Regulación Conjunta de la Composición Escrita. En vistas a nuestro objetivo de estudiar los procesos de composición textual al escribir un texto narrativo completo en situación escolar y en interacción con pares, nos resultó necesario enfocar en una unidad de análisis a escala sociocognitiva, que preservara el carácter interactivo y mediado de la actividad y pusiera de relieve su intencionalidad de cara al progreso en la consecución de la tarea. A tal fin optamos por establecer como unidad de análisis y de recuento a los episodios de regulación conjunta de la composición escrita, a los que definimos como secuencias de intercambios verbales entre dos o más integrantes en torno a un problema o desafío en el curso de la composición.

Para elaborar esta definición nos basamos en las contribuciones de aquellas investigaciones que, al enfocar la construcción social del aprendizaje en estudiantes universitarios (Isohätälä et al., 2017; Malmberg et al., 2017) y la composición de artículos de investigación en estudiantes de posgrado (Sala-Bubaré et al., 2021), identificaron episodios o eventos como momentos particulares en el curso de la escritura grupal o individual por parte de una estudiante doctoral. En el caso de la escolaridad primaria, el episodio como unidad de análisis se aplicó a conversaciones sobre experiencias cotidianas (Kumpulainen et al., 2014). En todos estos trabajos la operativización se basó en identificar secuencias de acciones o de intercambios verbales que abordan un desafío particular.

En los datos de los Estudios 2 y 3, la identificación y caracterización de los episodios estuvo orientada a establecer los desafíos que dos o más integrantes del grupo debaten y construyen en torno a la composición textual, a la que presentamos como una tarea abierta en la que los grupos pueden explorar e implementar diversas vías para lograr la meta propuesta. Entendemos que cada una de esas metas supone tomar decisiones acerca de cómo usar los conocimientos disponibles sobre la construcción textual y sobre la lengua escrita, generar planes de acción que tomen en cuenta las demandas de la tarea y actualicen pautas de trabajo grupal, a fin de habilitar una producción escrita situada y orientada genéricamente.

Así, un requisito para que una secuencia de intercambios constituya un episodio de regulación conjunta de la composición textual fue la identificación de un reto o un desafío capaz de articular la actividad de al menos dos integrantes tendiente a resolver ese problema. Un episodio se extiende hasta que emerge un nuevo espacio de problema, en torno al cual se vertebró la actividad grupal de dos integrantes como mínimo, sin importar si el problema anterior fue o no resuelto. Por ello, no bastan dos turnos de habla, restringidos a enlazar una pregunta y una respuesta, una indicación y su aceptación (o rechazo), o la repetición por parte de un estudiante de lo dicho por otro para que reconozcamos un episodio, sino que fue requisito que más de tres turnos de habla se articulen en torno a un problema. Admitimos como episodios aquellas secuencias de al menos cuatro turnos de habla, sin importar si en el curso de las cuales se registran o no avances en el texto que se está elaborando.

A partir de una lectura reiterada del registro que integró las interacciones verbales y la producción textual gráfica, relevamos los principales espacios de problema que articularon la discusión entre integrantes del grupo. Como señalamos en el Capítulo 1, al componer un texto en interacción se configura un espacio de problemas, en el que quienes escriben despliegan su actividad para dar respuesta a los desafíos identificados y/o de las metas propuestas.

En función de los problemas que identificamos como articuladores de la discusión grupal, segmentamos los registros de cada proceso de producción textual en episodios de regulación conjunta de la composición textual, y reconocimos una meta vertebradora de las acciones grupales para cada episodio. Una vez distinguidos estos episodios con sus metas (ver en siguiente apartado) en los registros de las dos sesiones de composición narrativa, para garantizar la confiabilidad en la segmentación de episodios recurrimos a procedimientos de acuerdo inter-investigadores (Bolognesi et al., 2017). Así una investigadora externa llevó a cabo una segmentación independiente, y llegamos a un acuerdo en una primera vuelta del 86 % y, en una segunda vuelta, del 98%.

Dado que los episodios controlados dieron cuenta de una amplia variación tanto en su duración temporal como en la cantidad de turnos de habla que involucran (ver Enfoque de Análisis, en Capítulo 2), orientamos nuestro interés hacia la consideración de estas medidas (duración y cantidad de turnos de habla) como posibles indicadores de su complejidad y de la dedicación que convoca en los estudiantes.

5.5.2.1.2. Dimensiones de Análisis de los Episodios. En el análisis de cada episodio de composición narrativa diferenciamos, conforme a los objetivos de esta tesis, cuatro dimensiones: participación de las y los integrantes, las metas orientadoras de la actividad, duración en minutos y segundos de cada episodio y la cantidad de turnos de habla.

Participación, con la finalidad de visualizar la magnitud de la contribución individual a la tarea grupal, contabilizamos la cantidad de episodios que cada estudiante inició, finalizó o en los que intervino (Guevara et al., 2017; Muller et al., 2023; Saló et al., 2023).

Meta o finalidad, categorizamos los episodios de regulación conjunta de la composición textual según la meta o finalidad de la actividad desplegada por el grupo. Distinguímos tres finalidades orientadoras de carácter general: organizativa, metalingüística y metacognitiva, a las que añadimos una meta específica: la construcción narrativa. Atendiendo

al significado de “meta”, como la “finalidad” a la que se dirigen las acciones, utilizamos preferentemente la palabra “meta”, excepto cuando se halla próxima a los vocablos “metacognitiva” o “metalingüística”, en que optamos por “finalidad”.

Para identificar la finalidad metalingüística tuvimos en cuenta las alusiones a la lengua escrita que se dieron en los intercambios entre estudiantes. Sobre esa base, observamos que en nuestro corpus, la finalidad metalingüística puede centrarse en la escritura canónica de palabras y signos no alfabéticos; en el uso de los signos de puntuación; en la articulación de las funciones sintácticas al interior oraciones y cláusulas; en los significados, sentidos, adecuación y plasticidad en el uso de las palabras de la lengua; en la continuidad y progresión temática del significado -coherencia- y de la unidad del texto -cohesión- (Camps, 2009; Fontich y Camps, 2013; Myhill et al., 2020).

Para reconocer la meta organizativa tuvimos en cuenta las referencias a la actividad de preparación del trabajo colaborativo y la escritura conjunta. La meta organizativa puede centrarse en la distribución y ordenamiento de las acciones y roles a desempeñar por cada integrante del grupo, en la integración de los artefactos o tecnologías que asisten la actividad, revisión de la consigna para volver a centrar el intercambio en la tarea y en la promoción de un buen clima de trabajo a través de la apelación a bromas, ocurrencias y otros comentarios (Bronckart, 2007; Camps y Castelló, 2013; Isohäätä et al., 2017; Saló et al., 2023).

Distinguimos la finalidad metacognitiva en los intercambios que orientaron la actividad verbal hacia la regulación de emociones y cogniciones propias o de las y los demás. Incluimos los intercambios que se centran en los propios hábitos relacionados con la escritura, en los gustos y preferencias personales, en los desafíos para recuperar información de la memoria o incluso en las restricciones para su regulación (Pozo, 2014; Whitebread et al., 2009).

En la meta específica de construcción narrativa contemplamos las proyecciones, avances y revisiones que quienes escriben realizan sobre los cinco componentes de las

narraciones definidos en 5.5.1.2. al describir la caracterización de los textos (escenario, personajes, conflicto, respuestas y consecuencias), a los que agregamos los indicadores del formato gráfico y los propios del género narrativo, como el subgénero o la consideración del destinatario. En Tabla 8 mostramos las metas o finalidades que establecimos al analizar episodios.

Tabla 8

Finalidades metalingüística, organizativa, metacognitiva y de construcción narrativa, con sus correspondientes focos

Focos de la finalidad metalingüística	
<i>Ortografía</i>	Uso tildes, mayúsculas en nombres propios y otros signos no alfabéticos, búsqueda de sistematicidad en la escritura de palabras.
<i>Léxica</i>	Significados y sentidos de las palabras, sinonimia, paráfrasis.
<i>Coherencia y cohesión</i>	Funciones y combinación de palabras en la oración, relaciones semánticas (coherencia) y lingüísticas (cohesión) al interior del texto.
Focos de la meta organizativa	
<i>Roles y acciones</i>	Distribución y ordenamiento de las funciones de cada participante.
<i>Consigna</i>	Atención y vuelta sobre la propuesta de trabajo para centrar la tarea.
<i>Artefactos</i>	Uso de la computadora como soporte, registro y fuente de información.
<i>Clima de trabajo</i>	Distracción, distensión -a través de bromas, chistes o juegos de palabras- y establecimiento de pautas de trabajo grupal.
Focos de la finalidad metacognitiva	
<i>Estados afectivo-motivacionales y epistémicos</i>	Disposiciones positivas o negativas tendientes a los conocimientos intereses, estados creativos propios o de otros.
<i>Recuperación y monitoreo</i>	Evocación, chequeo y valoración de experiencias y acciones propias y de otros.

Focos de la construcción narrativa	
<i>Formato gráfico</i>	Título, notas aclaratorias, nombres de los autores, tipografía y la disposición espacial de letras o palabras.
<i>Escenario</i>	Contexto espacial y temporal de los acontecimientos relatados.
<i>Personajes</i>	Seres reales o imaginarios que llevarán a cabo los eventos del cuento, incluye al/los enemigo/s del cuento.
<i>Conflicto</i>	Acción o evento que altera la situación y motiva las respuestas de los personajes.
<i>Respuestas</i>	Acciones y estrategias de los personajes motivadas por el conflicto y tendientes a estabilizar o reestabilizar la situación.
<i>Consecuencias</i>	Modo de resolución del conflicto (logro o fracaso) y acciones y actitudes que marcan el desenlace.
<i>Género discursivo</i>	Particularidades del género, subgénero y consideración del destinatario.

Así, una vez reconocida una de las cuatro metas como vertebradora de cada episodio, calculamos la cantidad de episodios dedicados a cada meta.

Duración y cantidad de turnos de habla. Dada la variabilidad en que cada meta involucra en estos aspectos, para apreciar de forma integral la pregnancia de las distintas metas en la interacción consideramos también la duración (en minutos y segundos) y la cantidad de intervenciones o turnos de habla (Brizuela y Scheuer, 2016; Cazden, 1991; Malmberg et al, 2017; Mercer y Littleton, 2007). Para contabilizar la duración temporal de cada episodio tuvimos en cuenta la diferencia entre el tiempo de inicio y el de finalización. Para contabilizar la cantidad de turnos de habla, tuvimos en cuenta el total de las intervenciones que se produjeron durante el episodio.

Calculamos las distribuciones y relaciones entre metas de los episodios, duración y turnos de habla. Seguidamente, con la finalidad de conocer mejor la relación entre duración y turnos de habla en episodios orientados hacia una misma meta, diferenciamos tres rangos de medida de los episodios: breve, media y extensa para la duración; baja, intermedia y alta para la cantidad de turnos de habla. En cada sesión atendimos a que, tanto en la duración como en los turnos de habla, la medida más pequeña fuera menor al 2% de la sesión total, la intermedia entre el 2% y 7%, y la mayor más del 7% de la sesión total.

En suma, este primer paso del análisis posibilitó la construcción de un panorama general que considera lo relativo al quién/es (participación) y al para qué (metas) de los episodios, a la vez que introduce el cuánto respecto del tiempo y de los turnos de habla (duración y cantidad de turnos de habla).

5.5.2.2. Paso 2. Progresión Secuencial

En el segundo paso realizamos un abordaje secuencial y pormenorizado del proceso de composición, con la finalidad de conocer la inserción de los diferentes tipos de episodios según sus metas en la progresión temporal de la sesión. En principio, ubicamos los episodios en el desarrollo temporal cronológico de la sesión. Nos interesó identificar contrastes entre la cantidad de tiempo que insumieron los episodios, a fin de inferir relaciones con las respectivas metas (por ejemplo, si los episodios orientados a ciertas metas insumen más tiempo que los dedicados a otra/s). Consideramos contraste a una diferencia entre episodios consecutivos superior al 7% de la duración total. Ese porcentaje deriva del promedio realizado para cada sesión a partir de la suma de las duraciones de los episodios de mayor y de menor duración.

Por su parte, para la meta específica de construcción narrativa, consideramos como focos de la interacción cinco de los indicadores ya utilizados para el análisis del texto escrito (ver apartado 5.5.1), nos referimos a: escenario, personajes, conflicto, respuesta y consecuencias, y distinguimos dos nuevos focos:

- Formato gráfico. Incluyó título, tipografías, nombres de autores y la disposición espacial de letras o palabras.
- Género discursivo. Refirió a particularidades del género, subgénero y l destinatario.

A fin de tomar en cuenta la pluralidad de voces que integran un grupo de estudiantes y relevar intervenciones puntuales cuyas metas y focos divergían de los vertebradores del episodio, extendimos el análisis de las metas y focos también a las intervenciones o turnos de habla y breves intercambios. El eje en la secuencia y los focos de este segundo paso del análisis

permitió una doble descripción de los episodios: a) según su ubicación en el fluir temporal de la sesión, atendiendo a las relaciones entre duración y turnos de habla, y b) según su singularidad desde el punto de vista del problema, meta y foco vertebradores y avances en la elaboración del texto, integrando además las metas y focos de las intervenciones.

5.5.2.3. Paso 3. Dinámica de la Sesión

Para habilitar la reconstrucción integral del proceso de composición desplegado grupalmente en este paso llevamos adelante un análisis dinámico de los avances, así como de las detenciones y regresos en el desarrollo cronológico de las metas y focos identificados en los dos pasos previos. A tal fin, buscamos identificar movimientos que conecten:

- a) episodios: cuando su foco es retomado en varios episodios no consecutivos.
- b) intervenciones y episodios: cuando intervenciones de un determinado foco anticipan un episodio vertebrado por ese foco, o inversamente cuando los focos articuladores de episodios se prolongan o extienden en una o varias intervenciones posteriores.

Para ello realizamos un análisis de contenido a nivel microgenético y recurrimos a representaciones gráficas de los episodios de la sesión, valiéndonos de: color para representar las metas y focos, la altura para representar la duración, la ubicación para indicar su posición en la secuencia de los mismos y la línea de las flechas para señalar el tipo de movimiento.

5.5.3. La Entrevista Grupal Postproducción

Dado que, como se explicó en el Capítulo 2, diseñamos esta entrevista como situación de interacción dialógica, en la que buscamos no sólo conocer el punto de vista de cada integrante sino también ofrecer la oportunidad de contrastar las diferentes perspectivas al interior del grupo. Al analizar la entrevista grupal buscamos describir la perspectiva de las y los estudiantes acerca de los núcleos principales e identificar las interacciones que se generaron espontáneamente entre integrantes del grupo.

Los núcleos que consideramos al describir la entrevista fueron: a) las valoraciones del funcionamiento grupal y de la organización general adoptada; b) las dificultades halladas en la realización de la tarea propuesta, los recursos que pusieron en juego ante esa dificultad o las ayudas que encontraron; c) el grado de conformidad con el texto narrativo compuesto. Para ello realizamos un análisis de contenido. Las descripciones fueron revisadas por una segunda investigadora, cuyos aportes fueron integrados a partir del establecimiento de consensos. Los escasos aspectos sobre los que no se alcanzó un acuerdo fueron descartados de la descripción.

5.5.4. Las Variaciones Inter-grupo al Componer un Texto Narrativo

Con el propósito de identificar continuidades y especificidades en la composición textual narrativa entre el Grupo 1 y el Grupo 2, realizamos un análisis comparativo de nuestros resultados del análisis de las tres diferentes fuentes de información (texto narrativo, proceso de composición y entrevista grupal postproducción).

Inicialmente cotejamos las semblanzas valorativas de los textos narrativos “Una noche de terror” y “Perdida en el bosque”, según el formato y macroestructura textual, la construcción narrativa, la coherencia y cohesión, la riqueza léxica y la ortografía.

A continuación, identificamos semejanzas y diferencias entre el proceso de composición narrativa del Grupo 1 y del Grupo 2, siguiendo para ambos grupos los tres pasos indicados: en el paso 1, una aproximación general a la participación individual y grupal, a las metas de los episodios, su duración y cantidad de turnos de habla; en el paso 2, describimos la progresión secuencial de los episodios de regulación conjunta de la composición narrativa y en el paso 3, estudiamos la dinámica de las relaciones entre intervenciones y episodios.

A modo de cierre, efectuamos un parangón entre el panorama relevado por la entrevista grupal postproducción del Grupo 1 y del Grupo 2.

Capítulo 6

La Composición Narrativa en el Grupo 1

El Grupo 1 estuvo a cargo de la Docente 1 quien según el perfil de tareas se situó en la Familia II, particularmente en la Clase 6, y según el perfil docente, en la Combinación C. Al momento de la sesión de composición del texto narrativo en el grado escolar hubo 18/24 estudiantes presentes. Sólo dos de los seis grupos organizados con anterioridad contaron con sus cuatro integrantes, dos grupos se conformaron con tres estudiantes y dos grupos sólo con dos. En el Grupo 1 estuvieron presentes Ana, Camilo y Luisa, y ausente Darío. Cuando finalizó el plenario inicial, el grupo se ubicó en el lugar más alejado del pizarrón y de la puerta del aula, y comenzó la composición del texto narrativo “Una noche de terror”, que se extendió durante 53:30 minutos. Luego de finalizado el proceso de composición y, cuando ya me habían entregado la computadora, Ana se acercó para informarme que habían olvidado poner el título y consultó si era posible agregarlo; ante la respuesta afirmativa de la docente y mía, Ana escribió “Una noche de terror”.

6.1. El Texto

Una mirada al formato y la macroestructura textual, da cuenta que el texto utilizó la misma tipografía, en dos diferentes tamaños. El título, breve, “Una noche de terror” (Figura 11) se destaca del resto del texto por estar centrado, iniciar con mayúscula y presentar una tipografía de mayor tamaño. Separado por un renglón, el cuerpo del texto consta de tres párrafos, cada uno de los cuales corresponde a una de las tres grandes partes del relato: situación, nudo y desenlace. La delimitación de los párrafos es adecuada. Los párrafos comienzan con tres espacios a modo de sangría, mayúscula inicial, finalizan con punto y aparte, y entre cada uno hay un espaciado mayor que entre las líneas interiores; todos tienen la misma alineación (izquierda).

Figura 11

Texto narrativo compuesto por el Grupo 1

Una noche de terror

Hace mucho tiempo había un grupo de chicos acampando en el bosque, eran tres chicos y tres chicas y se llamaban: las chicas Lucia, Ariana y Martina y los chicos Ezequiel, Tomás y Emanuel. Ellos habían ido por tres días a acampar y Ezequiel y Ariana habían ido a buscar madera para la fogata.

Ellos se encontraron un camino entre los árboles que los dirigía a una vieja cabaña. Entraron y se toparon con una caja vieja que su contenido era armas y un viejo libro que en su tapa decía “no leer”. Estaban volviendo al campamento con sus amigos y llevaban con ellos el libro, cuando de repente escucharon un arbusto moverse y se les cayó de las manos y se abrió. Lo levantaron y siguieron caminando y escucharon pasos detrás suvo se voltearon y había una anciana con un hombre con hacha detrás de ellos y gritaron. Salieron corriendo y Ariana se tropezó Ezequiel siguió corriendo y cuando vio que Ariana estaba en el suelo la quiso ayudar pero ya era tarde y el hombre con el hacha y la anciana la agarraron y se la llevaron. Eze llegó al campamento asustado y gritando, luego les conto a sus amigos lo sucedido, luego Lucia y Tomás iban a regresar al campamento salieron a buscar agua de noche y Tomás se enganchó la pierna en una trampa de osos y murió desangrado y a Lucia se la llevo la llorona del lago y se la comió. Al día siguiente fueron Ezequiel, Martina y Emanuel a caminar y encuentran muerto a Tomás y el cuerpo de Lucia y Ariana en el lago, salen corriendo y Emanuel callo en ese instante apareció la anciana que era una bruja y se lo lleva. Martina y Ezequiel salieron a correr y entraron en la cabaña volvieron a mirar la caja y las armas seguían allí las tomaron y se metieron en el baño porque había ruidos a fuera entonces entraron la bruja y Emanuel y los chicos salieron del baño y los mataron.

Salen de la cabaña y corren hacía su auto y salen del bosque, cuando iban en la ruta el auto se descontrola y se tiraron del auto y el auto exploto. Vieron un camión y le pidieron ayuda para que los llevara a su hogar. Y el hombre del camión con gusto los llevo, ellos se pusieron de novio y vivieron felices para siempre olvidando lo que paso con sus amigos. FIN

Autores: ~~██████████~~, ~~██████████~~, ~~██████████~~, ~~██████████~~ y ~~██████████~~

Son 12 las oraciones que conforman los párrafos: dos oraciones en el primer párrafo, ocho en el segundo y dos en el tercero. A diferencia del título, la palabra “FIN” se destaca solo por su tipografía totalmente en mayúsculas, pero no por su ubicación, pues está situada a continuación del punto final del último párrafo, mediando sólo un espacio. Al final del texto, con un espaciado igual al que separa los párrafos, se presentan los nombres de quienes integran el grupo en una línea ubicada a la izquierda.

El título. Es conciso, formado a partir de nombres comunes (“noche” y “terror”), cuyo significado anticipa al lector el contexto temporal y el subgénero del relato, suscitando la expectativa de que, al avanzar con la lectura, el texto expondrá otros elementos propios del subgénero anticipado. La palabra “terror” es utilizada por única vez en el título.

El cuerpo del texto. Consistentemente con la expectativa creada por el título, el desarrollo del texto incluye elementos típicos en narrativas escritas o fílmicas de suspenso y terror, como un bosque lejano, un grupo de chicos acampando, un camino entre los árboles, una vieja cabaña, una bruja, un hombre con un hacha, desapariciones y muertes. Parte de una fórmula típica del inicio de las narraciones: “Hace mucho tiempo”. La situación generadora se completa de inmediato con la descripción del contexto espacial y el nombre de pila de cada integrante de los tres pares de protagonistas. A continuación, se suceden las acciones colaborativas esperables de los protagonistas en situación de campamento (ir a buscar madera y encontrar el camino hacia una cabaña) así como transgresiones que desembocan en el surgimiento del conflicto, con la aparición de dos personajes inquietantes: una anciana y un hombre con un hacha escapados de un libro de lectura prohibida. Las respuestas de los protagonistas ante estos seres amenazantes que prontamente se convierten en enemigos derivan en una serie de hechos trágicos: una de las jóvenes es raptada y muere a manos de los villanos, otro muere desangrado en una trampa de osos, otra es devorada por la llorona del lago y otro es secuestrado por la anciana convertida en bruja y luego muerto involuntariamente junto con ésta a manos de sus propios compañeros. El desenlace llega cuando la pareja sobreviviente, luego de terminar con la vida de los villanos y superar un accidente automovilístico, regresa al hogar e inicia su noviazgo. El final romántico propuesto indica cierto movimiento hacia un subgénero fantástico próximo, el de hadas, valiéndose de una fórmula típica: “vivieron felices para siempre”.

La voz narradora se presenta en tercera persona y no forma parte de la historia. Contiene una estructuración narrativa robusta, con un claro orden temporal cronológico de las acciones de los protagonistas señalado por el uso de indicadores no solo secuenciales sino también sincrónicos como: “Al día siguiente”, “luego (les contó a sus amigos lo sucedido)”, “cuando de repente”, “entonces (entraron la bruja y Emanuel)”, “en ese instante”, “ya era tarde”. También identificamos un indicador de orden causal: “porque (había ruidos afuera)”.

Las 12 oraciones que conforman el cuerpo del texto presentan una construcción directa canónica iniciada con el sujeto que, cuando es tácito, se infiere fácilmente a partir de la conjugación verbal (como en las oraciones que comienzan con “Entraron”, “Estaban”, “Salieron”, “Salen”, “Al día siguiente fueron”, “Vieron”) o se enuncia mediante nombres comunes y propios, y pronombres (“Hace mucho tiempo había un grupo de chicos”, “Ellos”, “Ellos”, “Martina y Ezequiel”, “Eze”(quiel), “Y el hombre con hacha”). Todas las oraciones están compuestas por entre dos y ocho cláusulas. Sólo 2/12 oraciones dan cuenta de una mayor complejidad sintáctica al comenzar con complementos de tiempo.

En términos generales, las oraciones mantienen una adecuada construcción gramatical y sintáctica, aunque observamos algunas limitaciones que no impiden la comprensión del texto. Hay una sobreutilización de la conjunción ‘y’, que es la palabra de mayor frecuencia en el cuerpo del texto (47/412 palabras). El vocablo “que” se ha utilizado seis veces como coordinante, “luego” dos veces, “pero” y “porque” solo una vez.

De modo consistente con la sobreutilización del coordinante “y”, son pocos los signos de puntuación usados como separadores internos (comas, puntos y comas), incluso hay cláusulas en las que se omite el uso de cualquier tipo de separador, como se observa en las dos oraciones siguientes, nodales en la articulación del conflicto con las respuestas de los personajes (subrayamos los nexos e indicamos con una barra los separadores faltantes):

“Lo levantaron y siguieron caminando y escucharon pasos detrás suyo / se voltearon y había una anciana con un hombre con hacha detrás de ellos y gritaron. Salieron corriendo y Ariana se tropezó / Ezequiel siguió corriendo y cuando vio que Ariana estaba en el suelo / la quiso ayudar pero ya era tarde y el hombre con el hacha y la anciana la agarraron y se la llevaron.”.

Identificamos una omisión en la cláusula: “Lucía y Tomás iban a regresar al campamento salieron a buscar agua de noche”, dado que la introducción de un indicador temporal o causal permitiría al lector una mejor comprensión de la secuencia de acciones de los personajes: primero salir a buscar agua y luego regresar al campamento, o bien regresar al campamento porque habían salido a buscar agua. Además, reconocemos la omisión de la “n” correspondiente al verbo en plural en la oración “su contenido era armas y un viejo libro”, que podría deberse a un desajuste en la concordancia de número o a una falla de tipeo.

Los únicos errores ortográficos son la omisión de tildes en verbos conjugados en pretérito perfecto simple del modo indicativo y en nombres propios (10/412 palabras), una hipersegmentación (“a-fuera”) y la textualización fonética de la palabra ‘callo’, en lugar de ‘cayó’, que fue el problema articulador de un episodio.

De las 412 palabras del cuerpo del texto, 174 son diferentes (42%). Las palabras nocionales suman un total de 235 (57%). El índice hápax = 3,7.

Autoras y autores. De manera horizontal, luego de la palabra “Autores” seguida de dos puntos, vemos el nombre y el apellido de quienes integran el grupo; separados respectivamente por una coma o la palabra “y”, con un punto final. El orden de escritura de los nombres es alfabético para el primer autor y la segunda autora; en el caso de Ana, respeta las convenciones protocolares que señalan que el enunciante debe ir último en la frase.

En suma, el texto es inteligible, coherente y despierta interés. Recurre a elementos típicos del cuento fantástico, combina de manera original eventos que provocan espanto y

miedo, llevados a cabo por seres sobrenaturales, con un final romántico propio de los cuentos de hadas. Presenta una organización robusta, si bien la cantidad de los protagonistas jóvenes, referidos siempre por su nombre propio, suele requerir un particular esfuerzo de atención a quien lee. Desde el punto de vista gramatical, el uso de comas y/o puntos y comas se presenta como el aspecto más vulnerable, principalmente en la segunda parte del texto.

6.2. El Proceso de Composición: Episodios de Regulación Conjunta

Durante la sesión de composición de este texto en el Grupo 1 se enunciaron 497 turnos de habla. A partir de los problemas articuladores de la discusión grupal, distinguimos 29 episodios de muy distinta duración y con un número de turnos de habla variable. En el [Anexo 11](#) presentamos una representación visual de la composición narrativa del Grupo 1. El episodio más extenso duró 7:53 minutos y el más breve 0:20 minutos; la cantidad de turnos de habla se extendió desde 90 a tan solo 4.

6. 2. 1. Participación

La sesión se caracterizó por un alto grado de participación colectiva: todos los integrantes intervinieron en más del 85% de los episodios (Tabla 9). Camilo participó en la totalidad de los episodios, Ana no participó en solo un episodio Luisa, que fue quien menos intervino, no participó en cuatro episodios. Los episodios que no contaron con la participación de Ana y Luisa fueron breves.

Tabla 9

Participación de los integrantes del Grupo 1 en los episodios

	Episodios en los que		
	intervino	inició	cerró
Ana	28	20	15
Camilo	29	6	5
Luisa	25	3	9

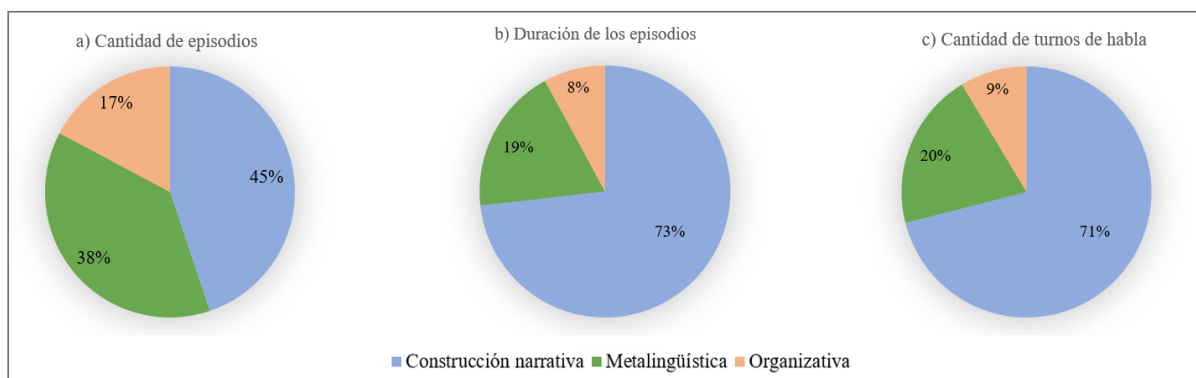
El liderazgo se concentró en Ana, a cargo del uso de la computadora, al plantear los problemas que articulan la discusión grupal (centralizó la apertura del 69% de los episodios), y de forma algo menos marcada al dar por terminado el intercambio sobre ese problema (52% de los episodios). Camilo mostró mayor protagonismo que Luisa para plantear los problemas que se abordan en el intercambio grupal, mientras que Luisa fue más activa al aportar a su cierre.

6.2.2. Metas

Respecto de las metas que configuran los episodios, casi la mitad se destinaron a la construcción narrativa, seguidos de cerca por los de meta metalingüística, en tanto que los organizativos apenas superaron el 15% (Figura 12a). La actividad metacognitiva no fue la finalidad vertebradora de ningún episodio, aunque la identificamos como finalidad en algunas intervenciones, particularmente en 8/13 episodios de construcción textual, 3/11 episodios metalingüísticos, y en todos los episodios organizativos.

Figura 12

Distribución de los 29 episodios con metas de construcción narrativa, metalingüística u organizativa en términos de: a) cantidad, b) duración de dichos episodios y c) turnos de habla contenidos en los mismos



Las diferencias en la distribución se acentúan notablemente al atender a la duración y turnos de habla del total de episodios destinados a cada meta (Figuras 12, b y c): casi el 75% de la duración y de los turnos de habla en la sesión fueron ocupados por los 13/29 episodios de construcción narrativa. En cambio, los 11/29 episodios metalingüísticos ocuparon

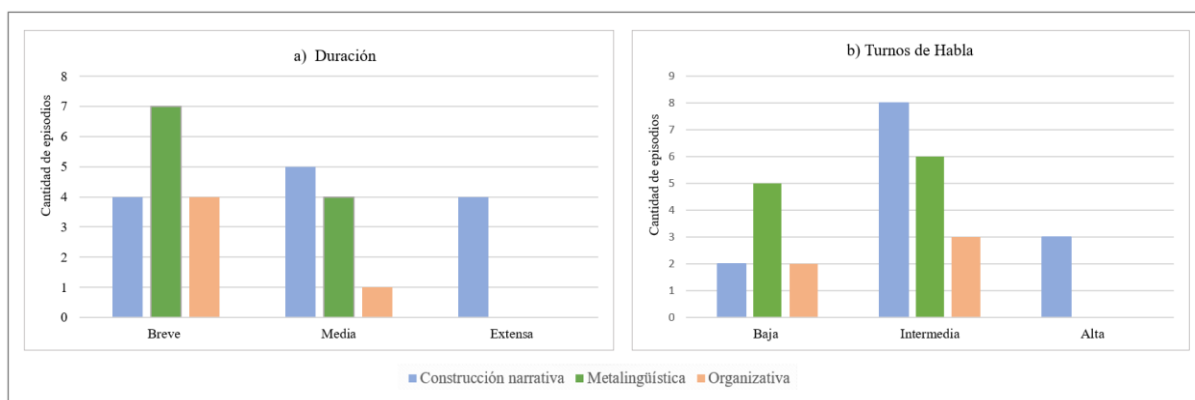
aproximadamente el 20% (19% en duración y 20% en turnos de habla) del total de la sesión; en tanto que los 5/29 episodios organizativos no superaron un décimo de la duración ni de los turnos de habla.

Como se muestra en la Figura 13a), la mayor cantidad de episodios se reunió en el rango de duración breve (15/29). El rango extenso contuvo sólo episodios de construcción narrativa (4/29).

Los episodios metalingüísticos y los organizativos alcanzaron su mayor mayor frecuencia en el rango breve (7/11 y 4/5 respectivamente) en tanto que los episodios de construcción narrativa se distribuyeron de un modo equilibrado en los tres rangos, y fueron los únicos que integraron el rango extenso.

Figura 13

Distribución de los episodios con metas de construcción narrativa, metalingüística y organizativa, según rangos de: a) duración (breve, media o extensa) y b) cantidad de turnos de habla (baja, intermedia o alta)



Nota: De acuerdo al procedimiento explicado en Capítulo 5, apartado 5.5.2.1, en esta sesión la duración breve comprende menos de 1:02 minutos, la media comprende 1:03 a 3:40 minutos y la extensa, entre 3:41 y 7:53 minutos. La cantidad de turnos de habla baja comprende menos de 10 turnos de habla, la intermedia de 10 a 31 turnos de habla y la extensa, entre 32 y 90 turnos de habla.

En cuanto a los turnos de habla (Figura 13b), más de la mitad de los episodios (17/29) de todas las metas se situó en el rango intermedio. Solo tres episodios correspondientes a la meta de construcción narrativa, como sucedió con la duración, se ubicaron en el rango de alta cantidad de turnos de habla, en tanto que un 15% de los episodios de esta meta reunió una baja

cantidad. Es decir, si tomamos en cuenta la cantidad de turnos de habla por episodio vemos que los de finalidad metalingüística y organizativa se distribuyeron de modo balanceado entre intermedios y bajos, mientras que la mayoría de los de construcción narrativa tuvieron una frecuencia intermedia de turnos de habla.

Al comparar las figuras advertimos que, considerando la duración (Figura 13a), la mayor cantidad de episodios se ubicó en el rango breve, con una alta frecuencia tanto de episodios organizativos (4/5) como de metalingüísticos (7/11); mientras que al observar la cantidad de turnos de habla (Figura 13b), la mayor cantidad de episodios se concentró en el rango intermedio con una alta frecuencia de las tres metas.

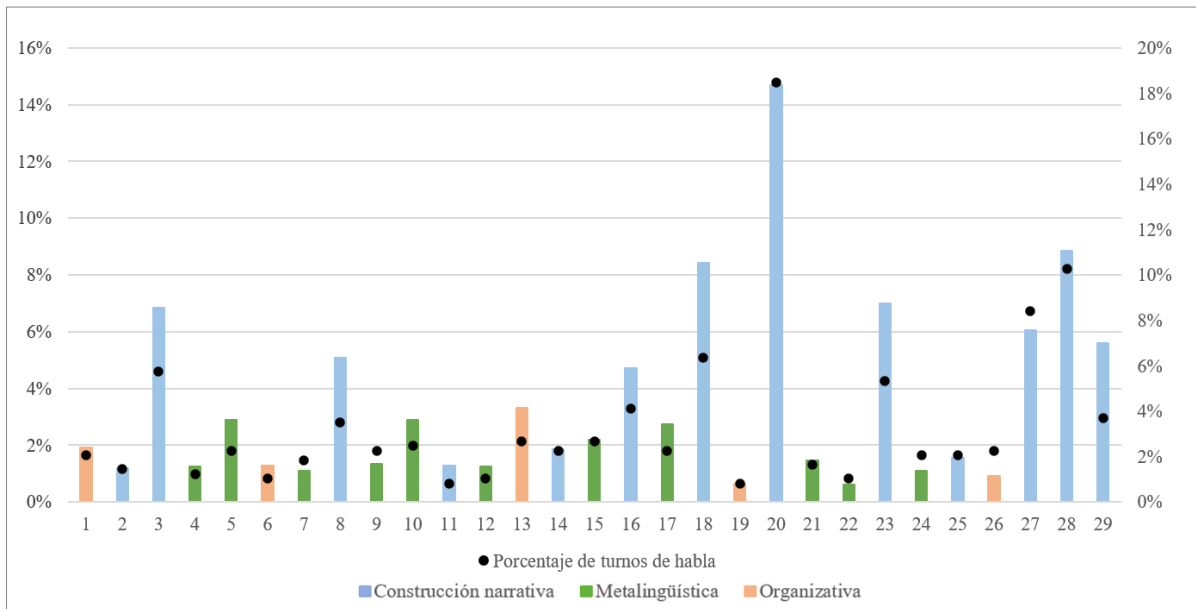
En suma, los tres ángulos considerados -cantidad de episodios por meta, duración en minutos y cantidad de turnos de habla por episodio- evidenciaron el predominio de las metas de construcción narrativa. Este predominio alcanzó 3/4 del tiempo y de los turnos de habla de la sesión. Si bien apenas ocuparon el 20% del tiempo y de los turnos de habla de la sesión, las metas metalingüísticas orientaron casi el 40% de la cantidad de episodios. Se trata de episodios principalmente breves con turnos de habla que se distribuyeron balanceadamente entre bajos e intermedios. Las metas organizativas fueron incidentales, ya que apenas se acercan al 20% de los episodios o al 10% del tiempo y los turnos de habla de la sesión total.

6.2.3. Progresión Secuencial

Si atendemos al orden de los 29 episodios en el transcurso de la sesión (Figura 14), se dio el caso de dos episodios consecutivos de cualquiera de las tres metas. Al mirar ese ordenamiento desde la duración de los episodios, es posible diferenciar dos grandes tramos, el primero de los cuales comprendió 17 episodios (izquierda de la Figura 14), de duración más homogénea, principalmente breves y con importante presencia de los metalingüísticos.

Figura 14

Secuencia de los episodios: porcentajes de duración y turnos de habla sobre los totales de la sesión (53:30 minutos y 497 turnos de habla)



Nota: En el eje horizontal se ubican secuencialmente los 29 episodios, identificados con los colores de sus metas; en el eje vertical izquierdo se indica el porcentaje de duración y en el eje vertical derecho, el porcentaje de turnos de habla.

El segundo tramo, que comprendió 12 episodios (derecha de la Figura 14), involucró a los más extensos de construcción narrativa que integraron tres claros contrastes en la duración de los episodios (diferencia de $\geq 3:45$ minutos entre episodios de construcción narrativa muy extensos y breves episodios de otras metas). El contraste más importante ocurrió entre el extenso episodio 18 y el brevísimo episodio 19, organizativo; el siguiente, entre el extensísimo episodio 20 y el breve episodio metalingüístico 21, y el último entre el extenso episodio 23, y el breve episodio metalingüístico 24.

La Figura 14 permitió observar además que, si analizamos la relación entre la duración -en minutos y segundos- y la cantidad de turnos de habla de cada episodio, cada episodio insumió un porcentaje muy similar de minutos que de turnos de habla. En unos pocos episodios el porcentaje de turnos de habla superó en un quinto al de duración, particularmente solo en los episodios 7, 9, 15, 24, 26 y 28 (los cuatro primeros metalingüísticos, el quinto organizativo y el último de construcción narrativa) ocurrió que las intervenciones de los participantes fueron más frondosas, es decir hubo muchas intervenciones verbales en poco tiempo. Identificamos la

situación inversa en los episodios 8, 18, 20, 23, 27 y 29, todos orientados a la meta de construcción narrativa, en ellos el tiempo transcurrió con pocas intervenciones verbales.

6.2.3.1. Metas, Focos y Avances a lo largo de la Sesión

Como muestra la Tabla 10, la sesión comenzó al abordar y resolver el orden de los roles y las acciones que seguirían al escribir. Luego de acordar acerca del tamaño de la letra, el y las estudiantes debatieron si escribirían primero el título o si directamente comenzarían por el primer renglón, Camilo sugirió escribir un punto inicial y dejar de lado la discusión sobre el título. El episodio cerró cuando Ana, a cargo del uso del teclado, tipeó la primera oración del texto: “Hace mucho tiempo”.

La elaboración narrativa inició al abordar el problema del escenario en el episodio 2: Ana reformuló la propuesta de Camilo y situó el escenario en un tiempo lejano y en un bosque, según quedó plasmado en la pantalla de la computadora.

Luego la discusión se orientó hacia la construcción de los personajes (episodio 3), el planteo de Luisa de basar el cuento sobre un grupo de chicos dió lugar a un intercambio en el que los tres integrantes debatieron sobre si decir “chicos” incluye chicas y chicos, si poner solo “acampando” o “acampando en el bosque”. Luisa señaló que deberían escribir “llamaban” y no “llaman” porque ya pusieron en tiempo pasado “había”, en alusión a la concordancia entre tiempos verbales. Camilo sugirió que sean cinco personajes y bromeó sobre sus nombres, Ana preguntó sobre la puntuación mientras ponía en texto los nombres de tres chicas y tres chicos, protagonistas de la historia, sin haberlo consultado ni consensuado. Luisa advirtió y marcó la situación, al comentar: “no importa, ya está, Ana ya lo puso”, acuerdo que Ana selló al leer el texto ya escrito.

Tabla 10

Problemas, metas, focos, tiempo, turnos de habla y texto elaborado en los 29 episodios del proceso compositivo del Grupo 1

Nº	Problema	Meta	Foco	Tiempo	Turnos de habla	Texto
1	Decidir orden acciones	O	Rol-y-Acc	1:02	10	Hace mucho
2	Definir contexto espacial	CN	Escen	0:38	7	tiempo había un bosque
3	Determinar personajes	CN	Person	3:40	28	grupo de chicos acampando en el bosque, eran tres chicos y tres chicas y se llamaban: las chicas Lucia, Ariana y Martina y los chicos Ezequiel, Tomás y Emanuel
4	Delimitar unidades textuales	M	Coh-y-Cos	0:40	6	[escribe un punto]
5	Decidir subgénero	M	Subgén	1:33	11	Ellos
6	Establecer quién escribirá	O	Rol-y-Acc	0:41	5	habían hido
7	Discutir escritura canónica	M	Ortog	0:35	9	
8	Proyectar conflicto	CN	Confl	2:44	17	ido por tres días a acampar y Ezequiel y Ariana habían ido a buscar madera
9	Delimitar primer párrafo	M	Coh-y-Cos	0:43	11	para la fogata.
10	Elegir palabra adecuada	M	Léxic	1:33	12	entonces se encontraron un camino que estaba entre los árboles que dirigía a una vieja cabaña
11	Revisar conflicto proyectado	CN	Confl	0:41	4	
12	Corregir párrafo delimitado	M	Coh-y-Cos	0:40	5	[borran lo escrito en episodio 10] Ellos se encontraron
13	Interpretar consignas	O	Consig	1:47	13	un camino entre los árboles que los dirigía a una vieja cabaña.
14	Textualizar el conflicto	CN	Confl	1:00	11	Entraron y se toparon con una caja vieja que su contenido era armas y un viejo libro que en su tapa decía no leer
15	Respetar normas para indicar referencias	M	Ortog	1:11	13	[agregan comillas a "no leer"]
16	Textualizar el conflicto	CN	Confl	2:32	20	Estaban volviendo al campamento con sus amigos y llevaban con ellos el libro, cuando de repente escucharon un arbusto

17	Discutir escritura canónica	M	Ortog	1:28	11	moverse y se les cayó de las manos y el libro se abrió.
18	Textualizar el conflicto	CN	Confl	4:31	31	Lo levantaron y siguieron caminando y escucharon pasos detrás suyo se voltearon y había una anciana con un hombre con hacha detrás de ellos y gritaron.
19	Monitorear consignas	O	Consig	0:21	4	
20	Textualizar las respuestas	CN	Respu	7:53	90	Salieron corriendo y Ariana se tropezó Ezequiel siguió corriendo y cuando vio que Ariana estaba en el suelo la quiso ayudar pero ya era tarde y el hombre con el hacha y la anciana la agarraron y se la llevaron. Eze llegó al campamento asustado y gritando, luego les conto a sus amigos lo sucedido, luego Lucia y Tomás iban a regresar al campamento salieron a buscar agua de noche y Tomás se enganchó
21	Discutir escritura canónica	M	Ortog	0:47	8	
22	Valorar extensión del nudo	M	Coh-y-Cos	0:20	5	la pierna en una trampa de osos
23	Proyectar el desenlace	CN	Consec	3:45	26	y murió desangrado y a Lucía se la llevó la llorona del lago y se la comió. Al día siguiente fueron Ezequiel, Martina y Emanuel a caminar y encuentran muerto a Tomás y el cuerpo de Lucía
24	Revisar coherencia	M	Coh-y-Cos	0:35	10	y Ariana en el lago, salen corriendo
25	Textualizar las respuestas	CN	Respu	0:50	10	y Emanuel callo en ese instante apareció la anciana que era una bruja y se lo lleva.
26	Actualizar pautas conducta	O	Rol-y-Acc	0:30	11	Martina y Ezequiel salieron a correr
27	Textualizar las respuestas	CN	Respu	3:15	41	y entraron en la cabaña volvieron a mirar la caja y las armas seguían allí las tomaron y se metieron en el baño porque había ruidos a fuera entonces entraron la bruja y Emanuel y los chicos salieron del baño y los mataron.
28	Textualizar el desenlace	CN	Consec	4:45	50	Salen de la cabaña y corren hacía su auto y salen del bosque, cuando iban en la ruta el auto se descontroló y se tiraron del auto y el auto explotó. Vieron un camión y le pidieron ayuda para que los llevara a su hogar. Y el hombre del camión con gusto los llevo, ellos se pusieron de novio y vivieron felices para siempre olvidando lo que paso con sus amigos. FIN
29	Signar texto	CN	Form	3:00	18	Autores [escriben nombre y apellido de cada integrante]

Nota: Las metas se abrevian con la inicial en mayúscula: CN=construcción narrativa, M=metalingüística y O=organizativa; y los focos con la primera letra en mayúscula y las siguientes en minúscula, solo para Coherencia y Cohesión, y Roles y Acciones se utilizaron guiones medios.

En el episodio 4, Ana expresó su preocupación por la cohesión textual al preguntar a Camilo si convenía utilizar un punto seguido o un punto aparte para delimitar lo textualizado en el episodio anterior, optaron por punto seguido.

En el episodio 5, también metalingüístico pero con foco en el subgénero del relato, Luisa -recuperando una propuesta realizada por Ana en el episodio 2- cuestionó si escribirían un cuento de terror y Camilo indicó que también podía ser de suspenso o ficcional. Ana sin participar del intercambio, escribió “Ellos eran amigos desde la primaria”, borró dejando solo la palabra “Ellos” y expresó su desinterés al señalar: “le estoy mandando cualquier cosa”. El episodio cerró con la evocación por parte de Camilo de una película de terror, a modo de experiencia inspiradora.

La secuencia continuó con la organización de roles y acciones (episodio 6), Camilo incentivó la intervención de Luisa en la construcción del cuento. Luisa solicitó tiempo para pensar y Camilo preguntó sobre detalles del contexto de los personajes. Ana sin participar del intercambio puso en texto “daban caminatas”, borró y escribió “habían”.

En el episodio 7, de finalidad metalingüística con foco en la ortografía, Ana preguntó si “ido” se escribe con o sin h, con o sin tilde; Camilo respondió y Ana obedeció pero la respuesta de Camilo fue señalada como errónea por el corrector ortográfico del procesador de textos. La intervención de Luisa aclaró y resolvió el desafío.

La construcción narrativa del conflicto, a la que destinaron cinco episodios, inició en el episodio 8. El y las estudiantes analizaron posibles situaciones desencadenantes como la aparición de un monstruo o la separación de los acampantes en grupos. Los avances en el texto durante este episodio comprendieron el cierre del primer párrafo del cuento planteando las condiciones para que se produzca el conflicto: “[Ellos habían] ido por tres días a acampar y Ezequiel y Ariana habían ido a buscar madera para la fogata”.

A la proyección del conflicto le siguieron dos episodios metalingüísticos. El episodio 9 enfocado en lograr la cohesión textual a partir de la puntuación comenzó con la pregunta dicotómica de Ana acerca de si usar punto o coma, a pesar de que Camilo optó por el punto, Ana y Luisa decidieron usar coma. Camilo plantea: “pero está largo aquí al principio” y Luisa se excusó diciendo que ya le habían puesto coma. Ante esto, tuvo lugar un juego de palabras de Camilo: “ella dice coma, punto, coma”, aprovechando otro de los sentidos de la palabra “punto” como “listo, dispuesto o acordado”.

El siguiente episodio 10 abordó el único problema metalingüístico de orden léxico, relacionado a las connotaciones negativas que tuvo para Ana la palabra “choza”, por lo que decidió cambiarla por “cabaña” con la aprobación de Luisa, mientras Camilo revisó la hoja de consignas. Ana escribió la palabra acordada completando la oración inicial del segundo párrafo: “entonces se encontraron un camino que estaba entre los árboles que dirigía a una vieja cabaña”.

Durante el episodio 11 retomaron la elaboración narrativa del conflicto: Camilo propuso escribir que dos de los protagonistas fueron a buscar palos, Ana leyó revisando todo el texto escrito hasta el momento, acusó a Camilo de “cambiarle la historia” y continuó escribiendo en silencio que los personajes encontraron un camino entre los árboles que los dirigió a una vieja cabaña; esta última idea fue previamente acordada con el resto del grupo.

Una intervención de Luisa (“Pero la parte esta es nueva, para mí que tiene que ser punto aparte”) dio lugar al episodio 12, de finalidad metalingüística, en el que revisaron la coma acordada en el episodio 9, cambiándola por un punto aparte. Ana borró la oración completa escrita en el episodio 10, y comenzó a reescribirla: “Ellos se encontraron”.

En el episodio 13, la actividad se orientó hacia una meta organizativa enfocada en la consigna. Luisa expresó no comprender la tercera pregunta de la hoja de actividades leída por Camilo, Ana colaboró con una explicación de la consigna. Camilo interrogó a Ana acerca de

cómo seguir, Ana tipeó “un camino que los dirigía a una vieja cabaña” e inmediatamente borró las tres últimas palabras. Camilo cuestionó sobre las razones del borrado, ella respondió “porque me tragué algo” y completó el tipeo de la oración iniciada en el episodio anterior: “un camino entre los árboles que los dirigía a una vieja cabaña”.

Con la pregunta “¿qué pasó después?” (episodio 14) Ana habilitó las sugerencias de ideas de parte de Luisa y Camilo para continuar la construcción del conflicto (el camino seguido mientras buscaban madera condujo a los personajes a una cabaña en la que había un libro que decía “no leer”) que puso en texto mientras remarcó que se tratará de un cuento de suspenso, con algo de acción.

En el episodio 15, metalingüístico enfocado en la ortografía, Luisa sugirió a Ana utilizar comillas para distinguir en el discurrir del relato un acto enunciativo que prohíbe: “no leer”. Ana, cuando logra ubicarlas en el teclado, tipeó las comillas señaladas.

En el episodio 16 se retomó la elaboración del conflicto con la intervención activa de todos los integrantes, quienes plantearon ideas o completaron las ya propuestas. Ana escribió: “Estaban volviendo al campamento con sus amigos y llevaban con ellos el libro, cuando de repente escucharon un arbusto”. Luisa preguntó a Ana si quería que comience con la parte del nudo, Ana respondió que ya hay un nudo, Luisa en voz muy baja dice: “pero la parte del copete, eso”, posiblemente refiriéndose al conflicto.

A modo de respuesta, Ana consultó sobre la ortografía de la palabra “cayó” dando lugar a la discusión que articuló el episodio 17, en la que todos participaron y que se resolvió solo al convocar la colaboración de la docente. La escritura adecuada de la palabra “cayó” posibilitó el completamiento de la frase: “moverse y se les cayó de las manos y el libro se abrió”. Hemos establecido hasta aquí el primer tramo de la sesión, con una duración más uniforme que el tramo siguiente, dado que está integrado por episodios breves y medios.

En el extenso episodio 18 concluyó la textualización del conflicto. Todos los integrantes aportaron ideas, Camilo recurrió a fuentes multimodales externas (libros leídos, películas) para inspirarse en la creación de los enemigos que emergen del libro caído: “una anciana con un hombre con hacha”.

Como anticipamos, el episodio 19, organizativo con foco en la consigna, fue contrastantemente breve: Camilo incentivó la participación de Luisa diciendo “dale Luisa, te toca”, Ana expresó su preocupación por no tomar en cuenta la hoja de actividades y dio lugar al monitoreo de Camilo, quien señaló que ya hicieron dos de las preguntas. Ana leyó la tercera pregunta de la hoja de consigna. No hubo cambios en el texto durante este episodio.

También los episodios 20 y 21 contrastaron en cuanto a su duración. La elaboración de las respuestas de los personajes comenzó en el extensísimo episodio 20; el y las integrantes generaron ideas sobre las conductas de los protagonistas (Ariana cayó y fue secuestrada por los malvados enemigos, Ezequiel logró escapar y volvió al campamento, Lucía y Tomás salieron a buscar agua y Tomás murió al caer en una trampa de osos). Luego de proponer “morían todos y una sobrevivía”, Luisa consultó a Ana si desea que sea ella (Luisa) quien siga tipeando, Ana respondió negativamente y tipeó sin acordar con los demás integrantes “Ezequiel la levantó y la llevó en los brazos”, se justificó diciendo que lo escribió porque estaba aburrida y, a pesar de que Luisa expresó “puede ser”, Ana borró la última oración y continuó escribiendo, mientras Camilo y Luisa hablaron sobre películas de terror.

En el breve episodio 21 metalingüístico y ortográfico, la discusión giró en torno a la tilde de la palabra “enganchó” y la solución se alcanzó con la colaboración de la docente.

El episodio 22, de finalidad metalingüística como el anterior, enfocó el desafío de la coherencia y cohesión textual; Ana, mientras escribió “la pierna en una trampa de osos”, planteó en términos metadiscursivos que la extensión del nudo no dejaría espacio para el

desenlace, los Luisa y Camilo acordaron. El episodio cerró cuando Camilo propuso jocosamente que se mueran todos los personajes.

En el extenso episodio 23, la construcción narrativa se enfocó en las consecuencias. Luisa y Camilo comenzaron a proyectar quién o quiénes sobrevivirán en el final del cuento, al tiempo que Ana sin interactuar con ellos continuó textualizando acciones de los personajes. Este episodio configuró junto al episodio 24 el último contraste de duración identificado.

En el breve episodio 24, metalingüístico con foco en la coherencia y cohesión, un comentario de Luisa (“lo raro es que como van a querer estar todavía en el bosque si pasó eso”) ocasionó una lectura tendiente a chequear la ilación de la trama, revisando quiénes eran los personajes que murieron y quiénes eran los que quedaron vivos, al tiempo que Ana continuó escribiendo las respuestas de los personajes.

El episodio 25 retomó y finalizó la construcción narrativa de las respuestas de los personajes. Ana tipeó y leyó en voz alta “salen corriendo”, Camilo y Luisa en tono de broma exploraron los posibles destinos de los tres personajes sobrevivientes: si tomar agua y morir envenenados, si refugiarse en una cabaña y subsistir, o si refugiarse en una cabaña y que explote, o si que Emanuel sobreviva y los mate a todos; Ana no participó del intercambio.

En este punto, ya cercano al final de la sesión, el episodio 26 enfocó la discusión en la organización de los roles y las acciones. Camilo planteó: “ves que te enojás por cualquier cosa” y Ana respondió: “no me enojo por cualquier cosa, me enojo con razones”, dando lugar a la actualización de acuerdos sobre pautas de trabajo y conducta grupal y a una nueva distribución de las acciones de escritura al elaborar el desenlace: Ana sostuvo que ella solo escribirá una “partecita” para que Camilo y Luisa desarrollen el final. Este episodio junto a los metalingüísticos 7, 9 y 24 se caracterizaron -según anticipamos en el apartado anterior- por la abundancia de intervenciones verbales en poco tiempo.

El final de la sesión se destinó a la construcción narrativa. En el episodio 27, con la activa participación de Ana y Camilo, y con intervenciones más acotadas de Luisa, retomaron y resolvieron la textualización de las respuestas de los personajes: los protagonistas Martina y Ezequiel, al defenderse de los enemigos, matan sin querer a uno de sus amigos.

El episodio 28 inició cuando Ana anunció “díganme”, respetando el acuerdo realizado un par de episodios antes acerca de que Camilo y Luisa harían el final. Aun así, Ana intervino y entre los tres pusieron en texto el cierre de las consecuencias: la pareja integrada por Martina y Ezequiel, luego de sufrir un accidente automovilístico, logró sobrevivir.

La construcción textual, y la sesión total, finalizaron en el episodio 29, único enfocado en el tratamiento de aspectos del formato, como el nombre del autor y las autoras y el título “Una noche de terror”. En este episodio el porcentaje de duración superó en más de 1/5 al de turnos de habla, posiblemente esta diferencia puede atribuirse a que, al tipear los nombres del autor y las autoras, Ana fue pronunciando acentuada y lentamente cada sonido, y preguntó únicamente si tal apellido se escribe con “z” o si tal nombre lleva tilde.

Una mirada a la distribución de los episodios según sus metas, como mostró la Figura 14, señala que los de construcción narrativa se situaron entre el episodio 2 y el 29, de modo balanceado en los dos tramos de la sesión. Al destacar los focos de esa meta, observamos una clara progresión que inicia en el escenario y los personajes (episodios 2 y 3), para luego pasar al conflicto (episodios 8, 11, 14, 16 y 18), las respuestas (episodios 20, 25 y 27) y sus consecuencias (episodios 23 y 28), dejando para el final el tipeo de los nombres de quienes escribieron (episodio 29). Es decir, los episodios enfocados en el escenario, los personajes y el formato se resolvieron acotadamente -en el transcurso de un solo episodio-, mientras que el conflicto, las respuestas y las consecuencias requirieron de más de dos episodios para su elaboración. En su conjunto, estos episodios se caracterizaron por comenzar con la propuesta de una idea para la construcción textual por parte de un integrante, que luego es expandida,

especificada, cuestionada, refutada o bien dar lugar a una idea alternativa por parte de otra/o estudiante; en ellos se impuso el interés por avanzar en la textualización y los desafíos metalingüísticos u organizativos quedaron limitados a intervenciones individuales o a intercambios breves que no alcanzaron a interrumpir la meta de construcción textual.

Ocho de los once episodios metalingüísticos se posicionaron en el primer tramo de la sesión y se enfocaron principalmente en la cohesión y ortografía. Los episodios 4, 9 y 12 con foco en la puntuación, presentaron alternativas dicotómicas (punto o coma, punto seguido o punto y aparte) que se resolvieron optando por el uso de un signo u otro, y ocurrieron durante los primeros 15 minutos de la sesión. Entre ellos se insertó el único episodio que enfocó el subgénero (episodio 5), el único que enfocó el léxico (episodio 10) y tres de los cuatro episodios que enfocaron en la ortografía (7, 15 y 17). Al relacionar con el texto, esto explicaría que la introducción y primera parte del nudo presenten mejor ortografía y más adecuada puntuación. Ya sobre el final de la sesión, a los 36 minutos, hallamos el último episodio sobre ortografía (21), y a partir de allí ocurrieron dos episodios con foco en la coherencia y cohesión (episodios 22 y 24). Todos los episodios metalingüísticos se resolvieron de modo acotado en el curso del mismo episodio.

Los cinco episodios organizativos se distribuyeron entre el episodio 1 y el 26. Los tres enfocados en roles y acciones se ubicaron en tres momentos claves de la sesión: al inicio (episodio 1); poco después (episodio 6, que inicia a los 7:33 minutos) y cerca del final (episodio 26, a los 42 minutos). Así, la discusión sobre las pautas para desempeñar diversos roles grupales y acciones de escritura sucedió en distintos momentos de la interacción, evidenciando el carácter recursivo de la actividad compositiva. Los dos episodios con foco en la consigna ocurrieron luego de revisar la puntuación del primer párrafo (episodio 13) y al terminar la textualización del conflicto (episodio 19); la revisión de la consigna sirvió para cerrar y monitorear pequeños ciclos de escritura.

Como se anticipó, la finalidad metacognitiva no articuló episodios completos pero sí intervenciones e intercambios breves al interior de episodios vertebrados por las otras metas. Todos los episodios organizativos albergaron intervenciones e intercambios de finalidad metacognitiva, puesta de manifiesto al referir a hábitos de escritura (Ana: “Es lo que hago yo siempre”), disposiciones emocionales negativas como el enojo (Ana: “no me enojo por cualquier cosa, me enojo con razones”) y procesos cognitivos (Luisa: “No sé, bueno, para qué pienso”), que operaron de manera negativa dificultando la comprensión de consignas de la tarea (Luisa: “a esa -se refiere a la consigna- tampoco la entiendo”), o bien monitoreando su realización (Ana: “re que nos estamos olvidando las preguntas”). En la mayoría de los episodios de construcción narrativa (8/13) identificamos intervenciones metacognitivas que aludieron a gustos y estados epistémicos positivos, propios y de otros (Ana: “Me está gustando este cuento”; “Ya se sabe todas las tildes”), a las disposiciones creativas de que disponen o bien de las que carecen (Ana: “No tengo imaginación, cuando hago las cosas sola sí pero...”, “Yo tengo imaginación”); refieren cierta confusión y sobrecarga (Camilo: “No sé cómo hacer”, “Volví a repetir porque no entendí nada”, “no sé, me dejaste con el cerebro ahí”) que generaron intentos por reducir el esfuerzo cognitivo (Camilo: “En realidad hubiéramos puesto dos chicas y dos chicos, porque así no tenemos tantos nombres”); también refirieron el monitoreo de los acuerdos realizados (Ana: “Oh, este nos está cambiando la historia!!”, “sabes que me estás cambiando todo porque voy a volver a poner que fueron a buscar madera”) y las disposiciones emocionales displacenteras (Ana: “No sé, estoy aburrida”). En algunos episodios metalingüísticos (3/11) identificamos intervenciones metacognitivas de Ana en referencia a sus estados emocionales creativos (“se me fue la imaginación, esto me pone nerviosa”) o epistémicos negativos (“Ay Camilo, estoy perdida”) y al monitoreo de sus acciones (“no sé, le estoy mandando cualquier cosa”).

Como mostró la Tabla 10, en la mayoría de los episodios se produjeron cambios gráficos en el texto, en tanto que en alrededor del 28% de los episodios no hubo cambios gráficos o sólo se produjeron leves modificaciones como agregar un punto o comillas. Los principales avances en el texto sucedieron en episodios de construcción narrativa, mientras que las leves o nulas modificaciones ocurrieron en episodios metalingüísticos.

6.2.4. Dinámica de la Sesión

El Grupo 1 evidenció fluidez en los desplazamientos de metas y focos tanto entre episodios como entre intervenciones y episodios de un mismo foco. Identificamos movimientos de bucle prospectivo que involucró a los episodios de construcción narrativa del conflicto, las respuestas y las consecuencias en los que, como veremos seguidamente, ocuparon un rol clave los episodios metalingüísticos. También reconocimos movimientos entre intervenciones y episodios con foco en la elaboración del subgénero del relato y en la organización de la consigna que fueron relevantes en la dinámica de la sesión.

6.2.4.1. Movimientos entre Episodios

La construcción de tres de los componentes de la construcción narrativa implicó más de un episodio. En efecto, la elaboración del conflicto comenzó a proyectarse en el episodio 8, esas proyecciones se revisaron en el 11, la textualización del conflicto se inició en los episodios 14 y 16 y alcanzó su clímax en el extenso episodio 18, cuando la anciana y el hombre con hacha se materializan al abrirse el libro que no debía ser tocado (ver Figura 15).

Las respuestas de los personajes se elaboraron a lo largo de los episodios 20, 25 y 27 (indicados con flecha azul en la Figura 15). En el episodio 23, sin haber finalizado la textualización de las respuestas, comenzaron a proyectar las consecuencias que implicaron también al episodio 28. Identificamos una especie de bucle prospectivo en el proceso compositivo, que habilitó la finalización de la construcción de las respuestas al mismo tiempo que se comenzaron a elaborar sus consecuencias, y que se diferencia del avance progresivo y

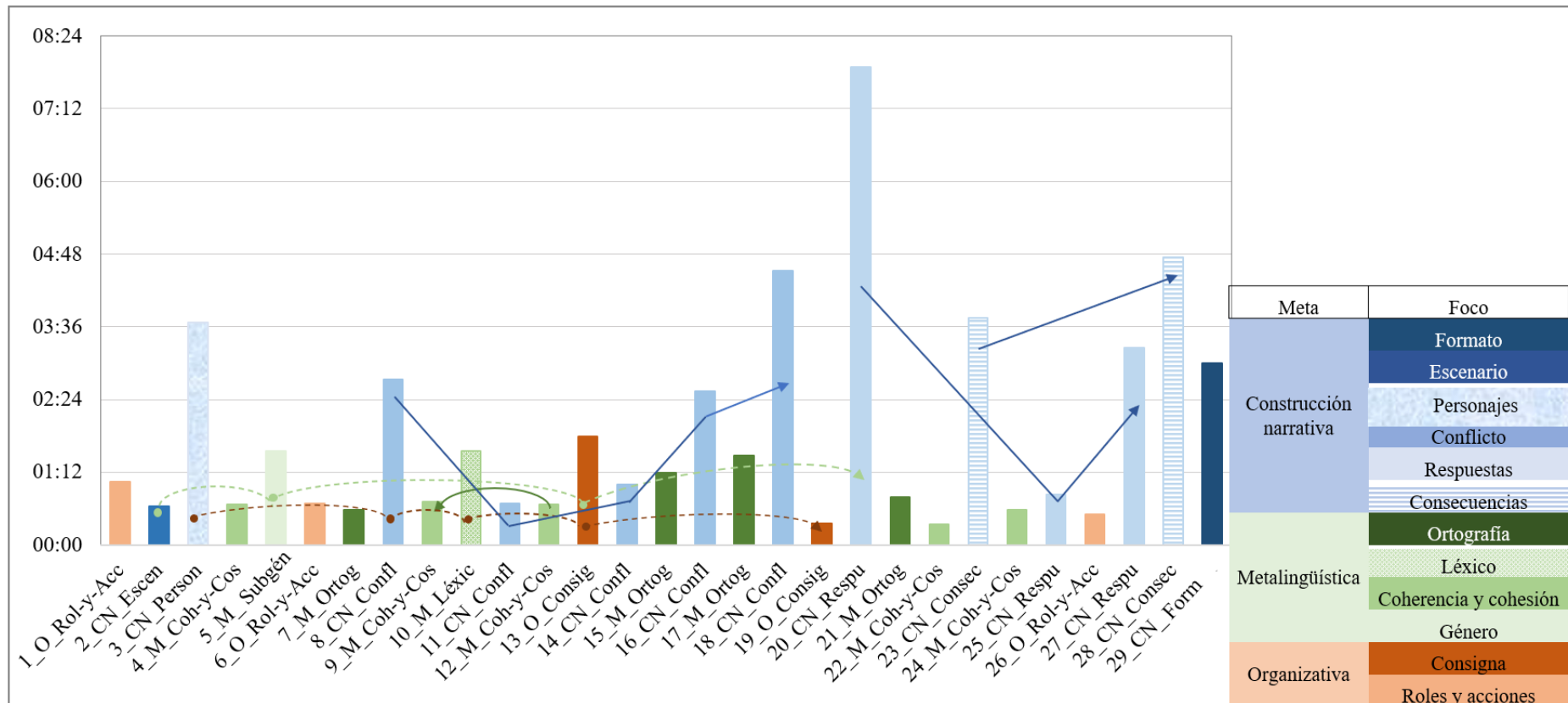
aislado del conflicto. En el trazado de este bucle resultaron claves los episodios 22 y 24, ambos enfocados en la coherencia y cohesión. En el brevísimo episodio 22, Ana planteó que el nudo es muy extenso, dando lugar a que en el episodio 23 Luisa y Camilo proyecten el destino final de los protagonistas. A su vez esto condujo en el episodio 24 a la revisión de otro problema de coherencia textual -cuáles personajes murieron- y a dejar en suspenso la elaboración de las consecuencias, para retomar nuevamente las respuestas de los personajes, en los episodios 25 y 27, aunque así el nudo continúe prolongándose.

Al interior del avance lineal del conflicto, notamos otro movimiento de bucle, configurado por los episodios metalingüísticos que enfocan la coherencia y cohesión a través de la puntuación; en este caso se trata de un movimiento regresivo de revisión y modificación de la solución hallada (señalado con flecha curva verde en Figura 15). Así, durante el episodio 9, al finalizar la textualización de la segunda oración del cuento, acordaron insertar una coma. El episodio 12 inició con una revisión de Luisa: “Pero la parte esta es nueva, para mí tiene que ser punto aparte” que llevó a reemplazar por un punto y aparte la coma que había sido escrita en el episodio 9.

En suma, la discusión de los desafíos metalingüísticos que enfocaron la coherencia y la cohesión a la vez que imprimieron dinamismo a la secuencia de episodios -sea por la apertura de nuevos focos de construcción narrativa abordados simultáneamente a focos previos o sea por la modificación de las soluciones negociadas en un episodio anterior- dieron cuenta de la constante regulación del proceso de composición textual.

Figura 15

Dinámica entre los episodios (n=29), y entre intervenciones y episodios, de las diferentes metas y focos



Nota: Las etiquetas utilizadas están formadas de la siguiente manera: el número inicial identifica al episodio, luego un guion bajo y en mayúscula se identifica la meta del episodio (CN=construcción narrativa, M=metalingüística y O=organizativa); separadas nuevamente por guion bajo, la siguiente cadena de letras indica el foco de esa meta. Las flechas rectas en azul señalan desafíos que involucran más de un episodio, la flecha curva en verde indica la revisión de desafíos resueltos y las flechas de guiones en negro con puntos intercalados indican intervenciones individuales retomadas en diferentes episodios.

6.2.4.2. *Movimientos entre Intervenciones y Episodios*

Además de las relaciones señaladas entre episodios, identificamos relaciones entre intervenciones que anticipan o prolongan focos de episodios. Particularmente, reconocimos estos movimientos en el caso de los turnos de habla sobre la construcción narrativa del subgénero y sobre la organización de la consigna (ver flechas de guiones verde y marrón respectivamente en la Figura 15).

En cuanto al subgénero del cuento, en el episodio 2 Ana planteó su urgencia por definir el subgénero en el que habrá de inscribirse la actividad narrativa: “Vamos a hacer un cuento de terror o de qué?!” y sin esperar a que respondan, continuó requiriendo ideas sobre los personajes. Esta intervención anticipó el problema del subgénero, que vertebró el episodio 5, en el que acordaron que sería un cuento de terror, continuó en el episodio 14, cuando Camilo aclara: “vamos a hacerlo de suspenso, como para que tenga algo de acción”. En el episodio 20 Camilo dijo: “pero si es de terror”, y Ana respondió: “no, no sé, es de ficción”. Así, una intervención de Ana sobre el subgénero en el episodio 2, que pareció no generar respuestas, fue retomada en el episodio 5, en el 14 y en el 20 dando cuenta de la problematización. El subgénero es introducido a partir de una pregunta de Ana que, si bien no es resuelta en esa oportunidad, poco después es recuperada y resuelta por Camilo y Luisa. La problematización del subgénero resonó en las intervenciones posteriores en las el acuerdo logrado, aunque actualizado y enriquecido, articuló las características del relato.

Con respecto al foco en la consigna de la meta organizativa, en el episodio 3, Ana leyó la primera pregunta de la hoja de tareas mientras intentó regular la cooperación de Camilo: “¿Quiénes van a estar frente al camino? digan quienes están frente al camino, a ver [risas] no te rías, ¿quienes tienen que estar frente al camino? No te rías... qué!”; la respuesta de Luisa sugiriendo que se podría tratar sobre un grupo de jóvenes acampantes estableció el inicio de la construcción de los personajes. En el episodio 8 la vuelta de Luisa sobre la misma pregunta de

la hoja de actividades posibilitó ampliar las circunstancias de los personajes generando incluso la proyección de las condiciones necesarias para que se produzca el conflicto del cuento: “viste que acá dice ¿quién o quiénes están frente al camino?, entonces uno fue a buscar palos para hacer la fogata y encontró un camino, lo contamos”. En el episodio 10, Camilo releyó la hoja de actividades y expresó: “acá hace la otra pregunta, ¿qué ocurría al avanzar por ese camino?” Estas tres intervenciones enfocadas en la consigna anticiparon y confluyeron en las meta y focos articuladores de los episodios 13 y 19: en el primero de ellos Camilo leyó la tercera pregunta de la hoja de actividades, Luisa dijo no comprender y Ana intentó explicarle, mientras que en el 19 Luisa expresó su preocupación por las consignas y generó el monitoreo de Camilo. Estos movimientos entre intervenciones a través de episodios enfocados en la consigna evidenciaron que su importancia va más allá de la relación ya señalada con el cierre de un ciclo de escritura y el inicio de otro. La lectura de la consigna resituó el eje de la discusión en la tarea, activó disposiciones creativas, puso en marcha la actividad y procesos de revisión, monitoreo y explicitación, tanto de manera individual como colaborativa.

6.3. La Entrevista Grupal Postproducción

Al valorar en general la tarea de composición textual grupal, el y las estudiantes calificaron positivamente la experiencia de componer un texto en forma grupal (Camilo: “linda”, Ana: “buena experiencia”; Luisa: “estuvo divertido”). Entre los argumentos que sostienen esta valoración, y en línea con lo señalado al analizar la participación, destacaron el trabajo colaborativo (Camilo: “porque aprendimos a trabajar en equipo”, “porque estuvimos todos juntos”, “porque pensamos los tres y nos íbamos intercambiando las ideas”). Esa colaboración, orientada por la intervención de disposiciones y procesos como el pensamiento, imaginación y la creatividad contribuyó a la construcción del texto (Ana: “nos pusimos a trabajar la imaginación nada más, entonces ahí fuimos creando el cuento entre todos”, “porque íbamos intercambiando ideas entre nosotros, cada vez íbamos armando más la historia”).

Camilo expresó que la tarea resulta poco desafiante si todos los integrantes ponen en juego procesos cognitivos y comunicativos (“demasiado fácil, porque pensamos los tres y nos íbamos intercambiando las ideas”).

Con respecto a la organización adoptada, dieron cuenta de una diferenciación flexible y complementaria de roles, basada en el liderazgo de Ana y orientada por el interés de avanzar en la textualización (Ana: “empezaba uno y después el otro lo seguía y así sucesivamente hasta que fuimos formando el cuento”). El siguiente fragmento ilustró el modo en que, también durante la entrevista grupal postproducción, colaboraron al hablar de los roles y acciones: dijo Camilo “si a uno no le quedaba muy bien la idea”, agregó Luisa “otro le corregía”. Reconocieron que esta organización posibilitó la finalización exitosa de la tarea (Luisa: “para poder terminarlo más fácil”, Camilo: “porque nos resultó más fácil, uh, dije lo mismo!”). Al reconstruir su actividad de composición, la colaboración adoptó nuevos matices: un compañero o compañera ofrece precisiones, expansiones o justificaciones a lo planteado por otro u otra inmediatamente antes.

Manifestaron que la composición del desenlace fue el mayor desafío que les presentó esta tarea, a la vez declararon haber encontrado en la interacción sociocognitiva el medio para adquirir y elaborar los contenidos adecuados a fin de superar ese desafío (Camilo: [resultó más difícil] “el final, porque no sabíamos qué poner [lo resolvieron] intercambiando ideas”). Cuando hablaron de la consigna de la tarea, Camilo tomó la palabra señalando que la la imagen presentada fue otro de los facilitadores, pues favoreció las disposiciones creativas y la actualización del bagaje de ideas que demandó la construcción narrativa: “para poder crear el cuento”, “porque así nos podíamos hacer una idea de qué sucedía ahí”. Al ser requeridos por su perspectiva acerca de la composición textual utilizando computadora, subrayaron la contribución de este soporte al registro de las ideas de cada quien y su articulación posterior, la rapidez en la textualización y la adecuación a los cánones de escritura (Ana: “escribís más

rápido, y si hace falta una coma o algún punto después podés volver y no hace falta que borres todo, podés volver y escribirlo”; Luisa: “te corrige los errores”).

Expresaron con énfasis su agrado por el texto compuesto, fundaron esta apreciación en la elección del subgénero de terror y en la trama elaborada, a la que Ana ilustró con una muy buena síntesis: “porque fueron un grupo de amigos y después se armó así como un conflicto que iban desapareciendo y después quedó el final como que los otros dos que quedaron vivos quedaron en pareja”.

6.4. Recapitulación e Interpretación de Resultados

En este apartado presentamos al principio una breve síntesis del proceso de composición y seguidamente comentamos cada meta de la actividad grupal a través del texto, el proceso de composición y la entrevista.

El proceso de composición reveló que, aunque Ana lideró el planteo y cierre de los problemas vertebradores de episodios, los tres integrantes aportaron comprometidamente a la tarea. Luisa registró el menor porcentaje de intervenciones, sin embargo tuvo una participación decisiva. Sus expresiones ocuparon un rol clave en la dinámica de los episodios y las intervenciones, al enfocar en la organización de la consigna, en la construcción del subgénero y en aspectos metalingüísticos precisos: estructura textual, tiempos verbales, puntuación, uso de tildes. Un recorrido por la secuencia de episodios mostró que Ana en varias ocasiones se mantuvo al margen de los intercambios entre Luisa y Camilo para escribir, por las suyas y en silencio, los nombres de los personajes, el cierre de las respuestas y el inicio de las consecuencias. Esta situación evidenció que no todo el texto fue creado grupalmente y motivó, ya muy avanzada la sesión, el planteo de Camilo y Luisa sobre la necesidad de actualizar pautas de conducta para permitir el abordaje grupal de la última parte de la tarea. Con respecto a Camilo, sus intervenciones en tono de broma apuntaron a mantener un buen clima grupal, incluso en la entrevista postproducción resaltó el trabajo colaborativo, el estar todos juntos, el

intercambio de ideas y la complementariedad de roles. Probablemente junto al liderazgo de Ana, manifestado de forma prioritaria el plano de la tarea de escritura, el liderazgo de Camilo se perfiló basado principalmente en contribuir a mantener vínculos saludables y al manejo frontal de las relaciones personales.

El proceso de composición puso de relieve también el avance textual fluido que caracterizó a los episodios de construcción textual, en los que las ideas propuestas eran expandidas, especificadas o reemplazadas por una idea alternativa, con la preponderancia de procesos de producción gráfica (Sala-Bubaré et al., 2021). Por su parte, los episodios metalingüísticos con foco en el subgénero y la coherencia y cohesión tuvieron un rol clave al promover el despliegue de procesos de problematización, negociación, anticipación, revisión y modificación de la actividad compositiva. En cuanto a las metas organizativas, además de promover las intervenciones metacognitivas, cuando enfocaron en la consigna de la tarea permitieron: cerrar ciclos de escritura confiando en estar en línea con los requerimientos, reubicar el eje de la discusión en función de la demanda de trabajo, activar disposiciones creativas y procesos de revisión, monitoreo y explicitación. Es decir, las discusiones enfocadas en el subgénero, la coherencia y cohesión y la consigna de la tarea evidencian dos cuestiones interrelacionadas. Por una parte, el notable esfuerzo de regulación que requiere la actividad compositiva; por otra, que las posibilidades de abordar ese esfuerzo parecen encontrar en la actividad compartida un andamiaje importante.

Si exploramos cómo se plasma en el texto la meta de construcción narrativa, captamos un modo convencional sin mayores innovaciones, con matices propios del subgénero elegido y gran despliegue de todos sus componentes que, a la vez que extienden el texto, facilitan su significación. Durante el proceso de composición, en los episodios orientados a esta meta ocurrieron intervenciones metacognitivas antinómicas de Ana acerca de las disposiciones creativas de las que carece y dispone. Tal vez el comentario de Ana, de que solo tiene

imaginación cuando hace las cosas sola, tenía el propósito de incentivar la colaboración, por medio de la generación de ideas, de Luisa y Camilo, pues en la entrevista afirmó: “cada uno va tirando ideas y después las vas poniendo”. Por su parte, Camilo reconoció en la entrevista que la elaboración del desenlace fue uno de los mayores desafíos de la tarea, debido a que “no sabíamos qué poner”, a la vez que valoró la ayuda brindada por la imagen de la consigna. Al centrar la atención en la meta de construcción narrativa en términos de la tensión entre convención e innovación (Schwartz et al., 2008; Santamaría, 2015), el texto inclinó la balanza claramente hacia la estabilidad ofrecida por la convención, aunque en el proceso de composición y en la entrevista, Ana y Camilo dieron cuenta de su preocupación por la fuerza creativa, lo que indica su potencial interés en profundizar el aprendizaje en esa dirección.

Al atender a los episodios metalingüísticos, destacados por su duración breve y su cantidad intermedia de turnos de habla, notamos que en ellos la producción del texto progresa muy lentamente o bien se detiene por completo. Al poner en relación el texto y proceso de composición, captamos que la presencia de elementos propios del subgénero terror junto al uso adecuado de los recursos cohesivos y de la ortografía resultaron consistentes con la ocurrencia de los episodios metalingüísticos. Además, todos los integrantes dieron cuenta de su posibilidad de explicitar conocimiento metalingüístico. Si tomamos en cuenta que en la entrevista no aludieron a esta finalidad, inferimos que está fuera problematización y que los escasos desajustes que aún persisten a nivel textual probablemente se deban a la rapidez al abordar estos episodios o a la atención que acaparó la construcción de la trama del relato.

En los episodios organizativos ocurrieron intervenciones metacognitivas relevantes para la regulación de la actividad en función de la tarea propuesta, como las de Luisa y Ana referidas a la propia comprensión de las consignas dadas y al monitoreo de la producción en función de esas consignas.

Capítulo 7

La Composición Narrativa en el Grupo 2

El Grupo 2 estuvo a cargo de la Docente 2, cuyo perfil de tareas la sitúan en la Clase 4, y cuyo perfil docente la ubica en la Combinación D. Al momento de la sesión de composición del texto narrativo en el grado escolar a su cargo solo había un estudiante ausente. Todos los integrantes del grupo heterogéneo conformado -Blanca, Emilia, Federico y Manuel- estuvieron presentes. Una vez entregada la hoja con la consigna, el grupo se ubicó junto a la puerta de entrada, al frente y a la izquierda del pizarrón. El proceso de composición de “Perdida en el bosque” duró 53:30 minutos.

7.1. El Texto

En cuanto al formato y la macroestructura textual, el texto (ver Figura 16) presenta una misma tipografía y tamaño. El título y el cuerpo se diferencian claramente debido a su posición en los ejes vertical y horizontal de la hoja: el título se ubica al inicio, centrado, con su primera letra en mayúsculas y cuenta con cuatro palabras: “Perdida en el bosque”. A continuación, separado por una línea en blanco, el cuerpo del texto se sitúa alineado a la izquierda y conformado por cuatro párrafos. Dos párrafos comienzan en letra minúscula y uno no tiene punto final; cada párrafo inicia con un espacio casi imperceptible, posiblemente a modo de sangría. Dos oraciones conforman el primero, tercero y cuarto párrafos, mientras que sólo una oración integra el segundo párrafo. El último párrafo -que transcribimos y analizamos más adelante- parece iniciar de manera fortuita, posiblemente por un cambio de renglón accidental provocado por el accionar no intencional de la tecla *enter*. Hay un espacio en blanco antes de la palabra que inicia ese último párrafo -desesperación-, y que además comienza en minúscula, por lo que se complica captar la organización del texto.

Figura 16

Texto narrativo compuesto por el Grupo 2

Perdida en el bosque

un día me estaba preparando para ir a un campamento con mis compañeros de mi escuela éramos ocho integrantes. Al llegar al bosque empezamos a sacar las carpas para poder armarlas, al darnos cuenta ya estaba oscureciendo el bosque.

Ella fue a recolectar leña al bosque y nos dimos cuenta que no volvía pensamos que era una broma pero a lo lejos escuchaban los gritos ayuda y hay nos empezamos a desesperarnos

Fuimos corriendo los gritos ya no se escuchaban, pero cuando llegamos encontramos la ropa tirada. Al ver las prendas tiradas nos miramos y nos dimos cuenta de que faltaban dos compañeros.

nos quisimos ir a casa pero no encontrábamos salida caminábamos y cada vez se oían los ruidos que eran voces y se podían diferenciar las voz nos mirábamos y cada vez faltaban tres amigos quedamos Kennedy y yo seguíamos caminando y encantábamos una casa y Kennedy entro y yo me quede a afuera escucho un grito corrí con desesperación y encontré el campamento, al acercarme se me dio por abrir una de las carpa y halle casi todos los cuerpos de mis compañeros, me dio una sensación rara lo suficiente que me desmaye. Al despertarme note que era un sueño, mi madre ya me estaba llamando para ir al campamento.

El título. Desde el punto de vista de su significación, el título juega con la insinuación.

Permite anticipar con certeza que la historia versará sobre un personaje femenino y el espacio en que se desarrollará. Sin embargo, debido a la omisión (intencional) de un sustantivo y/o un verbo, el adjetivo o locución verbal utilizado (perdida) puede referir a la falta de orientación espacial o a un estado confusional, o bien al intento deliberado de generar desconcierto en el lector jugando con ambos significados.

El cuerpo del texto. La primera oración del relato (“un día me estaba preparando para ir a un campamento con mis compañeros de mi escuela éramos ocho integrantes”) concatena linealmente la alusión a un tiempo indefinido, una somera descripción de la situación inicial y la introducción de los personajes, diferenciando el yo del narrador del colectivo constituido por los compañeros de la escuela. En esa oración hay un pasaje de la primera persona del singular a la del plural, ésta última se mantiene hasta cerca del final, en el que hay un retorno a la posición enunciativa de partida. El detalle de las acciones realizadas por los personajes durante la situación inicial (armar las carpas) y elementos que permiten anticipar el subgénero del cuento (el bosque, la oscuridad) complementan al escenario. Seguidamente una de las

protagonistas, identificada con el nombre Ela, lleva a cabo la tarea habitual en campamento de ir a recolectar leña al bosque. A continuación inicia la trama del conflicto: Ela no regresa y los restantes personajes escuchan pedidos de auxilio. Ese acontecimiento disruptivo genera acciones de búsqueda en las que solo hallan indicios de fatalidad (silencio, ropa tirada), la confusa desaparición de dos integrantes y el intento fallido de quienes quedan, entre ellos la narradora protagonista, por abandonar ese terrorífico escenario -a este intento podemos atribuir el uso del adjetivo “perdida” en el título-. Nuevas desapariciones, ahora de tres integrantes, dejan a la narradora protagonista sola con su amiga Kennedy, quienes caminan hasta una casa en la que encuentran los cuerpos de sus compañeros, lo que ocasiona el desmayo de la primera de ellas. Sin embargo, y contrariando las expectativas creadas en quienes leen, el texto propone un final sorpresivo, aunque típico en este subgénero textual: cuando la narradora vuelve en sí descubre que todo era un sueño.

El cuento está narrado en primera persona, desde la posición de la protagonista, cuyo nombre desconocemos. El ordenamiento temporal y causal de los eventos se indica a través del uso del conector “y”, que es la palabra de mayor frecuencia en el texto, junto a otros indicadores de sincronidad como “Al llegar al bosque”, “cuando llegamos”, “Al ver las prendas”, “Al despertarme”; así, como inferimos a partir de la primera cláusula (“un día”), la historia está situada en un presente intemporal.

Todas las oraciones están compuestas por más de una cláusula. Para conjuntarlas se utiliza principalmente “y”, y en menor medida el adversativo “pero” y “que”. Sin embargo, son muchas las cláusulas en las que se omiten los signos de puntuación y en esto, junto con la asistematicidad en la marcación de párrafos, radica el aspecto más débil del texto. Cuando las oraciones son cortas, estas omisiones no afectan la significación; es el caso de la primera y la tercera oración, que omiten el uso del signo de puntuación antes de las palabras ‘éramos’ y ‘pensamos’ respectivamente, o en el caso de la quinta oración, antes de la cláusula “nos

miramos”. Pero cuando se trata de una oración extensa, como la que transcribimos a continuación, el uso predominante de la conjunción “y” sumado a la omisión de comas dificulta la comprensión de los acontecimientos; además del inicio en minúscula:

“nos quisimos ir a casa pero no encontrábamos salida/caminábamos y cada vez se oían los ruidos que eran voces y se podían diferenciar las voz/nos mirábamos y cada vez faltaban tres amigos/ quedamos Kennedy y yo/ seguíamos caminando y encantábamos una casa y Kennedy entro y yo me quede a afuera/ escucho un grito/ corrí con desesperación y encontré el campamento, al acercarme se me dio por abrir una de las carpa y halle casi todos los cuerpos de mis compañeros, me dio una sensación rara lo suficiente que me desmaye.” (subrayamos los nexos utilizados e indicamos con una barra los separadores faltantes).

En 3/7 oraciones hay repeticiones o información redundante: de adjetivos posesivos (“mis compañeros de mi escuela”, “nos empezamos a desesperarnos”) y de un sustantivo que indica lugar “Al llegar al bosque empezamos a sacar las carpas para poder armarlas, al darnos cuenta ya estaba oscureciendo el bosque.”

En las primeras cláusulas de la tercera oración “Ela fue a recolectar leña al bosque y nos dimos cuenta que no volvía /pensamos que era una broma pero a lo lejos escuchaban los gritos /ayuda”, identificamos la omisión de la preposición “de” -u otros signos como dos puntos y comillas- entre “gritos” y “ayuda”.

En la extensa sexta oración-cuarto párrafo, transcrita arriba, identificamos dos desajustes en las concordancias de número y dos en la construcción gramatical. Respecto del primer desajuste en concordancia (“las voz”) se excluye la posibilidad de un error de tipeo porque según el contexto oracional era esperable escribir “voces” en plural, y no “la” en singular; en cambio el segundo (“las carpa”) puede estar causado por el involuntario tipeo de una letra de más en el artículo. El primer desajuste gramatical es la introducción innecesaria de

una preposición (“a afuera”), mientras que el segundo reviste quizá mayor importancia (“me dio una sensación rara lo suficiente que me desmayé”), dado que para convertir “lo suficiente” en un atributo del sujeto del verbo sería más adecuado realizar otras modificaciones en la oración, por ejemplo ‘me dio una sensación suficientemente rara como para desmayarme’, o ‘me dio una sensación tan rara que me desmayé’. Ninguno de estos desajustes anula la comprensión.

Las oraciones muestran una construcción en la que el sujeto: a) se encuentra tácito aunque se puede identificar claramente a través del verbo conjugado (“Al llegar al bosque empezamos”, “Fuimos”, “Al despertarme noté”), b) se enuncia mediante pronombres personales (“Al ver las prendas tiradas nos”, “nos”), adjetivo posesivo (“Un día me”) o sustantivo propio (“Ela”). Cuatro de las siete oraciones comienzan por complementos que agregan información acerca del lugar, modo y tiempo en que se realiza la acción e indican una construcción sintácticamente compleja.

En cuanto a la ortografía, identificamos la escritura fonética “hay” de la palabra “ahí”, la omisión de tildes en cuatro verbos conjugados en pretérito perfecto simple del modo indicativo (entro, quede, halle, note) y la escritura de la palabra “encantábamos” en lugar de “encontrábamos”. Este último caso, resulta llamativo en tanto se trata de un verbo gramaticalmente adecuado por su conjugación, pero su significación resulta disonante en el contexto del relato. Al describir el episodio 22 volveremos sobre esta cuestión.

De las 213 palabras que conforman el texto total, el porcentaje de palabras diferentes es 55% y el de palabras nocionales 56%. El índice hápax es de 2,7.

En suma, en el cuento se entrelazan elementos típicos de las narrativas de suspenso (como el bosque, el campamento, la oscuridad, las desapariciones, los gritos de ayuda y los cuerpos sin vida) con características de la situación presente de quienes escriben (los compañeros de la escuela, la madre que llama a la protagonista para ir a un campamento) y con

una narradora-protagonista que da cuenta de su mundo interno y lo extiende a los demás protagonistas en primera persona (nos dimos cuenta, empezamos a desesperarnos, nos quisimos ir, corrí con desesperación, me dio una sensación rara, noté que era un sueño). Se trata de un relato breve, que sigue la estructuración canónica de los cuentos, aunque con una trama original. Presenta desajustes en su cohesión tan graves que en algunos tramos complican notablemente proseguir con la lectura, como sucede en la extensísima sexta oración, y que se evidencian en redundancias, desajustes en las concordancias y escasa utilización de nexos, signos de puntuación y mayúscula inicial.

7.2. El Proceso de Composición: Episodios de Regulación Conjunta

En la sesión de composición del texto narrativo del Grupo 2 se enunciaron 424 turnos de habla, articulados en torno a problemas que permitieron distinguir 22 episodios (ver en [Anexo 12](#) la representación visual). El episodio más extenso duró 8:32 minutos y el más breve 0:22 minutos, en tanto que los turnos de habla fueron desde 65 a 5.

7.2.1. Participación

La sesión se caracterizó por un alto grado de participación colectiva (ver Tabla 11), pues cada estudiante intervino en más del 90% de los episodios. Emilia y Federico participaron en todos los episodios; en tanto que Manuel no participó en un único episodio, y Blanca no lo hizo en dos episodios.

Tabla 11

Participación de los integrantes del Grupo 2 en los episodios

	Episodios en los que		
	intervino	inició	cerró
Blanca	20	6	5
Emilia	22	4	5
Federico	22	9	8
Manuel	21	3	4

La propuesta de problemas articuladores de la discusión grupal estuvo a cargo en primer lugar de Federico, y en segundo lugar de Blanca. Los problemas propuestos por Emilia y Manuel no alcanzaron a conformar el 20% del total de episodios.

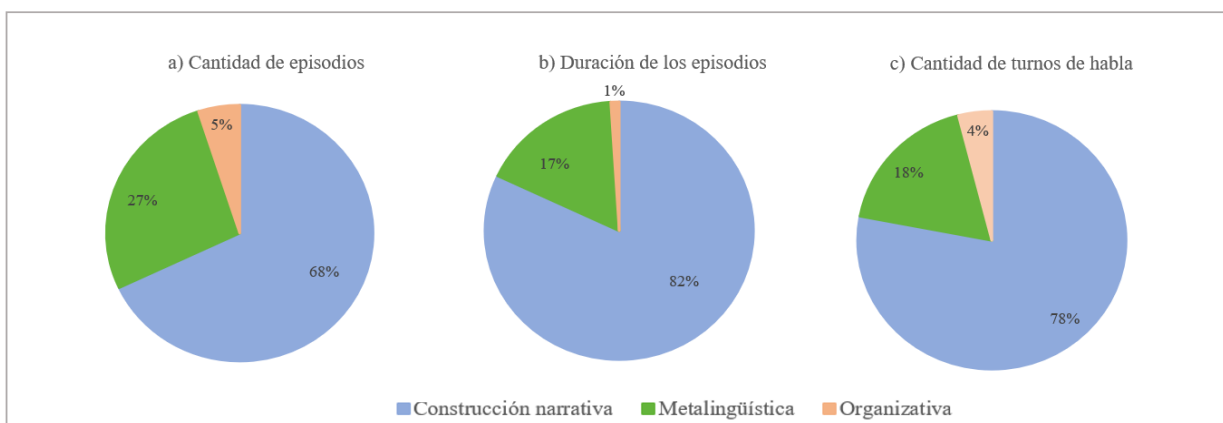
Federico tuvo también un rol destacado a la hora de finalizar la discusión en torno a un problema, sea cual fuere su meta. Manuel, si bien fue quién inició y cerró la menor cantidad de episodios, tuvo una participación sostenida a lo largo de toda la sesión, incluso intervino en un episodio más que Blanca. En suma, si bien Federico inicia y cierra la mayor cantidad de episodios, la participación de los demás integrantes en este aspecto es activa y balanceada.

7.2.2. Metas

La Figura 17 permite observar que, tomados en su conjunto, los episodios de construcción narrativa no sólo fueron más, sino que se extendieron durante mucho más tiempo e involucraron mayor cantidad de turnos de habla que los metalingüísticos y que el episodio organizativo.

Figura 17

Distribución de los 22 episodios con metas de construcción narrativa, metalingüística u organizativa en términos de: a) cantidad, b) duración de dichos episodios y c) turnos de habla contenidos en los mismos.



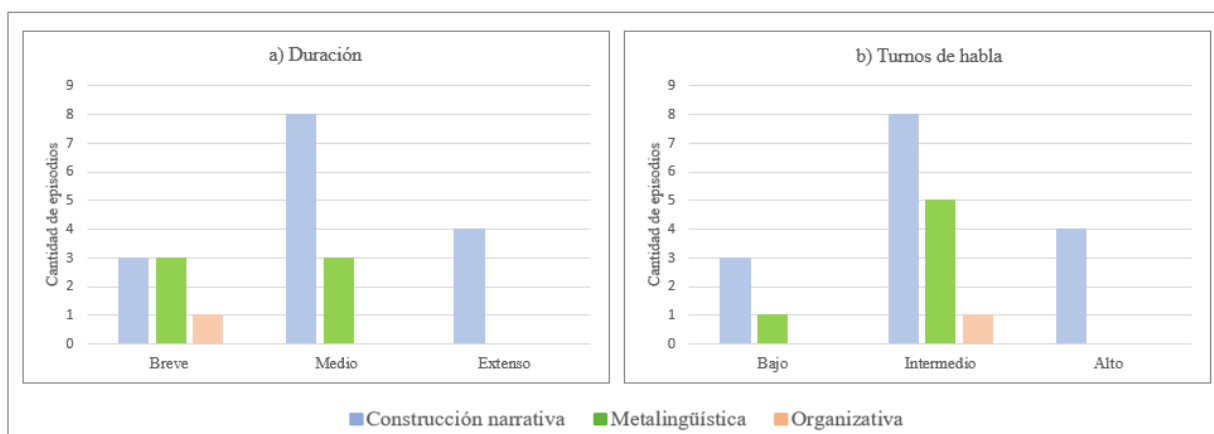
La duración del episodio organizativo fue particularmente breve, de forma que inferimos que los turnos de habla involucrados deben ser breves también. En aproximadamente

un tercio de los episodios registramos intervenciones metacognitivas: 4 episodios de construcción narrativa, 2 metalingüísticos y en el episodio organizativo.

Según rangos de duración establecidos (Figura 18a), en el rango breve se ubicaron la mitad de los episodios metalingüísticos (3/6) y el episodio organizativo, en tanto que el rango medio reunió la mayor cantidad de episodios de construcción narrativa (8/15) junto a la (otra) mitad de los episodios de finalidad metalingüística.

Figura 18

Distribución de los episodios de construcción narrativa, metalingüísticos y organizativos, según rangos de: a) duración (breve, media o extensa) y b) cantidad de turnos de habla (baja, intermedia o alta)



Nota: Según el procedimiento explicado en el Capítulo 5, sección 5.5.2.1, en esta sesión la duración breve comprende de 0:22 a 1:55 minutos, la media comprende 1:56 a 3:50 minutos y la extensa, entre 3:51 y 8:32 minutos. La cantidad de turnos de habla baja comprende de 5 a 8 turnos, la intermedia de 9 a 30 y la extensa, entre 31 y 65.

En cuanto a los rangos de turnos de habla (Figura 18b), el episodio de meta organizativa -contrariamente a nuestra anterior inferencia- se ubicó en el rango de cantidad intermedia, al igual que la mayor parte de los episodios de finalidad metalingüística (5/6 episodios). Esta situación indica que en los episodios metalingüísticos y en el organizativo los turnos de habla sucedieron con rapidez.

En suma, el análisis conjunto que llevamos a cabo hasta aquí mostró que la amplia mayoría de los episodios se orientó a la meta de construcción narrativa, en cuanto a cantidad

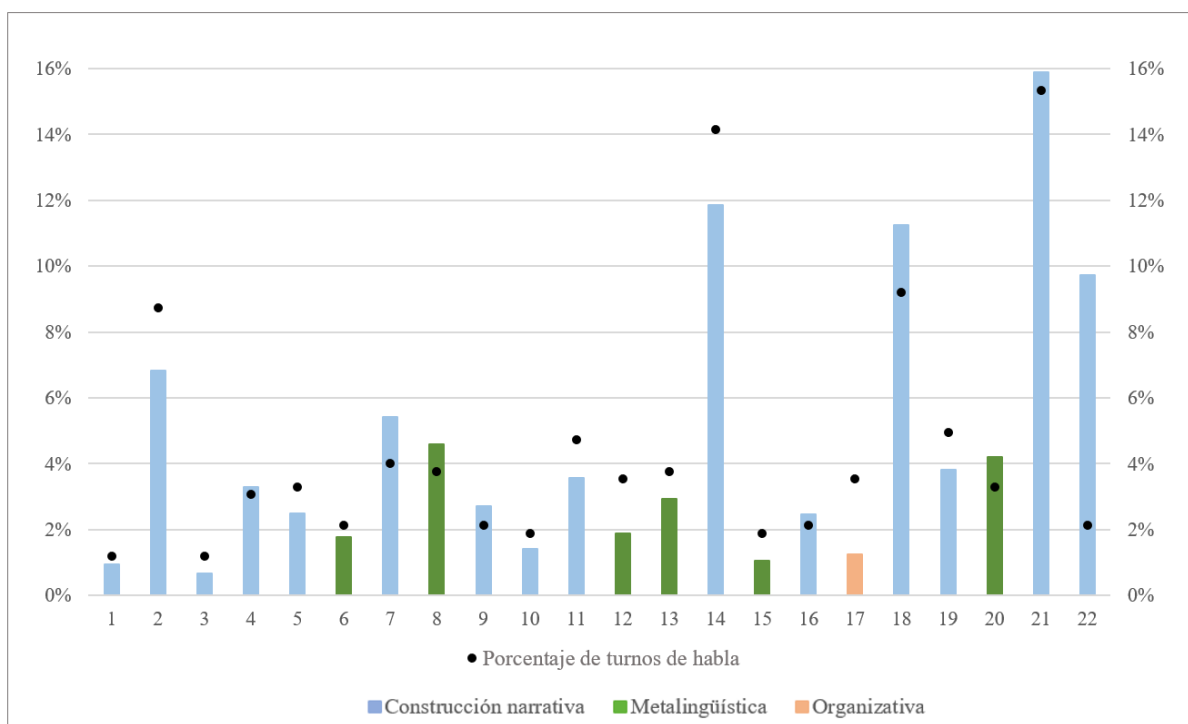
de episodios, duración y turnos de habla. Por su parte, los episodios de finalidad metalingüística fueron de duración breve y media, y se agruparon predominantemente en el rango intermedio de turnos de habla.

7.2.3. Progresión Secuencial

La observación de la progresión de los 22 episodios a través de la secuencia (Figura 19) mostró que los de construcción narrativa se presentaron principalmente formando cadenas desde dos hasta cinco episodios; entre los metalingüísticos se dio el caso de dos episodios consecutivos.

Figura 19

Secuencia de los episodios: porcentajes de duración y turnos de habla sobre los totales de la sesión (53:30 minutos y 424 turnos de habla)



Nota: En el eje horizontal se ubican secuencialmente los 22 episodios, identificados con los colores de sus metas; en el eje vertical derecho se indica el porcentaje de turnos de habla y en el eje vertical izquierdo el porcentaje de duración.

Al atender al ordenamiento según la duración de los episodios, notamos que desde el inicio y hasta el episodio 13 la secuencia fue homogénea dado que la diferencia de duración entre episodios consecutivos fue inferior a 3:45 minutos (7% de la duración total). Este primer

tramo estuvo conformado principalmente por 9 episodios de construcción narrativa y 4 metalingüísticos, y finalizó a los 20:30 minutos de sesión. A partir del episodio 14, una mayor heterogeneidad estuvo indicada por la presencia de tres contrastes temporales, el primero sucedió entre el extenso episodio de construcción narrativa 14 y el breve episodio metalingüístico 15. El segundo contraste comprendió tres episodios: el 17 organizativo breve, el 18 de construcción narrativa extenso y el 19 también de construcción narrativa pero de duración media. El tercer contraste ocurrió entre el episodio 20 metalingüístico de duración media y el episodio 21 de construcción narrativa extenso.

En cuanto a la relación entre el porcentaje de duración (sobre el total de minutos) y el porcentaje de turnos de habla (sobre la cantidad de turnos de habla de la sesión), en términos generales en cada episodio notamos un porcentaje similar de minutos que de turnos de habla. Sin embargo, en los episodios 2, 12, 14 y 17 el porcentaje de turnos de habla superó en más de un quinto al de duración. Se trató de dos episodios de construcción narrativa, uno de finalidad metalingüística y otro organizativo con numerosas intervenciones verbales que ocurrieron en un bajo porcentaje de tiempo. La situación inversa, en la que el tiempo transcurrió con pocas intervenciones verbales, sucedió en los extensos episodios 18 y 22, ambos orientados a la construcción narrativa.

7.2.3.1. Metas, Focos y Avances a lo largo de la Sesión

En el episodio 1, como muestra la Tabla 12, la construcción narrativa se enfocó en el formato. Federico, quien usó el teclado, preguntó si escribía el título, Emilia sugirió que el cuento versara sobre una mujer y Blanca propuso el título que quedó tipeado pero en género masculino: perdido en el bosque.

En el episodio 2, siguió la construcción narrativa pero ahora con foco en los personajes. Blanca planteó la necesidad de saber quiénes protagonizarán el cuento. Emilia sugirió que sea sobre unos novios que estaban en el lugar y, al caer la noche sucedieran cosas extrañas. Blanca

propuso una idea alternativa: que la protagonista estuviera perdida en el bosque porque sus compañeros ya no estaban y de repente escuche un ruido muy curioso. Federico releyó y parafraseó la consigna: “¿quién o quiénes estaban caminando en el bosque?”, Blanca explicó en detalle sus ideas, a Emilia se le ocurrió que los personajes estuvieran en un auto y Federico volvió a leer la consigna (“¿quién o quiénes estaban mirando el camino?”) generando un torbellino de ideas del que todos participaron: dos parejas, dos personas, tres, muchas personas, una familia. Blanca releyó el título escrito y preguntó “¿perdido o perdida?”. Federico corrigió el título escrito, cambiando al género femenino. Emilia volvió a situar la discusión en la protagonista y sus circunstancias, y sus compañeros continuaron aportando ideas. Manuel preguntó cómo se llamará la protagonista, Federico en silencio tipeó nombres propios en minúsculas, más bien exóticos (lusiana, francesca, emma) y Emilia propuso que el nombre “sea como el de nosotros”. Ante la intervención de Blanca: “pero eso no para empezar”, Federico borró lo escrito. Emilia, al sugerir “como que fui con un grupo de campistas”, se identificó con la protagonista y la situó como voz narradora. Federico escribió: “un día me estaba preparando”.

En el episodio 3 la construcción narrativa se orientó hacia la anticipación del conflicto. La idea propuesta por Manuel fue que la protagonista caminaba y se perdió. Federico y Blanca discutieron si el nombre del personaje que desaparecerá era Ema o Ela. Emilia planteó otro posible conflicto: “como que eran una cantidad, mucha, y como pasa algo, se empiezan a achicar hasta que queda Ela sola en el bosque”. El episodio cerró con la valoración positiva de Blanca del conflicto propuesto por Emilia.

Tabla 12

Problemas, metas, focos, tiempo, turnos de habla, estudiantes a cargo del uso de la computadora y texto elaborado en los 22 episodios

N°	Problemas	Meta	Foco	Tiempo	Turnos de habla	Tipea/n	Texto
1	Decidir el título del cuento	CN	Form	0:30	5	Federico	Perdido en el bosque
2	Determinar personaje protagónico	CN	Person	3:40	37	Federico	un día me estaba preparando para ir con sus amigos al bosque
3	Proyectar el conflicto	CN	Confl	0:22	5		
4	Determinar personajes secundarios	CN	Person	1:46	13	Federico	para ir a un campamento con mis compañeros de mi escuela eramos ocho integrantes
5	Proyectar el conflicto	CN	Confl	1:20	14		
6	Elegir la palabra adecuada	M	Léxic	0:57	9	Federico	. (tipea un punto)
7	Proyectar el conflicto	CN	Confl	2:55	17	Federico - Emilia	Al llegar al bosque empezamos a sacar las carpas para poder armarlas
8	Elegir la palabra adecuada	M	Léxic	2:28	16	Emilia	, al darnos cuenta ya estaba oscureciendo el bosque
9	Proyectar el conflicto del cuento	CN	Confl	1:27	9		
10	Anticipar respuestas de personajes	CN	Respu	0:45	8	Emilia	Ela fue a recolectar leña al bosque
11	Textualizar el conflicto	CN	Confl	1:55	20	Emilia	y nos dimos cuenta que no volvía pensamos que era una broma pero a lo lejos se escuchan los gritos a
12	Discutir la escritura canónica	M	Ortog	1:01	15	Emilia	ayuda
13	Revisar coherencia textual	M	Coh-y-Cos	1:34	16		

14	Textualizar las respuestas	CN	Respu	6:22	60	Blanca	y ahí nos empezamos a desesperarnos fuimos corriendo los gritos ya no se escuchaban, pero cuando llegamos encontramos la ropa tirada. Al ver las prendas tiradas nos miramos y nos dimos cuenta de que faltaban dos integrantes
15	Evitar la repetición de palabras	M	Léxic	0:34	8	Blanca	compañeros
16	Textualizar las respuestas	CN	Respu	1:19	9	Blanca	nos quisimos ir a casa pero no encontrábamos la salida
17	Ordenar las acciones de escritura	O	Rol-y-Acc	0:40	15		
18	Textualizar las respuestas	CN	Respu	6:02	39	Manuel	caminábamos y cada vez se oían los ruidos que eran voces y se podían diferenciar las voz
19	Proyectar las consecuencias	CN	Consec	2:03	21	Federico	y cada vez que nos mirábamos faltaban más integrantes
20	Revisar coherencia textual	M	Coh-y-Cos	2:15	14	Federico	(borra 'más integrantes', escribe 'tres amigos')
21	Textualizar las respuestas	CN	Respu	8:32	65	Federico - Blanca	quedamos Kennedy y yo seguimos caminando y encontramos una casa y Kennedy entro y yo me quede a afuera escucho un grito corri con desesperación y ayee
22	Textualizar las consecuencias	CN	Consec	5:13	9	Blanca - Federico	encontré el campamento, al acercarme se me dio por abrir una de las carpa y halle casi todos los cuerpos de mis compañeros, me dio una sensación rara lo suficiente que me desmaye. Al despertarme note que era un sueño, mi madre ya me estaba llamando para ir al campamento.

Nota: Las metas se abrevian con la inicial en mayúscula: CN=construcción narrativa, M=metalingüística y O=organizativa; y los focos con la primera letra en mayúscula y las siguientes en minúscula, solo para Coherencia y Cohesión, y Roles y Acciones se utilizaron guiones medios.

En el episodio 4 retomaron y finalizaron el problema de la elaboración de los personajes, iniciado en el episodio 2. Federico, usando el botón derecho del *mouse*, corrigió las palabras señaladas (día, estaba) y escribió “para ir al bosque”. Emilia y Blanca completaron la idea de que la protagonista iría a un campamento con los compañeros de su escuela. Blanca preguntó: “¿cuántos somos?”, dando cuenta del carácter autorreferencial del relato e iniciando una discusión que finalizó cuando Federico informó su decisión unilateral: “unos ocho voy a poner”; luego, consultó si escribir “ocho” en número o en letras, tipeó y leyó la última cláusula escrita: “eramos ocho integrantes”.

En el episodio 5 Blanca dio pie para continuar la proyección de ideas acerca del conflicto, que iniciaron en el episodio 3: no habían llevado comida, todo era normal pero empezaron a ocurrir cosas raras, desaparecían las mochilas y encontraban la ropa tirada por el camino, progresivamente faltaban más integrantes, un hombre muy malo quería matar a los niños, el bosque se apoderaba de la mente de los acampantes, era como un laberinto y cuando intentaban huir volvían al mismo lugar. Estas propuestas se detuvieron cuando Federico decidió consultar nuevamente la consigna y reflexionar a partir de ella: “¿quien o quienes estaban mirando el camino?” al camino lo estaba mirando ¿quién? ‘¿qué ocurría al avanzar por ese camino?’”. Blanca y Emilia aportaron sus ideas y Federico concluyó el episodio al plantear: “ahora tenemos que narrar eso”, proyectándose a la escritura.

Al comenzar el episodio 6, metalingüístico con foco en el léxico, Manuel propuso que los personajes llegaran a una cabaña. Esto generó un debate acerca de la conveniencia de usar “cabañas” o “carpas”: una cabaña permitiría ver hacia afuera a través de los vidrios, una carpa permitiría escuchar los sonidos. Federico leyó en voz alta las últimas palabras escritas y tipeó un punto. Blanca preguntó si al final estaban en carpas o en cabañas, Federico respondió: “sí, estábamos en carpa, estábamos en carpas”.

En el episodio 7 Blanca propuso: “contemos cosas”. Federico parafraseó la consigna: “no, pero quién, qué era que nos dirigía al camino, al campamento”. Blanca sugirió que sea como un líder y Federico escribió en silencio “Kevin al llegar al bosque”. Emilia señaló que carece de sentido, dado que la primera oración fue escrita en primera persona, y Federico borró lo escrito. Blanca indicó escribir: “ya al llegar, al llegar al bosque”, generando el completamiento de la oración y la generación de ideas alternativas por parte de los demás estudiantes, esto les permitió avanzar en la textualización de las condiciones necesarias para el conflicto. Federico recomendó que sea otro estudiante quien utilice el teclado y comenzó a tipear Emilia. El intercambio se orientó hacia qué sucedió al llegar al bosque: escucharon un sonido o pisadas, todo iba bien pero pasó algo, empezaron a preparar cosas; hasta que Federico afirmó: “sería: cuando llegamos empezó a oscurecer”, y puso fin al intercambio.

En el episodio 8 el desafío giró en torno a las diferencias léxicas entre “oscuro”, “oscurecer” y “oscureciendo”. Federico opinó “empezó a oscurecer”, Emilia expresó “ya estaba oscureciendo” y a partir de allí se estableció un dilema entre si estaba oscureciendo, como un proceso simultáneo al armado de las carpas, o si ya estaba oscuro al comenzar a armarlas. Durante el debate Emilia borró “oscurecer” y escribió “estaba oscuro”. Manuel valoró negativamente su propia habilidad para textualizar las ideas y sugirió usar la palabra “oscureciendo”. Emilia borró “oscuro” y tipeó “oscureciendo el bosque”.

En el episodio 9 continuaron con la construcción del conflicto, a partir del análisis de las condiciones que permitirán generarlo: “nos fuimos a dormir”, “no, porque teníamos que comer”, “preparamos una fogata”, “los chicos fueron por leña porque no tenían para hacer la fogata”, “dale, hagamos que después no volvía más”. Una vez alcanzado este acuerdo, Federico indicó poner un punto luego de la última frase, tipeada en el episodio anterior (“oscureciendo el bosque”) y Emilia a modo de respuesta afirmativa tecleó el punto.

En el episodio 10 Blanca anticipó una idea para elaborar las respuestas de los protagonistas basada en que, al buscar a Ela, los compañeros acampantes encontrarían sus restos, Federico valoró la idea como “muy de terror” y Manuel la amplió: “piensan que se van a perder y no saben dónde está el campamento”. Mientras tanto Emilia continuó tipeando lo acordado sobre el conflicto en el episodio anterior a la vez que evaluó negativamente su propia habilidad “soy mala en la compu”. Blanca siguió aportando ideas para las respuestas.

En el episodio 11 avanzaron en la textualización del conflicto. Todos los integrantes contribuyeron a elaborar la situación problemática: era muy tarde, Ela no volvía y sus amigos notan que algo sucedía. Emilia transcribió las ideas con retraso, renegó de su destreza para tipear, en ocasiones solicitó que le repitan, y escribió: “a lo legos se escuchaban los gritos a”.

En el breve episodio 12, de finalidad metalingüística, el único que enfocó la ortografía, los turnos de habla se sucedieron con rapidez. Emilia preguntó si los espacios en blanco en la expresión “a lo legos” eran adecuados, Federico estimó que lo eran, pero al volver sobre ese pasaje advirtió otro problema, también metalingüístico: “sí, ¿no sería con jota?” Manuel confirmó la alternativa al agregar una razón: “porque sino diría legos”. Emilia aceptó la sugerencia de corrección considerando sus limitaciones: “sí, tenés razón, yo escribo así (incorrectamente)”, Manuel respondió con complicidad empática reconociendo su hábito de omitir la “s” al escribir. Blanca interrumpió lo que podría haber originado una discusión metalingüística para volver a situar el trabajo en la generación de ideas para construir el relato -que es el centro de su propio interés y lo que preferentemente ocupa al grupo-, al dictar: “se escuchaban los gritos de auxilio”. Emilia tipeó “ausilo”, borró y corrigió “axilo”. Tal vez por percatarse de que así no es la escritura canónica de la palabra “auxilio” y a la vez dudar acerca de cómo abordarla, Federico propuso reemplazar por la palabra “ayuda”, que Emilia escribió al tiempo que todos rieron aliviados con complicidad y alivio.

El episodio 13 compartió la finalidad metalingüística con el episodio anterior pero en este caso enfocó la coherencia textual. Emilia dio el pie para continuar la idea anterior: “a ver, empezamos a...” Federico enunció “cuándo nos fuimos a dormir”, Emilia respondió “no, qué se van a dormir escuchando el grito” generando un efecto gracioso. La nueva sugerencia de Federico, que dos compañeros fueron a buscar a Ela pero solo hallaron ropa tirada, habilitó el siguiente intercambio:

Emilia: o fueron todos porque yo iría también

Federico: ¿y quién se quedaría cuidando la carpa?

Emilia: y nadie porque si escuchás un grito y se fue tu amiga...

Manuel: ya sé pero que se quede uno porque ¿cómo llegarías hasta la carpa?

Cuando Blanca planteó: “hagamos así que no sé qué y después muere” interrumpió la discusión por la búsqueda de coherencia, para volver a situarla en el plano de la elaboración de ideas. Emilia insistió en destacar el sentido del relato: “tiene que quedar bien, coherente”. Federico pidió que otro estudiante use la computadora dando lugar al siguiente episodio.

En el episodio 14, la construcción narrativa de las respuestas de los personajes progresó fluidamente con la participación activa de los cuatro estudiantes. Blanca comenzó a usar la computadora. Emilia señaló que la palabra “empezamos” es con zeta y bromeó que los personajes del cuento no eran muy modernos por usar antorchas. Federico provocó risas al comentar que si los personajes caminaran por la Ruta 22¹ ya estarían muertos. Luego de estas dos ocurrencias espontáneas que contribuyen a un clima de sintonía, disfrute e imaginación sin cortar el impulso narrativo, en el avance en la elaboración de las respuestas tuvo lugar una pregunta puntual de Blanca referida al uso de la coma que fue respondida afirmativamente por Emilia, quien continúa con la elaboración de las respuestas. Federico chequeó con Emilia el nombre de la acampante desaparecida. Emilia detalló elementos típicos del subgénero narrativo

¹ Refiere al conocido pésimo estado de esa ruta, debido al tránsito y la desatención.

elegido “no estamos hablando de un homicidio, estamos hablando de un bosque embrujado”. Manuel señaló la repetición de la palabra “ropa”, y Emilia borrando dice “no, no, ‘la prenda’ entonces”. El episodio finalizó cuando Blanca escribió: “nos dimos cuenta de que faltaban dos integrantes”, siguiendo el dictado de Federico.

El episodio 15 se articuló en torno al desafío de evitar la repetición de palabras. Federico inició el episodio al solicitar a Blanca que vuelva con el cursor a la palabra “integrantes”. Manuel preguntó cuántos integrantes faltaban y la discusión se orientó hacia la cantidad de personajes desaparecidos. El episodio finalizó cuando Federico planteó su decisión: “pará, borraré integrantes, porque ya habíamos puesto, hay que poner que faltaban dos compañeros”, Manuel insistió: “nos faltaban dos”. Al interior de la discusión enfocada en evitar la repetición de la palabra “integrantes” se originó otra discusión, también metalingüística, sólo que en este caso enfocada en la coherencia y cohesión, al revisar la cantidad de personajes desaparecidos y los que aún quedaban en el campamento.

En el episodio 16 progresó la textualización de las respuestas. Blanca y Manuel propusieron escribir que los acampantes querían volver a las carpas y vieron un camino, pero Federico evaluó que la estructura del relato quedaría muy breve si ya lo resolvían al narrar que encontraron un camino de regreso. Esto motivó una breve proyección del desenlace por parte de Manuel: “se me ocurrió algo Federico, ya cuando habían encontrado el camino, siguieron en el camino y encontraron una casa, donde estaban los compañeros...”, y Federico completando la intervención expresó: “todos muertos”.

El episodio 17 se orientó a organizar las acciones de uso del teclado, aquí el porcentaje parcial de turnos de habla superó claramente al de duración. Federico expresó que Manuel debería tipear ahora, y Manuel preguntó a Federico si no quiere ser él quien escriba. Blanca consultó qué signo de puntuación utilizar, comentó con detalles sus ideas sobre las respuestas de los personajes y se quejó por el poco tiempo que usó la computadora. Federico repitió su

planteo inicial. Manuel preguntó a Blanca si quiere seguir copiando. Federico exclamó “dejalo sentar” y Blanca dejó su silla a Manuel -quien había reconocido sus dificultades ortográficas para que Emilia se sintiera más cómoda con las propias-, recomendándole: “escribí bien”. Emilia alentó a Manuel gritando su nombre y evidenciando así, además del cuidado por la presentación del texto colectivo, su atención a lo dicho por su compañero, o a las dificultades que ella misma ha tenido oportunidad de advertir.

En el episodio 18 progresó la construcción narrativa de las respuestas. La propuesta elaborada conjuntamente fue que los personajes caminaban y caminaban por un bosque que se apoderaba de sus mentes. Blanca recomendó a Manuel que deje los errores para corregirlos luego y que solo escriba una vez ‘caminábamos’ para evitar repetir. Manuel consulta si utilizar “podrían” o “podían”, Federico completó la oración “se podían apreciar los ruidos”. Emilia propuso escribir un punto y aparte, Federico responde que lo haría pero siguió transcribiendo sin introducir signos de puntuación. Continuó la generación colectiva de ideas hasta textualizar: “eran voces y se podían diferenciar las voz”. Blanca se preocupó por el tiempo de autonomía que le quedaba a la batería del ordenador y Federico pidió utilizarlo.

En el episodio 19, mientras Federico tipea “cada vez que nos mirábamos faltaban más integrantes”, los demás estudiantes anticiparon el desenlace: que dos sobrevivientes lleguen a una casa al final del camino a rescatar de sus ataduras al resto de los acampantes; que por algún evento inexplicable los acampantes aparezcan en sus casas. Emilia leyó el texto e indicó una repetición de la palabra “integrantes”. Blanca anunció otra idea para el final: que todo el cuento fuera un sueño de la narradora, y dijo satisfecha: “tengo imaginación”.

En el episodio 20, metalingüístico, Federico planteó la necesidad de revisar cuántos personajes desaparecieron, cuántos sobrevivían aún y cuántos debían desaparecer antes del final. Blanca argumentó que eran tres los integrantes faltantes. Federico borró las últimas palabras escritas (“dos integrantes”) y corrigió “tres amigos”, resolviendo así el problema

articulador del episodio. Luego consultó: “¿‘oían’ va con hache? Para no poner otra vez ‘podían’, por eso puse ‘oían’”, sin obtener respuesta del grupo.

En el extenso episodio 21, comenzaron a resolver el desafío de definir cuáles serían las respuestas de los protagonistas. Acordaron que las sobrevivientes serían la relatora y otra de las protagonistas del cuento, a quien nombraron “Kennedy”. Blanca sugirió “quedé yo y mi mejor amiga la Kennedy”, Federico opinó que el pronombre ‘yo’ iría al final. Emilia corrigió “Kennedy” con ‘y’ griega. En medio de bromas, aludieron a las malas decisiones que tomó el nuevo personaje Kennedy. Blanca incentivó la generación de ideas en el grupo: “pero piensen ustedes” e, identificada con el rol de protagonista narradora, dictó “yo me quedé afuera”, Emilia planteó un problema metalingüístico: “pero ‘yo’ no puede ser, y ‘mí’ sería”, sin generar respuesta en los demás estudiantes. Federico simplemente escribió “yo me quedé a afuera”. Un nuevo cambio en el uso del teclado, ahora comenzó a escribir Blanca. Continuaron proyectando que la protagonista y Kennedy encontraron los siete cuerpos de sus compañeros. Emilia señaló que ya usaron la palabra “encontré”. Blanca tipeó: “corrí con desesperación y ayee”, mientras Federico siguió dictando.

En el episodio 22 elaboraron el desenlace de la construcción narrativa que inició cuando Blanca declaró no saber escribir la palabra “hallé”, Emilia indicó que no es con “y” sino con “ll” y Blanca continuó tipeando. Manuel leyó y exclamó: “quedó espectacular”. Federico se acercó a la pantalla y, usando el corrector del procesador de textos, modificó las palabras señaladas: borró el espacio entre la coma y la palabra “campamento” y entre la coma y “escuchaban”, cambió la palabra “encontábamos” por “encantábamos”, agregó tilde en “encontré”, “seguía”, “corrí” y “mirábamos”. Blanca introdujo el punto y aparte que dio lugar al primer párrafo, un cambio de renglón después de la palabra “desesperarnos”, reemplazó una coma por un punto luego de la palabra “compañeros” y reemplazó por una mayúscula la inicial de “fuimos”. De este modo, la revisión asumida por los dos integrantes atendió superficialmente

aspectos ortográficos y de formato, pero sin dar lugar a la reflexión necesaria para una edición profunda del texto escrito.

Los 16 episodios de construcción narrativa se situaron a lo largo de toda la sesión, -tanto el primero como el último de los episodios se orientaron hacia esta meta- de manera balanceada a en los dos tramos de la sesión. El episodio 1, enfocado en la elaboración del título, fue el único de construcción narrativa que se resolvió acotadamente; los demás episodios de esta meta, que progresaron desde la elaboración de los personajes hasta la de las consecuencias o desenlace, requirieron más de un episodio para su resolución. En efecto, la elaboración de personajes comenzó en el episodio 2 y finalizó en el 4. El conflicto empezó a anticiparse durante los episodios 3 y 5, su puesta en texto inició en el episodio 7 pero en el 9 el debate se instaló nuevamente en el plano de las ideas y se resolvió y textualizó en el episodio 11. La elaboración de las respuestas involucró cinco episodios (10, 14, 16, 18 y 21) en los que hubo avance textual; sin embargo, la puesta en texto que ocurrió en el curso del episodio 10 no correspondió a las respuestas, que apenas comenzaron a proyectarse, sino a lo acordado en el episodio 9 sobre el conflicto. Por lo tanto, cuatro de los cinco episodios destinados a la construcción de las respuestas generaron progreso a nivel del texto. Las consecuencias se empezaron a elaborar en el episodio 20 y se completaron en el episodio 22. Tomados en su conjunto, en los episodios de construcción narrativa la discusión se dirigió hacia el mayor desarrollo y organización posible de las ideas que articularon esa construcción, cada intervención implicó una propuesta para ser completada o reformulada mediante la proposición de una contrapropuesta alternativa.

Los seis episodios metalingüísticos se situaron entre el episodio 6 y el 20. Cuatro abordaron el nivel de la palabra, preferentemente debatiendo aspectos léxicos (episodios 6, 8 y 15) o eventualmente ortográficos (episodio 12). Los dos que tienen foco en la coherencia y cohesión fueron los episodios 13 y 20. Todos los desafíos metalingüísticos se resolvieron en el transcurso de un solo episodio y fueron independientes entre sí. Dos episodios de finalidad

metalingüística sucedieron en el plano del texto intentado: el 6 en el que analizaron diferencias léxicas entre palabras que aún no tipeadas (cabaña y carpa) y el 13 enfocado en la coherencia de la construcción narrativa aun no plasmada en el texto.

El único episodio organizativo de esta sesión fue el 17, enfocado en los roles y acciones del grupo, se resolvió acotadamente y se relacionó con intervenciones de episodios previos y posteriores. En efecto, en los episodios previos 7, 8 y 14, y en los posteriores 18 y 21 identificamos intervenciones que aluden de diversas maneras al uso de la computadora, en particular a que quien estuviera a cargo del uso del teclado dejara su lugar para que lo utilice otra u otro estudiante. La consigna fue recuperada reiteradamente por Federico en el primer tercio de la sesión suscitando como respuesta la generación de ideas para elaborar el relato.

Solo identificamos la finalidad metacognitiva en intervenciones realizadas en 4/15 episodios de construcción narrativa, 2/6 episodios metalingüísticos y en el episodio organizativo. Las intervenciones metacognitivas de los episodios de construcción narrativa refirieron a las propias habilidades de tipeo connotadas negativamente (Emilia: “soy mala en la compu”, “¿por qué escribo tan mal?!), y a estados creativos (Blanca: “tengo imaginación”); además atribuyeron actividad cognitiva a los personajes del cuento, y la evaluaron en función de sus consecuencias (Federico: “queda retrasada del grupo y toma decisiones estúpidas”, Emilia: “Kennedy es la que toma las malas decisiones”). En los episodios metalingüísticos, las intervenciones metacognitivas aludieron a las habilidades de textualización (Manuel: “no sé cómo ponerlo”) y hábitos de escritura negativos (Emilia: “si, tenés razón, yo escribo así” y Manuel “yo me como las eses”). En el último intercambio Manuel, al ligar su expresión a la de Emilia, reconoció los aportes de ella y mostró cómo la empatía puede atenuar el peso de los propios aspectos vulnerables. Notamos también la valoración negativa de Manuel hacia sus hábitos de escritura en el episodio organizativo, cuando insistió: “no, yo tengo más errores de ortografía eh!”, “yo escribo lento eh?!”.

En la Tabla 12 observamos además que en la mayor parte de los episodios (15/22) se produjeron avances en el texto de diferente magnitud, desde un simple punto (episodio 6) hasta la escritura de desenlace completo (episodio 22). En dos episodios hubo correcciones consistentes en sustituir una palabra por otra. Los cinco episodios en los que no avanzaron en el texto enfocaron: tres el conflicto, uno la coherencia y cohesión, uno los roles y acciones.

7.2.4. Dinámica de la Sesión

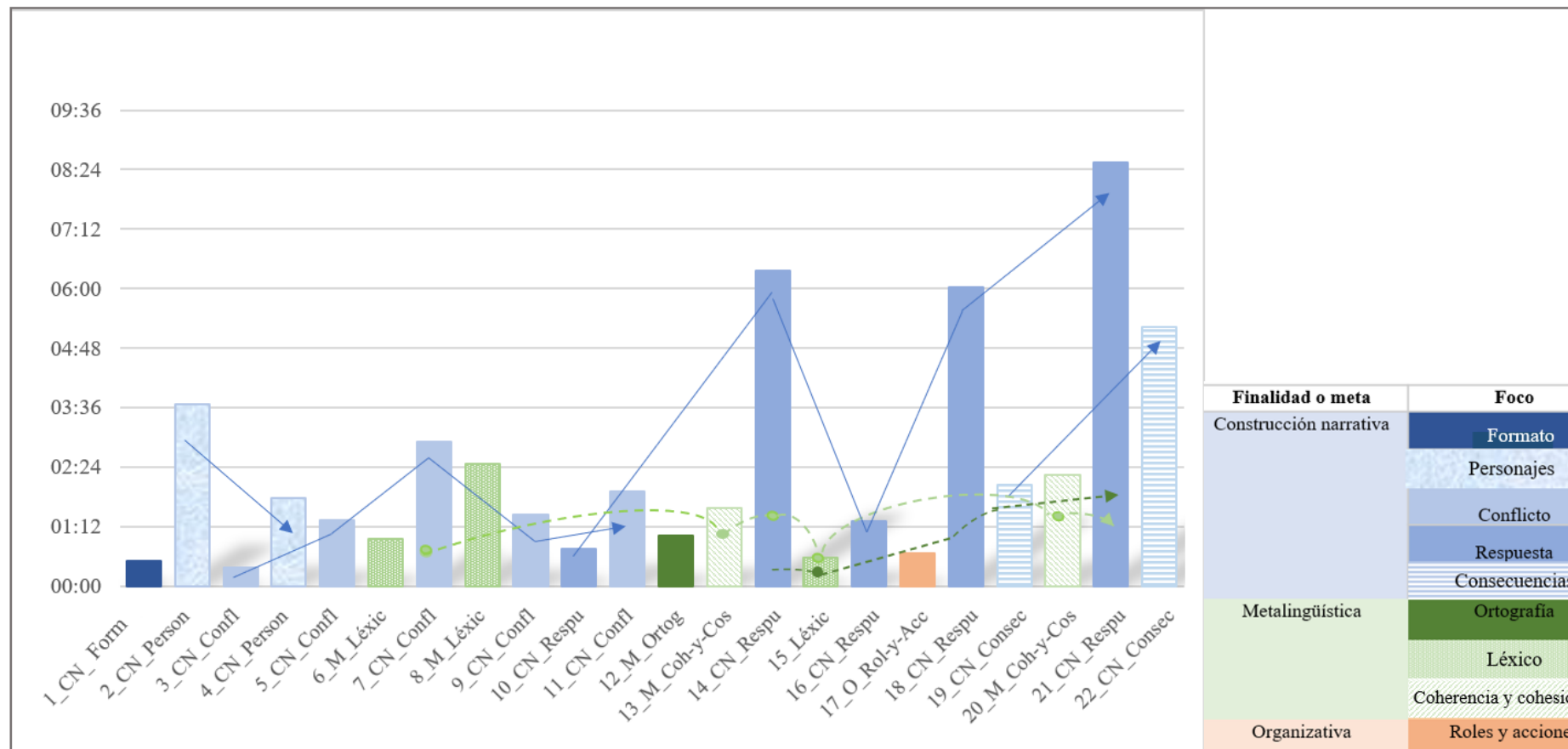
En los movimientos entre episodios del Grupo 2 reconocimos que cada nuevo componente de la narración comenzó antes de haber finalizado la elaboración del componente anterior, posiblemente por el despliegue de la anticipación ideacional de cada componente junto a la puesta en texto levemente demorada. En los movimientos discontinuos entre intervenciones y episodios fueron relevantes las repeticiones léxicas y la coherencia textual.

7.2.4.1. *Movimientos entre Episodios*

Uno de los desafíos de construcción narrativa cuya resolución involucró dos o más episodios fue la elaboración de los personajes que comenzó en el episodio 2 y se resolvió en el episodio 4 (señalados con flecha azul en la Figura 20). Antes de resolver el desafío de los personajes, se inició la proyección del conflicto (episodio 3) que continuó en el episodio 5, se comenzó a poner en texto en el episodio 7, esa textualización continúa en el episodio 9 y finaliza en el episodio 11 (señalados con flecha azul en la Figura 20).

Figura 20

Dinámica entre los episodios (n=22), y entre intervenciones y episodios, de las diferentes metas y focos



Nota: Las etiquetas utilizadas están formadas por: el número inicial identifica al episodio, luego un guion bajo y la/s siguiente/s mayúscula/s identifica/n la meta del episodio (CN=construcción narrativa, M=metalingüística y O=organizativa); separadas nuevamente por guion bajo, la siguiente cadena de letras indica el foco de esa meta. Las flechas rectas en azul señalan desafíos de construcción textual. Las flechas de guiones en verde claro y oscuro indican movimientos entre intervenciones y episodios metalingüísticos, con foco en la coherencia y cohesión, y en el léxico respectivamente.

Entre los cinco episodios que abarca la textualización del conflicto observamos dos episodios que se ocupan del léxico (el 6 y el 8) y el episodio 10 en el que las respuestas comenzaron a elaborarse en el plano del texto intentado, dado que los avances gráficos de ese episodio correspondieron al conflicto y fueron acordados en el episodio 9. En los episodios 14, 16, 18 y 21 se generaron y textualizaron las respuestas (señaladas con flecha azul en la Figura 20). Entre los cinco episodios que comprende la construcción de las respuestas ocurrieron dos breves episodios -uno metalingüístico (15) y uno organizativo (17)- y comenzó la elaboración de las consecuencias (19) que finalizaron en el episodio 22.

De este modo, en la progresión secuencial del conjunto de los episodios identificamos un movimiento de bucle prospectivo de largo alcance: en el que la elaboración de cada nuevo componente de la narración comienza sin que se haya finalizado la elaboración del componente anterior. Así, en los episodios que marcaron el principio de un nuevo foco en la construcción narrativa (episodios 3, 10 y 19 que iniciaron respectivamente el conflicto, las respuestas y las consecuencias) la discusión se dio en el plano de la anticipación de las ideas. Los avances en el texto -cuando los hubo- correspondieron a acuerdos logrados en episodios previos tipeados con demora. Así, el despliegue de las ideas sobre el desafío anticipado que articuló la discusión verbal generó un desfase respecto del progreso del texto tipeado.

7.2.4.2. Movimientos entre Intervenciones y Episodios

Identificamos este tipo de movimientos en dos de los focos metalingüísticos: uno léxico vinculado a la repetición de palabras, y el otro, la coherencia y al uso de los recursos cohesivos. En primer lugar, la intervención de Manuel en el episodio 14, “pusiste dos veces la ropa tirada”, instaló un aspecto metalingüístico que no habían comentado antes: la repetición de palabras. Esa preocupación articuló el episodio 15 y continuó en intervenciones ocurridas en el curso de los episodios 18, 19, 20 y 21 (indicada con flecha de guiones verde oscuro Figura 20) que generaron sinonimia y paráfrasis: cambiaron “integrantes” por “amigos”, “podían escuchar”

por “oían”, “encontré” por “hallé” e incluso anularon la repetición enfática propuesta por Emilia “caminábamos y caminábamos” dejando solo la palabra “caminábamos”, esto indicó la imposibilidad de distinguir entre la repetición léxica como limitante y la repetición como potenciadora del énfasis expresivo. La intervención de Manuel tuvo tal impacto que el texto escrito no registra repeticiones luego del episodio 14.

En segundo lugar, la preocupación por la coherencia se manifestó por primera vez de manera incidental cuando una intervención del episodio 7 refirió que no tenía sentido la oración en tercera persona, si el relato estaba siendo narrado en primera persona y confluyó en el episodio 13, articulado en torno a la discutir acerca de si los personajes podrían o no dormir mientras escuchaban gritos de auxilio. La preocupación por la coherencia continuó en el episodio 14, al chequear el nombre de la acampante desaparecida y vertebró el episodio 15, en el que revisaron la cantidad de personajes desaparecidos y los que aún quedan en el campamento. En el episodio 20 el foco en la coherencia volvió a convertirse en meta articuladora del debate acerca de los personajes desaparecidos y sobrevivientes, preocupación que se prolongó en el episodio 21 (indicada con flecha de guiones verde claro en Figura 20).

7.3. La Entrevista Grupal Postproducción

Al valorar la realización de la tarea grupal, las y los estudiantes destacaron que la singularidad de cada aporte generó un enriquecimiento tanto de la tarea como del léxico de cada estudiante: Blanca afirmó “al principio no teníamos las mismas ideas, igual está bueno porque cada uno pone palabras que el otro no piensa, se va armando el texto” y Manuel agregó “a mí me gustó porque estábamos ahí metiendo palabras que yo no conocía tanto”. La interacción con pares es vista como un proceso en el que, a medida que se avanza en la realización de la tarea, emerge una forma de pensamiento específica del grupo, como expresó Manuel: “me fue gustando como pensábamos y fuimos redactando el texto”. Federico planteó además que la propuesta de trabajo grupal le dio la oportunidad de trabajar por primera vez con

algunos compañeros y compañeras: “porque yo con él, por ahí hemos trabajado mucho y este año empecé a trabajar con ellas, el trabajo en grupo así me gustó”.

Cuando se les preguntó por la organización adoptada para hacer la tarea, Emilia expresó haber establecido un orden según el cual quien usaba la computadora tenía un rol central en la composición, dado que ponía en texto ideas que oficiaban como punto de partida de la composición: “nos íbamos poniendo en la compu, turnándonos, y escribíamos, lo que pensaba uno y demás, lo poníamos y decíamos no, me parece que acá podría ir esto o lo otro”. Los demás integrantes aceptaban, sugerían cambios o rechazaban la propuesta escrita en la computadora, como señaló Blanca: “solamente íbamos poniendo lo que uno pensaba y de ahí opinábamos, decíamos no, que me gustaría poner esto”; Emilia agregó “lo escribíamos y después veíamos si quedaba bien, o lo borrábamos, o lo poníamos y así íbamos”.

Emilia y Blanca reconocieron que una de las dificultades fue la existencia en el grupo de perspectivas contrapuestas acerca del contenido del relato: Emilia señaló “algunas veces nos peleábamos” y Blanca completó la idea “porque no pensábamos lo mismo”, Emilia dice “uno decía yo quiero esto y otro yo quiero eso, y nos peleábamos por eso, pero igual fue lindo el grupo” y Manuel agrega lo que para él fue una dificultad “no coincidir con el compañero, eso no más”. Estos retos fueron resueltos apelando a las palabras que mejor representaban las ideas grupales, como expresó Federico “porque todos en algunas partes pensábamos lo mismo, o sea en partes pensábamos lo mismo, en otras no, y de ahí íbamos poniendo palabras que el grupo pensaba lo mismo”. Emilia refirió desafíos relacionados a la repetición de palabras así como a la coherencia y cohesión textual: “ponerle la coherencia, y que repetimos mucho la ‘y’”. Entre los facilitadores de la tarea Federico mencionó, antes de ser consultado, las imágenes presentadas son la consigna: “empezamos a imaginarnos cosas, y cuando nos entregaron la otra foto se nos vinieron otras cosas a la mente”.

Al ser interrogados acerca de esas imágenes, tres estudiantes del grupo expresaron que favorecieron la generación de ideas sobre el escenario y los personajes en un momento previo al comienzo de la composición textual. Manuel y Emilia señalaron que la imagen los remitió al espacio en el que se desarrollaría la historia (“mirando el paisaje vi como un camino y ahí contando al principio como nosotros queríamos”, “lo de la imagen nos facilitó porque ya teníamos el lugar”). Blanca expresó que “antes de empezar a escribir ya nos estábamos imaginando todo cómo sería, en un campamento, cuántos y demás”.

El uso de la computadora fue valorado positivamente dado que, al comparar con otros soportes de la escritura, contribuyó a la prolijidad y presentación del texto, como indicó Manuel: “porque si hubiéramos escrito con lapicera y en una hoja hubiéramos usado el corrector y quedaría todo así”. Para Emilia, utilizar el ordenador promovió procesos de búsqueda tendientes a lograr la adecuación tipográfica y ortográfica: “algunas veces decíamos que iba con esta letra, que esto o aquello, quedábamos en duda, entonces lo corregíamos, porque éramos muy malos con la ortografía”.

Al ser consultados respecto de si les gustó el texto elaborado, Emilia dio cuenta de una postura mesurada que contempló los desajustes e intentos de solución (“nos dábamos cuenta de que escribíamos mal las palabras, y al final lo corregimos todo”). En cambio, Blanca mostró su satisfacción por el texto argumentado el logro de la cohesión textual sugerida por la docente (“hicimos todo lo que dijo la seño, que fuera coherente, que queden las palabras bien”) y que el desenlace elaborado quiebra con lo canónico para los géneros de suspenso y terror (“era como de suspenso, y después como de terror, pero al final es como que no parece”). Sin embargo, dieron cuenta de una actitud crítica al expresar que la extensión fue uno de los aspectos más débiles del texto producido, y que se debió al escaso tiempo del que dispusieron para su escritura, Blanca señaló “hubiera estado bueno que lo hubiéramos hecho un poquito

más largo”, Manuel dijo “como que el tiempo que nos daban era poquito” y Federico agregó que si hubieran tenido más tiempo “lo hubiéramos hecho un poco más largo”.

7.4. Recapitulación e Interpretación de Resultados

Introducimos el apartado con una breve recapitulación de la participación de cada estudiante, y luego nos ocupamos de las cuatro finalidades de la actividad en las distintas instancias del análisis.

En cuanto a la participación, Federico lideró el planteo y cierre de episodios de las tres metas, muchas de sus intervenciones finalizaron habilitando un espacio para las voces de los demás integrantes. Blanca inició y cerró aproximadamente un cuarto de los episodios de la sesión 1, con la particularidad de que todos los problemas que planteó, y la mayor parte de los que cerró, fueron de construcción narrativa, aunque también dio por finalizadas discusiones metalingüísticas. Emilia siguió activamente la actividad grupal, consultó por la ortografía y puntuación, expresó su preocupación por la coherencia del cuento y contribuir al buen clima de trabajo. El autogestionado uso equitativo de la computadora probablemente contribuyó al funcionamiento simétrico de este grupo, en el que la participación se volvió especialmente concurrente y articulada cuando se trató de generar ideas para la construcción narrativa.

Con respecto al comportamiento de las metas, la construcción narrativa en el texto, si bien siguió ordenadamente los componentes del género, dio cuenta de una trama original, presentada al lector en primera persona por una narradora protagonista que en ocasiones se refirió a su mundo interno y al de los demás personajes. En esa trama destacó por el desenlace calmado y sorprendente, que llegó luego de crear un clima de máximo suspenso y expectativa. Durante el proceso de composición, esta fue claramente la meta más relevante en cantidad de episodios, tiempo y cantidad de turnos de habla, aunque no hay intervenciones orales explícitas sobre el subgénero del relato a excepción del señalamiento de Emilia, al iniciar el último tercio de la sesión, de que el cuento trata sobre un bosque embrujado y no sobre un homicidio. La

centración de Blanca en la meta de construcción narrativa contribuyó al carácter dinámico e innovador de la trama, al punto de que reconocemos que, en esta meta particular, ella comparte el liderazgo con Federico. Blanca proyectó detalladamente sus ideas para escribir cada componente del relato antes de que fueran discutidas y puestas en texto por los demás integrantes, esta es una de las razones por las que la construcción narrativa de nuevos componentes inició sin haber finalizado aún la elaboración del componente anterior. Al dar cuenta del grado de satisfacción con el texto elaborado Blanca fue muy asertiva sobre el subgénero elegido al expresar: “era como de suspenso, y después como de terror, pero al final es como que no parece”.

En relación a la finalidad metalingüística, el texto evidenció obstáculos recurrentes en el uso de la puntuación -al delimitar párrafos, oraciones y cláusulas- y de mayúsculas -al iniciar párrafos y oraciones-, situados principalmente en la elaboración de la parte final de las respuestas y la inicial del desenlace. Otros desajustes en el texto como repeticiones, errores en la concordancia de número y en la construcción gramatical, fueron de menor relevancia desde el punto de vista de la coherencia textual. Las oraciones mostraron una construcción de cierta complejidad sintáctica indicada por el uso de complementos y de diversas maneras de aludir al sujeto gramatical. En el proceso de composición textual, la discusión por la coherencia de la trama articuló dos episodios en la segunda mitad de la sesión, en ambos la convocatoria de Blanca a continuar con la elaboración narrativa interrumpió el debate generando una resolución parcial que se tradujo en la construcción de un significado coherente. En la entrevista grupal postproducción, Emilia aludió a los desafíos que representó lograr la coherencia textual y evitar la repetición de la “y”, dando cuenta de una perspectiva consistente con nuestra valoración del texto en ese aspecto. Blanca refirió a la coherencia como una de las razones de su satisfacción con el texto producido; sin embargo, concibió a la coherencia limitada al plano de las palabras. En suma, aunque la coherencia fue una preocupación para las estudiantes de este grupo, sólo

lograron una resolución parcial en la trama del relato, sin facilitar al lector los recursos cohesivos necesarios para construirla de forma más directa.

En cuanto a la meta organizativa configuró un único episodio en el último tramo de la sesión, sin embargo, la progresión secuencial de los episodios mostró que la distribución y la organización del uso de la computadora fue foco de numerosas intervenciones, en varios episodios a lo largo de la secuencia, principalmente de Federico. También fue Federico quien realizó cuatro intervenciones referidas a la consigna, aunque ninguna de ellas resonó en los demás integrantes. El liderazgo de Federico se configura a partir de su dominio de la meta organizativa. Durante la entrevista, los integrantes se mostraron conformes con la organización adoptada, incluso Emilia reconoció la relevancia que la distribución del uso de la computadora tuvo para el ordenamiento grupal y la dinámica compositiva.

Capítulo 8

Variaciones Intergrupales al Componer un Texto Narrativo

En este capítulo adoptamos una perspectiva comparativa que, luego de recorrer de forma detallada el proceso de composición narrativa en ambos grupos, nos permitió identificar regularidades y particularidades a fin de explicar mejor los procesos de escritura de textos narrativos. De acuerdo al orden de la metodología de análisis de cada sesión de composición, la comparación comenzó por los textos narrativos, para luego pasar a los procesos de composición y por último, a las entrevistas grupales post producción de ambos grupos.

8.1. Los Textos Narrativos en el Grupo 1 y en el Grupo 2

En cuanto al formato (ver Tabla 13), el texto correspondiente al Grupo 1, “Una noche de terror”, estuvo más claramente delimitado, varió el tamaño de la tipografía; su macroestructura textual fue más compleja (incluyó los nombres de autores) y también fue más extenso, que el texto elaborado por el Grupo 2, “Perdida en el bosque”.

Al atender a la construcción narrativa, ambos presentaron Títulos que cumplieron una función referencial al anticipar diferentes elementos constitutivos del mundo ficcional del cuento. En el caso del texto elaborado por el Grupo 1, el título indicó también el subgénero y en el caso del texto del Grupo 2, el título situó el escenario y generó un cierto suspenso al utilizar la palabra “perdida”.

En ambos textos la progresión siguió el orden canónico lineal de los cinco componentes de las narraciones -Escenario, Personajes, Conflicto, Respuestas y Consecuencias-.

Tabla 13

Comparación de los textos narrativos elaborados por el Grupo 1 y el Grupo 2 según el formato gráfico y la macroestructura textual, la construcción narrativa, la coherencia y cohesión, la riqueza léxica y la ortografía

	“Una noche de terror” por el Grupo 1	"Perdida en el bosque" por el Grupo 2
Formato y macroestructura textual	Presenta el título, cuerpo del texto y autores. El cuerpo del texto contiene 3 párrafos, que coinciden con las partes del cuento, bien demarcados y con sangría. Usa la misma tipografía en dos tamaños.	Presenta título y cuerpo del texto. El cuerpo del texto contiene 4 párrafos, 2 comienzan en letra minúscula y 1 no presenta punto final. Usa el mismo tipo y tamaño de tipografía.
Construcción narrativa	El título anticipa el escenario temporal y el subgénero del relato. Aborda de manera ordenada y lineal los cinco componentes de las narraciones. Fuerte estructuración con un orden secuencial y cronológico claro. Se usan indicadores de secuencialidad y sincronicidad. Narrado en tercera persona.	El título anticipa el escenario espacial y adjetiva a la protagonista. Aborda de manera lineal, aunque con algunos movimientos los cinco componentes de las narraciones. Hay un orden temporal y causal de los eventos. Se usan indicadores de sincronicidad. Narrado en primera persona.
Coherencia y cohesión	Sobreutilización del conector "y". Desajustes en concordancias de número y construcción gramatical.	
	Las 12 oraciones son directas y compuestas, 2 comienzan con complementos, 6 con sujeto tácito. Se usan menos signos de puntuación que los esperables al demarcar cláusulas en oraciones extensas.	Las 7 oraciones son directas y compuestas, 4 comienzan con complementos, 4 tienen sujeto tácito. Se omiten signos de puntuación tanto al demarcar párrafos, oraciones y cláusulas. Hay repeticiones y omisiones de palabras.
Riqueza léxica	El cuerpo del texto contiene 412 palabras. Palabras diferentes: 42% Palabras nocionales: 57% Índice hápax = 3,7	El cuerpo del contiene 213 palabras. Palabras diferentes: 55%. Palabras nocionales: 56% Índice hápax: 2,7
Ortografía	Manejo adecuado de la escritura alfabética con errores limitados a la presentación de una palabra escrita fonéticamente y omisión de tildes -principalmente en verbos conjugados en pretérito simple del modo indicativo-.	

En “Una noche de terror”, los Personajes fueron tres parejas a las que, antes de pasar al conflicto, se identificó con el nombre de pila de quienes las conformaban, y los enemigos, referidos como “el hombre con hacha y la anciana”, quienes se introdujeron al narrar la situación conflictiva se introdujeron; la extensión del cuento deriva al menos en parte del detalle de las respuestas de estos ocho personajes que acarreó la violenta muerte de seis de ellos -dos parejas y los enemigos. En “Perdida en el bosque”, inicialmente los personajes presentados fueron la narradora y ocho compañeros de la escuela, a los que no se particulariza; sólo al plantear el conflicto, se identificó a la protagonista con su nombre de pila, Ela, y casi sobre el final a Kennedy, amiga de la narradora. Es decir, aquí los personajes fueron incorporados de una manera general, y solo fueron nombrados a medida que su conducta se volvió relevante para la trama del relato; el texto resultó breve pues tanto el conflicto como las respuestas fueron narrados sin mayores detalles, posiblemente porque la voz narradora en primera persona contó eventos que presenció, aunque no protagonizó.

En el cuento escrito por el Grupo 1 el Conflicto emergió a partir de detalles objetivos y explícitos de una serie de circunstancias que el lector sólo debe leer para conocer. En cambio, en “Perdida en el bosque” el conflicto exhibió términos subjetivos que dejaron un margen para la interpretación del lector. En efecto, el uso de un lenguaje mentalista y en primera persona (“nos dimos cuenta que”, “pensamos que”, “empezamos a desesperarnos”) mostró el mundo interno de los protagonistas; a la vez que promovió en quien lee la identificación, la realización de inferencias y la puesta en juego de la imaginación para completar aquello que no se informa, por ejemplo, cuáles fueron los hechos que provocaron la muerte de Ela y sus compañeros.

El componente Respuestas se hace eco del análisis que realizamos para el conflicto. En “Una noche de terror” se explicitan detalladamente y en términos de acciones manifiestas (tropezar, correr, agarrar, llevar, gritar, contar, enganchar) las penurias padecidas por cuatro de los personajes - “asustado” fue el único vocablo que aludió al registro subjetivo-. Estas acciones

tan puntuales presentadas en términos observables, sumadas a la cantidad de personajes, tornaron por momentos tediosa la lectura de las respuestas. En “Perdida en el bosque” las reacciones de los personajes se introducen a partir de las pistas encontradas y de las reconstrucciones realizadas (“al ver las prendas tiradas nos miramos y nos dimos cuenta”), para luego perder nitidez (“no encontrábamos salida caminábamos y cada vez se oían los ruidos que eran voces”) como si se tratara de una trama onírica.

En ambos cuentos las Consecuencias se resolvieron mediante una estrategia narrativa semejante: cuando la situación trágica alcanzó su punto más álgido, se desencadenó el desenlace con un movimiento contrapuesto o disonante, en la medida en que disolvió el carácter opresivo construido hasta el momento. En “Una noche de terror”, el enlace romántico de la pareja protagonista, al que de alguna manera conducía la ilación de la trama, se produjo luego de superar la explosión del auto en el que huían después de matar por error a uno de sus propios compañeros. Por su parte, en “Perdida en el bosque” el final sorpresivo sobrevino a raíz del desmayo de la narradora generado por el espanto de ver los cuerpos sin vida de sus compañeros; en este desenlace hubo un cambio rotundo de planos: del onírico o imaginativo se pasó al plano de la realidad.

En relación con la coherencia y cohesión, “Una noche...” se desplegó como un texto considerablemente cohesionado, con unos pocos desajustes puntuales en la segunda parte del nudo, que no afectaron la significación ni requirieron un esfuerzo extra para su comprensión. En cambio, “Perdida...” evidenció notables y frecuentes desajustes en el uso de la puntuación para demarcar unidades textuales -sean párrafos, oraciones o cláusulas-, en la concordancia esperable y en la construcción gramatical que, al impactar el seguimiento del hilo textual, exigieron esfuerzos de reposición o sustitución susceptibles de afectar el interés en la lectura.

Con respecto a la riqueza léxica, en “Perdida...” la disparidad señalada en el dominio de la fluidez en la progresión textual contrastó con el despliegue de un vocabulario más variado

y preciso. Este texto puso de manifiesto la mayor riqueza léxica, en tanto utilizó mayor cantidad de palabras distintas, presentó los vocablos de contenido nocional con una frecuencia levemente mayor y su variedad léxica (indicada por el índice hápax menor) es alta.

En cuanto al manejo de la ortografía, no observamos diferencias entre ambos textos.

En suma, nos encontramos ante una situación con matices: “Una noche...” mostró un mayor despliegue en la extensión y en las estrategias de articulación de las partes del texto así como en su coherencia y cohesión, a la vez que se trató de un cuento escolar canónico, tanto en su estructura como en su trama. Por su parte, la extensión de “Perdida...” fue de aproximadamente la mitad de palabras del cuento anterior, presentó notables desajustes en el uso de los recursos cohesivos, aunque introdujo giros más sutiles y planos subjetivos en la trama narrativa, y atendió con más cuidado a la elección de palabras.

8.2. El Proceso de Composición de los Textos Narrativos en el Grupo 1 y en el Grupo 2

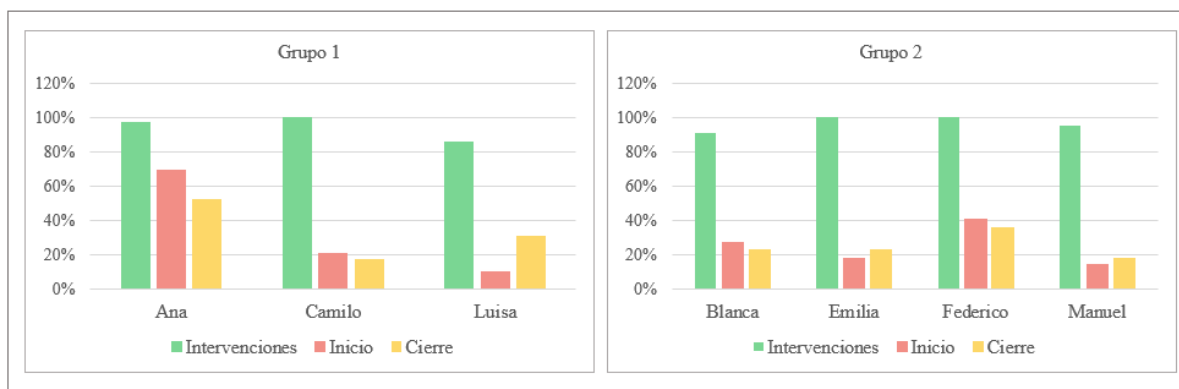
Ambos grupos usaron todo el tiempo del que disponían para la realización de la tarea, que fue de 53:30 minutos. Sin embargo, en el Grupo 1 diferenciamos una mayor cantidad de turnos de habla (497 > 424) que articulamos en una mayor cantidad de episodios (29 > 22), en total y según las metas.

8.2.1. Participación

Los dos grupos dieron cuenta de un alto grado de participación de todos sus integrantes (Figura 21). El liderazgo a la hora de plantear los problemas que orientaron la discusión grupal tomó formas distintas en cada grupo: en el Grupo 1 se centró fuertemente en Ana; mientras que en el Grupo 2 si bien fue Federico quien propuso la mayor cantidad de problemas vertebradores de episodios de diferentes metas, Blanca introdujo un porcentaje visible de problemas, aunque solo de construcción narrativa.

Figura 21

Participación de los integrantes de ambos grupos, según el porcentaje de episodios: a) en que intervinieron, b) que iniciaron y c) que cerraron



Esta tendencia se mantiene con leves variaciones al observar quiénes cerraron las discusiones que articulan episodios en uno y otro grupo: en el Grupo 1, Ana mantuvo su liderazgo -aunque fue menor el porcentaje de episodios finalizados que el de propuestos-, en el Grupo 2 el cierre de episodios fluyó y se compartió entre todos los integrantes. En el Grupo 1 sólo Ana estuvo a cargo del uso del ordenador durante toda la sesión. En el Grupo 2 Federico utilizó la computadora durante los primeros episodios hasta que a partir del episodio 7, se ocupó de distribuir equitativamente los turnos de escritura en la computadora asegurándose de que cada integrante la utilizara por un lapso de tiempo, con expresiones como: “dale, le toca a Blanca ahora” (episodio 14), “eh después que termine Belén copia Mati” (episodio 17). Estas dinámicas dispares indicaron la incidencia de usar o distribuir el uso de la computadora en los modos en los que se concentró o circuló la palabra, no sólo escrita sino también oral, y en la participación de las y los estudiantes en la toma de decisiones. Las diferencias al liderar la apertura y cierre de los problemas vertebradores de la discusión grupal generaron en un caso modos más verticalistas y concentrados en una única persona, y en el otro modos más horizontales, dinámicos y plurales.

8.2.2. Metas

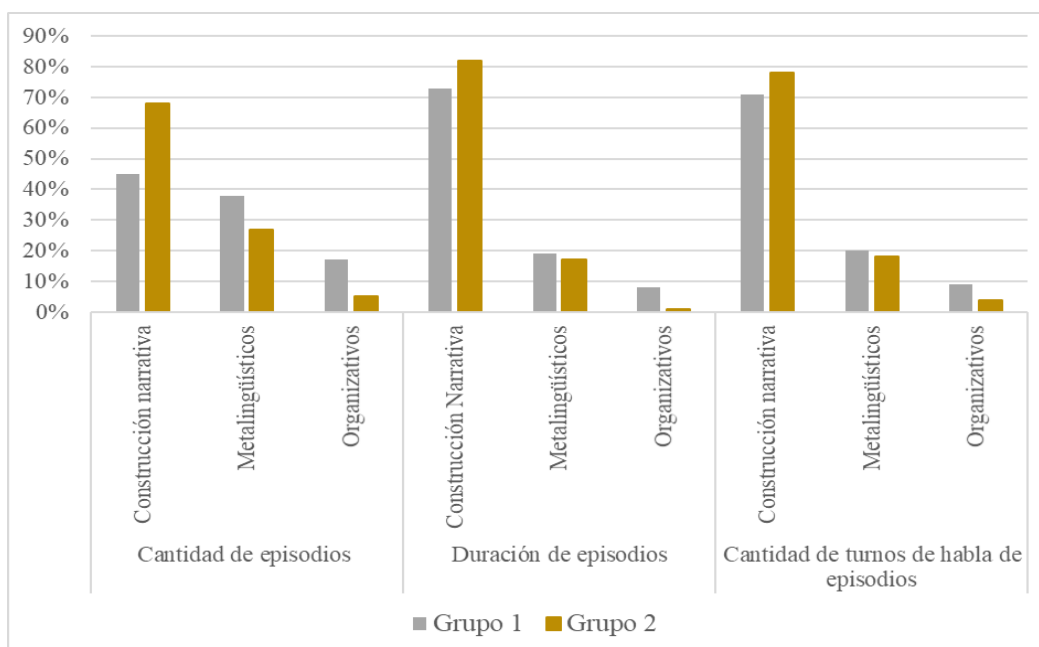
En el Grupo 1 se plantearon diversidad de metas además se logró prestar atención, responder -aunque esa respuesta no sea inmediata- y comprometerse en las metas planteadas por otros, posiblemente esta sea una de las causas de la mayor extensión del texto “Una noche

de terror”. Además de esta flexibilidad en la orientación de la actividad, que facilitó los desplazamientos de un problema de discusión a otro, el liderazgo de Ana, sostenido en el tipo de ideas incluso no consensuadas, también contribuyó a que el cuento escrito por el Grupo 1 fuera más extenso que “Perdida en el bosque”.

En el Grupo 2 fue claramente mayor la cantidad proporcional de episodios dedicados a la construcción narrativa, que se extendieron durante mucho más tiempo e involucraron mayor cantidad de turnos de habla (ver Figura 22) que los de las otras metas. Este resultado resultó consistente no solo con el desarrollo más sutil y creativo de esta categoría en “Perdida en el bosque” -evidente en el uso de lenguaje mentalista y en su mayor riqueza léxica-, sino también con la activa intervención de Blanca al proponer metas de construcción narrativa.

Figura 22

Distribución de la cantidad de episodios, duración de dichos episodios y turnos de habla contenidos en los mismos, según las metas, en el Grupo 1 y en el Grupo 2.



En el Grupo 1 la cantidad de episodios dedicados a la finalidad metalingüística fue casi un décimo superior que en el Grupo 2 (ver Figura 22). Este resultado fue en línea con la solidez de la coherencia y cohesión en “Una noche de terror” y con la preocupación de Ana por esta meta, dado que ella introdujo la mayor parte de los episodios metalingüísticos.

La meta organizativa si bien fue la que alcanzó menores valores en ambos grupos en las tres variables, el Grupo 1 superó en más de un décimo al Grupo 2 en cantidad de episodios de esta meta.

Al comparar el porcentaje de metas de episodios según rangos de duración y cantidad de turnos de habla (ver Tabla 14), notamos que en ambos grupos la construcción narrativa tiene lugar en todo el arco de variabilidad de duración y complejidad de los episodios, con una mayor presencia relativa en los rangos intermedios.

Tabla 14

Rangos de duración y cantidad de turnos de habla en el Grupo 1 y el Grupo 2

	Grupo 1			Grupo 2		
	Episodios de			Episodios de		
	Construcción narrativa	Metalingüísticos	Organizativos	Construcción narrativa	Metalingüísticos	Organizativos
Rangos de duración						
Breve	14%	24%	14%	14%	14%	5%
Medio	17%	14%	3%	35%	14%	
Extenso	14%			18%		
Rangos de cantidad de turnos de habla						
Baja	7%	17%	7%	14%	5%	
Intermedia	28%	21%	10%	35%	23%	5%
Alta	10%			18%		

Según la información aportada por la Tabla 14, ambos grupos les dedicaron a los episodios metalingüísticos lapsos de tiempo breve y medios, en los que hablaron de manera relativamente más fluida e intensa. Esa fluidez e intensidad es aún más marcada en los turnos de habla del Grupo 2.

8.2.3. Progresión Secuencial y Focos

En ambos grupos identificamos un tramo inicial de mayor homogeneidad en la duración de episodios consecutivos. Este tramo comprendió aproximadamente el 40% de la duración de la sesión total y agrupó la mayor cantidad de episodios (17/29 en el Grupo 1 y 13/22 en el Grupo 2) de duración breve y media. El segundo y más heterogéneo de los tramos mostró en los dos grupos contrastes temporales, cada uno integrado por un episodio extenso de

construcción narrativa; la centración de la actividad en esa meta durante este último tramo sólo fue interrumpida por episodios metalingüísticos y organizativos de menor duración. Esa diferencia en la conformación temporal de los episodios de uno y otro tramo indicó que al comenzar la interacción todas las metas generaron una preocupación similar, y por tanto no hubo gran diferencia en el tiempo dedicado a una u otra -si bien comparativamente siempre fueron más los episodios de construcción narrativa-. Con el transcurrir de la sesión empezaron a destacarse los esfuerzos por finalizar la tarea en el marco de los ciclos temporales que impone la escolaridad y la actividad se enfocó en la construcción narrativa, por lo que convocó tiempos más prolongados, en detrimento de las otras metas.

Al atender a los focos de los episodios de construcción narrativa a lo largo de toda la sesión notamos en ambos grupos una clara progresión que inició en el escenario y los personajes, para luego pasar al conflicto, las respuestas y sus consecuencias. El foco en el formato gráfico en ambos grupos se resuelve en el transcurso de un sólo episodio, marcó una diferencia en tanto en el Grupo 1, cuyo texto presentó más cantidad y variedad de aspectos que configuraron el formato gráfico, se trató del último episodio de duración media, en el que escribieron los nombres de autor y autoras, y en el que el porcentaje de duración superó notablemente al de turnos de habla, probablemente porque Ana tipeó sin discutir al respecto. En cambio, en el Grupo 2 el formato gráfico se abordó en el primer breve episodio y se limitó a resolver el problema del título; de hecho, “Perdida en el bosque” no contó con el nombre de sus autoras y autor. La cantidad de episodios requeridos para llevar adelante la elaboración del conflicto, las respuestas y las consecuencias, junto al tiempo dedicado a debatir el formato gráfico impactaron de modo consistente en los textos elaborados por ambos grupos.

Con respecto a los focos de los episodios metalingüísticos, en el Grupo 1 hubo cinco episodios que enfocaron la coherencia y cohesión, en tanto que en el Grupo 2 fueron sólo dos, nos ocuparemos de ellos en el próximo apartado. Por su parte la ortografía, en el Grupo 1 fue

foco de cuatro episodios, en tanto que en el Grupo 2 solo lo fue en uno. A juzgar por la proporción de episodios dedicados a ese foco sería esperable una mejor ortografía en “Una noche de terror”; sin embargo, hubo en proporción una levemente menor cantidad de omisiones de acentos, en el texto escrito por el Grupo 2. Esto podría deberse a que la o el estudiante a cargo de tipear en el Grupo 2 también se ocupó de corregir la ortografía valiéndose de las herramientas ofrecidas por el procesador de textos, sin convertir este foco en tema de discusión como sería el caso de Ana en el Grupo 1. El léxico, fue foco de tres episodios en el proceso de composición del Grupo 2, y de sólo uno en el del Grupo 1; hallazgo congruente con la riqueza léxica que constatamos en el texto “Perdida en el bosque” correspondiente al Grupo 2.

Los cinco episodios organizativos del Grupo 1, enfocados en la distribución de roles y acciones y en la consigna de la tarea; se distribuyeron desde el primer episodio y durante toda la sesión hasta la proximidad del cierre. En el Grupo 2 el único episodio organizativo se enfocó en la distribución de los roles y las acciones, y se ubicó próximo al cierre; ocurrieron también un par de intervenciones de Federico referidas a la consigna. Es posible que la diferenciación de roles para cada integrante llevada a cabo en los momentos iniciales de la tarea optimice el trabajo grupal, aun a costa del dinamismo y la flexibilidad de esos roles. Además, la oportunidad de debatir, enfocar y resituar la consigna como centro de la actividad genera más impacto en la tarea que la simple organización de las acciones de cada integrante.

En ambos grupos la finalidad metacognitiva se limitó a intervenciones referidas a disposiciones emocionales, estados epistémicos y hábitos de escritura, estos últimos valorados de forma principalmente negativa. La tarea promovió la reflexión de las y los estudiantes sobre sus habilidades de escritura al proponer una situación que concebían desafiante. En el Grupo 1 hubo proporcionalmente más intervenciones metacognitivas que en el Grupo 2. De manera consistente con el liderazgo ejercido a la hora de plantear problemas, la mayor parte de las intervenciones metacognitivas en el Grupo 1 correspondieron a Ana, mientras que en el Grupo

2 estas intervenciones se distribuyeron más equitativamente entre Emilia, Manuel y Blanca, por su parte Federico sólo dio cuenta de una única intervención metacognitiva en la que atribuyó a uno de los personajes del cuento la toma de malas decisiones. Otra de las diferencias entre los grupos en este aspecto radicó en que, entre las intervenciones metacognitivas que ocurrieron en el Grupo 1, hallamos las que abordaron la molestia o enojo manifestado por Ana (episodio 26); mientras que entre las del Grupo 2, están las que habilitaron el surgimiento de lazos de empatía e identificación aun en habilidades negativas, como escribir lento o “comerse las ‘s’”. Al tomar en consideración los textos señalamos que el elaborado por el Grupo 2 contenía más verbos mentalistas que el elaborado por el Grupo 1, en este punto podemos interpretar que los giros mentalistas y alusiones al mundo interno de los personajes del cuento del Grupo 2 dependa más del carácter comprensivo y empático de las intervenciones metacognitivas que de su cantidad.

En los dos grupos hay una porción, que ronda el 30%, de episodios de las tres metas, de duración breve y distribuidos a lo largo de toda la secuencia, en los que o bien no se produjeron avances en el texto o bien éstos se limitaron a quitar o agregar comillas o puntos.

8.2.4. Dinámica de las Sesiones

En cuanto a los movimientos que conectan episodios, en el Grupo 1 identificamos un movimiento de bucle prospectivo que enlazó los episodios de construcción narrativa del conflicto, las respuestas y las consecuencias. También reconocimos un bucle regresivo que involucró un par de episodios metalingüísticos de coherencia y cohesión.

Estos movimientos, provocados por revisiones de la coherencia y cohesión -la puntuación utilizada, la extensión del nudo, la coherencia en la cantidad de personajes-, dieron cuenta de la problematización que generó la regulación del proceso de composición que el Grupo 1 puso en marcha durante toda la sesión, consistente con la sólida coherencia del texto “Una noche de terror”.

En el Grupo 2, a nivel de los episodios, identificamos un bucle prospectivo y expandido, en tanto enlazó episodios a través de casi toda la secuencia, en los que se abordaron cuatro componentes de la construcción narrativa: personajes, conflicto, respuestas y consecuencias. La generación de ideas y las disposiciones creativas se volvieron el propulsor de este bucle, en tanto impulsaron a avanzar en la construcción narrativa del texto intentado, aunque hubo un retraso en el tipeo del texto plasmado. Esto permitió ciertos quiebres en la presentación de los componentes de la narración -como señalamos al hablar de los personajes y el desenlace de “Perdida en el bosque”- a la vez que dio cuenta de la centralidad del proceso de generación de ideas para este grupo.

Con respecto a las relaciones entre intervenciones y episodios, en el Grupo 1 enfocaron el subgénero narrativo y la consigna. En cuanto a la primera, si bien vertebró sólo un episodio, se anticipó y expandió en intervenciones que van desde el episodio 2 al 20. De manera similar, el foco en la consigna de meta organizativa en este grupo articuló dos episodios, pero se encuentra en intervenciones que van desde el episodio 3 al 19.

Por su parte el Grupo 2, dio cuenta de movimientos entre intervenciones y episodios con foco en el léxico, así como en la coherencia y en el uso de recursos cohesivos. La preocupación por la repetición de palabras, instalada en el episodio 14, articuló el episodio 15 y se prolongó en cinco intervenciones que generaron paráfrasis y uso de sinónimos. El foco en la coherencia de la trama articuló dos episodios (13 y 20) y numerosas intervenciones que van desde el episodio 7 al 21, algunas de esas intervenciones se orientaron a la coherencia de las ideas que configuran la trama y otras a la utilización de los signos de puntuación; éstas últimas generaron acciones rápidas sin discusión ni reflexión -como tipear un signo de puntuación- o bien fueron interrumpidas para continuar con la generación de ideas.

En suma, la recursividad en el abordaje grupal de ciertas categorías generó una mejor construcción de ese aspecto en el texto elaborado. Así el texto elaborado por el Grupo 1, situado

en el subgénero terror, destacó por la robustez de su coherencia y por su ajuste a la consigna; en tanto que el texto elaborado por el Grupo 2 subrayó la coherencia del contenido ideacional y la variedad del léxico utilizado.

8. 3. Las Entrevistas Grupales Postproducción en el Grupo 1 y en el Grupo 2

Ambos grupos valoraron positivamente la tarea de componer un texto en forma grupal. Sin embargo, esgrimieron razones un tanto diferentes. El Grupo 1 destacó la equidad participativa y colaboración -que contradice el claro liderazgo identificado en Ana- que, sumada a la intervención de la potencia creativa de la imaginación, permitió realizar la composición textual de una manera fluida y “demasiado fácil”. El Grupo 2 situó los beneficios de la tarea grupal en la riqueza configurada a partir de la singularidad de cada aporte individual que confluyó en la creación del texto, en el enriquecimiento del léxico y en el surgimiento de una manera propia de funcionamiento cognitivo grupal; también destacaron la posibilidad de interactuar con estudiantes con quienes no lo hacen habitualmente.

En ambos grupos las respuestas a la pregunta de cómo se organizaron para realizar la tarea dieron cuenta de habilidad metacognitiva para monitorear las acciones desplegadas en función de las metas de la tarea, de manera consistente con nuestro análisis del proceso de composición. En el Grupo 1 expresaron que esa organización consistió en la propuesta de una idea por parte de alguien y la aceptación, corrección o rechazo por parte de los demás, siempre orientados por el propósito de facilitar el avance en la textualización; este orden de trabajo coincidió con el referido por las y los estudiantes del Grupo 2, quienes además detallaron que quien usa la computadora es quien propone la idea primaria.

Para el Grupo 1 la única dificultad fue la construcción del desenlace, que superaron gracias a la interacción grupal. Por su parte, el Grupo 2 expresó dificultades con la repetición de la “y”, con la coherencia del texto y con la conciliación de las diferentes perspectivas al escribir, sólo manifestaron superar esta última dado que “en partes pensábamos lo mismo”.

Ambos grupos apreciaron la imagen adjunta a la consigna, arguyendo que favoreció la generación de ideas y las disposiciones creativas previas a la construcción narrativa. También estimaron el uso de la computadora, aunque por razones distintas: el Grupo 1, por la rapidez y la posibilidad de volver sobre lo escrito para editarlo modificando sólo pequeños fragmentos; el Grupo 2, por la prolija presentación del texto y porque promueve en quien escribe activos procesos de búsqueda tendientes a lograr la adecuación ortográfica.

Ambos grupos valoraron positivamente su producción mencionando criterios como el subgénero y la trama en general (Grupo 1) o especificando el desenlace y la coherencia, e incluyendo también aspectos negativos como la brevedad del texto escrito (Grupo 2).

En suma, el Grupo 1 pareció destacar cierta fuerza cohesiva traccionada por el liderazgo de Ana, que fue la mayoría de las veces quien propuso la idea que dio pie a la elaboración posterior y quien calificó de “demasiado fácil” la tarea. Por su parte, las y los integrantes del Grupo 2, no sólo reconocieron explícitamente la presencia de distintas perspectivas dentro del grupo, sino que valoraron la riqueza de esa diversidad e identificaron a la integración de esas perspectivas como una de los desafíos del trabajo en grupo; así dieron cuenta de una concepción más ajustada de la tarea grupal probablemente, probablemente vinculada con el tipo de liderazgo puesto en juego por Federico.

8.4. Recapitulación e Interpretación de Resultados

Al comparar los procesos de composición grupal notamos que, si bien el tiempo total de realización de la tarea fue igual para los dos grupos, en el Grupo 1 ocurrieron más turnos de habla y más episodios que en el Grupo 2. Además, en el Grupo 1 hubo una mayor proporción de episodios metalingüísticos y organizativos, y con mayor variedad de focos que posibilitaron fluidez de movimientos tanto entre episodios como entre intervenciones y episodios. En el Grupo 2, sólo identificamos la finalidad metacognitiva en intervenciones, particularizadas por generar respuestas de empatía; los movimientos entre episodios solo afectan a la construcción

narrativa, y los que involucran intervenciones y episodios afectan dos de los focos metalingüísticos (el léxico y la estructura textual).

Estas características resultaron totalmente consistentes con los textos compuestos por cada grupo. El texto del Grupo 1 fue estructurado de modo sólido, con una construcción narrativa canónica, coherente y con adecuados recursos cohesivos, repleto de elementos prototípicos del subgénero elegido y ajustado a la consigna. El texto del Grupo 2 dio cuenta de una trama con ideas atrayentes y de final sorpresivo en la que hubo coherencia, pero sin la presencia de los elementos cohesivos necesarios para otorgar fluidez a la lectura; presenta también un buen despliegue léxico.

La comparación de la dinámica de ambas sesiones evidenció el rol clave de la recursividad al enfocar, en episodios o en intervenciones, diversos aspectos que integraron el subgénero, la coherencia y la cohesión, y/o la consigna. En efecto, estos aspectos en el caso del Grupo 1 impactaron en el proceso de composición y en la calidad del texto escrito, en la elaboración y cierre de pequeños ciclos de escritura, en la planificación estratégica que orientó la toma de decisiones a la vez que activó procesos de regulación, revisión y explicitación. Por su parte, en el Grupo 2 esa recursividad afectó tanto el léxico como la coherencia y la cohesión, en este último caso sólo en el plano del texto intentado que no habilitó su articulación con los recursos cohesivos que echó en falta el texto escrito.

Con respecto a las entrevistas grupales postproducción, el Grupo 1 dio cuenta de cierta ilusión de homogeneidad en su funcionamiento y valoración de la tarea; en tanto que las y los integrantes del Grupo 2 reconocieron que el disenso y la diversidad de opiniones resultan inherentes al trabajo grupal, y efectuaron una ajustada evaluación de su producción.

Estudio 3

La composición de textos expositivos

Capítulo 9

Metodología del Estudio 3

En este capítulo nos ocupamos de la metodología del Estudio 3 de esta tesis, destinado a la composición de textos expositivos. Explicamos inicialmente cómo pensamos la tarea de composición escrita y señalamos luego los ajustes y modificaciones que cada una de las docentes efectuó en la misma. Seguidamente presentamos el guion de la entrevista grupal postproducción. El tercer apartado informa la implementación de la clase de composición expositiva y los procedimientos para relevar la información. En cuarto lugar, indicamos las fuentes de información en este estudio. El capítulo cierra con la explicación pormenorizada de los pasos seguidos al analizar cada fuente de datos, primero al interior de ambos grupos y luego en la comparación entre grupos.

9.1. La Tarea de Composición Textual Expositiva

Para diseñar la tarea de composición textual expositiva tomamos en cuenta los contenidos curriculares para el último ciclo del nivel primario del área Lengua y Literatura (Diseño Curricular Provincia Río Negro, 2011) relativos a la producción de textos expositivos sobre temas de interés y contenidos de otras áreas. Tuvimos en cuenta la dinámica habitual de las clases de composición escrita, ya presentada en el Capítulo 5, que diferencia un plenario inicial de conversación guiada por la docente y un momento de producción textual de los estudiantes. Para centrar el texto en información que ya fuera bien manejada por las y los estudiantes, propusimos a las docentes enfocar el texto expositivo en la temática trabajada en clase recientemente para la feria de ciencias que había tenido lugar unas semanas antes, en el mes de septiembre.

9.1.1. Ajustes de la Tarea con la Docente 1

En la reunión que mantuve con la Docente 1 comentó que el tema preparado para la feria de ciencias fue el sistema tegumentario y confió en la posibilidad de recuperar esos

conocimientos por parte de sus estudiantes, dado que preveíamos realizar la sesión los primeros días de noviembre.

Al planificar la sesión de composición del texto expositivo la Docente 1 orientó el plenario inicial a andamiar la generación de ideas sobre el contenido a escribir. Sugirió elaborar colectivamente preguntas vinculadas al sistema tegumentario, mediante un intercambio dialogado con las y los estudiantes de su grupo escolar, que ella misma registraría en el pizarrón. De ese modo, los grupos de trabajo podrían seleccionar las preguntas a las que respondería el texto expositivo de entre todas las registradas en el pizarrón. Les explicaría que las preguntas deberían ser atrapantes, de modo que a quien lea esa pregunta le den ganas de conocer más sobre el sistema tegumentario. Podría tratarse de una pregunta que refiera a un problema de interés para otras personas, aunque las y los autores conozcan la respuesta; o bien podría ser una pregunta cuya respuesta desconocemos, en cuyo caso debemos analizar qué tipo de información necesitaríamos para responderla. Anticipó la formulación de las siguientes preguntas o grupos de preguntas:

¿Cómo cuidar la piel usando el agua?

¿Cómo está compuesto el cabello?, ¿para qué sirve?

¿Cómo están compuestas las uñas?, ¿para qué sirven?

¿Cuáles son las capas de la piel?, ¿por qué está conformada de esa manera?, ¿cómo se puede proteger la piel?

¿Por qué el aceite de coco sirve para proteger la piel?, ¿cuáles son las propiedades del aceite de coco?

Estas preguntas fueron reformuladas, a partir del aporte del grado escolar durante el plenario inicial, como se muestra en el Capítulo 10, Figura 24.

Con respecto a los componentes específicos de la estructura textual, acordamos con la Docente 1 un plan de texto, que contenía tres componentes: la pregunta o problema, la posible

respuesta y la importancia de informar sobre el problema al que se refiere la pregunta. La docente dibujó una línea vertical en el pizarrón para separar las preguntas formuladas y copió los tres componentes del plan de texto, indicando al grupo escolar que sea cual fuere la o las preguntas elegidas, el texto que elaboren debería respetar el plan de texto:

- 1) ¿Cuál es el problema al que refieren las preguntas -seleccionadas o elaboradas-?
- 2) ¿Qué podemos informar sobre ese problema?
- 3) ¿Cuál es la importancia de informar sobre ese problema?

Para dar lugar al momento de producción textual grupal, junto con la docente diseñamos las siguientes consignas:

- 1) Elegir una o varias de las preguntas registradas en el pizarrón
- 2) Elaborar un texto responda la o las preguntas seleccionadas, respetando el plan de texto propuesto.

El uso de la computadora y las pautas de trabajo grupal se gestionarían del mismo modo que en la sesión de composición narrativa (ver Capítulo 5).

9.1.2. Ajustes de la Tarea con la Docente 2

En la reunión que mantuve con la Docente 2, presenté la idea de elaborar el texto expositivo, sobre el tema indagado para la feria de ciencias, siguiendo la estructura básica de dos momentos en clase, y cuidando que el lapso de tiempo entre la feria y la sesión de composición expositiva en el grado escolar de la Docente 2 fuera similar al del grado escolar de la Docente 1.

Con respecto a la generación de ideas sobre el contenido a escribir, la Docente 2 nos comentó el trabajo realizado sobre el proceso de elaboración del vino, y destacó la importancia de que las y los estudiantes realicen preguntas significativas, claras y acotadas.

Al proyectar el curso del plenario inicial, la Docente 2 planificó preguntas que eventualmente podrían andamiar la generación de ideas en sus estudiantes:

¿Dónde hicimos el vino?, ¿qué elementos utilizamos?

¿Qué tipos de uva usamos?, ¿qué otros componentes?

¿Qué tiempos manejamos?, ¿cuáles fueron los pasos?

¿Quiénes nos asesoraron?

¿Qué tipos de vinos hicimos?, ¿dónde se guardó?, ¿cuál con luz y cuál sin luz?

¿Qué tipos de fermentación hicimos?

Durante el plenario inicial, estas preguntas fueron reformuladas como se muestra en el Capítulo 11. Lamentablemente no pudimos recuperar la fotografía de las preguntas en el pizarrón.

En cuanto a la sugerencia de un plan para el texto, para comunicar en el plenario inicial y orientar el momento de producción textual grupal, la Docente 2 consideró que, si la estructura básica que le presenté ya había sido revisada y modificada por una colega docente, no era necesario introducir otros cambios. Por lo que, para el momento de producción grupal, conservó el plan de texto y la consigna que habíamos diseñado con la Docente 1.

9.2. Guion de la Entrevista Grupal Postproducción

A medida que los grupos de trabajo completaban el momento de producción textual grupal, los investigadores colaboradores y yo realizamos la entrevista post producción con la finalidad de conocer la perspectiva grupal tanto sobre el proceso de composición como sobre el texto expositivo elaborado. Las docentes tenían conocimiento sobre el guion de la entrevista, si bien no participaron de su diseño ni implementación.

La entrevista se realizó inmediatamente finalizada la tarea, según el siguiente guion:

1. ¿Cómo les resultó la tarea de escribir este texto en forma grupal? ¿Cómo se organizaron para escribir? ¿Les resultó esa organización? ¿Por qué?
2. ¿Qué desafíos encontraron? ¿Qué fue lo que resultó más difícil al escribir este texto? ¿Por qué?

3. ¿Les ayudaron las preguntas del tema que elaboraron en conjunto? Y el plan de texto que sugerimos para pensar en este texto, ¿les ayudó?, ¿por qué?, ¿describieron el problema al que se refería la pregunta?, ¿explicaron cómo se podía responder esa pregunta?, ¿explicaron los argumentos que sostenían la respuesta?
4. ¿Qué les pareció el texto que escribieron? ¿Qué parte les gustó más/menos? ¿por qué esa? Si lo volvieran a escribir, ¿cambiarían algo?, ¿qué?, ¿por qué?

Estas entrevistas fueron audiograbadas y transcritas totalmente.

9.3. Desarrollo de la Clase Dedicada a la Composición Textual Expositiva y Relevamiento de Información

Cada docente desarrolló la clase de composición expositiva en un módulo de 80 minutos, con mi presencia y la de dos investigadores colaboradores. La Docente 1 destinó 12 minutos al plenario inicial, que transcurrió ordenadamente con la activa participación de su grupo escolar y, como resultado del mismo, registró 11 preguntas en el pizarrón referidas al sistema tegumentario, elaboradas conjuntamente entre ella y sus estudiantes (ver Capítulo 10). Además, en otra columna y usando tiza de color verde escribió el plan de texto:

- ¿Cuál es el problema al que se refiere la pregunta?
- ¿Cómo se puede responder?
- ¿Qué argumentos apoyan la respuesta?

En la clase de la Docente 2 el plenario inicial se extendió alrededor de 25 minutos porque la docente debió ausentarse unos minutos del aula debido a temas organizativos de un próximo viaje de estudios. Junto con las y los estudiantes del grupo escolar, la Docente 2 registró 12 preguntas relacionadas con la elaboración del vino e indicó oralmente el plan de texto y las consignas que deberían seguir para la construcción expositiva, que se presentan en el Capítulo 11.

En ambos grupos escolares, al concluir el plenario inicial las docentes pidieron a sus estudiantes organizar los grupos de trabajo, del mismo modo en que lo habían hecho en la clase de composición narrativa. Con los investigadores colaboradores, informamos a estudiantes ausentes en la sesión anterior cuál era su grupo de trabajo y distribuimos los instrumentos de registro: una computadora *notebook*, en la que ya estaban abiertos el procesador de textos y el Camtasia Studio.8 que registró el progreso de la producción textual gráfica en la pantalla de la computadora en tiempo real. Además, para los grupos foco, colocamos un grabador de audio para registrar las interacciones orales de las y los estudiantes en el curso de la composición textual, así como las entrevistas grupales postproducción.

9.4. Fuentes de Datos

Para la sesión de composición textual expositiva consideramos tres fuentes de información para cada grupo foco (ver Tabla 15):

- Textos expositivos creados grupalmente usando computadora.
- El proceso de composición, que se reconstruyó a partir de la transcripción completa de las interacciones verbales de las y los estudiantes al elaborar el texto expositivo (audiograbadas), a la que insertamos los avances gráficos transcritos a partir de la pantalla de la computadora (videograbadas utilizando Camtasia Studio.8).
- La transcripción completa de la entrevista grupal post producción del texto expositivo.

Tabla 15

Enlace a las distintas fuentes de datos de la composición expositiva

Texto creado grupalmente	Proceso de composición (duración en minutos)	Entrevista grupal (duración en minutos)
Anexo 13 Texto expositivo creado por el Grupo 1 (El sistema tegumentario)	Anexo 14 Registro de la composición expositiva del Grupo 1 (43:10 minutos)	Anexo 15 Entrevista postproducción expositiva del Grupo 1 (8:07 minutos)
Anexo 16 Texto expositivo creado por el Grupo 2 (Vino tinto - Vino blanco)	Anexo 17 Registro de la composición expositiva del Grupo 2 (31:15 minutos)	Anexo 18 Entrevista postproducción expositiva del Grupo 2 (5:30 minutos)

9.5. Análisis de la Información

En primer lugar, analizamos el texto expositivo que lograron escribir al finalizar la sesión con la finalidad de elaborar una caracterización del mismo. En segundo lugar, abordamos el estudio de las interacciones que sostuvieron el proceso de composición. En tercer lugar, complementamos el análisis del texto escrito y de las interacciones con la descripción de la perspectiva del grupo acerca de la tarea de composición expositiva realizada. Finalmente presentamos los procedimientos para comparar los Grupos 1 y 2.

9.5.1. El Texto

Buscamos valorar en cada texto el ajuste a la consigna propuesta, las elecciones realizadas a nivel textual, el modo en que da cuenta de conocimientos de la lengua escrita así como la claridad y relevancia de la información expuesta. Tanto las categorías generales como los indicadores son de carácter complementario y no excluyente. Mantuvimos las mismas categorías textuales generales que al analizar los textos narrativos, presentadas y descritas en el apartado 5.5.1.1 del Capítulo 5: formato gráfico y estructura textual, coherencia y cohesión, riqueza léxica y ortografía.

Definimos siete indicadores para analizar específicamente la construcción textual expositiva, tomando en cuenta aportes de Bruner (1997, 2004), Gardner y Nessi (2012), Guberman (2020):

- Título: vinculación con el tema del texto y su forma de presentación.
- Preguntas: explicitación, complejidad y desarrollo de los interrogantes específicos de un tema escolar ya abordado, que podían ser recuperadas sin modificar de entre las registradas en el pizarrón, parcialmente modificadas o incluso totalmente originales, creadas para despertar interés de quien lee.

- Información relevante: explicitación, complejidad y desarrollo de las definiciones, descripciones o explicaciones de fenómenos, orientadas a brindar respuestas a las preguntas formuladas.
- Cierre: explicitación, complejidad y desarrollo argumentos razonados que sostienen la importancia de la información presentada.
- Organización de ideas: sentido de la secuenciación lógica expositiva.
- Postura del enunciador: persona gramatical elegida para exponer la información.
- Canon: integración de elementos convencionales y originales.

A partir de las cuatro categorías generales y de la categoría específica para la construcción narrativa caracterizamos cada texto (ver Tabla 16).

Tabla 16

Rúbrica con las cuatro categorías generales y la categoría específica para caracterizar textos narrativos

Categorías		Descripción de las formas de resolución ante una tarea abierta
1. Formato gráfico y macroestructura textual		organización espacial, extensión (número de palabras y partes), delimitación de las partes que configuran el texto (clara, medianamente clara, poco o nada clara), tamaño, variedad de la tipografía utilizada acordes al género
2. Coherencia y cohesión		delimitación de cláusulas a través del uso correcto de separadores y nexos; relación de pertinencia de las palabras según su función en la oración; ausencia de repeticiones y omisiones; respeto a la concordancia gramatical
3. Riqueza léxica		variedad (porcentaje de palabras distintas sobre las palabras totales), densidad (porcentaje de palabras nocionales sobre las palabras totales) y palabras utilizadas por única vez (índice hápax = número total de palabras sobre las palabras de una ocurrencia)
4. Ortografía		respeto por la convención en la escritura de palabras
5. Construcción textual expositiva: indicadores	<i>Título</i>	vinculación con el tema y el tono del texto, atractivo
	<i>Preguntas tópicas</i>	grado de explicitación, complejidad y desarrollo de los tres componentes centrales
	<i>Información relevante</i>	
	<i>Cierre</i>	
<i>Organización de ideas</i>	fluidez de la secuenciación lógico-argumentativa	

	<i>Postura del enunciadador</i>	persona gramatical elegida para la realización de texto
	<i>Canon</i>	presencia y equilibrio entre elementos canónicos y originales

9.5.2. El Proceso de Composición

Para el análisis del proceso de composición expositiva seguimos los mismos pasos, los mismos criterios y procedimientos así como las mismas dimensiones que al analizar la composición narrativa, según la explicación pormenorizada en el Capítulo 5.

Introducimos solo una variación que, lógicamente, afectó a las categorías relativas específicamente al género textual. En lugar de considerar los siete indicadores que establecimos en la construcción narrativa (formato gráfico, escenario, personajes, conflicto, respuestas, consecuencia y género discursivo), para captar los focos de la interacción específicamente dirigida a la construcción textual expositiva mantuvimos el formato gráfico y consideramos los tres indicadores relativos a los componentes básicos del texto expositivo que definimos para el análisis del texto escrito (ver apartado 9.5.1): pregunta, información relevante y cierre. En Tabla 17 las filas correspondientes a los focos de las finalidades metalingüística, organizativa y metacognitiva coinciden con las filas correspondientes a esas mismas finalidades de la Tabla 8, en el Capítulo 5, en tanto que establecimos los focos de la finalidad de construcción textual al analizar específicamente episodios de construcción expositiva.

Tabla 17

Finalidades metalingüística, organizativa, metacognitiva y de construcción narrativa, con sus correspondientes focos.

Focos de la finalidad metalingüística	
<i>Ortografía</i>	Uso tildes, mayúsculas en nombres propios y otros signos no alfabéticos, búsqueda de sistematicidad en la escritura de palabras.
<i>Léxica</i>	Significados y sentidos de las palabras, sinonimia, paráfrasis.
<i>Coherencia y cohesión</i>	Funciones y combinación de palabras en la oración, relaciones semánticas (coherencia) y lingüísticas (cohesión) al interior del texto.
Focos de la meta organizativa	
<i>Roles y acciones</i>	Distribución y ordenamiento de las funciones de cada participante.
<i>Consigna</i>	Atención y vuelta sobre la propuesta de trabajo para centrar la tarea.
<i>Artefactos</i>	Uso de la computadora como soporte, registro y fuente de información.
<i>Clima de trabajo</i>	Distracción, distensión -a través de bromas, chistes o juegos de palabras- y establecimiento de pautas de trabajo grupal.
Focos de la finalidad metacognitiva	
<i>Estados afectivo-motivacionales y epistémicos</i>	Disposiciones positivas o negativas tendientes a los conocimientos intereses, estados creativos propios o de otros.
<i>Recuperación y monitoreo</i>	Evocación, chequeo y valoración de experiencias y acciones propias y de otros.
Focos de la construcción textual expositiva	
<i>Formato gráfico</i>	Título, notas aclaratorias, nombres de los autores, tipografía y la disposición espacial de letras o palabras.
<i>Pregunta</i>	Interrogantes específicos de un campo de conocimiento, retóricos o no, para despertar interés en el lector.
<i>Información relevante</i>	Definiciones y explicaciones de diversos fenómenos, tendientes de responder a las preguntas formuladas.
<i>Cierre</i>	Planteo de razonamientos que sostienen la importancia de la información presentada.

Así, el análisis del proceso de construcción comienza con el reconocimiento de episodios de regulación conjunta de la composición expositiva y de las dimensiones para el análisis, con la finalidad de construir una aproximación general. Avanza luego hacia una descripción detallada de su progresión secuencial y finaliza con la exploración de su dinámica. Estos tres pasos, ya fueron descritos en el Capítulo 5, por lo que solo los repasamos brevemente a continuación.

9.5.2.1. Paso 1. Episodios de Regulación Conjunta de la Composición Textual

En el primer paso, segmentamos el registro de la interacción del proceso de composición en episodios de regulación conjunta de la composición expositiva. En pos de lograr un acercamiento general al proceso de composición, categorizamos cada episodio según la meta articuladora de la discusión grupal, la participación, la duración y la cantidad de turnos de habla.

En cuanto a la meta o finalidad orientadora de cada episodio, mantuvimos las tres finalidades generales del proceso de composición narrativa - metalingüística, organizativa y metacognitiva- y agregamos una categoría específica para el análisis de la construcción expositiva. A partir de una primera lectura de la información relevada en los dos grupos foco, esta categoría específica integró las decisiones que las y los estudiantes negocian tanto en el plano de la elaboración de las ideas como de la elaboración gráfica del texto expositivo.

Con respecto a la participación de las y los estudiantes, específicamente identificamos para cada integrante de ambos grupos foco la cantidad de episodios que: a) inició, al plantear un problema articulador de la discusión, b) finalizó, al dar por cerrada esas discusiones grupales y c) en los que intervino, con al menos un turno de habla.

Con respecto a la duración, calculamos la duración de cada episodio -a partir de la diferencia en minutos y segundo entre su comienzo y su finalización- y contabilizamos las intervenciones o turnos de habla en cada episodio.

Luego de identificadas para cada episodio las finalidades, así como la duración y cantidad de turnos de habla, calculamos distribuciones y relaciones entre ellas. Además, conservando los criterios explicitados en la metodología del Estudio 2 (Capítulo 5, apartado 5.5.2.1), diferenciamos tres rangos de episodios para la duración y otros tres para la cantidad de turnos de habla. Estos rangos posibilitaron conocer mejor la relación entre duración y turnos de habla en episodios orientados hacia una misma meta.

9.5.2.2. Paso 2. Progresión Secuencial

Al finalizar la aproximación general al proceso de composición expositiva, analizamos la ubicación de los episodios en el desarrollo temporal cronológico de la sesión; seguidamente identificamos episodios consecutivos cuya duración en tiempo fuera contrastante; es decir, que superara 3:10 minutos (7% de la duración total).

Diferenciamos los focos de las metas articuladoras de episodios, para lo cual mantuvimos los focos identificados en la Tabla 17.

También identificamos las metas y focos de cada intervención o turno de habla. Así, este segundo paso del análisis nos permitió una descripción de los episodios según su ubicación en la progresión secuencial del proceso de composición y según la especificidad de las metas y focos vertebradores y de las intervenciones.

9.5.2.3. Paso 3. Dinámica de la Sesión

El análisis que llevamos adelante en este tercer paso explora los diversos movimientos entre metas y focos de los episodios entre sí, de episodios e intervenciones, y también de entre intervenciones entre sí, y recurrimos a los facilitadores que nos brindan el modo semiótico visual (color, ubicación, dirección de flechas) para representarlos.

9.5.3. La Entrevista Grupal Postproducción

Al analizar la entrevista grupal buscamos describir la perspectiva de las y los estudiantes acerca de tres núcleos: a) el funcionamiento grupal y de la organización general adoptada; b) las dificultades halladas en la realización de la tarea propuesta, los recursos que pusieron en juego ante esa dificultad o las ayudas que encontraron; c) el grado de conformidad o disconformidad con el texto expositivo compuesto.

9.5.4. Las Variaciones Intergrupo al Componer un Texto Expositivo

En el análisis comparativo que realizamos para identificar diferencias y aspectos comunes entre el Grupo 1 y el Grupo 2 durante la composición expositiva, cotejamos:

- las características de los textos “El sistema tegumentario” y “Vino tinto - Vino Blanco”,
- el proceso de composición expositiva de cada uno de esos textos, siguiendo tres pasos diferentes: aproximación general, progresión secuencia y dinámica
- las entrevistas grupales realizadas al finalizar la producción de cada uno de los textos expositivos.

Capítulo 10

La Composición Expositiva en el Grupo 1

Al momento de la sesión de composición del texto “El sistema tegumentario”, en el grado escolar a cargo de la docente A, había 21 estudiantes presentes. Los tres estudiantes ausentes pertenecían al mismo grupo de trabajo, de modo que para preservar los grupos ya conformados optamos por solicitar a la única estudiante presente de ese grupo que se integrara en otro. Así, la sesión de composición del texto expositivo en el grado escolar a cargo de la Docente 1 fue realizada por cinco grupos, uno de ellos conformado por cinco estudiantes. El Grupo 1 contó con sus cuatro integrantes: Ana, Camilo, Luisa y Darío, este último ausente durante la composición del texto narrativo. Al finalizar la elaboración plenaria de preguntas, el grupo comenzó la composición del texto expositivo, que duró 43:10 minutos, ubicándose en el mismo lugar del aula que en la sesión anterior.

10.1. El Texto

Desde el punto de vista de su formato, se trató de un texto breve, escrito en tres tamaños de la misma tipografía (Figura 23). Su macroestructura estuvo conformada por: preguntas, título, cuerpo del texto y autores. El título se separó por renglones en blanco de las preguntas y del cuerpo del texto. Tanto el espaciado entre párrafos como el que hay entre el cuerpo del texto y nombres de autores fue el previamente configurado en el procesador de textos del ordenador. Las siete preguntas que las y los estudiantes de este grupo crearon, adaptaron o seleccionaron, a partir de las registradas en el pizarrón, se situaron alineadas a la izquierda, una a continuación de la otra, escritas en la tipografía de menor tamaño y suman en total 37 palabras. El título estuvo centrado, contuvo 3 palabras en la tipografía de mayor tamaño.

Figura 23

Texto expositivo compuesto por el Grupo 1

¿Qué cosas dañan el pelo? ¿Cuánta agua tenemos que consumir por día? ¿Cómo podemos cuidar la piel? ¿Qué cosas dañan a la piel? ¿Cuántas capas tiene la piel? ¿Qué es la piel? ¿Qué es el sistema tegumentario?

El sistema tegumentario

El sistema tegumentario está formado por piel, uñas y cabello, al no cuidarse esos factores pueden ser dañados.

La piel es el órgano más grande y extenso del cuerpo, está formada por tres capas, epidermis, dermis e hipodermis. La función de la epidermis es proteger y dar elasticidad a la piel, es la capa exterior de la piel que se puede ver y tiene melanina que le da color a ojos, cabello y piel. La dermis es llamada la verdadera piel, tiene glándulas sudoríparas. y la hipodermis es la última capa que ayuda a proteger los órganos internos.

Para cuidar nuestra piel se necesita tomar la cantidad de agua suficiente según su propio peso dividiéndolo por treinta y usando algunas cremas para hidratarla.

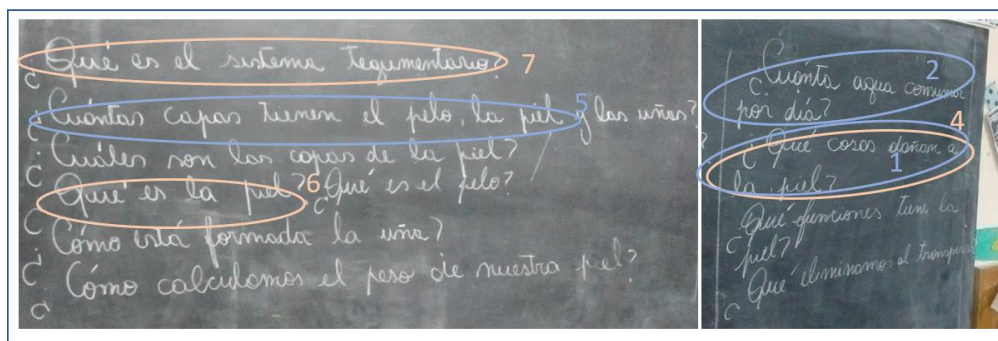
L. ~~Camacho~~.C, ~~Camacho~~.E, ~~Dominick~~Q Y ~~Agencia~~~~de~~~~Salud~~D

El cuerpo del texto, alineado a la izquierda, está conformado por seis oraciones que configuran tres párrafos: el primero y tercero con sólo una oración, en tanto que el segundo constó de cuatro oraciones. En el último renglón, con una apariencia de oración, identificamos los autores y autoras: sus nombres de pila con mayúscula inicial, sin dejar espacio se ubicó un punto y seguidamente la primera letra del apellido -también en mayúscula y con un punto final que funcionó de cierre-. El cuerpo del texto y el nombre de autores y autoras presentaron una tipografía del mismo tamaño intermedio -levemente mayor que las preguntas y mucho más pequeño que el título-, elegido intencionalmente según las interacciones del episodio 6.

Las preguntas. Todas ellas fueron claramente delimitadas por signos de interrogación dobles y por el uso de la mayúscula inicial en cada una de ellas. Tres de las siete preguntas fueron seleccionadas de entre las registradas por la docente en el pizarrón durante el momento plenario inicial y copiadas sin modificación en cuarto, sexto y séptimo lugar (Figura 24); tres fueron parcialmente modificadas y registradas en primero, segundo y quinto lugar; la cuarta pregunta fue creada por el grupo.

Figura 24

Preguntas registradas por la docente durante el plenario inicial



Nota: Las elipses en color rosa destacan a las preguntas recuperadas sin cambios, las azules a las modificadas.

Una de las preguntas parcialmente modificada y la que fuera creada por el grupo, escritas consecutivamente, utilizaron el lenguaje de manera interpersonal o participatoria (Halliday, 1994) en primera persona del plural: “¿Cuánta agua tenemos que consumir por día? ¿Cómo podemos cuidar nuestra piel?”. La última y más abarcativa de las siete preguntas seleccionadas albergó un hiperónimo que originó el título: el sistema tegumentario. En su conjunto, el orden de las preguntas dio cuenta de un movimiento desde el interés por conocer los cuidados de la piel (y el pelo) hacia el interés por conocer su definición y conformación.

El título. Habilitó en el lector la expectativa de que el texto siguiente abordaría las partes componentes del sistema tegumentario y sus relaciones; sin embargo, las cuestiones relativas a las uñas y el pelo no llegaron a incluirse en el escrito. El título, enunciado como una frase nominal, recuperó la última pregunta de la secuencia elaborada, la de carácter más abstracto y abarcativo, y operó como punto de inicio en la construcción del texto expositivo.

El cuerpo del texto. Al observar el orden en que el texto abordó las preguntas, notamos que dejó de lado la primera, comenzó por la última y de mayor nivel de generalidad conceptual, realizó una articulación de las restantes de contenido teórico y en el cierre se ocupó de las que implican cuidados.

El primer párrafo planteó, en tercera persona del plural, un tema o tópico amplio ya enunciado en el título, el sistema tegumentario. Este párrafo inicial mencionó, de forma concisa, con un léxico cotidiano y sencillo, los tres componentes de ese sistema y alertó sobre su fragilidad. El resto del texto se ocupó sólo de uno de los componentes enunciados: la piel. El segundo párrafo nombró y describió de forma clara las funciones de cada una de sus tres capas. El último párrafo, a fin de destacar la importancia de la información presentada, ofreció consejos para hidratar la piel. Sin embargo, el texto perdió claridad al describir las instrucciones de hidratación. La indicación “se necesita tomar la cantidad de agua suficiente según su propio peso dividiéndolo por treinta” resulta incomprensible, tal vez porque no sabemos en qué unidad debemos leer el resultado de la división del peso de la persona sobre 30. La frase cobra sentido si conocemos que se trata de una cantidad aproximada de agua medida en litros.

Los dos primeros párrafos enunciaron definiciones en tercera persona del singular, adoptando una perspectiva que buscó asumir la objetividad y univocidad del conocimiento. En cambio, en el último párrafo, al abordar cuestiones que atañen al sentido del tema para la salud y el bienestar de las personas se recuperó la primera persona del plural, al igual que en la formulación de las dos preguntas a las que responde la indicación final (“¿Cuánta agua tenemos que consumir por día? ¿Cómo podemos cuidar nuestra piel?”). Este posicionamiento enunciativo destacó una zona en común con el lector al brindar las indicaciones saludables: “Para cuidar nuestra piel...”.

Todos los párrafos fueron delimitados en forma adecuada por punto y aparte. Las cuatro oraciones que constituyen el segundo párrafo estuvieron claramente demarcadas por punto seguido y -excepto en el caso de la última oración- también por la mayúscula inicial de la oración siguiente. Las seis oraciones que conforman el texto fueron de carácter compuesto, usaron principalmente verbos copulativos (“es”, “está”) con sus predicados nominales; sólo la última oración comenzó con un complemento. Los nexos utilizados fueron mayormente comas,

en menor medida “y” y “que”, solo en la primera oración se utilizó un nexos adversativo “al no cuidarse...”. En el cuerpo del texto no se registró uso de punto y coma aun cuando su utilización hubiese sido adecuada: en el caso de la primera oración (“El sistema tegumentario está formado por piel, uñas y cabello, al no cuidarse esos factores pueden ser dañados”), en lugar de la segunda coma; y en el caso de la segunda oración (“La piel es el órgano más grande y extenso del cuerpo, está formada por tres capas, epidermis, dermis e hipodermis”), en lugar de la primera coma. Para las y los estudiantes de este grupo no representó desafíos la utilización de los signos de puntuación que introducen pausas breves, como la coma, o fuertes, como el punto, pero sí los que introducen pausas de duración intermedia como el punto y coma. Pese a ello, los dos primeros párrafos mantuvieron una sólida cohesión, a diferencia del último en el que no solo se omite información sino también signos de puntuación.

Tanto las preguntas como el cuerpo del texto dieron cuenta de adecuación ortográfica en la escritura de palabras. Esta adecuación podría atribuirse al menos en parte al llamado de atención del corrector ortográfico del procesador de texto, según lo expresado por Ana en el episodio 15 como se verá más adelante.

El cuerpo del texto contenía 123 palabras, 78 de las cuales fueron distintas (63%). Las palabras nocionales identificadas suman 80 (65%). El índice hápax fue 2,1.

Autoras y autores. Los tres primeros nombres se presentaron separados por comas, entre el tercero y el cuarto hay una “y” en mayúscula. El orden de escritura respetó las normas de cortesía: en último lugar se registró el nombre de quien tipea y, entre los demás autores, se situó en primer lugar a la estudiante y luego a los estudiantes. El nombre de pila fue escrito de modo completo y con mayúscula, luego de manera sistemática se colocó un punto y a continuación la inicial en mayúscula del apellido. Posiblemente en esta cultura escolar las y los estudiantes se identifiquen por su nombre de pila, de ahí que deba escribirse de modo completo e incluso puede que sea habitual recuperar solo la letra inicial del apellido para distinguir a los

tocayos. La situación descrita fue inversa a la que sucede en textos organizativos y académicos, en los que se inicializa el nombre y se escribe completamente el apellido. Resulta curioso el lugar asignado al punto, al finalizar el nombre de pila, y no luego de la inicial del apellido, reemplazando a las letras omitidas (para esto se utiliza una coma). Por su parte, la Y mayúscula, antes del último nombre, probablemente sea un error involuntario provocado por mantener apretada la tecla de mayúsculas.

En suma, el cuerpo del texto expuso de manera fluida la información básica del tema, que incluyó ordenadamente el planteo del contenido a desarrollar, la presentación de información relevante y el cierre. Esa articulación emergió como subsidiaria de la leve elaboración puesta en juego para la formulación de las siete preguntas, que fueron respondidas, aunque sin respetar el orden en que fueron listadas. El formato y macroestructura textual, los recursos cohesivos y la ortografía del texto se ajustaron a las convenciones de escritura y a lo solicitado por la consigna.

10.2. El Proceso de Composición: Episodios de Regulación Conjunta

En la sesión de composición de este texto se enunciaron 295 turnos de habla. A partir del análisis de los problemas articuladores de la discusión grupal, identificamos 15 episodios, de duración y cantidad de turnos de habla variables. El más extenso duró 5:43 y contenía 48 turnos de habla y el más breve duró 20 segundos, con sólo 4 turnos de habla (ver en [Anexo 19](#) la representación visual de la composición expositiva del Grupo 1).

10.2.1. Participación

La sesión se caracterizó por un claro desfase entre el alto grado de participación de Ana, Luisa y Camilo, y la baja participación de Darío (Tabla 18). Ana intervino en todos los episodios, mientras que tanto Camilo como Luisa no participaron en solo un episodio. Por su parte, las intervenciones de Darío se dividieron entre el inicio y el final de la sesión: de los

cinco episodios en que intervino, cuatro transcurrieron en los primeros 15 minutos de interacción, y luego uno en el final.

Tabla 18

Participación de los integrantes del Grupo 1 en los episodios

	Episodios en los que		
	intervino	inició	cerró
Ana	15	3	11
Camilo	14	4	1
Luisa	14	7	2
Darío	5	1	1

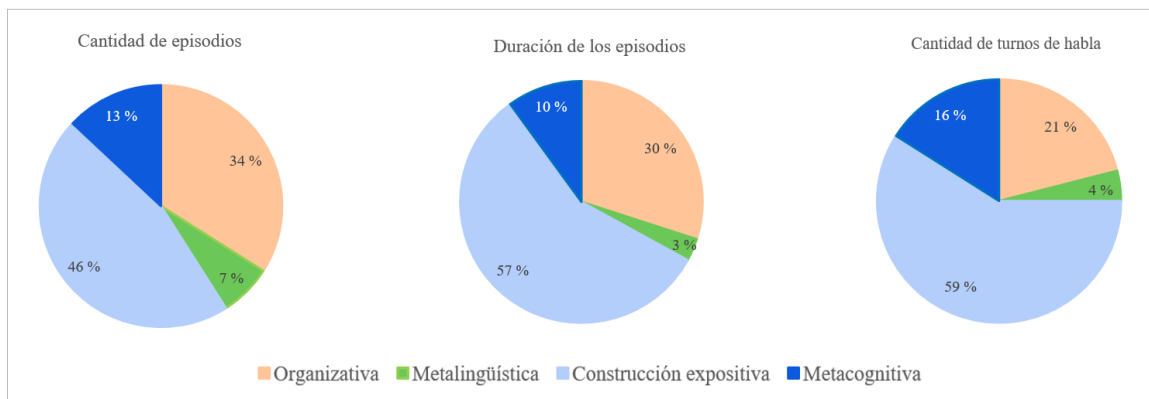
Luisa inició la mitad de los episodios. Ana y Camilo comenzaron respectivamente alrededor de un cuarto de los episodios. El liderazgo fue mucho más concentrado a la hora de cerrar la discusión: Ana, a cargo del uso de la computadora, finalizó el 73 % de los episodios.

10.2.2. Metas

Aproximadamente la mitad de los episodios de esta sesión se orientó hacia la construcción textual, en tanto que un 34% fueron organizativos, y 13% de finalidad metacognitiva, sólo un episodio fue destinado a la finalidad metalingüística (Figura 25).

Figura 25

Distribución de los 15 episodios con metas de construcción expositiva, organizativas, metalingüística y metacognitiva en términos de: a) cantidad, b) duración de dichos episodios y c) turnos de habla contenidos en los mismos

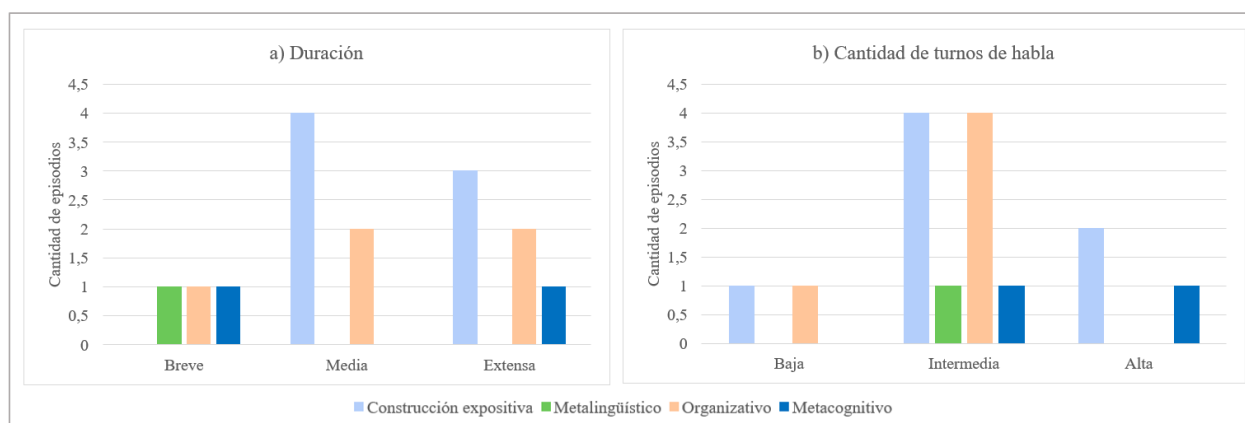


Al dirigir la atención a la duración en minutos y a los turnos de habla del total de episodios dedicados a cada meta (Figura 25 b y c), la tendencia identificada con respecto a las metas se mantuvo con leves modificaciones. Los episodios de construcción textual expositiva afianzaron su predominio sobre el porcentaje total de la sesión e, inversamente, los organizativos disminuyeron su porcentaje en cuanto a la duración y más aún en cuanto a la cantidad de turnos de habla. Los episodios metacognitivos indicaron una leve diferencia en favor de la cantidad de turnos de habla. El episodio metalingüístico no alcanzó al 5% del total de la sesión ni en duración ni en cantidad de turnos de habla.

Como se muestra en la Figura 26, al establecer los tres rangos de duración, los rangos de duración media y extensa reúnen igual cantidad de episodios. Los episodios de construcción expositiva alcanzaron una frecuencia alta en los rangos medio y extenso. Los episodios organizativos se distribuyeron en todos los rangos de duración. Los episodios de finalidad metacognitiva se distribuyeron en los rangos extremos. El único episodio metalingüístico fue de duración breve.

Figura 26

Distribución de los episodios con metas de construcción expositiva, organizativa, metalingüística y metacognitiva, según: a) su duración (breve, media o extensa) y b) su cantidad de turnos de habla (baja, intermedia o alta)



Nota: Según el procedimiento explicado en Capítulo 9 sección 9.5.2.1, la duración breve comprende menos de 50 segundos, la media comprende de 0:51 a 2:59 minutos y la extensa, entre 3:00 y 5:43 minutos. La cantidad de turnos de habla baja comprende menos de 6 turnos de habla, la intermedia de 7 a 18 turnos de habla y la extensa, entre 19 y 48 turnos de habla.

En cuanto a la cantidad de turnos de habla (Figura 26b), dos tercios del total de episodios de todas las metas se ubicaron en el rango de cantidad intermedio, en tanto que solo tres episodios superaron los 19 turnos de habla. Los episodios de construcción expositiva se distribuyeron en los tres rangos de turnos de habla, si bien su frecuencia fue mayor en el intermedio. Los episodios organizativos alcanzaron la mayor frecuencia en el rango intermedio (4/5) y tuvieron presencia en el rango bajo. Los episodios de finalidad metacognitiva se distribuyeron de modo balanceado en los rangos de cantidad de turnos de habla intermedia y alta. El episodio metalingüístico se sitúa en el rango intermedio.

Al establecer relaciones entre las figuras 26a y 26b, se evidenció que los episodios de construcción expositiva fueron más frecuentes en el rango medio de duración e intermedio de turnos de habla. Los episodios organizativos, de duración media y extensa, se distribuyeron principalmente en el rango intermedio de cantidad de turnos de habla, con una escasa frecuencia en el rango bajo. Los episodios metacognitivos, de duración breve y extensa, se sitúan en rangos de turnos de habla intermedio y alto.

El análisis general realizado hasta aquí pone de relieve que un porcentaje de episodios cercano a la mitad se orientó a la construcción expositiva, e insumió más de la mitad del tiempo y de los turnos de habla de la sesión. La meta organizativa ocupó alrededor del 30% de la sesión total en cantidad de episodios y en duración, aunque la cantidad de turnos de habla apenas superan el 20%. La finalidad metacognitiva alcanzó aproximadamente el 10% del total de cantidad y duración de episodios de la sesión, este porcentaje se redujo aún más al considerar los turnos de habla. El episodio metalingüístico ocupó menos del 5% del tiempo y de la cantidad de turnos de habla de la sesión.

10.2.3. Progresión Secuencial y Focos

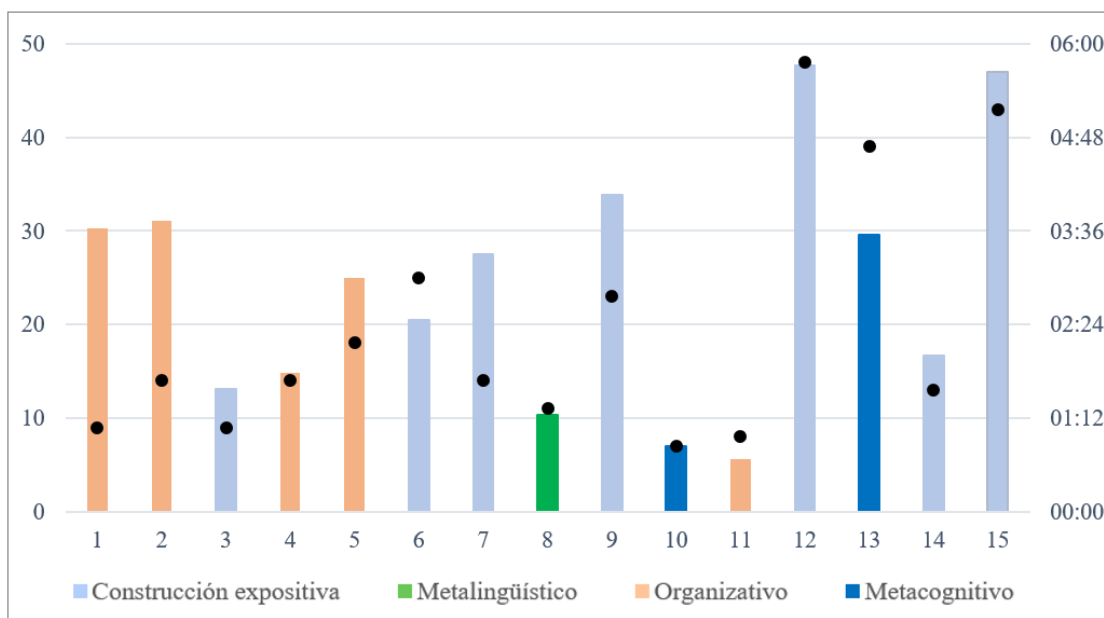
El ordenamiento de la secuencia de los 15 episodios de la sesión (Figura 27) mostró la ocurrencia inicial de más episodios organizativos que de las otras metas. Además, solo

ocurrieron episodios consecutivos en los casos de las metas organizativas y de construcción textual, y el episodio metalingüístico sucedió en el centro de la secuencia.

Al atender a las variaciones en cuanto a la duración, fue posible diferenciar dos tramos en el desarrollo de la sesión. El primero de ellos, que comprendió a los ocho episodios iniciales, se caracterizó por una mayor homogeneidad en tanto no hubo una diferencia temporal superior al 7% del tiempo total entre dos episodios consecutivos. En este primer tramo la presencia de episodios organizativos superó levemente a los de construcción expositiva; además se ubicaron aquí sólo dos episodios extensos (1 y 2).

Figura 27

Secuencia de los episodios: porcentajes de duración y turnos de habla sobre los totales de la sesión (43:10 minutos y 295 turnos de habla)



Nota: En el eje horizontal se ubican secuencialmente los 15 episodios, identificados con los colores de sus metas; en el eje vertical izquierdo se indica la cantidad de turnos de habla y en el eje vertical derecho, duración en minutos y segundos.

El segundo tramo comenzó en el episodio 9, ubicado en la mitad temporal de la secuencia -de 20:42 a 24:46 minutos. La heterogeneidad de este tramo se evidenció en contrastes temporales ($\geq 3:10$ minutos) entre episodios consecutivos. Estos contrastes siempre incluyeron un episodio extenso de construcción expositiva: el primero de ellos ocurrió entre el

episodio 9 y el breve episodio metacognitivo 10, el segundo entre el breve episodio organizativo 11 y el episodio 12; el tercer contraste abarcó los dos últimos episodios de construcción expositiva, uno de duración media. A partir de la progresión secuencial y de los contrastes identificados inferimos que, conforme avanzó la sesión, se incrementó el tiempo destinado a la construcción expositiva.

Al observar, en la Figura 27, la duración -en minutos y segundos- y la cantidad de turnos de habla de cada episodio, notamos que hay una cierta correspondencia entre ambos valores. En los extensos episodios organizativos 1 y 2 la duración supera en más de un quinto a la cantidad de turnos de habla (Figura 27), tal vez por tratarse de un momento previo al inicio de la producción grupal, la necesidad de comprender la demanda de la tarea y de construir una proyección personal respecto de la misma generaron la disminución que identificamos en el porcentaje de turnos de habla de los integrantes.

Sólo en el episodio metacognitivo 13 identificamos la situación inversa en que la cantidad de turnos de habla superó notablemente a la duración, fueron muchas las intervenciones verbales por parte de las y los participantes en el tiempo que duró el episodio, ampliaremos sobre este aspecto en el próximo apartado.

10.2.3.1. Metas, Focos y Avances a lo largo de la Sesión

El episodio 1, organizativo, enfocó los roles y acciones. Ana, esforzándose por promover las intervenciones de los demás estudiantes, preguntó quienes elegirán los interrogantes solicitados por la consigna, cuáles se les ocurren y quien empezará; además, explicitó su preocupación por la capacidad del grupo para llevar adelante la tarea debido a la falta de contenidos: “uno que no habla, el otro que tampoco contesta, la otra que habla bajito, ¿cómo se supone que vamos a hacer el trabajo? a mí no se me ocurre nada, tengo la mente en blanco”. Luisa señaló que ella planteará la primera cuestión. Las intervenciones de Camilo se limitaron a justificar ante Ana su falta de ideas y a repetir la pregunta creada por Luisa, para

que Ana la tipee “¿Qué cosas dañan el pelo?” (Tabla 19). A pesar del empeño de Ana, fueron pocas las intervenciones de Luisa, Camilo y Daniel, esa puede ser una de las razones del bajo porcentaje de duración en relación a los turnos de habla en este episodio.

En el episodio 2, el foco organizativo se desplazó hacia la consigna, la docente retomó la explicación de algunos aspectos de la tarea para todo el grado escolar, que escuchó en silencio -de ahí el predominio del porcentaje de duración por sobre el de turnos de habla en este episodio. Luisa consultó al grupo: “¿dijo que en la computadora o en borrador?” Ana respondió con ironía que el borrador se hace en la computadora e intercambió con Camilo sobre la pregunta a abordar. Una intervención de Darío (“¿de qué va la pregunta?”) centró la discusión en la consigna. Al responder, junto con Camilo, Ana refirió sus estados epistémicos negativos: “no entiendo nada, estoy perdida”, recuperó otra de las preguntas del pizarrón (“¿Cuánta agua consumir por día?”) y le agregó una palabra al textualizarla: “¿cuánta agua tenemos que consumir por día?”.

El episodio 3 se enfocó en las preguntas en tanto componentes de la construcción expositiva. Ana leyó las tres preguntas ya escritas, la última de la cuales fue creada en silencio por ella: “¿Cómo podemos cuidar la piel?”. Camilo, haciéndose eco de los dichos de Ana en el episodio 1, expresó sus dudas acerca de los estados epistémicos del grupo. Luisa eligió una de las preguntas del pizarrón: “¿qué cosas dañan la piel?”.

El episodio 4 se centró en la organización de la consigna. Camilo chequeó que todos hubieran elegido una pregunta y consultó cuál seleccionó cada uno; Luisa y Darío, sin involucrarse en la tarea, hablaron sobre la feria de ciencias y las notas obtenidas en la prueba de matemática. Retomaron la tarea y Ana, mientras tipeaba, seleccionó dos nuevas cuestiones: “¿Cuántas capas tiene la piel? ¿Qué es la piel?”, operando un recorte en la primera, dado que en el pizarrón (ver Figura 24) decía: “¿Cuántas capas tienen el pelo, la piel y las uñas?”.

El episodio organizativo 5 compartió el foco en los roles y acciones con el episodio 1, fue iniciado por Darío. El grupo buscó decidir cuáles preguntas serán respondidas en el texto así como quiénes y de qué manera construirán las respuestas. Camilo propuso una votación, dado que no consideró posible textualizar las respuestas a todas las preguntas copiadas, Luisa arguyó que no todas deben ser tomadas en cuenta y eligió una última pregunta: “¿Qué es el sistema tegumentario?”. Ana la escribió, quejándose porque no le prestaban atención, eligió responder la pregunta recién copiada e instó a Darío a elegir también. En ese momento, Darío dijo algo inaudible, y movieron la pantalla de la computadora para que no los registre.

El episodio 6, de construcción expositiva enfocó el formato gráfico, particularmente la tipografía. Ana preguntó cómo empezarían el texto, Camilo sugirió quitar las preguntas escritas a modo de encabezado en el texto y Ana contestó en tono provocador: “no, ahora las voy a dejar todas, después las voy a borrar, no me jodas”. La intervención de Luisa indicando poner el título puso fin al intercambio entre Ana y Camilo, a la vez que inauguró un nuevo problema de formato gráfico: el tamaño de la letra a utilizar en el título. En efecto, todos opinaron profusamente acerca de si usar o no algún punto en el título y del tamaño de la tipografía. Acordaron en usar el tamaño 28 para el título “El sistema tegumentario”. Ana volvió a escribir la misma frase como principio del cuerpo del texto, y discutió con Camilo acerca del tamaño de la letra: Camilo eligió el tamaño 14, y Ana comenzó a escribir en 12.

En el episodio 7, de construcción expositiva con foco en la información relevante, Camilo le dictó a Ana la conformación del sistema tegumentario. Ana pidió que la alertara sobre las palabras con tilde y escribió repitiendo la última palabra tipeada para indicar a Camilo que retomara el dictado. Una vez completada la idea de cómo está conformado el sistema tegumentario Ana leyó el texto escrito hasta el momento.

En el episodio 8, único metalingüístico enfocado en la cohesión estructural, Luisa propuso continuar el texto escribiendo sobre la piel, y luego sobre las uñas. Ana le consultó si

esa organización en tres párrafos correspondía al plan del texto explicado en la consigna (pregunta o problema, información relevante y cierre) y escrito en el pizarrón. Ante la respuesta afirmativa de Luisa, Ana monitoreó “al primero no lo hicimos”. Luisa, restando importancia a la valoración de Ana, propuso transcribir el contenido de los “cartelitos” hechos para la feria de ciencias. Ana -sin referir al plan de texto- le dijo a Camilo que la propuesta de Luisa consistía en que cada parte del texto correspondiera respectivamente a la piel, las uñas, el cabello. Luisa exhortó a empezar hablando de cada parte, Ana consultó concretamente cómo hacerlo y tipeó un punto y aparte. El episodio finalizó cuando Luisa solicitó que la “dejen pensar”.

El episodio 9, orientado a la construcción expositiva de la información relevante, presentó características similares al episodio 7. Luisa dictaba a Ana. Mientras consultaba por el uso de signos de puntuación y por la ortografía, Ana evaluó la tarea en relación a la consigna: “Me parece que no estamos haciendo nada que tenga que ver con la consigna”, sin que su intervención resonara en los demás integrantes. Camilo sólo reformuló ideas o respondió a preguntas dicotómicas de Ana sobre la puntuación. En este episodio textualizaron las características y conformación de la piel, y dos de las funciones de la epidermis.

El episodio 10, metacognitivo centrado en la recuperación compartida de contenidos desde la memoria, y de duración contrastante respecto del episodio anterior. Al comenzar, Luisa manifestó dificultades para recordar la tercera función de la epidermis: “era otra cosa más pero no me acuerdo, sí, proteger, dar elasticidad...”. Ana respondió: “yo lo estudié a esto pero no me logro acordar, ¿dar color?”. Ante la respuesta afirmativa de Luisa, Ana agregó que la función de la piel es dar color a pelos, piel y ojos, Luisa completó la idea al recordar que la melanina da color y se encuentra en la epidermis, Ana aclaró con ironía que las uñas no tienen melanina sino queratina. Luisa en tono de broma pregunta si las uñas son rojas.

En el episodio 11, orientado a la organización del clima de trabajo, Camilo le ordenó a Ana que deje de “pelear” a Luisa, Ana respondió “no me caés bien, estoy aburrída, por eso”.

Camilo interrogó a Ana acerca de las razones por las que peleaba a Luisa, y Ana respondió en tono desafiante “Luisa me obliga, es como mentirosa y está acá al lado”. Camilo afirmó que eso es mentira, Ana arguyó que le mintió “en algo muy feo”. Luisa, sin responder a la acusación de Ana, convocó a continuar la tarea (“¿vas a hacer esto o vas a pelear?”), dando por finalizada la discusión.

El extenso episodio 12, destinado a la construcción expositiva de la información relevante, comenzó cuando Luisa dictó a Ana: “dejale el punto o coma, poné...”, Ana completó “dar elasticidad y fuerza”, Luisa mostró su acuerdo con la idea textualizada y explicó el contenido que dictó a Ana, Camilo chequeó el texto escrito, Luisa y Ana dieron cuenta de estados epistémicos negativos con expresiones como: “No me acuerdo el texto”, “estoy perdida”, “eso yo no me lo sé”, “no me lo acuerdo”. Camilo intentó aportar la idea de que en la dermis se hallan las ‘glándulas’ sudoríparas, ya expresada por Luisa, pero dijo ‘vasos’ en lugar de ‘glándulas’. Ana rió (“cómo va a ser vasos sudoríparos!”) y Luisa corrigió: “vasos sanguíneos eran, eso yo ya me fijé en la carpeta”. Ana releyó para todos la última parte del texto elaborado, y agregó “que llegan, no sé, donde llegan los vasos sanguíneos, hay que ponerlo a eso. ¿Darío vas a hacer algo?”

Tabla 19

Problemas, metas, focos, tiempo, turnos de habla y texto elaborado en los 15 episodios

Nº	Problema	Meta	Foco	Tiempo	Turnos de habla	Texto
1	Decidir qué preguntas seleccionarán	O	Rol-y-Acc	3:38	9	¿Qué cosas dañan el pelo?
2	Entender la consigna	O	Consig	3:44	14	¿cuánta agua tenemos que consumir por día?
3	Seleccionar las preguntas que responderá el texto	CE	Pregun	1:34	9	¿Cómo podemos cuidar la piel? ¿Qué cosas dañan a la piel?
4	Monitorear el cumplimiento de la consigna	O	Consig	1:47	14	¿Cuántas capas tiene la piel? ¿Qué es la piel?
5	Decidir qué preguntas responderán	O	Rol-y-Acc	3:00	18	¿Qué es el sistema tegumentario?
6	Decidir la organización gráfica del texto	CE	Form	2:27	25	El sistema tegumentario (título) El sistema tegumentario (primera frase del texto)
7	Textualizar el problema articulador del texto	CE	Inf-Rel	3:18	14	está formado por piel, uñas y cabello, al no cuidarse esos factores pueden ser dañados.
8	Proyectar la estructura textual	M	Coh-y-Cos	1:14	11	
9	Textualizar la definición de piel	CE	Inf-Rel	4:04	23	La piel es el órgano más grande y extenso del cuerpo, está formada por tres capas, epidermis, dermis e hipodermis. La función de la epidermis es proteger, dar elasticidad
10	Recordar todas las funciones de la epidermis	Mc	Recup	0:50	7	es proteger, dar elasticidad
11	Actualizar pautas de comportamiento grupal	O	Cl-de-Tr	0:40	8	
12	Textualizar las funciones de las capas de la piel	CE	Inf-Rel	5:43	48	a la piel, es la capa exterior de la piel que se puede ver y tiene melanina que le da color a ojos, cabello y piel. La dermis es llamada la verdadera piel, tiene glándulas sudoríparas
13	Regular la conducta de una de las integrantes	Mc	Est-af-y-ep	3:33	39	
14	Textualizar la función de la dermis	CE	Inf-Rel	2:00	13	y la hipodermis es la última capa que ayuda a proteger los órganos internos.
15	Elaborar el cierre del texto	CE	Cierr	5:38	43	Para cuidar nuestra piel se necesita tomar la cantidad de agua suficiente según su propio peso dividiéndolo por treinta y usando algunas cremas para hidratarla.

Nota: Abreviamos las metas con la inicial en mayúscula: CE=construcción expositiva, M=metalingüística, Mc=metacognitiva y O=organizativa; y los focos con la primera letra en mayúscula y las siguientes en minúscula. Para Coherencia y Cohesión, Roles y Acciones, Clima de Trabajo, Información Relevante y Estados afectivos y epistémicos utilizamos guiones medios.

El episodio metacognitivo 13 enfocó las disposiciones afectivo-motivacionales. Al principio, Camilo pidió a Ana que deje de pelear. Luisa afirmó que la seño acepta que usen borradores y, ante el tono de la respuesta de Ana, acordó con Camilo en que Ana deseaba pelear. Ana reconoció su malestar, atribuyéndolo a la inquietud por la eventual desaprobación de dos prácticos. Luisa opinó que no debe descargar su malestar con ellos y Camilo, desde una mirada más optimista, enunció que tal vez alcance el “SA” -satisfactorio. El episodio continuó con un intercambio más relajado acerca de cómo aprendieron a hacer cuentas, Camilo recuperó una experiencia pasada de aprendizaje exitoso, que llevó a Luisa a recordar a la maestra de tercer grado. Ana nuevamente convocó a la tarea informando el poco tiempo que resta antes del recreo. Este episodio se destaca porque se habla mucho en relación al tiempo, seguramente por lo convocante del foco.

En el episodio 14, orientado a la construcción expositiva de la información relevante, Camilo preguntó: “¿dónde quedaste?” y Ana respondió: “donde vos me dijiste, las glándulas sudoríparas”; junto a Luisa acordaron en finalizar en “glándulas sudoríparas” las funciones de la dermis, y comenzaron a textualizar sobre la hipodermis. Ante la imposibilidad de recuperar contenidos, Camilo intentó preguntarle a la seño, pero Ana insistió en realizar la tarea con la información que puedan recuperar por sí mismos. Mientras Camilo y Darío conversaban, Luisa dictó: “la hipodermis es la última capa que ayuda a proteger los órganos internos”.

En el episodio 15, dedicado a la construcción expositiva del cierre, Luisa planteó: “por qué ahora no ponés punto para cuidar nuestra piel”. Ana escribió las ideas dictadas, corrigió la ortografía de las palabras, señaladas de manera automática en la pantalla, al tiempo que exclamó: “tildes, tildes y más tildes”; preguntó a Darío si pensaba hablar y se quejó por lo poco que se acordaban de la feria de ciencias. Darío preguntó por la ortografía de una palabra, y Luisa respondió: “después pongo el de corregir las palabras”. La docente se acercó, leyó en pantalla el texto producido y sugirió que siguieran con los factores para el cuidado de la piel.

Luisa consultó al grupo si escribirían sobre el agua, Camilo respondió dictando a Ana “se necesita la cantidad de agua suficiente por día” y Luisa agregó “según su peso”. Luisa sugirió agregar comillas, Ana respondió “primero voy a poner se necesita tomar la cantidad de agua suficiente”. Darío afirmó enfáticamente “una persona que pesa 70 kilos tiene que tomar 7 vasos”, Camilo repitió que Ana debía agregar “según su propio peso” y, dirigiéndose a Darío aclaró “si son vasos chiquititos, porque los vasos de cerveza son más grandes”. Ana escribió “dividiéndolo por 30”. Darío y Camilo continuaron discutiendo acerca del tamaño de los vasos: “si vos pesás 60 kilos, si te vas a tomar 2 litros de agua o cuántos vasos ¿cuánto tiene un vaso de agua? un vasito así, de los comunes”. Al tiempo que Luisa preguntó insistentemente si escribirán acerca de lo que daña la piel, Ana decidió finalizar el texto con “usando algunas cremas”, Luisa agregó “para hidratarla”. Ana escribió esta última expresión y agregó los nombres de quienes escribieron. Inferimos que la reinscripción de Darío en este episodio y el paralelismo que generó en la discusión grupal (Luisa insistía a Ana en escribir sobre factores que dañan la piel al tiempo que Camilo y Darío discutían sobre la unidad de medida del agua a consumir) se relacionó con el giro enunciativo del último párrafo del texto expositivo.

La distribución de los episodios en la sesión según sus metas y focos evidenció que los de construcción expositiva, situados entre los episodios tercero y último, avanzaron progresivamente desde: a) la selección de las preguntas que articularían el texto (episodio 3), b) el formato gráfico (episodio 6), c) el planteo de información relevante (episodios 7, 9, 12 y 14), y d) el cierre (episodio 15). Solo la elaboración de la información relevante continuó durante cuatro episodios, en tanto que las preguntas, el formato gráfico y el cierre se resolvieron en un sólo episodio. En los episodios de construcción expositiva, tomados como un todo, los intercambios se caracterizaron por el dictado a Ana por parte de Luisa o Camilo.

Los episodios organizativos tuvieron una fuerte presencia en el primer tramo de la sesión (4/5 episodios iniciales fueron organizativos). Los que enfocaron roles y acciones (1 y

5) se resolvieron de manera acotada y fueron decisivos para los episodios siguientes: en el primero se abordó y solucionó el problema de quiénes formularán las preguntas -lo que habilitó a explorar a comprensión de la consigna- y en el quinto se resolvió el problema de elegir quiénes responderán a las preguntas seleccionadas, para iniciar la escritura del título. Los episodios 2 y 4 se centraron en la consigna, y en el chequeo de su cumplimiento. El único episodio organizativo situado en el segundo tramo de la sesión se ocupó del clima de trabajo.

Ambos episodios metacognitivos se ubicaron en el segundo tramo de la sesión, uno se orientó a la recuperación de ideas para la escritura (episodio 10) y el otro a la regulación externa de la conducta de Ana (episodio 13). También hubo intervenciones metacognitivas en los episodios de construcción expositiva 9, 12 y 14, en los que Ana refirió estados de confusión, falta de conocimientos propia y del grupo, junto a dificultades para recuperarlos (“ya me perdieron, no se ponen de acuerdo”, “estoy perdida”, “a eso yo no me lo sé”, “que no nos acordemos de nada, eso ya es de burros”, “nos quedamos todo el día en esa feria y no nos acordamos casi nada”) y Luisa manifestó dificultades para evocar conocimientos (“no me lo acuerdo”). En el episodio organizativo 2, Ana y Camilo dieron cuenta de estados de confusión y falta de conocimientos (“no entiendo nada, estoy perdida”, “no sé si sabemos las respuestas de todas estas preguntas”); en tanto que Luisa se interesó por las ideas de Ana (“¿qué pensás?”). En el episodio metalingüístico, Luisa solicitó tiempo para poner en marcha sus procesos cognitivos (“si, parate, dejame pensar”).

El único episodio metalingüístico, en que se proyectó la cohesión de la estructura textual, se ubicó en la mitad de los episodios diferenciados en la sesión. Identificamos ocho intervenciones metalingüísticas con foco en la ortografía, referidas al uso de comillas, de tildes y de consonantes homófonas (“c”, “s” o “z”). Además, una intervención enfocó el léxico, al cambiar oralmente la palabra “vaso” por “glándula” -sudorípara-.

En la amplia mayoría de los episodios se produjeron avances gráficos en el texto (ver Tabla 19); sólo hubo intercambios verbales sin cambios gráficos en el episodio metalingüístico y en los dos episodios organizativos enfocados en el clima de trabajo.

10.2.4. Dinámica de la Sesión

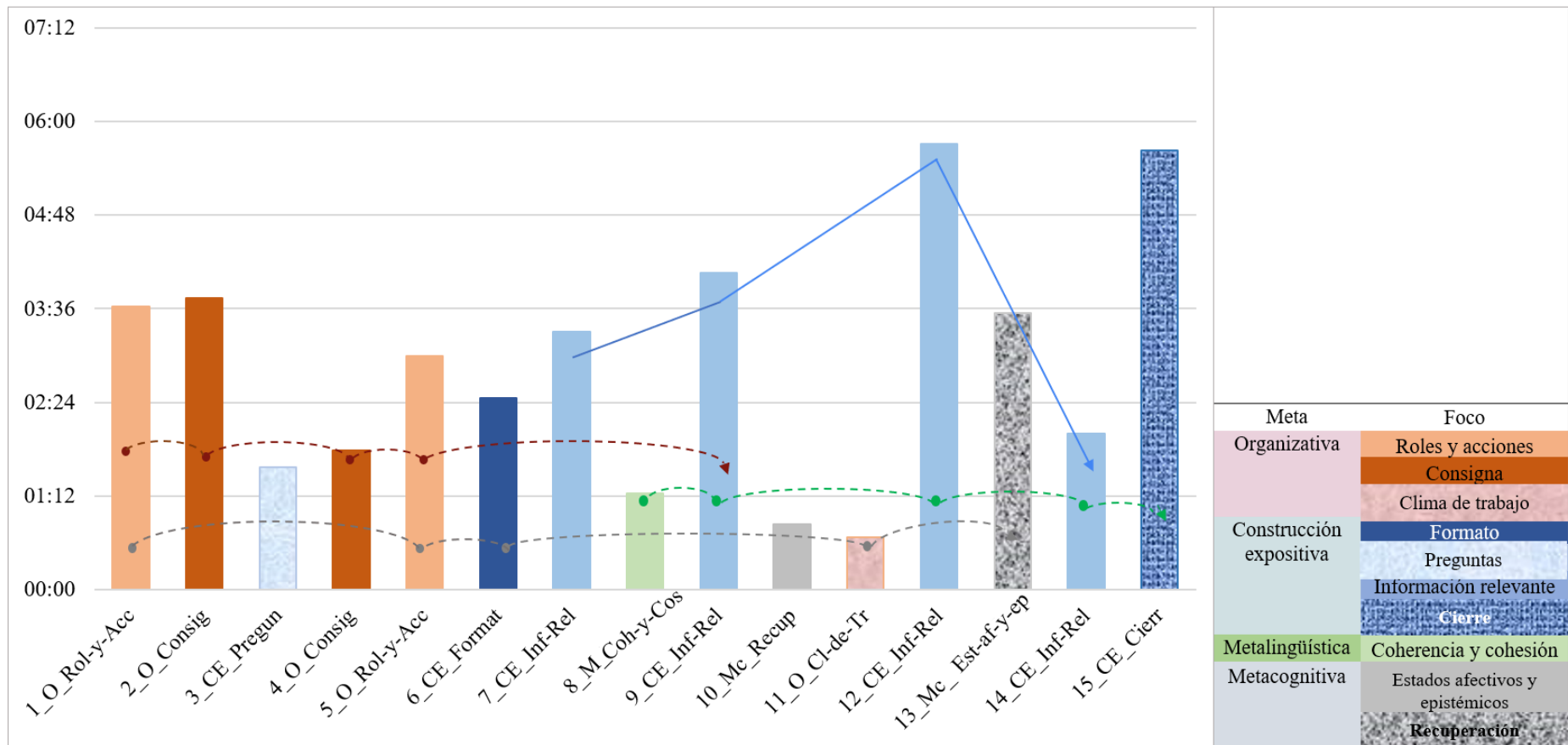
Con respecto a los movimientos entre episodios, en el proceso de composición narrativa del Grupo 1 identificamos un bucle prospectivo que comprende la construcción de información relevante, traccionado por el episodio metalingüístico y los metacognitivos. Establecimos relaciones entre intervenciones y episodios, en los casos de la consigna, los estados afectivo-motivacionales así como la coherencia y cohesión.

10.2.4.1. *Movimientos entre Episodios*

Los cuatro episodios en que se construyó la información relevante configuraron un ciclo prospectivo (ver flechas de líneas azules en Figura 28) que inició en el episodio 7, se resolvió en el 14, e involucró a los episodios 9 y 12. Estos episodios buscaron avanzar en la producción gráfica, los intercambios típicos fueron el dictado por parte de Luisa o Camilo a Ana, quien tipeó y releyó la última palabra o frase tipeada indicando que había completado la escritura. En este ciclo tuvieron una importancia decisiva los episodios 8, 10, 11 y 13, que enfocaron respectivamente los problemas de proyectar la coherencia y cohesión de la estructura textual, recuperar conocimientos y regular los aspectos afectivo-motivacionales del comportamiento.

Figura 28

Dinámica entre los episodios (n=15), y entre intervenciones y episodios de las diferentes metas y focos



Nota: En las etiquetas utilizadas el número inicial identifica al episodio, luego de un guión bajo y en mayúscula se identifica la meta del episodio (CE=construcción expositiva, O=organizativa, M=metalingüística y Mc=metacognitiva); separadas nuevamente por guión bajo, la siguiente cadena de letras indica el foco de esa meta. Las flechas rectas en azul señalan desafíos que involucran más de un episodio y las flechas de guiones en gris, verde y marrón con puntos intercalados indican intervenciones individuales retomadas en diferentes episodios

10.2.4.2. Movimientos entre Intervenciones y Episodios

En el caso de la organización de la consigna, identificamos en el episodio 1 intervenciones de Ana tendientes a promover en el resto del grupo el inicio y desarrollo de la tarea. La meta de estas intervenciones anticipa y confluye en los episodios 2 y 4, articulados en torno a la comprensión de la consigna. En el episodio 5, una intervención de Ana dio cuenta de su comprensión de la consigna: “hay que elegir una, qué es el sistema tegumentario, yo elijo esa”. En el episodio 9, Ana evaluó la distancia entre el trabajo realizado y la demanda de la tarea. La dinámica de abordaje de la consigna (ver flecha de guiones marrón en Figura 28) llevó a explicitar comprensiones propias, a chequear la comprensión de otros y a evaluar la distancia entre esa comprensión y la producción realizada. Si bien Camilo y Darío participaron activamente en los episodios enfocados en la consigna, las intervenciones de Ana mostraron recurrencia.

En el episodio 13, con foco en las disposiciones afectivo-motivacionales y epistémicas, las y los estudiantes resolvieron el problema del comportamiento de Ana, enunciado en intervenciones de episodios previos. En el episodio 1 Ana, al expresar su perspectiva acerca de las actitudes de sus compañeros y compañera (“Uno que no habla, el otro que tampoco contesta, la otra que habla bajito”) dejó entrever un matiz de hostilidad. En el episodio 5, manifestó su malestar frente al desinterés grupal y su falta de comprensión: “estoy hablando como los locos, no entiendo nada”. En el episodio 6, expresó que le gusta pelear a Camilo. En el episodio 11, habló de su aburrimiento, dijo a Camilo que no le cae bien y lo acusó de mentiroso, como a Luisa. Así, al lograr la regulación grupal del comportamiento de Ana, en el episodio 13 confluyen y se resuelven las intervenciones de Ana en los episodios 1, 5, 6 y 11 (indicada con flecha de guiones gris en Figura 28).

El foco en la coherencia y cohesión articuló y se resolvió en el episodio 8, al acordar estructurar la información relevante en tres párrafos. Sin embargo, poner en texto esa

estructuración requirió retomar en varias intervenciones posteriores el uso de los recursos cohesivos (ver flecha de guiones verde en Figura 28). En el episodio 9, Ana preguntó: “¿punto, coma?”, Camilo optó por la coma y Luisa eligió el punto que quedó escrito. En el episodio 12, Luisa propuso a Ana que tipeara un punto o una coma. En el episodio 14, Camilo consultó si escribir punto seguido o coma, sin recibir respuesta. Al principio del episodio 15 ocurrió un breve intercambio entre Luisa y Ana acerca de si escribir punto seguido o aparte. Así, la estructuración del texto proyectada y acordada en el episodio 8 demandó para su concreción de los recursos cohesivos que identificamos en las intervenciones de episodios subsiguientes.

10.3. La Entrevista Grupal Postproducción

Ana describió globalmente su perspectiva acerca de la tarea usando la palabra “lindo” y Camilo “divertido”. Con respecto a cómo se organizaron, Ana aludió a la participación de todos (“cada uno iba dando ideas”) y Luisa esbozó una diferenciación de roles entre quien usaba el teclado y quienes aportaban ideas para la construcción expositiva: “lo hacíamos entre todos, uno escribía y los otros después iban aportando al texto”. Al repreguntar si todos aportaban al texto dimos lugar a la queja de Ana sobre la escasa participación de Darío, quien se justificó apelando a la intervención negativa de sus estados y procesos cognitivos: “yo no lo sabía a eso”, “algo me acordaba pero cuando me preguntaron no me acordaba, me olvidé”.

En cuanto a las dificultades halladas durante la realización de la tarea, refirieron a la recuperación de contenidos específicos: Camilo dijo “las capas de la piel, porque no nos acordábamos mucho de eso” y Luisa agregó “acordarnos de las funciones”. Por su parte, Ana destacó los contenidos que sí lograron recuperar (“de lo otro nos acordábamos”). Camilo expresó que las preguntas escritas en el pizarrón les facilitaron la tarea, pero Ana señaló que no las respondieron todas. Ante la pregunta por el seguimiento del plan de texto, explicado por la docente y escrito en el pizarrón, Ana y Camilo respondieron negativamente, coincidiendo en que se olvidaron: “porque nos olvidamos”, “nos olvidamos y seguimos trabajando”. Luisa

detalló que seleccionaron y respondieron la pregunta ¿qué es el sistema tegumentario?, sólo que descuidaron integrar ese interrogante en el texto escrito: “hicimos la pregunta y después cuando hicimos el texto nos olvidamos de añadirla”. Apoyando las afirmaciones de Luisa, Ana ofreció una síntesis cabal del trabajo realizado: “pusimos que está formado por uñas, piel y cabello, y después describimos las capas de la piel”, y detalló que no escribieron nada de las uñas ni del cabello “porque tuvimos que entregar”.

Al valorar el texto compuesto, Camilo expresó su agrado. Ana explicó que ampliarían la información presente en el texto e incluso modificarían la estructura integrando las preguntas: “lo haríamos más completo y también le cambiaríamos la forma tendríamos que poner la función de la uñas y del cabello, que es lo que nos faltó, y añadiendo la pregunta”.

10.4. Recapitulación e Interpretación de Resultados

Al revisar la participación durante el proceso de composición, notamos dos claros liderazgos según se trate de plantear problemas vertebradores de episodios o de darlos por finalizado. En el primer caso, probablemente las posibilidades de recuperación y el dominio de la temática, así como la proyección de la estructura textual contribuyeron a que fuera Luisa quien lidere el inicio de los episodios. En la configuración del liderazgo de Ana al dar cierre a los episodios -más marcado aún que el de Luisa al iniciarlos- intervino su actitud negativa hacia la interacción con sus pares, como si quisiera concluir una situación que la incomoda. En efecto, una mirada a través de la secuencia, evidenció que en los episodios introductorios Ana se mostró proactiva: al fomentar la participación de los demás integrantes, al individualmente copiar o modificar las preguntas del pizarrón o al chequear la realización de la consigna; paralelamente varias de sus intervenciones dieron cuenta de dificultades con la regulación emocional de su comportamiento. Las reiteradas referencias a estados epistémicos negativos pueden atribuirse al desafío propuesto por la tarea de recuperar la experiencia de la feria de

ciencias, el efecto dispar de esa experiencia en los y las estudiantes impacta en la actualización de la información requerida por la consigna.

Al mirar los episodios dedicados a la meta de construcción expositiva durante el proceso de composición, notamos que se caracterizan por un “dictado” sin que medie discusión de las ideas que serán transcritas. Ese modo de volcar al papel lo que ya conocen sobre el tema daría cuenta de un texto elaborado conforme al modelo “decir el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Por su parte, los episodios organizativos con foco en la consigna destacaron el empeño del grupo para dar sentido a la demanda contenida en la consigna, si bien sólo cumplieron genuinamente con la parte inicial de la tarea: que cada integrante del grupo elija, modifique o elabore una pregunta. No lograron resolver el desafío de la articulación gráfica entre esas preguntas y el cuerpo del texto expositivo, aunque Camilo aportó la idea -comunicada por la docente en el plenario inicial- de que las preguntas debían ser borradas una vez respondidas, Ana enojada decidió desatender ese aporte. El episodio 11, enfocado en el clima de trabajo, permitió resituar la atención en la tarea durante el tiempo que duró el episodio 12, pero sin resolver genuinamente el problema de la conducta de Ana que reapareció y se resolvió en el episodio 13. Al poner en relación el proceso de producción con las expresiones vertidas en la entrevista, observamos que los episodios organizativos al inicio de la sesión evidenciaron el interés y la actividad desplegada por los cuatro integrantes del grupo orientados a comprender qué les solicita la consigna de trabajo, monitorear su cumplimiento, decidir qué preguntas formularán y quiénes las responderán; sin embargo, este esfuerzo fue cesando conforme progresó la sesión. En la entrevista grupal post producción, las y los estudiantes evaluaron críticamente el ajuste a la consigna logrado, arguyendo -consistentemente con lo evidenciado por el texto- que olvidaron integrar la pregunta en el cuerpo del texto, que faltó información relevante y que, si pudieran modificarlo, lo harían más extenso. Inferimos que la recurrencia

de discusiones organizativas en este grupo se relacionó con las restricciones para tomar características específicas del género expositivo como eje de los intercambios.

La finalidad metalingüística en el texto se muestra adecuada, tanto en la ortografía y riqueza léxica como en la coherencia y cohesión, excepto por la omisión de información necesaria en el último párrafo. El único episodio metalingüístico, que versó sobre la cohesión de la estructura textual, fue determinante en la orientación posterior del proceso de producción. En efecto, la planificación realizada por Luisa de las ideas a escribir en los párrafos siguientes fue clave para regular la actividad en función de esa anticipación (Corcelles y Castelló, 2015); sin embargo, le restó importancia a los intentos de Ana por atender al plan de texto ofrecido por la consigna. Las intervenciones con foco en la ortografía fueron escasas y aisladas, y sólo identificamos un breve intercambio enfocado en el léxico, por lo que es posible que los conocimientos metalingüísticos que toman como unidad a la palabra (léxicos y ortográficos) se encuentren en vías de automatización. En la entrevista grupal post producción, Ana expresó que, si pudieran hacer el texto nuevamente, cambiaría su “forma” o estructura como resultado de completar la información faltante sobre el pelo y las uñas e integrar la pregunta a la que responde. Probablemente, los conocimientos metalingüísticos acerca de unidades textuales extensas, como párrafos u oraciones, aun demanden cierto esfuerzo de regulación a las y los estudiantes de este grupo.

Por su parte, los episodios metacognitivos y las intervenciones de Ana orientadas hacia esa meta mostraron una oscilación en la conducta de Ana desde la colaboración desinteresada con Luisa para recuperar ideas hacia la hostilidad para con ella y Camilo, o hacia la queja por la escasa participación de Darío o por su propia falta de conocimiento o dificultades para recuperarlo.

Capítulo 11

La Composición Expositiva en el Grupo 2

Al momento de la sesión de composición del texto expositivo en el grado escolar a cargo de la Docente 2 había tres estudiantes ausentes, entre ellos Manuel uno de los integrantes del grupo enfocado. La tarea de composición del texto expositivo fue realizada por Blanca, Emilia y Federico, quienes esta vez se ubicaron sobre una de las paredes laterales del aula, lejos del pizarrón. La sesión de composición de “Vino tinto - Vino blanco” duró 31:15 minutos.

11.1. El Texto

Al atender al formato gráfico (ver Figura 29), notamos un texto muy breve, tipeado en dos diferentes tipografías, cuyo tamaño se mantiene constante durante todo el texto. Su macroestructura textual estuvo conformada por una pregunta y dos apartados, cada uno con su respectivo título. La pregunta se situó levemente hacia el centro, posiblemente por el malogrado intento de centrar introduciendo espacios o por el uso de una sangría; se delimitó adecuadamente con signos de interrogación y con mayúscula inicial. Debajo de la pregunta, hubo un renglón en blanco, luego unos pocos espacios horizontales y el título del primer apartado enteramente en mayúscula: “VINO TINTO”; separado por otro renglón en blanco, se expuso el texto correspondiente con un desarrollo que ocupó cinco renglones. Hacia abajo, le siguió un nuevo renglón en blanco y el título del segundo apartado, en mayúsculas: “VINO BLANCO”; continuó un renglón en blanco y el texto correspondiente que ocupó cinco renglones. Ambos cuerpos de texto y el segundo título se situaron enteramente a la izquierda. El cambio de una a otra tipografía se produce a partir de las últimas cláusulas del primer apartado, por lo que se infiere que es de modo no intencional. Los renglones en blanco que hubo entre la pregunta y el título, así como entre cada título y su apartado corresponden a la configuración automática del procesador.

Figura 29

Texto expositivo compuesto por el Grupo 2

¿Cuáles el proceso de elaboración del vino?

VINO TINTO

Lavamos las uvas negras (se podía usar cual cualquier uva siempre y cuando vallas a ser tinto o blanco) nosotros usamos las uvas negras para hacer la elaboración del vino tinto le sacamos el mosto de la uva después de ese proceso pusimos un embudo para colarlo al bidón teníamos que poner el vino tinto en una temperatura de menos de 20° grados nos lo llevamos a la casa y hicimos el proceso y teníamos que batirlo despacito

VINO BLANCO

Lavamos las uvas las pasamos a un fuenton, después las exprimimos y las colamos para sacar las cascaras y después se colaban las semillas con una tela los trasvasamos con un embudo al bidón le colocamos diarios alrededor para que no tenga luz y tenía que estar en una temperatura más de 20° grado nos lo llevamos a la casa y hicimos el proceso y teníamos que batirlo despacio.

La pregunta. De acuerdo a las indicaciones dadas por la docente en el momento plenario inicial, fue seleccionada de entre todas las registradas en el pizarrón: “1) ¿Dónde lo hicimos y donde lo guardamos?, 2) ¿Qué tipos de uva usamos?, 3) ¿Cuánto tiempo lleva hacer vino?, 4) ¿Cuáles fueron los pasos que seguimos?, 4) ¿Dónde buscamos información?, 5) ¿Qué tipos de vinos elaboramos?, 6) ¿Cuál es el proceso de elaboración del vino?, 7) ¿Cuál con luz y cuál sin luz?, 8) ¿Qué tipos de fermentación hicimos?, 9) ¿Qué materiales necesitamos para hacer vino?, 10) ¿Qué tiene de distinto hacer vino tinto o hacer vino blanco?”. La pregunta elegida fue la más general, abarcativa y abstracta, el resto de las preguntas indagaron aspectos específicos, puntuales y concretos que hubiera sido fecundo considerar al desarrollar el texto. Al transcribir la pregunta, se omitió un espacio entre el pronombre “cuál” y el verbo, tal vez por un error de tipeo; estuvo formulada en tercera persona.

Los títulos. Fueron dos, uno para cada apartado. Particularizan, continúan y diferencian la pregunta inicial. Cada título se enunció como una frase nominal compuesta por sustantivo y adjetivo: vino tinto y vino blanco. Su lectura, junto a la de la pregunta elegida, genera en el

lector la expectativa de que cada apartado expondrá las peculiaridades que implica la elaboración de cada tipo de vino.

El cuerpo del texto. Intentó diferenciar el proceso de elaboración del vino, según la pregunta transcrita. En el primer apartado, la cláusula inicial informó sobre el acto de lavar las uvas negras; seguidamente una oración entre paréntesis introdujo, a modo de aclaración, que es posible usar cualquier tipo de uva para hacer ambos tipos de vino. Luego de cerrado el paréntesis, precedida por el pronombre “nosotros” y cambiando la palabra “lavamos” por “usamos” se repitió información ya presentada en la primera cláusula, en la pregunta y en el título. A continuación, se planteó que el siguiente paso es quitar el mosto de la uva. Hasta aquí las acciones se comunicaron en tiempo presente, a partir de la introducción del complemento “después”, predominó el tiempo pasado.

El segundo apartado, bajo el título de “Vino blanco”, coincidió con el primero en el paso inicial consistente en el lavado de las uvas. Luego se plantearon las acciones de exprimir y sacar las cáscaras, utilizando un lenguaje menos técnico, pero con la misma idea general que al exponer sobre el vino tinto. Le siguió una secuencia de acciones, indicada por el uso de “después”, y específicas de la elaboración del vino blanco como trasvasar al bidón -usando un término más preciso que en el primer apartado-, colar las semillas usando una tela y colocar diarios para evitar la luz.

Ambos apartados finalizan en tres cláusulas casi idénticas (hemos indicado con barras las tres diferencias entre ellas): “en una temperatura de más/menos de 20° grado/s nos lo llevamos a la casa y hicimos el proceso y teníamos que batirlo despacio/cito”. Es decir, al hablar del vino tinto mencionaron “menos de 20°”, “grados” en plural y la última palabra fue “despacito”, mientras que en el título “Vino Blanco” mencionaron “más de 20°”, “grado” en singular y la última palabra fue “despacio”. A diferencia de lo solicitado por el plan de texto, los apartados no presentaron un cierre o conclusión y, desde el punto de vista de su

significación, la información fue incompleta dado que sólo aludieron a un proceso, sin especificar a cuál, ni por cuánto tiempo se extendió la permanencia del vino en elaboración en la casa de las y los estudiantes.

La estructura del texto en ambos títulos estuvo basada en secuencias de acciones expresadas mayormente en presente intemporal a modo de instrucciones y en primera persona del plural. Utilizó un lenguaje cotidiano en el que predominaron palabras referidas a acciones manifiestas (batir, colar, exprimir, hacer, lavar, entre otras) realizadas con elementos materiales y tangibles (bidón, casa, cáscaras, diarios, embudo, fuentón, entre otras).

Una única oración constituyó el primer apartado. Para facilitar la separación de cláusulas, y la relación entre ellas, el lector cuenta con signos de puntuación auxiliares, como los paréntesis, y con varios tipos de nexos: “y”, “que”, “o”, “siempre y cuando”, “menos”. Los nexos condicional y adversativos -“siempre y cuando”, “o”-, de uso poco frecuentes se hallaron en la oración parentética, en tanto que los más frecuentes -“y”, “que”- aparecieron principalmente en las cláusulas finales, comunes a ambos títulos.

Fueron dos las oraciones que configuraron el segundo apartado. La primera comenzó en mayúscula, contenía una coma y dos conjunciones. La segunda oración inició con letra minúscula y utilizó seis conjunciones -tres “y”, dos “que” y un “para qué”, incluyendo las cuatro de las cláusulas de cierre compartidas. Al introducir separadores (barras) en la primera oración-párrafo fue posible distinguir seis cláusulas:

“Lavamos las uvas negras (se podía usar cual cualquier uva siempre y cuando vallas a ser tinto o blanco)/ nosotros usamos las uvas negras /para hacer la elaboración del vino tinto le sacamos el mosto de la uva/ después de ese proceso pusimos un embudo para colarlo al bidón/ teníamos que poner el vino tinto en una temperatura de menos de 20° grados/ nos lo llevamos a la casa y hicimos el proceso y teníamos que batirlo despacito”

La ubicación del segundo separador puede dar lugar a dos cláusulas diferentes: “nosotros usamos las uvas negras para hacer la elaboración del vino tinto” o bien “para hacer la elaboración del vino tinto le sacamos el mosto de la uva”. Más allá de esta ambigüedad, las cláusulas presentaron una adecuada construcción gramatical simple, dado que solo utilizaron dos complementos (después de ese proceso, para hacer la elaboración del vino tinto). En la oración parentética, estuvo de más la palabra “cual”, debido al uso rápido y poco reflexionado del corrector ortográfico, como se verá en el episodio 4.

En la primera oración del segundo apartado se omitió un separador entre las dos primeras cláusulas “Lavamos las uvas/ las pasamos a un fuentón”; continuando con la misma oración, en las cláusulas siguientes, al intentar explicar el doble colado que requiere el vino blanco, se repitió la palabra “después”. La segunda oración de este apartado, comenzó con dos cláusulas sin separación: “los trasvasamos con un embudo al bidón /le colocamos diarios alrededor para que no tenga luz”.

En las últimas cláusulas comunes en ambos apartados fue redundante la escritura del símbolo “°” seguido de la palabra “grado”, hubo cacofonía en la expresión “y hicimos” y sobró el artículo “la” en la cláusula “nos lo llevamos a la casa”.

La construcción de la coherencia textual se tornó muy desafiante principalmente por la falta de signos de puntuación para delimitar cláusulas y oraciones, y en menor medida por las repeticiones, redundancias, omisión de espacios, cacofonías, palabras de sobra y ambigüedad.

Hubo un manejo adecuado de la escritura alfabética, los errores ortográficos se limitaron a palabras escrita fonéticamente “vallas” -en lugar de “vayas” y “a ser” -en lugar de “a hacer”-, y a la omisión de la tilde en “cáscaras”.

Entre las 154 palabras que conformaron los dos apartados, hubo 80 distintas (51%). Las palabras nocionales sumaron un total de 75 (49%). El índice hápax fue de 3,5.

En suma, los dos apartados que integraron el cuerpo del texto comunicaron las acciones a realizar durante el proceso de elaboración del vino tinto y del vino blanco de un modo mecánico, automatizado, repetitivo y conforme a una estructuración textual más instruccional que expositiva. La falta de referencias al proceso químico de fermentación y de diferenciación entre los procesos de elaboración del vino tinto y del vino blanco obstaculizan la comprensión del proceso de elaboración del vino. Además, la ausencia casi total de signos de puntuación y de nexos así como la pobreza léxica (indicada por el bajo porcentaje de palabras nocionales y alto índice hápax) añaden desafíos a la hora de construir una significación exitosa de la información expuesta en el texto.

11.2. El Proceso de Composición: Episodios de Regulación Conjunta

En la sesión de composición del texto expositivo distinguimos 261 turnos de habla que se articularon en 11 episodios (ver en [Anexo 20](#) la representación visual de la composición expositiva del Grupo 2). El episodio más extenso duró 7:23 minutos y el más breve 0:25 minutos; en cuanto a los turnos de habla, el más extenso contenía 63 turnos y el más breve 6.

11.2.1. Participación

El grupo se caracterizó por una participación colectiva muy alta, dado que los tres estudiantes intervinieron en todos los episodios (ver Tabla 20). Cada estudiante inició y cerró la misma cantidad de episodios.

Tabla 20

Participación de las y los integrantes del Grupo 2 en los episodios

	Episodios en los que		
	intervino	inició	cerró
Blanca	11	1	1
Emilia	11	6	6
Federico	11	4	4

Emilia planteó y dio por finalizados los desafíos que articularon más de la mitad de los episodios de la sesión, esto indicó su liderazgo al dar cuenta de la elaboración del texto expositivo.

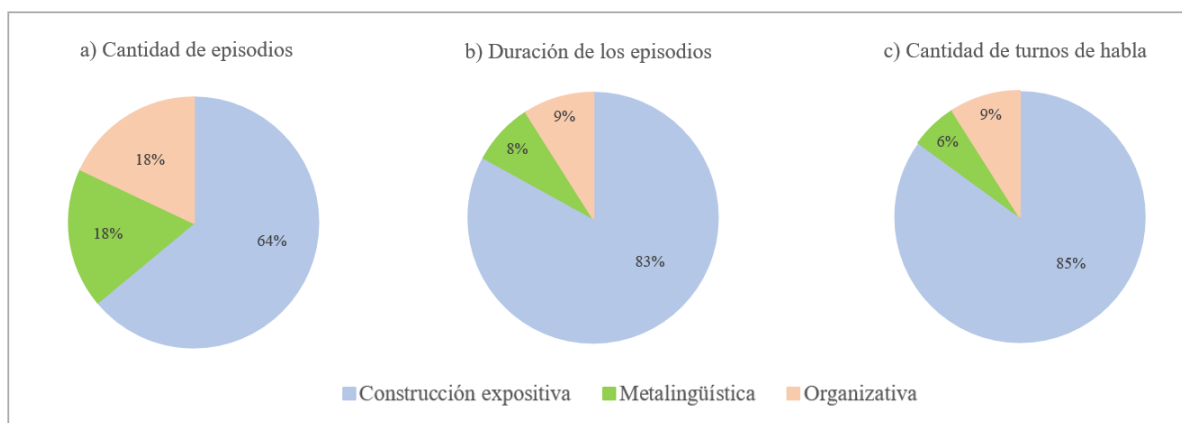
Belén sólo propuso un problema cuya discusión articuló un episodio y dio cierre al debate sobre uno de los problemas, aunque participó en todos los episodios.

11.2.2. Metas

Una clara mayoría de los episodios se dedicó a la meta de construir el texto expositivo, en tanto que las finalidades organizativas y metalingüísticas orientaron los episodios restantes -en una medida inferior al 20%- (Figura 30a). La finalidad metacognitiva no configuró episodios, pero sí intervenciones en 5/7 episodios de construcción expositiva.

Figura 30

Distribución de los 11 episodios con metas de construcción expositiva, organizativa y metalingüística en términos de: a) cantidad de episodios, b) duración de dichos episodios y c) turnos de habla contenidos en los mismos.

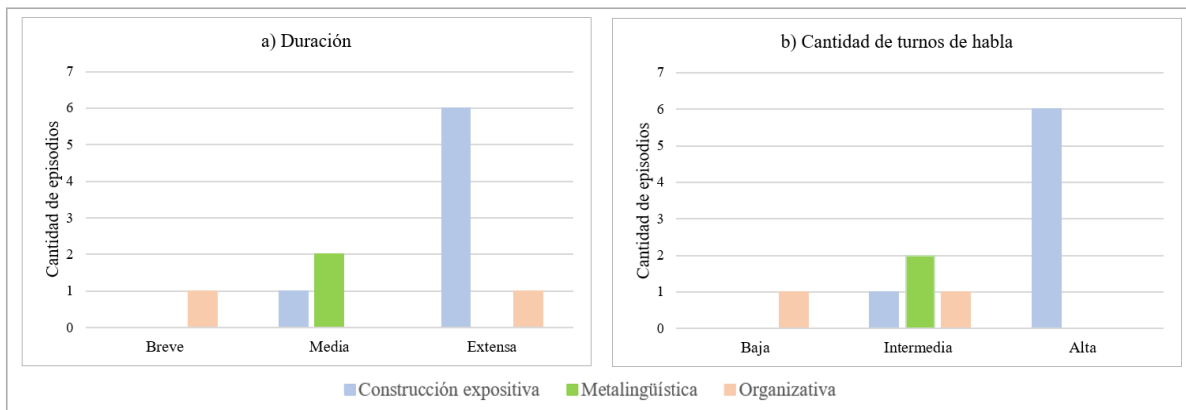


Los episodios de construcción expositiva acentuaron su preponderancia al considerar su duración y cantidad de turnos de habla (ver Figura 30 b y c). Paralelamente, los episodios metalingüísticos y organizativos no alcanzaron ni un décimo de la sesión total en duración y establecer los tres rangos de duración (ver Figura 31a), observamos que la mayor cantidad de episodios (7/11) se reunió en el rango extenso, en tanto que la menor cantidad se ubicó en el rango breve (1/11). Los episodios de construcción expositiva tuvieron alta frecuencia en el

rango de duración extenso; los episodios organizativos se distribuyeron balanceadamente entre el rango de duración extenso y el breve. Ambos episodios metalingüísticos se reunieron en el rango medio de duración.

Figura 31

Distribución de los episodios con metas de construcción expositiva, metalingüística y organizativa, según rangos de: a) duración (breve, media o extensa) y b) cantidad de turnos de habla (baja, intermedia o alta)



Nota: En esta sesión según el procedimiento explicado en el Capítulo 9 la duración breve comprende de 0:25 a 0:38 minutos, la media comprende 0:39 a 2:11 minutos y la extensa, entre 2:11 a 7:23 minutos. La cantidad de turnos de habla baja comprende 6 turnos de habla, la intermedia de 7 a 18 turnos de habla y la extensa, entre 19 y 63 turnos de habla.

Al comparar con los rangos de cantidad de turnos de habla (Figura 31 b), las metas de construcción expositiva y metalingüística mantienen la tendencia delineada para los rangos de duración. En el caso de la meta organizativa, se distribuye balanceadamente entre una cantidad de turnos de habla baja e intermedia.

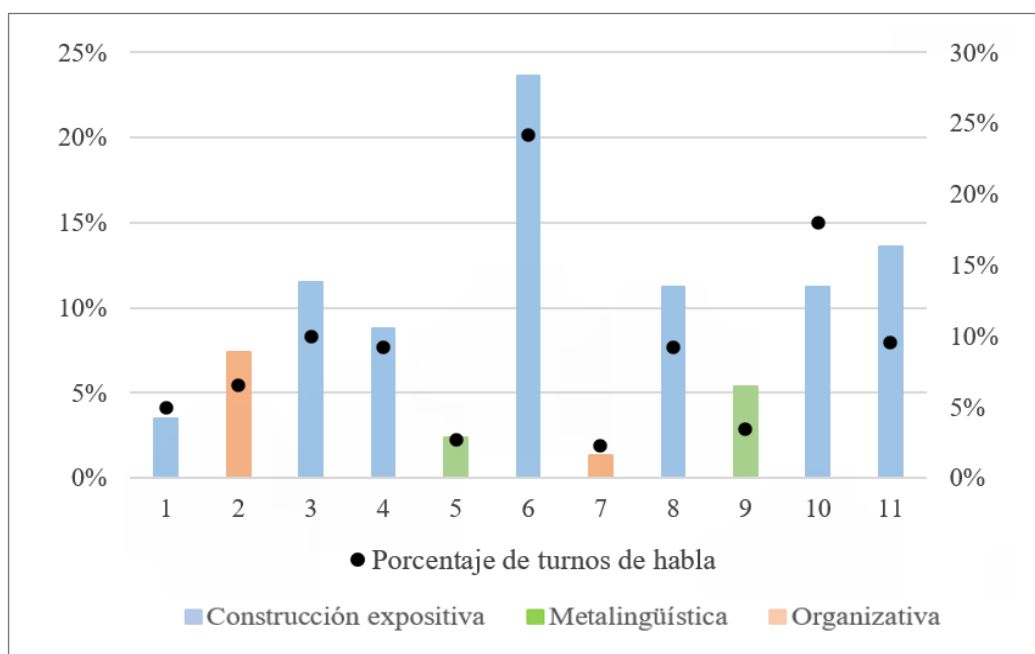
Desde un punto de vista general, la mayor parte de las metas que conforman la sesión fueron de construcción expositiva. Esta mayoría, menos marcada en cuanto a cantidad de episodios (64%), se volvió contundente al considerar tanto la duración y cantidad de turnos de habla (83% y 85% respectivamente). La finalidad metalingüística no alcanzó a orientar el 20% de los episodios, porcentaje que se redujo aún más en cuanto a la duración y cantidad de turnos de habla. La meta organizativa adoptó un comportamiento similar a la metalingüística en cantidad de episodios, duración y cantidad de turnos de habla.

11.2.3. Progresión Secuencial y Focos

Según el ordenamiento secuencial de las metas de los 11 episodios (Figura 32), las de construcción expositiva se distribuyeron a lo largo de toda la sesión y marcaron tanto el inicio como la finalización. Uno de los episodios organizativos ocurrió luego del inicio y el otro próximo a la parte media de la sesión, en tanto que uno de los episodios metalingüísticos sucedió cercano a la parte media y el otro próximo al final de la sesión. Los episodios metalingüísticos y organizativos siempre fueron precedidos y seguidos por un episodio de construcción expositiva.

Figura 32

Secuencia de los episodios: porcentajes de duración y turnos de habla sobre los totales de la sesión (31:15 minutos y 261 turnos de habla)



Nota: En el eje horizontal se ubican secuencialmente los 11 episodios, identificados con los colores de sus metas; en el eje vertical derecho se indica el porcentaje de turnos de habla, y en el eje vertical izquierdo, el porcentaje de duración.

Al atender a las variaciones en cuanto a la duración de los episodios, los contrastes entre episodios consecutivos cuya duración difirió en $\geq 2:11$ minutos se manifestaron en la zona media de la secuencia. El principal contraste estuvo formado por el extensísimo episodio 6 de

construcción expositiva y el brevísimo episodio 7 organizativo, situados en el centro temporal de la sesión; previamente, el episodio metalingüístico 5 de duración media formó un contraste con el episodio 6, y posteriormente el episodio 7 contrastó con el extenso episodio 8 de construcción expositiva. De modo que entre los cuatro episodios consecutivos 5, 6, 7 y 8 identificamos tres contrastes, el más notable de los cuales fue el segundo. Tanto en los episodios anteriores (10 al 4) como posteriores (9 al 11) a la zona media la duración de los episodios fue homogénea.

La Figura 32 evidenció además que en el episodio 10 el porcentaje de turnos de habla superó en más de un quinto al de duración. Se trató del penúltimo episodio de la sesión y de la construcción expositiva, por lo que atribuimos la intensidad de las interacciones verbales al empeño por agilizar la finalización de la elaboración textual. Sin embargo, en el último episodio se dio la situación inversa: el porcentaje de duración superó en casi un quinto al de turnos de habla, indicando pocos intercambios verbales en el lapso de tiempo en que transcurrió el episodio. Volveremos sobre este punto en el siguiente apartado.

11.2.3.1. *Metas, Focos y Avances a lo largo de la Sesión*

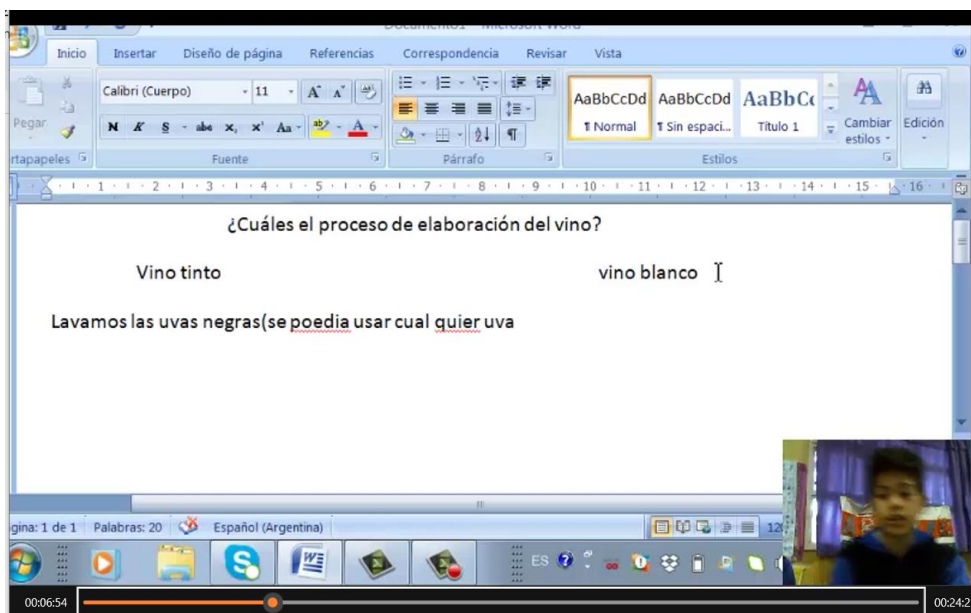
Al iniciar el episodio 1, de construcción expositiva con foco en la pregunta, Blanca propuso escribir que lavaron y aplastaron las uvas. Emilia expresó su preocupación por la coherencia del texto. Seguidamente, Federico consultó “¿qué es el título que vamos a hacer”, y Blanca respondió “el proceso de elaboración del vino”; sin embargo, Federico insistió al repreguntar “¿cuál de esas preguntas” señalando a la vez el pizarrón. Discutieron sobre los interrogantes posibles para seleccionar (qué tipos de vino elaboramos, qué materiales necesitamos) hasta que la intervención de Emilia expresó la opción por “¿qué tipo de vinos elaboramos? o más fácil ¿cuál es el proceso de elaboración del vino” y le dictó a Federico, a cargo del uso de la computadora, la pregunta elegida: “¿cuál es el proceso de elaboración del vino?”, recomendándole además el uso de signos de interrogación.

En el episodio 2, de meta organizativa con foco en la consigna, Blanca y Emilia bromeaban acerca del lugar en el que compraron las uvas, y cuchicheaban sobre otras tareas escolares que aún debían realizar. La Docente 2 se acercó al grupo y habló en voz alta, como si fuera para toda la clase, insistiendo en la importancia de discutir grupalmente y de ordenar la información, antes de comenzar a escribir. Esta ampliación de la consigna dio lugar a que Emilia, Blanca y Federico intercambien acerca de dónde hallar el contenido necesario: “está todo en las carpetas”, “yo lo tengo en un borrador”, “yo no lo anoté”, “sí, lo anotamos todo”, “creo que yo falté”, “yo ya me fijé y no lo tengo”. Federico cedió el uso de la computadora a Emilia, al tiempo que le preguntó qué tipo de vino hizo el grupo del que Emilia formó parte durante la feria de ciencias.

En el episodio 3, de construcción expositiva, Emilia enfocó el formato al abordar el problema de cómo deberían disponer gráficamente la información sobre el proceso de elaboración del vino (Figura 33), posiblemente con la intención de facilitar al lector la comparación entre ambos tipos de vinos. Blanca bromeó diciendo “listo, ya está” dando lugar a un efecto gracioso. Emilia traspasó a Blanca el uso de la computadora. Blanca involuntariamente colocó “vino blanco” debajo de “vino tinto”, Emilia le indicó cómo solucionarlo. Federico buscó infructuosamente información en su carpeta. Emilia planteó: “pongamos lo que nos acordemos: lavamos las uvas”. Federico comenzó a tipear y agregó “negras”. Discutieron acerca de si las uvas eran negras, rojas o blancas, Federico aclaró: “usaron las mismas uvas pero le sacaron la cascarita” y Emilia especificó: “el mosto”. Blanca insistió en que había otro tipo de uvas, Federico intentó sin lograrlo recordar el nombre de ese otro tipo de uva. Emilia explicó: “igual se podía usar cualquier tipo de uva, solo que si le dejabas la cáscara era vino tinto”. Federico comenzó a tipear esa explicación entre paréntesis, se detuvo y sugirió borrar el segundo título, pues el tiempo no les alcanzaría para escribirlo.

Figura 33

Imagen extraída de video Camtasia, a los 6:54 minutos de la sesión (episodio 3)



En el episodio 4 se construyó la información relevante. Federico, borró el título “Vino blanco” y continúa textualizando la aclaración parentética, Blanca sugirió utilizar una tipografía diferente para destacar el título del apartado, y se quejó de la mala ortografía del grupo (“nuestra ortografía es tremenda”). Federico optó por no cambiar la tipografía. Emilia planteó avanzar en la textualización, Federico dio pie, repitiendo la última frase escrita -se podía usar cualquier tipo de uva-, Emilia agregó: “solo dejándola decantar”. Blanca repitió “poedia” para señalar el error ortográfico, Federico corrigió en silencio y retomó la escritura” en medio de la palabra “cualquier” (ver Figura 33) -quedando cual cualquier-, sin notarlo continuó avanzando mientras Blanca y Emilia hablaban de otros temas. Cuando Federico anunció que terminó, Emilia giró la pantalla y releyó lo escrito. Discutieron sobre el orden de las acciones realizadas para elaborar el vino tinto. Emilia se negó a tipear arguyendo lentitud y devolvió la computadora a Federico, quien propuso escribir que hicieron el vino con las manos. Emilia sugirió indicar primero que el texto trataría sobre formas de hacer el vino, por ejemplo,

patero, Blanca acordó. Federico repitió las últimas palabras escritas para indicar que comiencen el dictado, Emilia dice: “¡ay! ¡ya me olvidé! ah, antes de hacerlo patero”.

El episodio 5, metalingüístico enfocado en el léxico, inició con la pregunta de Blanca: “¿no era manero?”. Emilia explicó que no existe esa palabra y Federico gesticuló con las manos indicando cómo hacía el vino, pero Blanca insistió en que la palabra “patero” alude a los pies y que no usaron los pies. Emilia aclaró que, aunque haya sido hecho con las manos, el vino era patero y dictó “lo hicimos con las manos”. Federico tipeó completando la oración iniciada en el episodio anterior que no forma parte del texto final (“antes de hacerlo patero lo hicimos con las manos”). Blanca aceptó la explicación diciendo “Listo”.

En el episodio 6 retomaron la construcción de la información relevante. Emilia indagó cómo hacían el vino y, al mismo tiempo que sus compañeros intentaban responder, valoró negativamente la producción textual. Federico borró la última oración escrita. Emilia tomó el ordenador, escribió “Antes de” y lo borró. Federico recuperó el ordenador y comenzó a tipear mientras decía “lo envasamos en un bidón”. Emilia pidió que borrara la última oración indicando que, antes de explicar cómo aplastaban las uvas con los pies, debían escribir “nosotros...”. Federico borró y tipeó “nuestros usamos uvas negra para hacer el proceso de elaboración del vino”, Blanca indicó los errores ortográficos (falta una “o” en “nuestros” y una “s” en “negra”). Federico corrigió, releyó y habilitó el intercambio y posterior textualización de la fase de quitar el mosto a la uva y colar. Mientras Federico repasó en voz alta los pasos seguidos para hacer el vino, Emilia, esforzándose por recordar, dijo: “no lo colamos, cuando lo colamos, le pusimos la pipeta, no, no, el embudo y ahí lo pasamos y hay que poner todo el proceso porque dice ‘el proceso de elaboración del vino’”. Federico borró la palabra “colamos” y escribió “le pusimos un embudo para colarlo al vidón”, corrigió la última palabra valiéndose del corrector del procesador. Emilia volvió a quejarse por la dificultad de la tarea y solicitó a Blanca que controlara el tiempo de autonomía que le quedaba a la computadora. Federico,

retomando la textualización, recordó que luego del colado cada uno se llevaba la preparación a su casa, y la colocaba a una temperatura superior a 20°. Contrariamente, Emilia y Blanca opinaron que la temperatura debía ser menor a 20°. Federico aceptó y tipeó el título del siguiente apartado “vinos”, Blanca señaló la “s” sobrante e insistió en agregar al texto que la preparación debía conservarse a temperatura ambiente.

El episodio 7, organizativo, enfocó los artefactos. La imagen del procesador en la pantalla de la computadora quedó trabada y no respondió a los comandos. El y las estudiantes del grupo llamaron a gritos a la docente y a la investigadora, que rápidamente se acercaron para recomponer el funcionamiento del ordenador. Al intentar continuar tipeando, Federico comunicó que cambió la tipografía en la última parte del texto, pero no hizo ninguna acción para revertir ese cambio.

En el episodio 8 Emilia retomó la construcción expositiva. Blanca propuso, en tono mecánico, comenzar el segundo apartado diciendo que lavaron las uvas y les quitaron la cáscara, Federico rectificó la idea señalando que les dejaron la cáscara. Emilia explicó que, luego del colado, pasaron la preparación por un trapo para separar el jugo de las semillas. Federico repitió la primera palabra de la extensa frase que dijo Emilia, no logró escribirla y comienza a cantar; Emilia comunicó su imposibilidad de recuperar contenidos. Federico, al tiempo que le pasa la computadora, la tranquiliza diciendo: “nosotros sí, te vamos dictando”, como si hubiera un acuerdo tácito según el cual quien tipea no aporta ideas. Emilia escribió: “a un fuenton y después las exprimimos”, usando el corrector del procesador corrigió la palabra “exprimimos” pero no logró a pesar de sus intentos corregir la palabra “fuenton”. Federico intentó averiguar quienes en otros grupos se ocuparon del vino blanco y luego propuso que Blanca use la computadora; Emilia le pidió esperar y releyó el texto escrito sobre el vino blanco: “Lavamos las uvas, las pasamos en un fuenton, después las exprimimos y las colocamos

para sacar las cascaras y después se colocaban las semillas en una tela”. Federico sugirió agregar que se llevaron la preparación a sus casas por el lapso de un mes.

Al comenzar el episodio 9, metalingüístico enfocado en léxico, Emilia tipeó “. los pamos” y exclama: “esperen, esperen, se me tiene que venir una palabra”. Federico tomó la computadora, releyó lo escrito y propuso agregar: “separamos la cáscara de la semilla, para que no estén todas juntas” e insistió que Blanca debía usar el teclado. Emilia aceptó y Blanca indicó que tanto las cáscaras como las semillas estaban juntas, y recordó la palabra olvidada: “trasvasamos”. Blanca tipeó el vocablo recordado.

En el episodio 10, continúa la construcción expositiva de la información relevante. A partir de la propuesta de Emilia el intercambio se orientó hacia el recipiente en el que trasvasaron el vino. Una vez que esto fue acordado y tipeado, la nueva sugerencia de Emilia, de escribir que el bidón cubierto con diarios se colocó a menos de 20°, dio lugar a la reformulación de Federico: la temperatura debía superar los 20°. Emilia bromeó que la función de los diarios era evitar que el vino tenga frío. Federico retomó el uso de la computadora y propuso escribir que luego llevarán el vino a sus casas. Emilia recordó que es importante agregar el batido, para que el mosto quede todo junto. Federico tipea “hicmos” y Blanca le señala el error ortográfico. Emilia sugirió dejar los arreglos ortográficos para después y, junto a Federico, intentó conseguir información sobre la elaboración del vino blanco consultando a una compañera de otro grupo. Federico tipeó “teníamos que batirlo despacis”, Blanca señaló la repetición de la letra “y”, Emilia anticipó que luego agregará las comas, Blanca añadió “y los puntos”.

El episodio 11 (ver Tabla 21) enfocó la construcción del formato gráfico. Comenzó cuando Federico copió al portapapeles del procesador las últimas palabras escritas (“nos lo llevamos a casa y hicimos el proceso y teníamos que batirlo despacis”) y las pegó al final del apartado sobre el vino tinto, luego corrigió la última palabra “despacio” en ambos apartados.

Blanca y Emilia siguieron atentamente los movimientos en pantalla. Emilia planteó agregar que había que dejarlo “decantar”. Federico, cuando terminó de insertar el texto copiado, exclamó: “ahora sí, copialo”, y le entregó el ordenador a Emilia, quien agregó comas faltantes, reemplazó por una coma la “y” de “un fuenton y después” y usando el corrector ortográfico del procesador, agrega la tilde a “tenía”, pero sin escribir la palabra “decantar”, borró el espacio que había quedado insertado antes de una de las comas, y justificó diciendo: “para que no tenga tanto ‘y’ por eso es que le estoy cambiando”. Blanca señaló que no pusieron nada de los utensilios. Emilia afirmó que sí hablaron de los utensilios y que aún hay tiempo para cambiar la letra en los títulos de los apartados, tipeados en minúsculas; sin embargo, al comenzar a hacerlo se abren nuevas ventanas en la computadora que cierra, afirmando que ella no usa ese programa. Emilia continuó borrando los títulos de los apartados para reescribirlos enteramente en mayúsculas e insertar los puntos finales en cada apartado. Federico le responde a Blanca: “los utensilios son necesarios para la elaboración y nosotros dijimos cuál es el proceso de elaboración del vino”. Emilia expresa sus deseos de que el texto quede bien. Las correcciones realizadas sobre el texto por quien usaba la computadora eran seguidas atentamente por los demás estudiantes, tal vez por este motivo en el último episodio de la sesión el porcentaje de duración superó en casi un quinto al de turnos de habla.

Tabla 21. Problemas, metas, focos, tiempo, turnos de habla y texto elaborado en los 11 episodios

Nº	Problema	Meta	Foco	Tiempo	Turnos de habla	Tipea/n	Texto
1	Decidir el título del texto expositivo	CE	Pregun	1:05	13	Federico	¿Cuál es el proceso de elaboración del vino?
2	Recuperar fuentes de información	O	Consig	2:19	17		
3	Determinar la organización gráfica de la información	CE	Form	3:36	26	Emilia - Blanca - Federico	Vino tinto vino blanco Lavamos las uvas negras (se podía usar cualquier
4	Textualizar el inicio de la elaboración del vino	CE	Inf-Rel	2:45	24	Federico	uva, siempre y cuando vallas a ser tinto o blanco) antes de hacer
5	Elegir la palabra adecuada	M	Léxic	0:45	7	Federico	patero lo hicimos con las manos
6	Textualizar la elaboración del vino tinto	CE	Inf-Rel	7:23	63	Federico - Emilia - Federico	nosotros usamos las uvas negras para hacer la elaboración del vino tinto le sacamos el mosto de la uva después de ese proceso pusimos un embudo para colarlo al bidón teníamos que poner el vino tinto en una temperatura de menos de 20° grados
7	Hacer funcionar la computadora	O	Instru	0:25	6	Federico	
8	Textualizar la elaboración del vino blanco	CE	Inf-Rel	3:31	24	Federico - Emilia	Vino blanco Lavamos las uvas las pasamos a un fuenton, después las exprimimos y las colamos para sacar las cascarras y después se colaban las semillas con una tela .
9	Encontrar la palabra adecuada	M	Léxic	1:41	9	Emilia - Blanca	trasvasamos
10	Poner en texto la elaboración del vino blanco	CE	Inf-Rel	3:30	47	Blanca - Federico	con un embudo al bidón le colocamos diarios alrededor para que no tenga luz y tenía que estar en una temperatura más de 20° grado nos lo llevamos a la casa y hicimos el proceso y teníamos que batirlo despacis
11	Finalizar la organización gráfica de la información	CE	Form	4:15	25	Federico - Emilia	(agregan al subtítulo Vino Tinto: “nos lo llevamos a la casa y hicimos el proceso y teníamos que batirlo despacis”)

Nota: Abreviamos las metas con la inicial en mayúscula: CE=construcción expositiva, M=metalingüística y O=organizativa; y los focos con la primera letra en mayúscula y las siguientes en minúscula. Para Coherencia y Cohesión, Roles y Acciones e Información Relevante utilizamos guiones medios.

Los siete episodios de construcción expositiva se situaron a lo largo de toda la sesión. Entre sus focos distinguimos cuatro orientados a la elaboración de la información relevante, dos al formato gráfico y uno a las preguntas. La construcción de la información relevante involucró cuatro episodios: inició en el episodio 4, continuó durante los episodios 6 y 8 y finalizó en el episodio 10. Los episodios de este foco se caracterizaron por intervenciones orales que fueron transcritas prácticamente sin cambios por la o el estudiante a cargo del uso de la computadora; los intercambios partieron de la propuesta de una idea que dio lugar a un completamiento, a la mención de sus causas o una reorganización con las mismas palabras o usando términos más específicos. Los episodios que se ocuparon del formato, 3 y 11, también se relacionaron entre ellos, dado que aspectos como la organización de la información en el espacio y similitud visual entre los apartados fueron abordados en ambos episodios.

Los dos episodios organizativos ocurrieron al inicio (episodio 2) y luego de la mitad de la secuencia (episodio 7). El primero se ocupó de la comprensión de la consigna, a partir de la ampliación de la explicación que ofreció la docente, y el segundo de los artefactos, en tanto la actividad del grupo se dirigió a restablecer el funcionamiento del ordenador para proseguir con la tarea. Ambos se resolvieron de manera acotada y en su transcurso no se generaron modificaciones en el texto.

En los dos episodios metalingüísticos dedicados al léxico (5 y 9), particularmente al significado de “patero” y al significante de “trasvasar”, la resolución fue acotada; sin embargo, la preocupación de este grupo por el léxico, se evidenció en otras intervenciones: Federico expresó su dificultad para recordar el nombre de las uvas usadas para hacer vino tinto (episodio 3); Emilia no logró recordar nombre del recipiente al que trasvasaron la mezcla ni el del movimiento que aplicaban a la preparación mientras decantaba (episodio 10).

Sin embargo, identificamos en intervenciones referidas a la coherencia y cohesión: en el episodio 1, Emilia señaló “hay que empezar como más coherente” y luego indicó agregar el

signo de puntuación a la pregunta elegida; al final del episodio 10, hubo un breve intercambio entre Blanca y Emilia sobre la repetición del conector “y” al que luego se propusieron cambiar por comas; y en el episodio 11, Emilia fundamentó el cambio anticipado en el episodio anterior. También reconocimos intervenciones con foco en la ortografía, la mayor parte fueron de Blanca: un comentario general (“nuestra ortografía es tremenda”), dos pronunciando acentuadamente el modo inadecuado en que la palabra había sido tipeada (“¿poedía”, “nossos”) y dos señalamientos puntuales (“te comiste una ‘s’”, “mirá como escribiste -se refiere a ‘hic mos’”). Emilia realizó dos intervenciones sobre ortografía (“no quiero ser tan hincha pero ‘ssss’ -Federico tipeó ‘vinos blanco’”, “no sé cómo se escribe ‘fuentón’”) y varias correcciones en silencio durante el último episodio. La única intervención de Federico vinculada a la ortografía fue al responder a Blanca “vamos a dejarlo así nomás”.

La meta metacognitiva orientó intervenciones de Emilia en episodios de construcción expositiva que aludieron al reconocimiento de hábitos negativos (“copia vos porque yo soy lenta”) y de dificultades para recuperar los conocimientos adquiridos (“ya me olvidé”, “es que no me acuerdo tanto”, “no me acuerdo de nada”, “así no me lo olvido y lo ponés”). Frente a estas dificultades, Emilia desplegó recursos, como se muestra en el último fragmento correspondiente al episodio 9, en el que escribió un punto y el final de la palabra olvidada a fin de completarla cuando lograra evocarla.

Nueve episodios (ver Tabla 21) dieron cuenta de avances en el texto, que incluyeron el pegado de las últimas cláusulas en el primer apartado, correcciones de ortografía o el tipeo de una única palabra. En los dos episodios organizativos, solo hubo intercambios verbales.

11.2.4. Dinámica de la Sesión

Identificamos un movimiento de bucle prospectivo que involucró a los cuatro episodios de construcción de la información relevante, entre los cuales se insertaron dos episodios metalingüísticos y uno organizativo. También reconocimos un movimiento entre

intervenciones y episodios de la meta de construcción expositiva con foco en el formato gráfico.

11.2.4.1. *Movimientos entre Episodios*

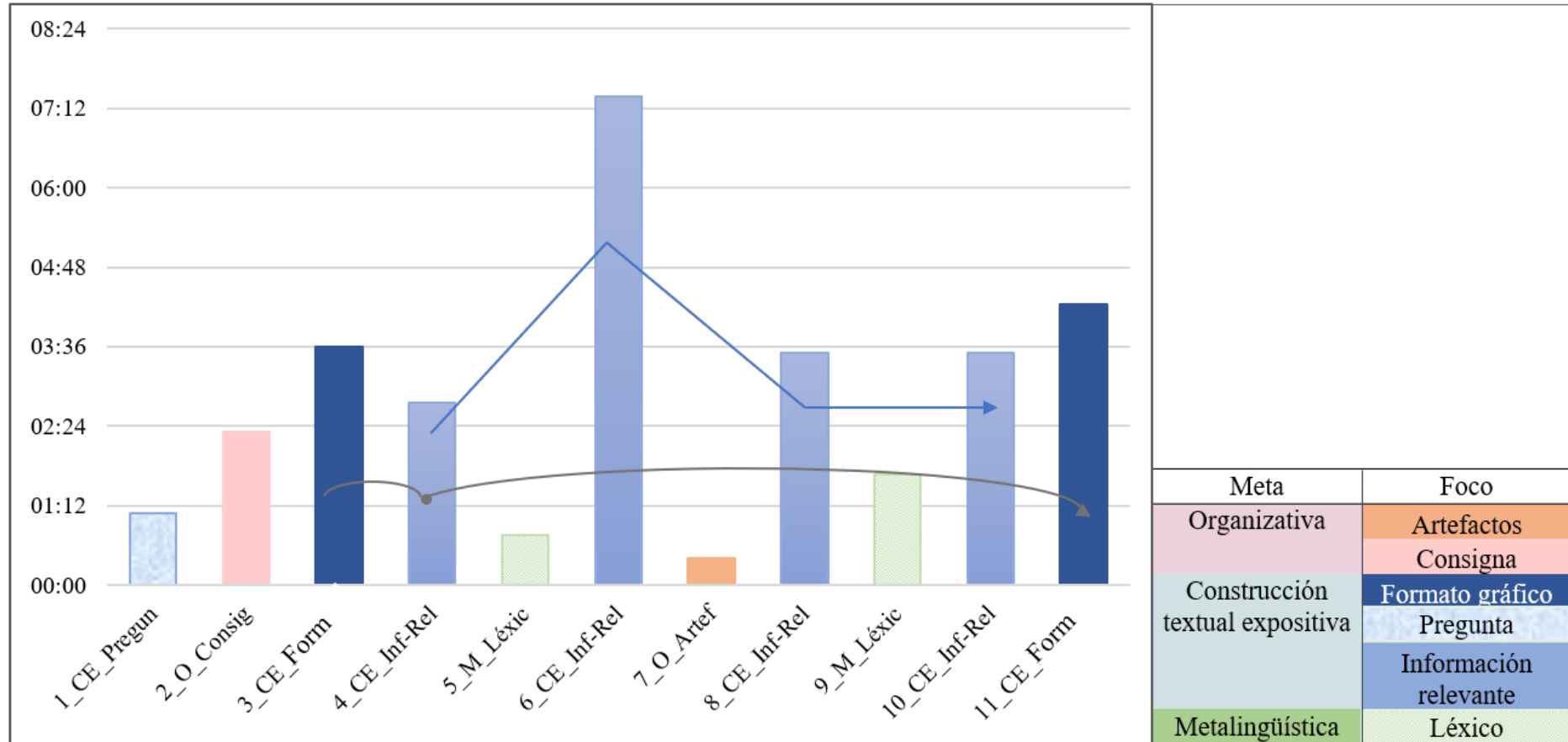
La construcción expositiva de la información relevante constituyó un bucle prospectivo que involucró cuatro episodios (Figura 34), dos de los cuales integraron también los contrastes consecutivos. Entre los extensos episodios que constituyen este ciclo se insertaron la resolución de dos problemas léxicos puntuales (5 y 9) y la detención del funcionamiento de la computadora (7).

11.2.4.2. *Movimiento entre Intervenciones y Episodios*

También en el caso de la construcción expositiva, pero ahora con foco en el formato gráfico, identificamos un ciclo de escritura que involucró al episodio 3, se prolongó en intervenciones del episodio 4 y ocupó el episodio 11. El episodio 3 giró en torno al intento de Emilia de escribir el texto en dos columnas, una para cada tipo de vino; sobre el final de ese mismo episodio Federico propuso borrar el título de la segunda columna (ver Figura 34), resolviendo así el problema de la organización gráfica del texto, que adquirió así un formato continuo. En el episodio 4, una intervención de Blanca, sin resonancia social (“se me hacía que teníamos que explicar en otra letra el vino tinto, así queda tipo vino tinto así” -gesto con las manos-), volvió a poner la mirada en la importancia de hallar un formato gráfico que facilite la comparación. Por último, el episodio 11 retomó el problema de lograr el formato apto para comparar los dos tipos de vinos, cuando al principio Federico “copió y pegó” la misma oración en el cierre de ambos apartados, y ya sobre el final cuando Emilia cambió a mayúsculas los títulos de cada apartado.

Figura 34

Dinámica entre los episodios (n=11), y entre intervenciones y episodios, de las diferentes metas y focos



Nota: En las etiquetas utilizadas el número inicial identifica al episodio, luego de un guión bajo y en mayúscula se identifica la meta del episodio (CE=construcción expositiva, O=organizativa y M=metalingüística); separadas nuevamente por guión bajo, la siguiente cadena de letras indica el foco de esa meta. Las flechas rectas en azul señalan desafíos que involucran episodios enfocados en la información relevante y la flecha curva gris indica desafíos que involucran episodios (y una intervención) con foco en el formato textual.

11.3. La Entrevista Grupal Postproducción

Con respecto a la organización, Federico refirió que al igual que al componer el texto narrativo, el uso de la computadora se distribuyó en función de la habilidad para tipear (“como la vez pasada, nos turnábamos para escribir, a ver si el que escribía escribía rápido o lento”) y esa organización posibilitó que a quienes no tipearon contribuyeron con sus ideas, como expresó Emilia: “yo no escribía muy bien, entonces se la daba (a la computadora) a Federico y le decía podés poner esto o esto”, “le dábamos ideas”.

Emilia mencionó espontáneamente que la tarea le resultó “medio complicada” y atribuyó las complicaciones, en principio, a la intención de hacerla en otro formato, con mayor coherencia e incluso considerando el léxico formal o técnico adecuado: “medio complicado, porque queríamos hacerlo en forma de cuadro y que tenga palabras coherentes, porque no queríamos contarles hicimos esto y yo o vos... así de manera formal, con otras palabras”. En segundo lugar, Emilia expresó su dificultad para recordar vocablos específicos (“acordarnos las cosas, dónde lo pasamos”) y Federico destacó las dificultades para recuperar el bagaje de conocimientos necesario para la composición textual (“como habíamos hecho el vino hace tiempo, no nos acordábamos las cosas”). Federico enfatizó la ayuda del ordenador para revisar el escrito y lograr la ortografía adecuada: “porque con la máquina nos dábamos cuenta, lo escribíamos y ahí decidíamos si estaba bien o estaba mal. La pregunta por la consigna de la tarea desencadenó dos líneas argumentativas: una centrada en los procesos cognitivos y la otra en el texto escrito. Federico fue el primero en responder, esforzándose en desplazar las dificultades del plan de texto para situarlas en sus propios procesos de conocimiento (“había preguntas que no entendíamos, o sea no entendíamos algunos conceptos y nos acordamos un poco más de lo que íbamos a hacer usando las preguntas”). Emilia preguntó: “¿cómo es la pregunta que nos hiciste?”, ante la respuesta ¿les ayudó el plan de texto para pensar el texto? expresó sus dudas, reflexionando sobre la relación entre la pregunta elegida y el texto

elaborado: “no sé, porque la pregunta decía muchas cosas, porque nosotros elegimos el proceso de elaboración del vino, que tiene muchas partes, porque tiene los dos vinos y cada uno tiene diferente proceso”. Federico escuchó atentamente a su compañera, confirmó que posiblemente el texto solo contenga la información básica necesaria para elaborar vino pero carezca de completud conceptual: “faltaban algunas cosas pero lo más importante que necesita el vino para hacerse lo pusimos”. Explorar la perspectiva del grupo sobre la consigna de trabajo posibilitó a Emilia y Federico articular una reflexión sobre el texto escrito: “puede ser que pensamos más en que se entienda bien el texto”, “para que se entienda más el texto, nos olvidamos de explicar detalladamente cómo se hacía”.

Al valorar el texto elaborado, dieron cuenta de un sentimiento de estancamiento provocado por no lograr satisfacer la demanda que supone recuperar desde la memoria la información para elaborar el texto expositivo y además manejar el ordenador, así lo expresaron Emilia (“para mí fue como empezar de nuevo, porque no me acordaba tanto y tenía que acordarme, y ver que estaba ahí, y hacerlo de nuevo para verlo en la compu”) y Federico (“no nos acordábamos tanto y al vino ya lo habíamos hecho a principio de año, era acordarse cosa tras cosa”). Emilia señaló que si pudieran hacerlo nuevamente transformaría el texto para lograr una mayor coherencia y para expandir su contenido (“ponerlo más coherente, que pudiera poner cómo lo hicimos, cómo lo escurrimos, cómo lo pasamos”) y manifestó un posicionamiento reflexivo al dar cuenta de las decisiones tomadas a fin de privilegiar la comunicabilidad del texto (“algunas cosas que teníamos que poner importantes no quedaban coherentes con lo que queríamos poner y lo terminamos sacando”).

11.4. Recapitulación e Interpretación de Resultados

Al examinar la meta de construcción expositiva, vemos que los conceptos expuestos en el texto configuran o bien instrucciones o bien el relato la experiencia realizada pero no respetan el plan de texto escrito por la docente en el pizarrón. La información expuesta en el

texto fue confusa y no logró responder a la pregunta seleccionada, principalmente porque omite el proceso de fermentación alcohólica. Además, la organización de dos apartados con escasa o nula diferenciación semántica resultó difícil y contradictoria. El proceso de composición “Vino tinto - Vino blanco” fue el más corto y con menos cantidad de turnos de habla de nuestro material empírico. Desde el comienzo de la sesión, los episodios de construcción textual de la información relevante se orientaron a avanzar en el texto a través de un intercambio que adoptó la forma de un “dictado”; en cambio en los episodios de elaboración del formato textual - situados uno al inicio y otro al final de la sesión- la forma de los intercambios se modificó para habilitar el planteo de ideas, contrapropuestas alternativas y, en ocasiones, argumentadas. En el proceso de composición expositiva este grupo privilegió la elaboración gráfica del texto, probablemente ante la dificultad en la recuperación de los contenidos abordados en la feria de ciencias, la construcción del formato gráfico en una computadora resultó les resultó más convocante. Durante la entrevista post producción, Emilia reconoció su intento de escribir un texto en otro formato y, junto con Federico, evaluaron críticamente su producción al señalar que les faltó información relevante y atribuyeron parte de esas dificultades a la pregunta elegida.

La meta organizativa durante el proceso de composición se presentó inicialmente, cuando la docente amplió la explicación de la consigna, destacando la importancia de la discusión grupal previa a la escritura; sin embargo, la interpretación del grupo dio lugar a una búsqueda infructuosa de fuentes de información para empezar a escribir. Hacia la mitad de la sesión, la actividad organizativa fue desencadenada por la detención del funcionamiento del ordenador. Es decir, en ambos casos fueron fuentes externas al grupo las que pusieron en marcha la actividad de meta organizativa. Durante la entrevista post producción, Emilia calificó a la consigna de la tarea como “medio complicada” y, con Federico, reconocieron que las preguntas orientadoras colaboraron pero no bastaron para la recuperación de información.

Con respecto a la finalidad metalingüística, en el texto se muestra desajustado principalmente en la coherencia y cohesión. Durante el proceso de composición, identificamos preocupaciones por ese foco sólo en intervenciones aisladas, pertenecientes en su mayoría a Emilia. También durante la entrevista fue Emilia quien aludió espontáneamente a la “coherencia”, al responder que acerca de qué cambiaría si pudiera escribir el texto nuevamente y aclaró que quitaron ideas que, si bien eran conceptualmente importantes, no quedaban “coherentes con lo que queríamos poner”. Los dos episodios metalingüísticos, así como varias intervenciones durante el proceso de composición, se centraron en el léxico, foco que también se mostró teñido por la dificultad para recordar algunos vocablos específicos.

Las únicas intervenciones metacognitivas fueron de Emilia y, como señalamos, si bien referían disposiciones o hábitos negativos habilitaron la puesta en juego de sus propios recursos.

Capítulo 12

Variaciones Intergrupales al Componer un Texto Expositivo

En este capítulo adoptamos una perspectiva comparativa que, luego de recorrer de forma detallada el proceso de composición expositiva en ambos grupos, nos permitió identificar regularidades y particularidades a fin de explicar mejor los procesos de escritura de textos expositivos. Según el orden de la metodología de análisis de cada sesión de composición textual expositiva, la comparación comenzó por los textos escritos, para seguir luego por los procesos de composición y por último, a las entrevistas grupales postproducción de ambos grupos.

12.1. Los Textos Expositivos en el Grupo 1 y en el Grupo 2

En cuanto al formato gráfico (ver Tabla 22), el texto escrito por el Grupo 1 “El sistema tegumentario” contenía una mayor cantidad de palabras, articuladas en más párrafos, y de tamaños de tipografía que el texto escrito por el Grupo 2 “Vino tinto - Vino blanco”. En cuanto a su macroestructura, el texto “El sistema tegumentario” consideró un mayor número de preguntas y diferenció más partes componentes que “Vino tinto - Vino blanco”.

Con respecto a la construcción expositiva, las preguntas introductorias a “El sistema tegumentario” provenían de diferentes fuentes: transcripción textual del pizarrón, cambios parciales en el interrogante copiado o creación grupal. Esas preguntas dieron cuenta de intereses prácticos y abstractos respecto del tema que los ocupó. En “Vino tinto - Vino blanco”, en cambio, sólo se transcribió desde el pizarrón la pregunta de alcance más amplio. Al observar la relación del título con la o las preguntas, notamos que el Grupo 1 transformó en una frase nominal (el sistema tegumentario) la pregunta más general, habilitando a que título y texto puedan ser leídos como una unidad, sin necesidad de volver a las preguntas, y a la vez marcando el camino para la construcción textual siguiente: exponer una explicación de la frase nominal. En cambio, al atender a la relación entre el título y las preguntas en el Grupo 2, notamos que

los títulos de los apartados (vino tinto y vino blanco) enunciaron dos casos particulares de la pregunta seleccionada (¿cuál es el proceso de elaboración del vino?), que cobraría así el valor de título de mayor jerarquía, dado que vino tinto y vino blanco sólo tienen sentido en función de esa pregunta. Sin duda, hubiera arrojado claridad transformar la pregunta en un título principal “el proceso de elaboración del vino”, e integrar la información en un solo apartado.

El cuerpo del texto “El sistema tegumentario” presentó una organización clara: el primer párrafo nombró los tres componentes de ese sistema; el segundo párrafo expuso información conceptual sobre uno de esos componentes -la piel- y el último párrafo intentó sugerir cuidados para la piel. El aspecto más vulnerable de la construcción expositiva radicó en el planteo de sólo una de las tres partes del sistema tegumentario, luego de que el título y el primer párrafo llevan a pensar que el texto abordará ese sistema en su totalidad.

Si bien el cuerpo del texto “Vino tinto - Vino blanco” estaba organizado en dos apartados, las diferencias entre la información ofrecida por uno y otro fueron mínimas y carente de significado. Tampoco tuvo un cierre con sugerencias o argumentos que sustenten la información expuesta, según solicitaba la consigna. La omisión de la fermentación redujo el planteo del proceso de elaboración del vino a una secuencia de acciones cotidianas y concretas sumadas a datos contradictorios (más de 20°, menos de 20°). Así, la organización conceptual y expositiva del texto elaborado no logró responder a la pregunta por el proceso de elaboración del vino.

Tabla 22

Comparación de los textos expositivos del Grupo 1 y del Grupo 2 según el formato gráfico y la macroestructura textual, la construcción expositiva, la coherencia y cohesión, la riqueza léxica y la ortografía

	“El sistema tegumentario” por el Grupo 1	"Vino tinto - Vino blanco" por el Grupo 2
Formato gráfico y macroestructura textual	Presenta 7 preguntas, título, cuerpo del texto y autores, bien demarcados. El cuerpo del texto contiene 3 párrafos, bien demarcados. Usa la misma tipografía en tres tamaños.	Presenta una pregunta y dos apartados con sus correspondientes títulos. Ambos apartados contienen un párrafo iniciado en mayúscula, sólo uno tiene punto final. Usa in-intencionalmente dos tipografías diferentes.
Construcción expositiva	Hay preguntas con distintos niveles de abstracción. El título recupera la pregunta más abstracta y abarcativa. El cuerpo del texto distingue el planteo del problema, las definiciones conceptuales -referidas a una parte del problema- y las sugerencias o consejos. Usa primera y tercera persona del plural, y voz pasiva.	La pregunta es general y abarcativa. Cada título particulariza y detalla la pregunta. Ambos cuerpos de texto exponen secuencias de acciones manifiestas, ordenadas como instrucciones secuenciales. Se usa la primera persona del plural.
Coherencia y cohesión	Las 6 oraciones son compuestas, usan como nexos: comas, "y", "que", "al no...". Los dos primeros párrafos están fuertemente cohesionados; el último párrafo resulta incomprensible porque se omite información relevante.	Las 3 oraciones son compuestas, usan como nexos: "y", "que", "siempre y cuando", "o". A pesar del uso de algunas comas y paréntesis, la cohesión se ve afectada por la falta de signos de signos de puntuación.
Riqueza léxica	El cuerpo del texto contiene 123 palabras. Palabras diferentes: 63% Palabras nocionales: 65% Índice hápax: 2,1	Los cuerpos de ambos apartados suman 154 palabras. Palabras diferentes: 51%. Palabras nocionales: 49% Índice hápax: 3,5
Ortografía	Excelente manejo de la escritura alfabética.	Manejo adecuado de la escritura alfabética, con errores limitados a la escritura fonética de palabras y a la omisión de tildes.

Con respecto a la coherencia y cohesión, el texto “El sistema tegumentario” expuso la información en forma coherente y mostró un buen dominio de los recursos cohesivos utilizados; sus escasos desajustes se limitaron a excluir información relevante en el párrafo de cierre. En cambio, el texto “Vino tino - Vino blanco” presentó notables dificultades cohesivas radicadas en la falta u omisión, no sólo de información relevante, sino también de signos de puntuación - tanto débiles como fuertes-. A la vez hubo otros desajustes gramaticales (repeticiones, redundancias, omisiones de espacios, cacofonías, palabras de más y ambigüedad) que afectaron el interés en la lectura y la posibilidad de quien lee de significar una respuesta para la pregunta seleccionada y/o la diferencia entre los apartados.

En cuanto a la riqueza léxica, como se muestra en la Tabla 22, la comparación entre ambos textos favorece claramente a “El sistema tegumentario”, pues dio cuenta de un alto porcentaje de vocablos distintos así como de un uso más frecuente de palabras nocionales y de vocablos utilizados por una única vez.

Con respecto al manejo de la ortografía, en ambos grupos notamos la utilización del corrector ortográfico incorporado en la computadora, aunque en “El sistema tegumentario” se aprovechó mejor este recurso dado que presentó una adecuada ortografía. Los desajustes del texto “Vino tinto - Vino blanco”, al corresponder a la escritura errónea de palabras fonéticamente homólogas (“vallas” por “vayas” y “a ser” por “hacer”), no fueron señalados por el corrector ortográfico del procesador de textos. Así, la puesta en relación de la ortografía de ambos textos nuevamente favorece a “El sistema tegumentario”.

En suma, el texto “El sistema tegumentario” desarrolló y articuló conceptualmente los tres componentes centrales de la construcción expositiva en respuesta a siete preguntas y en una macroestructura claramente compuesta que incluyó una forma original y consistente de indicar la autoría. Desde el punto de vista de la lengua escrita, este texto se destacó por su coherencia y dominio de los recursos cohesivos, su riqueza léxica y su ortografía. El texto “Vino tinto -

Vino blanco” trató de desarrollar dos componentes del plan de texto dado (pregunta e información relevante), intentando realizar una diferenciación a partir de una única pregunta, que condujo a la repetición de acciones manifiestas de un modo instruccional. Hallamos los obstáculos más relevantes de este texto en la escasa utilización de recursos cohesivos, en su pobreza léxica y en los desajustes ortográficos.

12.2. El Proceso de Composición de los Textos Expositivos en el Grupo 1 y en el Grupo 2

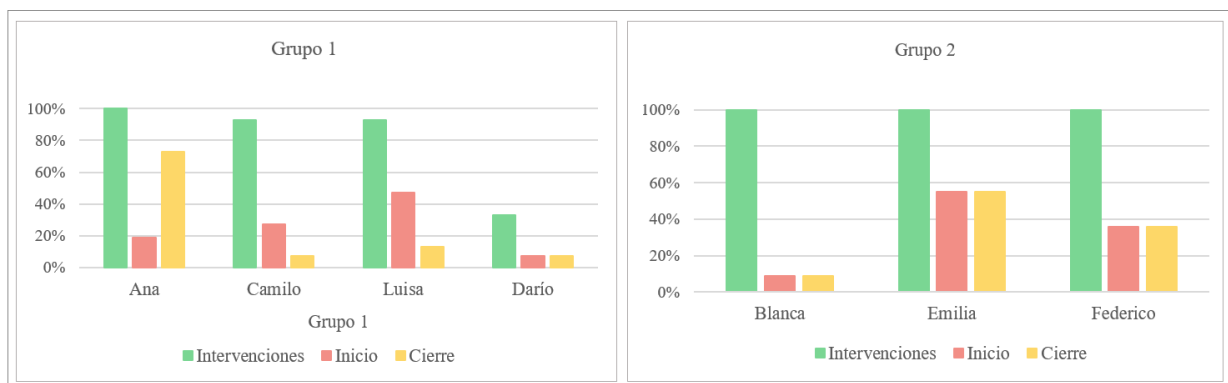
El proceso de composición del Grupo 1 superó en casi 12 minutos, más de 30 turnos de habla y 4 episodios al del Grupo 2. También fue mayor la cantidad de metas articuladoras de episodios en el Grupo 1, pues dedicaron dos episodios a la finalidad metacognitiva.

12.2.1. Participación

En ambos grupos todos los integrantes intervinieron en un porcentaje de episodios cercano al total (ver Figura 35), excepto Darío del Grupo 1, quien apenas participó en poco más de un tercio de los episodios. Una causa posible de este bajo porcentaje de intervenciones fue su tardía inserción en un grupo ya conformado, dado que Darío estuvo ausente en la sesión de composición narrativa; inferimos que otra de las causas podría relacionarse con el intercambio intencionalmente inaudible del episodio 5, que motivó la nula participación de Darío hasta el episodio final, en que volvió a intervenir.

Figura 35

Participación de los integrantes de ambos grupos, según el porcentaje de episodios: a) en que intervinieron, b) que iniciaron y c) que cerraron



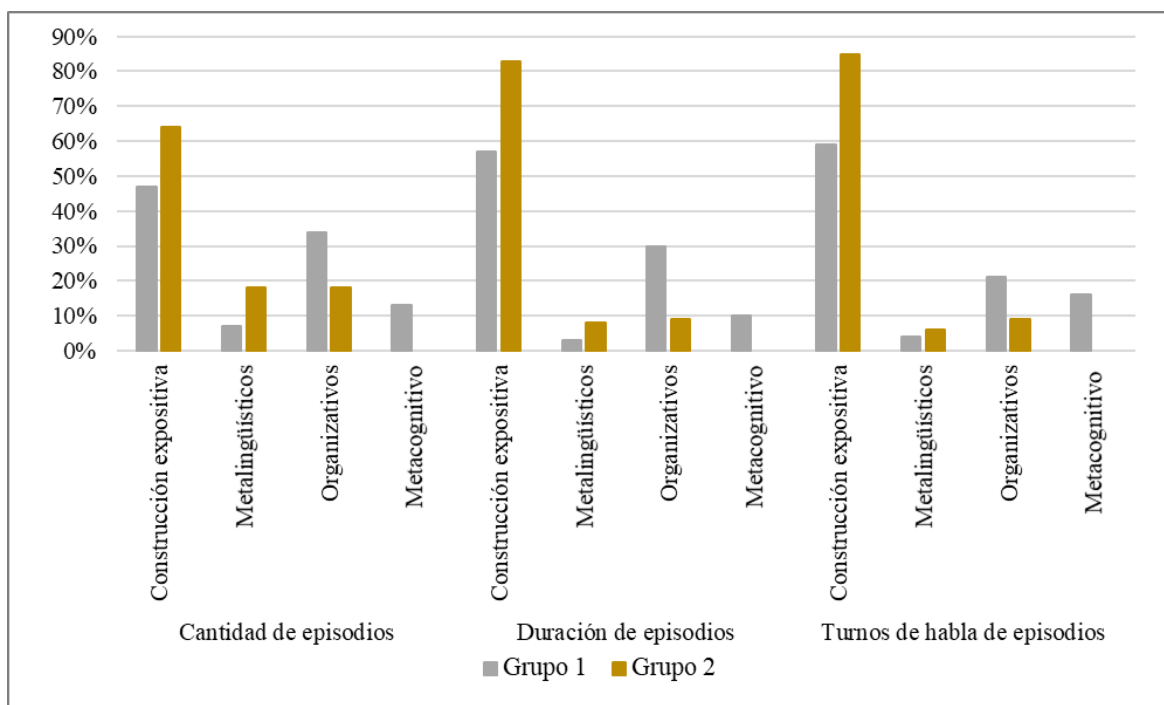
En el Grupo 1 Luisa constituyó su liderazgo al plantear los problemas que vertebran episodios, pero al cerrarlos ese liderazgo se desplazó hacia Ana; en el Grupo 2 fue Emilia quien lideró en un porcentaje idéntico la propuesta y cierre de los problemas. Probablemente en el Grupo 2 el dominio del tema que poseía Emilia le permitió dirigir la propuesta y cierre de los problemas articuladores de episodios. En cambio, en el Grupo 1 el conocimiento de Luisa sobre el sistema tegumentario y el estado de molestia o malhumor que Ana manifestó durante los primeros 12 episodios -hasta que fue abordado en el episodio 13- confluyeron para generar la diferenciación de dos líderes: Luisa al iniciar episodios y Ana al darlos por finalizados.

12.2.2. Metas

Como observamos en la Figura 36 al comparar las metas en ambos grupos, en el Grupo 1 se diferenciaron episodios de finalidad metacognitiva, lo que contribuyó a que distinguiera más episodios, que en conjunto sumaron más duración y turnos de habla que el Grupo 2. Uno de los episodios metacognitivos del Grupo 1 puso de manifiesto la relevancia de la función evocadora de la memoria al componer el texto expositivo. Esa función en línea con los hallazgos de enfoques culturales (Cole y Engenström, 2001) se encuentra distribuida en un espacio social de intercambio compartido, como el generado entre Ana y Luisa en el episodio 10. También la actividad metacognitiva fue meta de un episodio enfocado en la regulación afectivo-motivacional del comportamiento de Ana, al comparar la dinámica interna del Grupo 1 en las dos sesiones volveremos sobre este punto.

Figura 36

Distribución de la cantidad de episodios, duración de dichos episodios y turnos de habla contenidos en los mismos, según las metas, en el Grupo 1 y en el Grupo 2



Ambos grupos dedicaron la mayor cantidad de episodios, de duración de esos episodios y de cantidad de turnos de habla a la meta de construcción expositiva (ver Figura 36). Los episodios de meta organizativa en el Grupo 1 superaron a los del Grupo 2 en cantidad y turnos de habla, y más aún en duración, lo que indica la relevancia de la organización de la tarea para los y las estudiantes del Grupo 1. Hubo una cantidad levemente mayor de episodios de finalidad metalingüística en el Grupo 2.

Al comparar los grupos según la ubicación de sus episodios en rangos de duración y cantidad de turnos de habla (Tabla 23), se evidenció que en el Grupo 1 los episodios de construcción expositiva tendieron a distribuirse entre los rangos de duración medio y extenso, y en el rango intermedio de turnos de habla. En tanto que el Grupo 2 esta meta tuvo mayor presencia en el rango superior de duración y de cantidad de turnos de habla; es probable que esta centración indique rigidez en la actividad compositiva, en tanto persiste en los esfuerzos dedicados a una meta sin habilitar la emergencia de nuevos espacios de problemas.

En el Grupo 1 los episodios organizativos tuvieron presencia en todos los rangos de duración en cambio en el Grupo 2 no hubo episodios de esta meta en el rango de duración

medio; probablemente esto se haya generado en el extenso episodio 2 -bajo en cantidad de turnos de habla- en el que la Docente B explicó ampliamente la consigna, cuando el grupo de trabajo ya había comenzado su proceso de composición.

Tabla 23

Rangos de duración y cantidad de turnos de habla en el Grupo 1 y el Grupo 2

	Grupo 1				Grupo 2		
	Episodios				Episodios		
	Construcción expositiva	Organizativos	Metalingüísticos	Metacognitivos	Construcción expositiva	Organizativos	Metalingüísticos
Rangos de duración							
Breve		7%	7%	7%		9%	
Medio	26%	13%			9%		18%
Extenso	20%	13%		7%	55%	9%	
Rangos de cantidad de turnos de habla							
Baja	7%	7%		7%		9%	
Intermedia	26%	26%	7%	7%	9%	9%	18%
Alta	13%			7%	55%		

Según la información aportada por la Tabla 23, el episodio metalingüístico del Grupo 1 requirió un lapso de tiempo breve en el que hubo cierta fluidez de turnos de habla; esto indicaría que para este grupo el conocimiento de la lengua escrita constituye desafíos que pueden superar sin grandes esfuerzos. En cambio, en el Grupo 2 los episodios metalingüísticos requirieron lapsos de tiempo levemente mayores que en el Grupo 1.

12.2.3. Progresión Secuencial y Focos

El desarrollo de la sesión fue muy diferente en cada grupo. En el avance temporal del Grupo 1 diferenciamos un primer tramo, con episodios de duración bastante uniforme, y un segundo tramo con notables contrastes temporales entre episodios consecutivos. Esta forma de progresión coincidió con la identificada en las sesiones de composición narrativa de ambos grupos y, como en ese caso, la atribuimos a que, hacia el final de la sesión, la meta de elaboración textual acapara el esfuerzo de regulación grupal, dejando de lado las otras finalidades posibles. En la progresión secuencial del Grupo 2 una zona de contrastes temporales sucesivos que involucró a cuatro episodios (del 5 al 8) centrales en la secuencia, por lo que posiblemente solo indiquen interrupciones en el avance de la producción.

Al atender a los focos de la construcción expositiva, el Grupo 1 dio cuenta de un progreso directo desde la formulación de preguntas, a la información relevante y, por último, el cierre. En el Grupo 2, los focos de la construcción expositiva también iniciaron con la copia de una de las preguntas listadas en el pizarrón, para luego pasar al formato, continuar por la información relevante y, por último, retomar el formato. Es posible que el interés de los integrantes de este grupo por el ordenador, demostrado en la búsqueda de equidad en su uso, desplazara la orientación de la actividad hacia el formato en detrimento de otros componentes de la construcción expositiva, como el cierre.

Con respecto a los focos de la meta organizativa en el Grupo 1 fueron varios y diversos. En efecto, al inicio (1, 2, 4 y 5) se ocuparon alternadamente del ordenamiento de los roles y la consigna de la tarea, y en el último tramo de la secuencia (11 y 13) se enfocaron en problemas que afectan el clima de trabajo; en ellos las y los estudiantes mostraron su empeño en promover la participación de los demás integrantes, comprender de qué trata la consigna o cuidar de que todos participen en la selección de preguntas. En cambio, en el Grupo 2 solo fueron dos los episodios organizativos (2 y 7); en uno, la docente amplió la explicación de la consigna dada en el plenario inicial y los integrantes del grupo se abocaron a la búsqueda de fuentes de información; en el episodio 7, la detención del funcionamiento de la computadora orientó los esfuerzos hacia su restablecimiento. En suma, los episodios organizativos del Grupo 1 mostraron el despliegue de una actividad interna al grupo y autogestionada; en tanto que en el Grupo 2 estos episodios solo indicaron acciones más bien reactivas.

En cuanto a los episodios metalingüísticos, el único que hubo en el Grupo 1 se ubicó en el centro de la secuencia -comienza alrededor de los 20 minutos de la sesión- y enfocó la coherencia y cohesión a un nivel macro o global (Crossley, 2020); esto indica que los desafíos ortográficos, léxicos y los que ocurren en la coherencia a un nivel local, se encuentran en una zona de confort para los estudiantes de este grupo. En cambio, los dos episodios

metalingüísticos que identificamos en el Grupo 2 se ocuparon del léxico, en particular en el significado y significante de dos palabras; si bien hubo intervenciones con foco en la coherencia y la puntuación carecieron de la necesaria resonancia social para convertirse en episodios.

Respecto de la finalidad metacognitiva, en el Grupo 1 distinguimos dos episodios; uno de ellos -y varias intervenciones- evidenció el afán, dedicación y concentración del grupo en la recuperación de contenidos desde la memoria; en el otro episodio de esta meta (episodios 13) el grupo logró desplegar los recursos para abordar y tramitar el malestar de Ana y así lograr completar la tarea, manteniendo un buen clima de trabajo. En el Grupo 2, la finalidad metacognitiva orientó intervenciones únicamente de Emilia tendientes al reconocimiento de hábitos negativos y de dificultades para recuperar conocimientos.

En ambos grupos el porcentaje de episodios sin avances gráficos o con avances limitados ronda el 30% del total de episodios.

12.2.4. Dinámica de las Sesiones de cada Grupo

En cuanto a la relación entre episodios, en ambos grupos identificamos un bucle prospectivo que conectó a cuatro episodios enfocados en la información relevante: episodios 7, 9, 12 y 14 en el Grupo 1, y 4, 6, 8 y 10 en el Grupo 2. En el Grupo 1, el dinamismo de ese bucle devino del abordaje de problemas que generaron la actividad regulatoria, como la proyección de la estructura textual o el restablecimiento del clima de trabajo grupal. En el Grupo 2, al interior del ciclo de episodios con foco en la información relevante diferenciamos cortas suspensiones del avance en la producción, en las que además de componer el funcionamiento del ordenador se exploraron intereses metalingüísticos, como clarificar cuál es el significante convencional para adjetivar al vino (“patero”) o evocar un vocablo específico (“trasvasamos”).

Probablemente el momento de la sesión en el que iniciaron estos bucles prospectivos, y los problemas resueltos previamente, incidan en su potencial dinámico. En el Grupo 1 el problema de la información relevante comenzó unos segundos después de los 16 minutos de

interacción, luego de que ocurrieran varios episodios destinados a: esclarecer la consigna, ordenar las acciones a realizar, seleccionar y elaborar las siete preguntas a las que respondería el texto expositivo e incluso debatir sobre el tamaño de la tipografía para el título. En el Grupo 2 comenzaron a textualizar la información relevante aproximadamente a los 6 minutos de interacción, luego de decidir cuál sería la única pregunta que responderían, intentar esclarecer la consigna y determinar la organización gráfica de la información.

Los movimientos entre intervenciones y episodios, en el Grupo 1 se orientaron hacia tres focos: la consigna, las disposiciones afectivo-motivacionales y la coherencia y cohesión. En cambio, los movimientos entre intervenciones y episodios en el Grupo 2 enfocaron en la construcción del formato gráfico.

En suma, como señalamos al hablar de las variaciones intergrupales al componer textos narrativos (Capítulo 8), la posibilidad de volver una y otra vez sobre ciertos focos de las metas que orientan la actividad influyó decisivamente en la calidad del aspecto enfocado. Así el Grupo 1 evidenció el recurso a abordar los problemas afectivos que nublan el clima de trabajo y construyó un texto coherente y ajustado a la consigna.

12.3. Las Entrevistas Grupales Postproducción en cada Grupo

Al responder sobre la organización del grupo en esta sesión de escritura, las y los integrantes de ambos grupos se mostraron más distendidos y comunicativos, esto dio lugar en el Grupo 1 a la queja y acusación por parte de Ana y, en el Grupo 2, a una expresión más fluida y basada en la experiencia compartida, tanto de las habilidades propias como de las de los demás integrantes.

En cuanto a las dificultades suscitadas por la tarea, ambos grupos enfatizaron la recuperación de contenidos. En el Grupo 1, Ana limitó esas dificultades a la recuperación de las funciones de la epidermis y destacó que sí recordaban otra información. En el Grupo 2, Emilia señaló además que no lograron dos de las metas que se propusieron: elaborar el texto en

forma de cuadro, darle más coherencia y veracidad (“que pudiera poner cómo lo hicimos, cómo lo escurrimos”). La reflexión de Emilia dio cuenta de una valoración bien ajustada a la producción realizada, diferenciando claramente dos posiciones opuestas pero claramente agentivas: “porque queríamos -hacerlo en forma de cuadro, con palabras coherentes-”, “porque no queríamos -contarles qué hicimos esto y yo o vos-”.

Con respecto a la consigna de la tarea, las y los estudiantes del Grupo 1 reconocieron no haber atendido al plan de texto propuesto por la docente en el pizarrón, debido a que lo dejaron de lado y siguieron trabajando, o bien a que sólo olvidaron integrar la pregunta. En el Grupo 2, si bien Federico inicialmente reconoce que el plan de texto les ayudó a pensar en qué harían, no recordaban las respuestas a muchas de las preguntas listadas en el pizarrón. Emilia orientó la reflexión hacia la relación entre la pregunta elegida y el texto elaborado, y expresó que la pregunta era muy abarcativa y, a partir de allí Emilia y Federico acordaron que posiblemente el texto esté conceptualmente incompleto, debido a que -para que se entendiera- sólo escribieron ideas básicas. El interrogante acerca de la consigna habilitó en el Grupo 2 una reflexión comprometida, dialogada y acorde al texto elaborado, según la cual los obstáculos fueron la amplitud de la pregunta seleccionada y la dificultad para recuperar la información relevante a fin de responderla.

En el Grupo 1 Ana señaló que si pudiera cambiar algo al texto que compusieron, completaría la información faltante, sobre la función del pelo y las uñas, e integraría la pregunta. En el Grupo 2, Emilia indicó que modificaría el texto a fin de que exponga completa y coherentemente el proceso de elaboración del vino.

En suma, las respuestas del Grupo 1, encabezadas en general por Ana, fueron puntuales y absolutas, sin dar lugar a opiniones diferentes, como sucedió cuando indagamos sobre las dificultades halladas en la tarea. En cambio, las respuestas del Grupo 2, dirigidas por Emilia y Federico, habilitaron a la reflexión y la divergencia, con expresiones -por parte de Emilia- en

términos de intenciones y criteriosas evaluaciones, tanto de las elecciones como de la producción realizadas.

12.4. Recapitulación e Interpretación de Resultados

Al comparar los procesos de composición expositiva en ambos grupos notamos que en el Grupo 1 la duración fue más extensa, distinguimos más episodios y cantidad de turnos de habla que en el Grupo 2. En el Grupo 1 hubo dos episodios metacognitivos, es decir, distinguimos una meta más que en el Grupo 2. Los episodios organizativos en el Grupo 1 siguieron en cantidad y duración a los de construcción textual. Por su parte, en el Grupo 2 la construcción expositiva centralizó fuertemente la duración y turnos de habla; solo uno de los episodios organizativos comenzó como un intento de clarificar la consigna y la finalidad metacognitiva ocurrió en intervenciones de una de las integrantes al reconocer hábitos negativos y dificultades para recuperar información.

Estas características resultaron totalmente consistentes con los textos compuestos por cada grupo. Al relacionar con los textos notamos que el compuesto por el Grupo 1, “El sistema tegumentario”, a la vez que respetó la consigna dada, respondió a las preguntas -sobre las que trabajaron previamente- y se ajustó al plan de texto ofrecido, en línea con la relevancia de las metas organizativas. En cambio, el texto elaborado por el Grupo 2 “Vino tinto - Vino blanco” parece no tomar en cuenta la consigna, ni en lo relativo al plan de texto ni al trabajo sobre las preguntas listadas en el pizarrón, según lo evidenciado por en el proceso compositivo, comenzaron la textualización sin haber clarificado la demanda de la tarea. De ahí la relevancia de la comprensión de la demanda de la tarea y del andamiaje a través de planes de textos, en especial en los géneros de circulación menos frecuente (Corcelles y Castelló, 2015).

En ambos grupos los movimientos de continuidad que trazan bucles prospectivos entre episodios involucraron la construcción de la información relevante, y al interior de esos bucles ocurrieron episodios metalingüísticos. Sin embargo, en el Grupo 1 estos episodios

metalingüísticos enfocaron la coherencia y cohesión en el plano global; en cambio, en el Grupo 2 enfocan en el plano de la palabra, en particular en el léxico. y se acompañan de un episodio organizativo. En suma, si bien los episodios metalingüísticos aportan a la regulación de la actividad compositiva, es posible que ese aporte sea más notable cuando el foco metalingüístico se halla en el plano global del texto (Crossley, 2020), y no solo en el plano local de la palabra.

Con respecto a las entrevistas grupales posproducción, el funcionamiento del Grupo 1 se vio inicialmente obstaculizado por la atmósfera negativa creada por Ana -quien mantuvo la exclusividad del uso de la computadora-; sin embargo, las intervenciones de Camilo y Luisa pusieron de manifiesto los recursos grupales para abordar ese obstáculo y generar las condiciones necesarias para llevar a cabo la tarea. En el Grupo 2, las interacciones continuaron evidenciando más simetría y equidad en el uso de la computadora que en el Grupo 1; la entrevista dio cuenta además de la aptitud de Emilia no sólo para reflexionar y revisar el trabajo ya hecho, sino también para promover la reflexión en sus compañeros.

Estudio 4

Trayectorias grupales e individuales en la composición de textos narrativos y expositivos

Capítulo 13

Metodología del Estudio 4

En este capítulo nos ocupamos de la metodología del Estudio 4, que cierra esta tesis, destinado a analizar las trayectorias grupales y personales. Inicialmente presentamos cómo pensamos el estudio de las trayectorias grupales y personales. En segundo lugar presentamos el guion con el que exploramos las perspectivas de los y las estudiantes previas a las sesiones de composición. El tercer apartado informa la entrevista diseñada para conocer sus perspectivas luego de concluidas esas sesiones. Seguidamente indicamos las fuentes de información que conforman este estudio. En el quinto apartado detallamos los pasos seguidos en los análisis comparativos intragrupo e intrasujeto.

13.1. Las Trayectorias Grupales y Personales

Perret-Clermont y Schubauer-Leoni (1981) se posicionan críticamente ante los modelos de fases experimentales -pre test, intervención, post test- que sólo consideran la fase de intervención como aprendizaje. Las autoras proponen el concepto de “microhistorias” para destacar la investigación de los cambios en el desarrollo cognitivo en una corta escala de tiempo en el que cada fase experimental es considerada como una fase de aprendizaje. El análisis microhistórico subraya el lugar de las interacciones sociales como parte integrante de toda la secuencia de aprendizaje (Tartas et al., 2016)

Para captar variaciones en la trayectoria de un mismo grupo a través de la composición de los textos narrativo y expositivo implementamos un análisis de grano fino (Schoenfeld et al., 1999) comparando sus interacciones, textos finales y reflexiones en la entrevista grupal postproducción en cada sesión de trabajo. Para captar variaciones en la trayectoria de un mismo o una misma estudiante a través de su colaboración en las dos tareas grupales de composición, analizamos su participación en las entrevistas individuales que realizamos antes de comenzar

las sesiones y luego de finalizarlas, en las que les invitamos a desplegar su perspectiva acerca de los diversos aspectos que intervienen en el aprendizaje de la composición textual.

La realización de una entrevista inicial y una final ofreció evidencias para identificar indicadores de cambio en un análisis dinámico de la perspectiva de cada estudiante acerca de todos los momentos de participación -interacciones y textos elaborados-, considerados fases de aprendizaje. Desde los aportes de la microhistoria anclamos esas trayectorias en las interacciones sociales y materiales simbólicos “que pueden producir un avance respecto de la tarea, y también un cambio en el proceso de construcción de significado” (Tartas et al., 2016, p. 793).

13.2. La Entrevista Individual Inicial

Para conocer las concepciones de las y los estudiantes acerca de la escritura y su aprendizaje antes de las sesiones de composición, realizamos una entrevista individual inicial utilizando un guion semiestructurado de preguntas abiertas y tareas, adaptado a partir de los ya utilizados en estudios previos para investigar las concepciones de estudiantes de primaria acerca de prácticas y aprendizajes semióticos gráficos como la escritura y también el dibujo (Scheuer et al., 2001, 2006, 2010). La utilización de un guion semiestructurado, si bien contempla la posibilidad de solicitar ampliaciones, ejemplos o precisiones que aporten mayor validez y densidad a las respuestas elaboradas por los participantes, asegura completud y sistematicidad en la formulación de las preguntas (Scheuer et al., 2010). Además, los interrogantes y tareas que lo conformaron buscaron posicionar al estudiante como voz autorizada en el aprendizaje de la escritura mediante preguntas genuinas, estuvo organizado en cuatro secciones.

Sección Introductoria

Inicialmente buscamos establecer un contacto personal con la o el estudiante, agradecemos su participación, le expresamos nuestro interés por conocer cómo aprenden a

escribir las o los estudiantes e indagamos sobre sus gustos, intereses y contexto de su práctica habitual de la escritura:

- 1) ¿Te gusta escribir?
- 2) ¿Cuándo escribís? ¿Dónde? ¿Con quién/es? ¿Para qué escribís? ¿en tu casa alguna vez escribís? ¿para qué escribís?
- 3) ¿Qué tipo de textos te gusta más escribir? (por qué esos, hay algún otro tipo de texto que te guste escribir)

Sección II. La perspectiva de las y los estudiantes sobre el aprendizaje de la escritura y sus dificultades.

Para indagar cómo los estudiantes se plantean su trayectoria y actividad actual al aprender a escribir, los desafíos que se les suscitan y las acciones que ponen en marcha ante esos desafíos y las expectativas futuras de este aprendizaje, formulamos las siguientes preguntas:

- 4) ¿Cómo escribías cuando eras más chico/a? ¿Qué tipo de textos escribías? (las/os niñas/os pequeñas/os también escriben textos –cuentos, cartas) ¿Y cómo fue cambiando eso? Por ejemplo, ¿en 1°-2° grado? ¿En 4°-5° grado? Y ahora, ¿qué escribís ahora?
- 5) Entonces fuiste aprendiendo mucho ¿Cómo aprendiste a escribir? ¿Qué hacías vos para aprender a escribir? Y ahora, ¿qué hacés ahora para aprender a escribir?
- 6) ¿Te parece que ahora seguís aprendiendo a escribir textos? ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo de escribir?
- 7) ¿Hay algo que te cuesta más cuando escribís textos?
- 8) ¿Cómo te das cuenta de que aprendés a escribir cada vez mejor? (Si refiere evaluación externa) ¿y si estás escribiendo vos solito cómo te das cuenta?
- 9) ¿Te pasó alguna vez que estás escribiendo algo y no te sale? ¿Qué hacés vos cuando estás escribiendo y no te sale?

10) ¿Por qué a veces cuesta escribir lo que uno quiere?

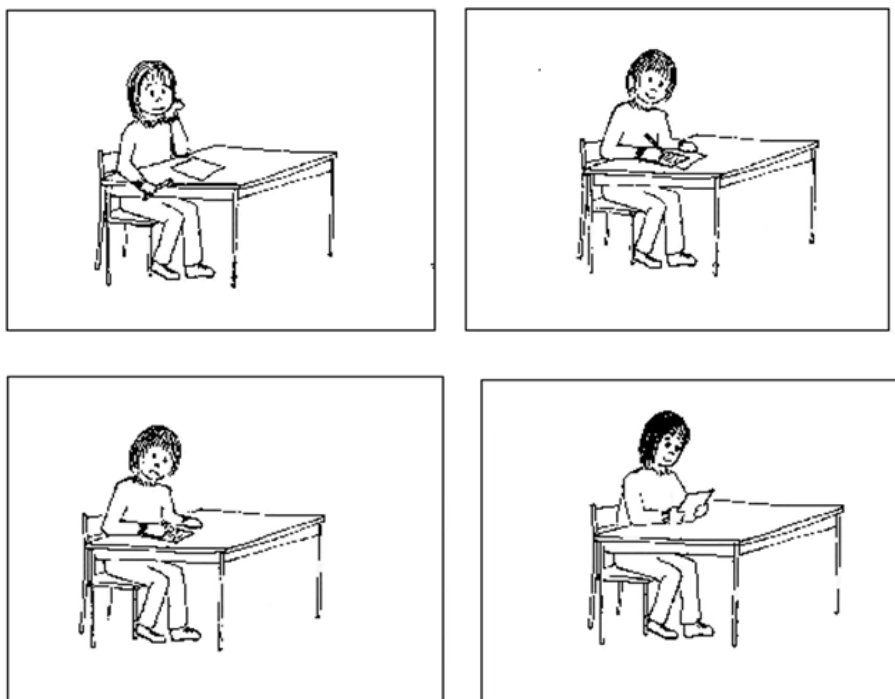
Sección III. El pensamiento en diferentes momentos de la producción escrita

Indagamos mediante la presentación de cuatro tarjetas gráficas cuatro diferentes momentos de la producción escrita

11) Ahora te vamos a mostrar unas tarjetas que muestran un nene que está por empezar a escribir un texto (ver Figura 37). ¿Qué tipo de texto será?

Figura 37

Tarjetas empleadas en la pregunta 11 del guion de la entrevista individual a las estudiantes



Nota: En la parte superior antes de escribir (izquierda) y al escribir (derecha), abajo al borrar (izquierda) y al revisar (derecha).

- a) Acá el nene/a está por comenzar a escribir (el tipo de texto que eligió), ¿qué estará pensando en ese momento?
- b) Ahora está escribiendo (el tipo de texto que eligió), ¿qué estará pensando mientras escribe?

c) Está borrando algo de lo que escribió, ¿por qué será que borra? ¿cómo se dio cuenta que hacía falta borrar?

d) Terminó de escribir y ahora lo está leyendo todo, ¿en qué está pensando? ¿en qué se fija?

12) ¡Qué lindas cosas me dijiste! Hay algo más de estas cosas que estuvimos hablando, de aprender a escribir, que yo no te haya preguntado y que vos quieras contarme

Para ajustar el guión al estudio actual diseñamos las preguntas 3) que explora las preferencias por géneros textuales específicos y 10) que plantea un desafío compositivo.

Una semana antes del comienzo de las sesiones, dos investigadores colaboradores y yo entrevistamos a 44 estudiantes (2 de los 24 estudiantes a cargo de la Docente 1 decidieron no participar de las entrevistas) de forma privada, en la biblioteca o sala de maestros de las escuelas. Cada entrevista duró entre 10 y 15 minutos. Las entrevistas fueron audio-grabadas y transcritas textualmente.

Un primer análisis de las 44 entrevistas nos permitió agrupar las respuestas de las y los estudiantes en diferentes versiones de las concepciones interpretativas y utilizar esa información para la conformación de los grupos heterogéneos, como explicamos en el apartado 2.4.2.2 del Capítulo 2. Realizamos un segundo y más profundo análisis de esas entrevistas solo para las y los estudiantes que conformaron los grupos foco, como veremos en el apartado 13.4 de este capítulo.

13.3. La Entrevista Individual Final a Estudiantes

Con la finalidad de conocer las perspectivas de las y los estudiantes acerca de las sesiones en general y de los textos compuestos diseñamos un guion semiestructurado que articuló preguntas con la presentación de los textos elaborados grupalmente por las y los estudiantes participantes. La posibilidad de poner a disposición de cada estudiante el texto que escribió junto a su grupo brindó un anclaje a las oportunidades para reconstruir, reflexionar,

comparar, recordar y comunicar su experiencia en el recorrido por ambas tareas compositivas, y contribuyó al pasaje desde un “discurso para otros” hacia un “discurso para sí mismo” (Sfard, 2010). La pregunta inicial buscó captar la perspectiva del o de la estudiante acerca de los encuentros a partir de una reflexión retrospectiva; las tres preguntas siguientes exploraron las ideas de cada estudiante sobre los dos textos elaborados grupalmente, y la última indagó acerca de la conciencia de variaciones en la escritura generadas por la participación en las sesiones de composición.

- 1) ¿Cómo contarías a otra persona qué hicimos en estos encuentros? ¿algo más le dirías? ¿qué fue lo más que te gustó de los encuentros? ¿qué fue lo que menos te gustó? ¿por qué eso?
- 2) (Disponer sobre la mesa el texto narrativo y el texto expositivo impresos). Vamos a mirar juntos los textos que escribiste con tu grupo: ¿cuál es el que más te gusta? ¿por qué ese?
- 3) ¿Cuál es que te resultó más difícil? ¿por qué ese?
- 4) ¿Qué te hubiera ayudado a superar esa dificultad?
- 5) ¿Cambió en algo tu forma de escribir a partir de tu participación en estas tareas? ¿por qué eso? ¿algo más habrá cambiado?

Realizamos las entrevistas en el transcurso de la semana siguiente a la finalización de la sesión expositiva, de manera privada, en la biblioteca o sala de maestros de las escuelas. Cada entrevista duró entre 12 y 18 minutos, fue audio-grabada y transcrita textualmente.

13.4. Análisis comparativo

Para la comparación intragrupo consideramos para cada grupo los resultados obtenidos a través del conjunto de las fuentes de información

- la caracterización del texto narrativo y del texto expositivo,
- el proceso de composición narrativo y el proceso de composición expositivo, y

- las entrevistas verbales postproducción narrativa y postproducción expositiva.

Estos resultados provienen de los Estudios 2 y 3 de esta tesis, y por eso el Estudio 4 constituye un análisis secundario.

Para la comparación intrasujeto consideramos como para cada estudiante integrante de los grupos foco:

- la entrevista individual inicial
- la entrevista individual final

En los Anexos [21](#), [22](#), [23](#) y [24](#) presentamos respectivamente ambas entrevistas para cada integrante del Grupo 1. En los Anexos [25](#), [26](#), [27](#) y [28](#) presentamos respectivamente ambas entrevistas para cada integrante del Grupo 2. Una de las preguntas de la entrevista individual final refiere a un texto cuya composición no analizamos en esta tesis.

En función del objetivo de identificar trayectorias grupales a partir de la composición de dos textos de diferentes géneros y trayectorias personales a partir de las perspectivas acerca de la composición textual y su aprendizaje, efectuamos dos tipos de análisis comparativo. Al reconocer la trayectoria intragrupo, el análisis comparativo operó sobre los resultados de análisis previos presentados en los Estudios 2 y 3. En tanto que el análisis de la trayectoria individual o intrasujeto operó sobre datos provenientes de las entrevistas individuales que realizamos antes de iniciar y al finalizar las sesiones.

13.4.1. Regularidades y Variaciones intragrupo

Al cotejar ambas sesiones de composición, delineando singularidades y regularidades entre ellas, buscamos tanto esbozar una trayectoria común de cada grupo como identificar aspectos particulares que el grupo desplegó en sólo una de las sesiones compositivas.

El primer paso del análisis enfocó la comparación de las semblanzas valorativas del texto narrativo y del texto expositivo nos basamos en las categorías textuales generales, presentadas en el Capítulo 5 -formato gráfico y macroestructura textual, coherencia y cohesión,

riqueza léxica y ortografía-. Además, integramos las categorías genéricas en una única, “construcción textual”, orientada a valorar la presencia, orden y convencionalidad en la presentación de componentes específicos del género, así como el ajuste a la consigna dada.

En el segundo paso, cotejamos los episodios de regulación conjunta identificados en los procesos de composición narrativo y expositivo atendiendo, desde una aproximación general, a la participación de cada integrante así como a sus metas, duración y cantidad de turnos de habla. A continuación comparamos la progresión temporal de cada sesión, atendiendo a la distribución de las metas de los episodios a través de la secuencia. Para cerrar el parangón que establecimos entre uno y otro proceso de composición en cada grupo, enfocamos los movimientos entre episodios, y entre intervenciones y episodios.

En el paso siguiente comparamos ambas entrevistas postproducción, atendiendo a la perspectiva de las y los estudiantes sobre: el funcionamiento y la organización grupal, las dificultades halladas y los recursos que desplegaron, las consignas de las tareas y el grado de conformidad con cada texto elaborado.

13.4.2. Variaciones Intrasujeto

En el análisis de las entrevistas individuales inicial y final que llevamos a cabo con la finalidad de identificar variaciones en las trayectorias de cada integrante de los grupos foco seguimos una lógica que articuló una vía deductiva con una inductiva.

Considerando cada entrevista como un todo, a partir de una lectura reiterada de cada entrevista individual, realizamos una descripción sistematizada de las expresiones de las y los estudiantes en cada entrevista individual según cuatro dimensiones que integran y recrean las categorías construidas para estudiar los intercambios grupales durante el proceso de producción. Dejamos de lado la dimensión organizativa, que es específica de la labor grupal, aspecto que no indagamos en las entrevistas individuales y que abordamos en las entrevistas grupales postproducción. Incorporamos la dimensión contexto de producción, que incluyó los

espacios (dónde), modalidades sociales (individual/grupal, con quién/es) y actividades que demandan o generan la práctica de la escritura así como los artefactos que sostienen esa práctica. Modificamos la dimensión construcción textual, a fin de considerar las referencias al género, subgénero, tema o trama y componentes específicos de la organización estructural del texto. Mantuvimos las dimensiones metalingüística y metacognitiva como fueron presentadas en el Capítulo 5, al explicar nuestra metodología, como dimensiones de análisis de los episodios. En suma, en la descripción sistematizada de las entrevistas individuales inicial y final de cada estudiante tuvimos en cuenta cuatro dimensiones: contexto de la producción escrita, construcción textual, metalingüística y organizativa.

Una vez analizadas ambas entrevistas según las anteriores dimensiones, comparamos los análisis tomando en cuenta las dimensiones de cambio de las concepciones de aprendizaje (de la Cruz et al., 2006; Scheuer et al., 2010), los tipos de aprendizaje explícito (Pozo, 2014) y las trayectorias delineadas por la tensión entre estabilidad e innovación (Santamaría, 2015; 2020; Schwartz et al., 2008).

Capítulo 14

Las Trayectorias del Grupo 1 y de sus Estudiantes en Ambas Sesiones de Composición

Con el propósito de identificar variaciones y regularidades en los recorridos realizados en el Grupo 1 a través de las dos sesiones de composición textual, en este capítulo efectuamos una doble comparación. Desde el punto de vista grupal, en el primer apartado cotejamos los resultados en conjunto de la sesión de composición narrativa con los de la sesión de composición expositiva. Dedicamos el segundo apartado a cotejar las trayectorias individuales de los estudiantes que integraron este grupo en función de sus perspectivas acerca de la composición textual y su aprendizaje, según las expresaron antes de su participación en las sesiones y luego de finalizarlas.

14.1. Comparación de las Sesiones de Composición en el Grupo 1

Para comparar cómo el Grupo 1 abordó la composición narrativa y la composición expositiva, seguimos el orden en que analizamos las tres fuentes de datos en los Capítulos 6 y 10 (narración y exposición respectivamente): inicialmente comparamos las semblanzas valorativas de los dos textos producidos grupalmente, luego contrastamos la distribución y progresión de los episodios de regulación conjunta de ambos procesos compositivos y seguidamente cotejamos las entrevistas postproducción narrativa y postproducción expositiva. El apartado se completa con unas reflexiones sobre las continuidades y vaivenes en la trayectoria del Grupo 1.

14.1.1. Los Textos Narrativo y Expositivo

En cuanto a sus aspectos más evidentes, el formato y la macroestructura, observamos que ambos utilizan diferentes tamaños de tipografía en función de las partes del texto y que una de las partes consta de los nombres de autoras y autores. Sin embargo, el texto narrativo exhibe

claramente otras dos partes claramente identificables: el título y el cuerpo de la narración; en cambio, el texto expositivo presenta las preguntas ubicadas en la parte más alta de la hoja, con una tipografía pequeña, de modo tal que quien desconoce la consigna podría no comprender la función de esa parte del texto. Otra diferencia visible es cuantitativa: el texto narrativo “Una noche de terror” es mucho más extenso que el expositivo “El sistema tegumentario” (412 y 123 palabras, respectivamente).

En los dos textos la construcción textual es básicamente canónica (de forma menos marcada en el expositivo, como plantearemos en breve) y da cuenta del empeño grupal por ajustarse a las consignas proporcionadas por la docente en la hoja de trabajo. Se respeta el orden convencional de los componentes según cada género textual: escenario, personajes, conflicto, respuestas y consecuencias en el caso del narrativo; y pregunta o problema, información relevante y cierre, el caso del expositivo.

Con respecto a la coherencia y cohesión, en general en ambos textos la lectura fluye de manera ágil, con un uso apropiado de los recursos cohesivos. En el texto narrativo identificamos algunos desajustes aislados, situados en la segunda parte del nudo, que no llegan a afectar la significación ni la integración textual. En cambio, en el caso del expositivo, la omisión de información relevante y una construcción más original en el párrafo de cierre no sólo pone en cuestión la coherencia textual, sino que también impacta en la integración. En efecto, además de omitir la unidad de medida al exponer la recomendación de la Organización Mundial de la Salud respecto del consumo de agua diario necesario para una persona -lo que suscita cierta confusión- el párrafo final es el único que comienza por un complemento, utiliza la primera persona como voz enunciativa e introduce sin previo aviso un cambio en la función del contenido del texto, al pasar de informar conocimiento conceptual en los dos párrafos anteriores a sugerir acciones prácticas.

Al considerar la riqueza léxica, en el caso de la extensa narración, el porcentaje de palabras nocionales (57%) se encuentra próximo al 60% relevado por Delicia y cols. (2012), usando idéntico procedimiento, para este tipo textual en estudiantes que ingresan a la escuela secundaria en la ciudad de Córdoba. El porcentaje de palabras nocionales, sumado a los otros indicadores (palabras distintas=42% e índice hápax=3,7), indica que el léxico narrativo no exhibe gran diversidad ni densidad de palabras. El texto expositivo, mucho más breve que la narración, exhibe mayores porcentajes de palabras distintas (63%), de palabras nocionales (65%) y consistentemente son más las palabras utilizadas una única vez, lo que conduce a un índice hápax (2,1) menor que en el texto narrativo.

Con respecto a la ortografía, el texto narrativo presenta omisiones de tildes en 10/142 palabras -verbos conjugados en pretérito perfecto simple del modo indicativo y un nombre propio- en tanto que en el expositivo hay un pleno ajuste ortográfico. Esto podría ser un efecto de la persona gramatical y el tiempo verbal utilizados en “El sistema” que raramente llevan tilde.

En suma, el texto narrativo exhibe mayor complejidad que el expositivo en formato y macroestructura textual así como en su coherencia y cohesión, pero el léxico que utiliza es algo más limitado. En cambio, el texto expositivo si bien omite información necesaria para significar el último párrafo, da cuenta de sofisticación y riqueza léxica y busca combinar modalidades enunciativas en función de interpelar al lector en sus hábitos cotidianos. Interpretamos que es la propia demanda de inscribir la composición genéricamente la que estuvo en la base de estas diferencias. En efecto, el requerimiento de la composición expositiva plasma el esfuerzo por introducir el léxico especializado y preciso aprendido en el contexto de la experiencia científica y la visualización de un lector que no es solo oyente o espectador sino alguien a quien se ha de informar y persuadir para introducir cambios en sus prácticas. En cambio, la mayor familiaridad

con el género narrativo se expresó en una mayor estabilización estructural y un despliegue de ideas creativas.

14.1.2. Los Procesos de Composición de cada Texto

Al comparar los procesos de composición de ambos textos, comprobamos que la del texto narrativo es más extensa: supera la del texto expositivo en 10:20 minutos de duración, en 202 turnos de habla y en 14 episodios, si bien solo hay episodios de finalidad metacognitiva en el proceso de composición expositiva -en el narrativo solo identificamos intervenciones de esa finalidad-. Uno de los episodios metacognitivos del proceso de composición expositiva da cuenta del interés en la recuperación de conocimientos, probablemente evidenciando una visión de la meta de la tarea más vinculada a demostrar conocimientos que a la creación textual escrita. El otro episodio metacognitivo de la composición expositiva, al abordar el problema de la conducta de Ana, planteó cierta similitud -o continuidad- con el breve intercambio que inició el episodio 26 de la composición narrativa y que dio lugar a una reorganización de las acciones a seguir para finalizar el cuento. El comportamiento de Ana en el grupo se volvió un problema en la segunda sesión y requirió de un episodio para su regulación.

14.1.2.1. Participación

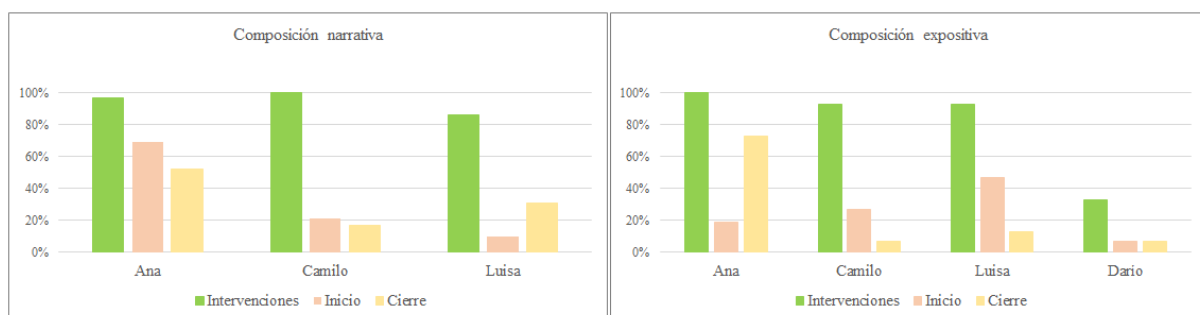
Es alta en ambos procesos de composición (Figura 38), dado que las intervenciones de tres integrantes están presentes en más del 80 % de los episodios, excepto en el caso de Darío quien solo participó en la tarea expositiva con un porcentaje de intervenciones que apenas supera un tercio del total de episodios.

Además, la participación se distribuyó de manera similar en las dos sesiones de composición, con una ligera variación entre Ana y Luisa en lo que hace al inicio y cierre de los episodios. Ana, quien usó la computadora en ambas sesiones, en la sesión de composición del texto narrativo lideró el planteamiento y el cierre de los problemas; en la sesión de composición expositiva, apenas propuso un quinto de los problemas articuladores de episodios, pero dio por

finalizados la mayoría de esos problemas. Por su parte, Luisa apenas dio inicio a un décimo de los episodios en la sesión de composición del texto narrativo, y finalizó poco más de un cuarto de esos episodios. Sin embargo, lideró el planteamiento de problemas durante la composición expositiva. El diseño del estudio, con tan solo dos tareas diferentes, no nos habilita a dilucidar si esta variación se vincula con un reacomodamiento de la participación en el que la integrante más tímida y a la vez con un cómodo manejo de varios aspectos de la composición textual, va tomando posiciones, o específicamente con el interés y conocimiento diferenciados de los respectivos géneros textuales.

Figura 38

Participación de los integrantes del Grupo 1 en ambas sesiones de composición, según el porcentaje de episodios: a) en que intervinieron (verde), b) que además iniciaron (rosa) y c) que cerraron (amarillo)



En suma, al comparar la participación en ambas sesiones, notamos que fue constante la de Camilo, mientras que Ana lideró la composición narrativa y Luisa la expositiva. Darío, integrado recién en la segunda sesión, participó muy poco -no sabemos cuánto pesó el haber estado ausente de la sesión inaugural.

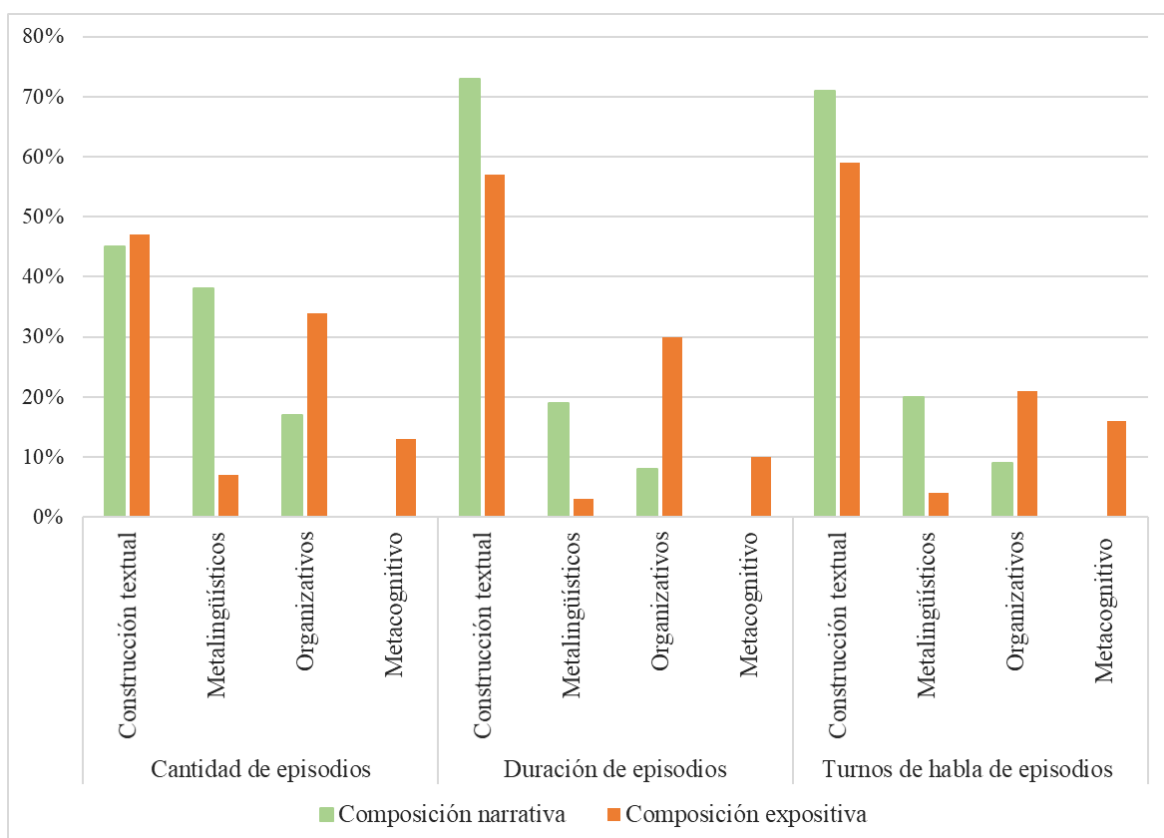
14.1.2.2. Metas

En ambas sesiones las metas de construcción textual concentraron alrededor de la mitad de los episodios (Figura 39), siendo el predominio relativo de esta meta aún más marcado en la composición narrativa, tanto en lo que hace a la duración como la cantidad de turnos de habla de esos episodios. Este resultado podría estar relacionado con las características y extensión de

los textos, en el sentido apuntado anteriormente: la motivación, el despliegue de la imaginación y las disposiciones creativas contribuyeron a generar un texto narrativo extenso, cuya composición insume más tiempo e intervenciones que la desafiante recuperación de ideas implicada en la composición del breve texto expositivo.

Figura 39

Distribución de la cantidad de episodios, duración y turnos de habla contenidos en los mismos, según las metas en los procesos de composición narrativa y expositivo (duración total 53:30 y 43:10 minutos respectivamente) del Grupo 1



Siempre en términos relativos, la finalidad metalingüística resultó más frecuente en el proceso de composición del texto narrativo -que es el texto con mayor cantidad de palabras-. Mientras que en la sesión de composición narrativa casi el 40% de los episodios se centran en problemas metalingüísticos, que a su vez ocupan un 20% del tiempo total y de los turnos de habla, en la sesión de composición del texto expositivo los problemas metalingüísticos no superan el 5% en ninguno de esos indicadores. La meta organizativa en el proceso de

composición del texto expositivo insumió alrededor del 30% de los episodios y de su duración, y más del 20% de la cantidad de turnos de habla mientras que al componer el texto narrativo esta meta sólo superó el 10% en cantidad de episodios. Es probable que ante las dificultades para realizar con fluidez la construcción expositiva, principalmente por la presión por reproducir fielmente unos contenidos académicos precisos y los obstáculos para recuperarlos, las y los estudiantes buscaran en la revisión de las metas organizativas una alternativa que les permita realizar la tarea. Los episodios metacognitivos, cuya cantidad y duración ronda el 10%, solo ocurrieron en el proceso de composición expositiva.

Al comparar los rangos de duración y de cantidad de turnos de habla de los episodios de ambas sesiones (Tabla 24), notamos que los episodios de construcción textual, sea narrativa o expositiva, tendieron a situarse en una duración y una cantidad de turnos de habla medios. Podemos atribuir el hecho de que no haya episodios de construcción expositiva en el rango de duración breve a la prolongación en el tiempo del esfuerzo destinado a la recuperación de la información relevante.

Los episodios metalingüísticos durante el proceso de composición narrativo tuvieron principalmente una duración breve y una cantidad de turnos de habla intermedia; rangos en los que se sitúa también el único episodio metalingüístico de la composición expositiva.

Tabla 24

Rangos de duración y cantidad de turnos de habla en el proceso de composición del texto narrativo y del texto expositivo en el Grupo 1

	Composición del texto narrativo			Composición del texto expositivo			
	Episodios			Episodios			
	Construcción narrativa	Metalingüísticos	Organizativos	Construcción expositiva	Metalingüísticos	Organizativos	Metacognitivo
Rangos de duración							
Breve	14%	24%	14%		7%	7%	7%
Medio	17%	14%	3%	26%		13%	
Extenso	14%			20%		13%	7%
Rangos de cantidad de turnos de habla							
Baja	7%	17%	7%	7%		7%	
Intermedia	28%	21%	10%	26%	7%	26%	7%
Alta	10%			13%			7%

Los episodios organizativos al componer el texto narrativo tuvieron principalmente una duración breve y excepcionalmente media, con una cantidad baja o intermedia de cantidad de turnos de habla; mientras que al componer el texto expositivo los episodios de esta meta presentan una duración variable pero especialmente media y extensa, con un predominio de una cantidad intermedia de turnos de habla. Estos indicadores acerca de la mayor presencia de los episodios organizativos durante la composición expositiva podrían estar relacionados a la singular modalidad de este grupo de responder a la mayor demanda cognitiva que supone la composición de este tipo textual. Es posible que ante la falta de familiaridad con el género expositivo y ante el desafío de recuperar información -que resultó más difícil de sortear de lo que la docente y el equipo investigador habíamos previsto-, las y los estudiantes de este grupo perseveraran en las metas organizativas, volviendo una y otra vez sobre la distribución de roles y la interpretación de la consigna en su intento de encontrar allí claves para orientarse más claramente en la tarea.

En suma, las diferencias más relevantes entre ambos procesos de composición textual atañen al despliegue de la finalidad organizativa, metacognitiva y metalingüística. Los episodios de finalidad organizativa en la composición expositiva fueron más, insumieron más tiempo y turnos de habla que en la composición narrativa; además, tendieron a ubicarse en ambos rangos superiores de duración y en el intermedio de turnos de habla. La finalidad metacognitiva, aunque excepcional, estuvo presente en dos episodios del proceso de composición expositiva y en ninguno de la composición narrativa. Por su parte, la finalidad metalingüística fue meta de más episodios, de mayor duración y cantidad de turnos de habla en la composición narrativa que en la expositiva, si bien se trató de episodios breves con una cantidad intermedia de turnos de habla.

14.1.2.3. Progresión Secuencial de Cada Sesión

En el avance temporal de la composición, los episodios de construcción textual -narrativa o expositiva- se distribuyeron a lo largo de ambas sesiones, con focos que básicamente siguieron el orden canónico de las respectivas estructuras textuales. Hacia el final de ambas sesiones, en el tramo caracterizado por los contrastes en la duración de episodios consecutivos, tuvieron lugar las metas de construcción textual de mayor duración. Así, conformó la singular modalidad trabajo de este grupo una inmersión más profunda en los episodios de construcción textual bien avanzada la tarea, lo que indica que la actividad grupal se concentró progresivamente en dar respuesta a los requerimientos de la tarea. El trabajo prolongado pareció alentar la puesta en foco y concentración, en lugar de aburrir o cansar a los y las estudiantes, propiciando así niveles más sofisticados de elaboración y discusión.

Una de las principales diferencias a las que ya apuntamos entre ambas sesiones es que la de composición expositiva, activa o promueve en las y los estudiantes de este grupo el despliegue de la actividad organizativa y metacognitiva. Cotejamos a continuación la progresión de los episodios de acuerdo con sus metas.

Los episodios organizativos al componer el texto narrativo se distribuyeron de forma prácticamente uniforme a lo largo de toda la sesión y enfocaron tanto roles y acciones como en la consigna. En cambio, al componer el texto expositivo, la mayor cantidad de episodios organizativos, de mayor duración y cantidad de turnos de habla se ubicaron al inicio de la sesión; a pesar del empeño inicial por establecer un orden para su actividad en función de la demanda expresada en la consigna, este empeño -que fue abandonado aproximadamente a los 12 minutos de interacción- resultó insuficiente y no logra encauzar el proceso compositivo colaborativo de una manera satisfactoria. En torno al minuto 25, cuando solo quedaban 18 minutos de trabajo, tuvo lugar un episodio organizativo que enfocó específicamente el clima de

trabajo, y que conectó directamente con el segundo episodio metacognitivo, en el que lograron solucionar la fastidiosa conducta de Ana.

En cuanto a los episodios metalingüísticos, al componer el texto narrativo éstos se distribuyeron a lo largo de la sesión y, casi mitad de ellos se dedicaron a la coherencia y cohesión -uso de separadores oracionales internos, estructura-, en tanto que otros abordaron aspectos de ortografía, léxico y subgénero textual. En cambio, el único episodio metalingüístico de la composición expositiva se ubicó en el centro de la sesión para plantear la coherencia y cohesión a nivel global, pero fueron las intervenciones de episodios posteriores que retomaron este foco -coherencia y cohesión- dieron relevancia al único episodio metalingüístico del proceso de composición expositiva. Este episodio se ocupó de la proyección de la estructura textual expositiva que para concretarse requirió de varias intervenciones en episodios posteriores.

Con respecto a la finalidad metacognitiva, al componer el texto narrativo identificamos sólo intervenciones que forman parte de episodios abocados a otros problemas, principalmente por parte de una sola integrante (Ana), quien habló de sus estados y disposiciones afectivo-motivacionales y de conocimiento en términos tanto positivos (“tengo imaginación”, “me está gustando este cuento”) como negativos (“no tengo imaginación”, “estoy aburrida”, “estoy perdida”). Durante la composición expositiva, los problemas metacognitivos articularon dos episodios completos, ubicados en el segundo tramo de la sesión. Uno de ellos se articuló sobre la preocupación por la recuperación de conocimientos y tuvo como protagonistas a Ana y Luisa. El otro episodio metacognitivo giró en torno a los estados afectivo-motivacionales y epistémicos de Ana: una respuesta inapropiada dio lugar a la intervención de sus compañeros, luego ella reconoció su preocupación por la eventual desaprobación de unos prácticos y se generó una puesta en común de experiencias de aprendizajes pasados. En suma, uno de los episodios metacognitivos se originó a partir del esfuerzo de recordar información para

responder a las demandas de la tarea de composición expositiva; el otro episodio metacognitivo se generó para orientar la actividad grupal a abordar el problema del comportamiento de Ana.

14.1.2.4. *Dinámica de Cada Sesión*

Al comparar los movimientos entre episodios, y entre intervenciones y episodios que detectamos en ambas sesiones de composición, notamos que en la sesión narrativa hubo una mayor cantidad de focos que se recuperaron mayor cantidad de veces.

Los movimientos entre episodios de la composición narrativa evidenciaron que la revisión desplegada sobre los episodios metalingüísticos de coherencia y cohesión ocupó un rol fundamental a lo largo de toda la sesión, principalmente en la elaboración del conflicto del cuento y en la proyección del desenlace -antes de finalizar la textualización de las respuestas de los personajes- delineando movimientos de regresión y proyección. Al explorar la composición expositiva notamos un movimiento que relaciona a los episodios de información relevante. Al interior de esa dinámica fue crucial, el único episodio metalingüístico enfocado en la coherencia y cohesión, en el que se definió la macroestructura textual. Si bien el foco de ese único episodio se prolongó en varias intervenciones sobre los recursos cohesivos tendientes a concretar la estructura acordada en diferentes episodios posteriores, el proceso expositivo no logró quebrar con la linealidad que supone resolver un problema compositivo antes de comenzar otro. Por su parte, los movimientos entre intervenciones ocurridas en distintos episodios en el caso de la composición narrativa indicaron la relevancia de la problematización del subgénero “terror”. Inferimos que el tratamiento recursivo de problemas como el del género discursivo en el caso de la narración o los recursos cohesivos que dan forma a la macroestructura textual que, aunque resueltos, pueden retomarse una y otra vez impactan en una mejor definición y calidad de ese aspecto en el texto elaborado.

Los movimientos entre intervenciones y episodios enfocados en la consigna ocurrieron para ambos procesos compositivos. En el caso de la narración cuando vertebró episodios

habilitó el cierre de pequeños ciclos de escritura en tanto que cuando solo orientó intervenciones activó diversas formas de poner en marcha la actividad y resituarla en la tarea. En el caso del proceso de composición expositivo, la consigna además de activar la puesta en marcha de la actividad grupal, incentivó la explicitación del modo en que cada estudiante comprendió la demanda de la tarea y dio lugar al monitoreo tanto de la comprensión de otros como de la distancia entre la consigna dada y la producción realizada.

14.1.3. Las Entrevistas Grupales Postproducción

En ambas entrevistas las y los integrantes del Grupo 1 valoraron positivamente el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas y el despliegue de procesos cognitivos. Al reconstruir la composición narrativa dieron cuenta de una complementariedad de roles flexibles en función de una meta común. En cambio, en la segunda entrevista postproducción, referida a la composición expositiva, si bien Ana en principio insistió en la elaboración colaborativa a partir del aporte de todos, luego echó en falta el aporte de Darío. Luisa introdujo una diferenciación de roles entre quien escribía y “los demás” que aportaban ideas, inferimos que esta diferenciación solapaba cierta tensión implícita en términos de que quien escribía no aportaba ideas.

Al responder por las dificultades y facilitadores en la entrevista postproducción narrativa refirieron dificultades con la elaboración del desenlace, a la vez que valoraron las ayudas brindadas por la imagen que acompañó la composición narrativa. En cambio, en la entrevista postproducción expositiva Ana, Camilo y Luisa plantearon dificultades con la recuperación de contenidos específicos. Al hablar de la consigna del texto expositivo, Camilo inicialmente afirmó que las preguntas en el pizarrón les facilitaron la tarea, aunque inmediatamente generaron una evaluación reflexiva que los llevó a reconocer que, si bien respondieron las preguntas seleccionadas, no tuvieron en cuenta el plan de texto ni integraron la pregunta elegida en el cuerpo del texto elaborado. Esto indica que el posicionamiento grupal

al evaluar las dificultades y facilitadores en ambas tareas fue asertivo, crítico y consecuente con el que nosotras mismas plasmamos en la semblanza valorativa de los textos.

Congruentemente, también difirieron en el grado de satisfacción del texto compuesto, expresando tanto su agrado por el narrativo como su intención de ampliar el contenido y cambiar la estructura del expositivo.

En suma, ambas entrevistas dieron cuenta de una perspectiva de producción grupal plenamente centrada en la tarea, aunque sin lograr una total integración de Darío. También evidenciaron una percatación precisa de los andamiajes y restricciones que configuraron cada una de las tareas. En la entrevista postproducción expositiva desplegaron procesos ajustados de evaluación de la producción y problematizaron además los efectos de la asignación o asunción de roles en los procesos de negociación y toma de decisiones, lo que podría indicar un aprendizaje tanto a nivel de la composición grupal como de la reflexión acerca de sus posibilidades y desafíos.

14.1.4. Continuidades y Vaivenes en la Composición Escrita en el Grupo 1

Ambos textos fueron cohesionados y coherentes. Al cotejar la riqueza léxica y el ajuste ortográfico de “Una noche de terror” y de “El sistema tegumentario”, a primera vista notamos que éste último supera al texto narrativo en ambos aspectos. Sin embargo, una mirada de conjunto nos permite notar que el texto expositivo es más breve y sus oraciones están construidas de un modo más simple y directo que el texto narrativo; por su parte, el proceso de construcción expositiva presentó menos intercambios verbales de finalidad metalingüística que el proceso de composición narrativa; además, las características del léxico y la persona gramatical utilizada en el texto expositivo suelen favorecer la adecuación ortográfica. Si bien el lapso que medió entre una y otra sesión fue de casi un mes, no creemos que en tan solo un mes y encontrándose ya en el séptimo año de educación primaria el conjunto de integrantes del este grupo registren un avance que los llevara a automatizar las convenciones de la lengua

escrita en el nivel de la palabra. Si atendemos a las acciones de cada estudiante, es probable que los logros individuales de Luisa, al dictar vocablos académicos y precisos, y el cambio en la disposición de Ana también hayan influido en estos resultados. En efecto, Ana comenzó la mayor cantidad de episodios metalingüísticos al escribir la narración, es más podemos decir que cada vez que debía tipear un signo de puntuación, preguntaba a sus compañeros qué signo utilizar; en cambio en el proceso de composición expositivo se limitó a escribir en silencio y convencionalmente cada palabra. Si atendemos al género textual, el hecho de que el texto expositivo sea más corto, así como las características específicas del léxico requerido para exponer información, serían una de las causas de la mejor calidad léxica del texto expositivo.

Para dar cuenta de la mayor cantidad de episodios organizativos durante la composición expositiva, será necesario atender a los focos de esa meta. Con respecto a la consigna, posiblemente la expositiva resultó de mayor complejidad que la narrativa y fue explicada de manera oral por la docente; con respecto a los roles y acciones, es probable la sensación expresada por Ana y Luisa en la entrevista postproducción expositiva acerca de la disparidad en la ejecución de la actividad con respecto a Darío requiriera dedicar más discusión a la organización de esos roles. Si bien al comparar el recorrido realizado por el Grupo 1 en las dos sesiones compositivas aludimos particularmente a cada integrante, consideramos necesario construir un panorama completo e integrado de la perspectiva de Ana, Camilo, Darío y Luisa.

14.2. Las Perspectivas de las y los Estudiantes del Grupo 1

A continuación analizamos las dos entrevistas que realizamos individualmente con cada integrante del Grupo 1: una antes de comenzar el trabajo de composición textual grupal en clase, y otra tras haberlo completado. Adoptamos cuatro miradas de progresivo grado de articulación. Primero, -retomando el análisis realizado para conformar los grupos de trabajo heterogéneos- presentamos las perspectivas expresadas por cada integrante en clave de teorías implícitas del aprendizaje de la composición textual: ¿cómo articulan las condiciones, los procesos y los

resultados de ese aprendizaje -siguiendo el esquema de análisis de Pozo y colaboradores-?. Seguidamente recorreremos ambas entrevistas de cada integrante poniendo el foco en cómo da cuenta, en los dos momentos sucesivos (previo-posterior), del contexto de la producción escrita, la construcción textual, los aspectos metalingüísticos y los metacognitivos. Como explicamos en el Capítulo 13, estas cuatro dimensiones integran y recrean las categorías elaboradas para estudiar los intercambios grupales a la hora de componer textos en común. Luego interpretamos el recorrido realizado en términos de las dimensiones que intervinieron en eventuales cambios (de la Cruz et al., 2006; Scheuer et al., 2010) en las perspectivas expresadas por cada integrante e inferimos las diferentes formas de aprendizaje explícito (Pozo, 2014). Por último, nos interesamos por los posibles movimientos en las perspectivas expresadas en la entrevista inicial y en la final, en términos de las trayectorias como las delineadas por Schwarz y colaboradores, adaptadas por Santamaria (2015, 2020) al estudiar los cambios en el aprendizaje matemático de aprendices de universidad y primaria respectivamente.

14.2.1. Diferentes Versiones de la Teoría Interpretativa en el Aprendizaje de la Composición Textual

Desde el punto de vista de las concepciones acerca del aprendizaje de la escritura, el análisis de la entrevista individual previa a las sesiones de composición de los cuatro integrantes del Grupo 1 puso de manifiesto versiones de diferente complejidad de la teoría interpretativa del aprendizaje y la enseñanza (Pozo et al., 2006).

Las versiones más sofisticadas de la concepción interpretativa en el Grupo 1 es la de Luisa, quien manifestó un uso fuertemente agentivo y mentalista de la escritura orientado hacia el aprendizaje de nuevos conocimientos, según el cual escribir no representa para ella grandes desafíos, aunque reconoció la posibilidad de no encontrar las palabras para escribir lo que quiere. En la concepción interpretativa de Ana, también claramente agentiva, la escritura aun es un objeto de aprendizaje en sí mismo, al que le dedica su interés y su tiempo; además, detalla

los procesos específicos que pone en juego para lograr el dominio de esta habilidad. Camilo también expresa una teoría interpretativa del aprendizaje, que comparte con Ana la centración en la escritura como objeto de aprendizaje. Sin embargo, para Camilo las condiciones, propias o externas, son tan importantes como la actividad que despliega quien aprende en la configuración del aprendizaje de la escritura. Luisa, Ana y Camilo refirieron diversos productos escritos (cuentos, cartas, canciones, poemas, textos de economías) y aspectos de la lengua escrita (unidades aisladas, tipografías, ortografía, puntuación, uso de mayúsculas) como resultados del aprendizaje. Identificamos en Darío una versión interpretativa más incipiente, en la que condiciones internas, como las disposiciones personales o los tempranos aprendizajes, sumadas a los requerimientos escolares y la intervención no siempre exitosa de la memoria generan unos resultados del aprendizaje concebidos en términos de unidades aisladas o de dibujos y tipos textuales específicos.

En las Tablas 25, 26, 27 y 28 presentamos una descripción sistematizada del análisis que realizamos a las entrevistas inicial y final de Ana, Camilo, Darío y Luisa respectivamente, según las cuatro dimensiones que mencionamos arriba: contexto de producción escrita, construcción textual, metalingüística y metacognitiva. Ilustramos sus perspectivas y movimientos con fragmentos textuales de las entrevistas.

Tabla 25

Ana en las entrevistas inicial y final.

Entrevista Inicial

Ana aludió a la riqueza de su contexto para la producción de escrituras, al mencionar las variadas finalidades de los textos que compone, la gran cantidad de tiempo que le dedica (“a veces escribo canciones en cuadernos, cuando tengo que escribir las oraciones, las tareas, la mayoría del tiempo estoy escribiendo”) e incluso los diferentes soportes que utiliza, entre los que mencionó al ordenador (“escribo en un cuaderno, a veces con la compu, escribo cuentos, en una hoja, historias inventadas”). Expresó escribir de manera individual o en grupo (“escribo sola, pero cuando tenemos que hacer cuentos grupales los hago con mis amigos”).

Respecto de la dimensión metalingüística, manifestó su expectativa de que el aprendizaje futuro de la escritura le permita conocer mejor la acentuación y el uso de recursos cohesivos a nivel local (“saber bien dónde van las tildes, los puntos, las comas, las mayúsculas, fijarme siempre dónde van, si van en un nombre, en una ciudad,

fijarse si va siempre con mayúsculas”). Manifestó dificultades con la tipografía cursiva, en particular con el ajuste de ciertas letras al eje horizontal del renglón y con las mayúsculas (“la ‘f’ a veces me cuesta porque del renglón, la hacía encima, no la hacía para abajo, y las mayúsculas hay algunas que todavía me cuestan hacer”), con la tipografía imprenta (“imprenta, yo escribo en cursiva”) y con la acentuación (“me olvido las tildes, donde colocarlas”).

En cuanto a la dimensión construcción textual, Ana detalló los temas fantásticos y románticos sobre los que versan esas narraciones creativas que compone espontáneamente (“de princesas, de la vida, de la amistad”) y el formato gráfico de los textos en verso (“las canciones cuando las escribo trato de las estrofas escribirlas así encimadas”).

Con respecto a la dimensión metacognitiva, Ana refirió que al aprender a escribir registra las letras y despliega procesos de conexión grafofónica que monitorea progresando hacia unidades molares (“me fijo bien las letras, trato de juntarlas bien, cómo suenan en las palabras y me voy fijando cómo suenan en cada palabra, para formar la oración”); ajusta sus acciones en función del tipo textual y de sus estados creativos (“las canciones cuando las escribo trato de las estrofas escribirlas así encimadas, o cuando tengo inspiración, poesías”). Dio cuenta del recurso a evocar modelos de palabras desde su memoria (“si estoy escribiendo sola veo si la palabra está bien escrita, trato de acordarme cómo se escribía”), a revisar y reescribir sus escrituras para corregir posibles errores o incompletudes (“hay algunas palabras que primero me tragaba algunas letras, después las empecé a ver que estaban mal escritas, las trataba de volver a escribir, hasta que me empezaron a salir”). Expresó que los estados de confusión y obstáculos en la recuperación de palabras pueden dificultar escribir lo que se pretende (“nos cuesta pensarlo bien, con qué otras palabras hacerlo, para formar una oración, ver qué palabras quedarían mejor en la oración”). Ante esos desafíos pone en marcha una práctica reiterada (“trato de volverlo a escribir hasta que me salga lo que mucho me cuesta”).

Entrevista Final

En cuanto al contexto de producción, valoró especialmente el uso de la computadora, por la ayuda que brinda al agilizar la escritura y corregir la ortografía (“haber escrito en la computadora, fue escribirlo más rápido y aportar las ideas, ir corrigiendo las tildes, las faltas de ortografía”). Especificó su propio rol utilizando el ordenador y que las sugerencias recibidas de sus pares, cuando son contrapuestas, suelen dificultar los acuerdos (“yo iba escribiendo en la computadora lo que ellos me decían” // “por ejemplo, en la puntuación, uno decía que ponga una tilde, el otro un punto, entonces no sabía qué decidir”). También refirió a la multimodalidad de la consigna (“la imagen estaba adentro del cuento”) y a las preguntas que le permitieron generar ideas (“sirvieron para que nosotros nos preguntáramos a nosotros mismos; como qué iba a pasar en el cuento, cómo íbamos a resolver el tema, qué tema íbamos a elegir”).

La dimensión metalingüística también es relevante para Ana. Al describir las sesiones, mencionó la ortografía (“después veíamos si tenía un error de ortografía”), los desafíos que le ocasiona la disposición de los diversos elementos cohesivos para el logro de la coherencia textual a nivel estructural (“teníamos que ver los párrafos y poníamos punto aparte, punto seguido, cómo íbamos a empezar las oraciones”). La acentuación y el uso de la puntuación a nivel oracional -que en la entrevista inicial fueron mencionados como la expectativa de aprendizajes futuros- fueron indicadores de sus avances en este aprendizaje (“ahora no tengo tantos errores con las tildes, las comas y los puntos lo pongo más seguido”). También mencionó como indicadores de avances el

uso de un léxico más variado en la comunicación (“a expresarme más, usar otras palabras distintas para escribir”).

Ana refirió a la dimensión construcción textual, en particular al subgénero del texto narrativo y al tema del texto expositivo (“armamos un cuento que podía ser de terror, de misterio, el otro texto era del sistema tegumentario”). Al argumentar su satisfacción por el cuento elaborado aludió a la trama y al subgénero (“usamos el nombre de nuestros compañeros, el primero de los nombres, fue lindo haber hecho un cuento de terror”, “elegimos el concepto bien y quedó el cuento (...) las ideas como si no hubiera pasado de verdad, como que fueron cosas inventadas”); sin embargo, también reconoció dificultades con el título y la trama del texto narrativo (“teníamos que ver primero el nombre, cómo íbamos a pasar todo lo ocurrido, cómo iba a ser el nudo del cuento, después, cómo iba a ser el final y todo eso”) y, al explicar su percatación de los avances, refirió su dominio de la extensión en los textos que compone (“antes ponía muy largo, y ahora sé cómo resumirlo”).

En todas las respuestas de la entrevista final de Ana distinguimos referencias a la dimensión metacognitiva. Aludió a sus gustos, elecciones y sus disposiciones creativas (“fue lindo haber hecho un cuento”, “después elegimos el concepto bien”, “fueron cosas así como inventadas”) a las que, sin embargo, consideró insuficientes, situando las ayudas posibles en un mejor uso de las mismas (“me hubiera ayudado usar la imaginación un poquito más”, “te quedás tildado”). Refirió procesos de regulación cognitiva como prestar atención y tomar decisiones a fin de integrar las fuentes de contenido para escribir y estructurarlas en el texto (“teníamos que ver primero el nombre, después teníamos que ver los párrafos, cómo íbamos a pasar todo lo ocurrido, cómo iba a ser el nudo”). También mencionó esforzados procesos de anticipación y revisión (“tuvimos que pensar”, “nos fuimos formando para las ideas”, “veíamos si tenía algún error”) y que las nuevas adquisiciones sobre la escritura se integran y operan en la lectura (“para poder leer porque yo antes leía todo de corrido, ahora paro en las comas y en los puntos, tomo aire y sigo leyendo”).

Tabla 26

Camilo en las entrevistas inicial y final

Entrevista Inicial

Expresó que escribe principalmente con fines escolares (“en la escuela o cuando hago las tareas”), si bien disfruta de la escritura de todo tipo de textos (“me gusta escribir, me gustan todos”). Refirió la importancia que tienen los adultos al ayudarlo en este aprendizaje (“pidiendo consejo, ayuda a mi familia o a la seño”) o al tomar conciencia de sus avances (“la seño a veces me va cambiando -lo que escribo-, por eso me doy cuenta”). Comentó que suele componer grupalmente variados géneros textuales -narrativos, descriptivos, cartas- (“cuentos de terror o con mis compañeros, historias también, o teníamos que describir personas, o escribir a la seño o a los compañeros”). Camilo consideró que suele ser “difícil escribir lo que uno quiere” porque aún no ha completado el aprendizaje ni el crecimiento (“somos niños y todavía estamos aprendiendo, porque no estamos tan desarrollados todavía”).

En cuanto a la dimensión metalingüística, dijo que aprende a escribir porque utiliza recursos cohesivos (“usar mayúscula, poner punto aparte y seguido, comas, y todas esas cosas”). Expresó sus expectativas de mejorar la

calidad y presentación de sus producciones escritas, así como de utilizar la tipografía cursiva (“aprender a escribir mejor, más prolijo y también aprender en cursiva porque no escribo en cursiva yo”).

Con respecto a la construcción textual, mencionó la elaboración gráfica del texto como una de las acciones que realiza al aprender (“estoy cargando un poco más la escritura, y tratando de ser un poco más prolijo, como ser ir poniendo sangría”).

Con respecto a la dimensión metacognitiva, consideró su forma de escribir como regular (“para mí, escribiría normal”) y refirió que aprendió poniendo en juego habilidades receptivas (“escuchando”, “leyendo”). Expresó percatarse de sus avances por la revisión de su producción escrita mediante la propia lectura y la contrastación de sus producciones previas con las actuales (“leyendo lo que voy escribiendo, y si escribo en un año anterior lo mismo, vería la hoja anterior y la de hoy”). Reconoció que sus dificultades se centran más en la lectura que en la escritura y las atribuyó a sus restricciones perceptivas y a falta de solidez en los aprendizajes iniciales (“para escribir no, sino que me cuesta más la lectura, porque uso anteojos, y después la otra es que no aprendí a leer bien”). Ante eventuales dificultades con la escritura, apela a modelos externos o recurre a la interacción social (“miro en alguna parte donde está escrito o pido ayuda”).

Entrevista Final

El contexto de producción es una dimensión relevante para Camilo. En distintas instancias de la entrevista, destacó el impacto afectivo-motivacional y cognitivo de la interacción con pares (“ayuda mucho trabajar en grupo, a ser más bueno con los compañeros”, “hay más personas pensando que una sola”), particularmente en el momento próximo a la finalización de la educación básica (“es algo que no vamos a poder hacer nunca más después de que salgamos de la primaria, no vamos a estar más todos juntos”). Al describir las sesiones, antepuso los vínculos personales a la realización de la tarea (“empezamos conociéndonos, estuvimos haciendo el texto con los compañeros en grupo, y de ahí, empezamos a intercambiar las actividades”). Subrayó que la computadora ofrece mayor velocidad que otros soportes (“podés ir escribiendo más rápido en la compu que con la hoja y el lápiz”). Valoró positivamente las consignas de ambas tareas de composición (“teníamos muchas preguntas escritas para ayudarnos a escribir y otras cosas”, “las preguntas que nos habían dado y la imagen que teníamos nos ayudó bastante”).

Con respecto a la dimensión metacognitiva, señaló que la computadora ofrece pistas para la corrección de la ortografía y la puntuación (“te marca los errores de ortografía, si te falta punto y coma”). Al valorar las consignas de las tareas, aludió a la estructura textual (“como saber las partes del texto que podíamos escribir”).

En cuanto a la dimensión de construcción textual, Camilo refirió al subgénero de terror para fundamentar su preferencia por el texto narrativo (“me gustan más las cosas de terror que otras cosas”), sin embargo reconoció que su estructuración puede generar desafíos (“era más fácil escribir un texto que pueda explicar algo que el cuento, que tenés que buscar un principio, y un final, y un nudo, que sería un problema”).

La dimensión metacognitiva fue mencionada por Camilo al dar cuenta de sus estados epistémicos negativos y de las disposiciones creativas que desplegaron para superar las dificultades (“después ya no sabíamos cómo seguir el cuento, así que empezamos a imaginar”). Consideró como avances a los procesos de registro y recuperación de la información y de textualización posibilitados por sus aportes al trabajo grupal (“en la reescritura, como ayudé a escribir muchas cosas se me quedó grabado en la mente y lo puedo escribir más fácil ahora”).

Tabla 27

Darío en las entrevistas inicial y final

Entrevista Inicial

Con respecto al contexto de producción, dijo escribir en el ámbito de escolar, según sus disposiciones personales (“cuando la seño escribe en el pizarrón y cuando tengo ganas de escribir”) y en el ámbito hogareño, pero siempre ante demandas escolares o externas (-en la casa- “a veces, cuando tengo tarea, como ser para mandar una carta”). Respondió que composición escrita, le gusta “más o menos, no tanto”.

Desde el punto de vista metalingüístico, al hablar de su actividad al aprender, refirió cuantitativamente a las tipografías (“ahora estoy aprendiendo a escribir en más letras”). Darío manifestó dificultades con la diferenciación de letras específicas en cursiva, a la vez que reconoció sus logros en otras tipografías (“a veces lo que me cuesta es en manuscrita para hacer la ‘b’ y la ‘v’, no me salen, en la otra letra sí las puedo hacer”). Ante esas dificultades, dijo recurrir a acciones materiales como borrar y regresar hacia aprendizajes estabilizados y seguros (“a veces cuando voy escribiendo poquito, borro todo y lo hago en las letras comunes, las que aprendí de chiquito”). Optó por no responder a la pregunta “¿por qué será que a veces es tan difícil escribir lo que uno quiere?” y tampoco aceptó la invitación a tomar un tiempo para imaginar una respuesta.

Con respecto a la dimensión metacognitiva, dijo que aprendió a escribir al incorporar y almacenar en la “mente” las unidades básicas que luego recuperaba lentamente (“a veces me acuerdo las letras, porque de chiquito yo me guardaba las letras en la mente, y me las iba acordando de a poquito”), detalló las técnicas que utilizó para esa adquisición (“estudiaba el abecedario, lo cantaba”). Dijo percatarse de sus avances por la rapidez con que realiza sus producciones actuales (“cuando escribo cada vez más rápido, porque antes escribía despacio, ahora estoy escribiendo más rápido”). En cuanto a las expectativas futuras, Darío expresó en términos de estados epistémicos absolutos que con sus logros actuales culmina ese aprendizaje (“no, porque como que ya sé ahora”), por tanto no hay contenidos sobre la escritura que le gustaría seguir aprendiendo (“no sé qué, no”).

Con respecto a la construcción textual, solo refirió que los textos que le gustan son “cuentos de ficción”.

Entrevista Final

Respecto del contexto de producción, destacó que la interacción con pares le resultó laboriosa si bien valoró su contribución a la escritura (“nos llevó mucho trabajo (...) todos nos ayudamos para escribir”), dado que lograron establecer acuerdos y tomar decisiones (“porque hay algunos grupos que no toman decisiones bien y nosotros las tomamos enseguida, nos pusimos de acuerdo”).

Con respecto a la dimensión metalingüística, Darío valoró el uso de la computadora porque ayuda a evitar errores ortográficos y de formato gráfico (“a no equivocarte, capaz que te equivocás y no ponés mayúscula o la sangría”). En cuanto a la construcción textual, refirió la extensión textual (“puedo rellenar más lo que escribo, porque antes escribía menos, capaz que ahora me acuerdo más y puedo llenar más el texto”).

Darío aludió a la dimensión metacognitiva al referir estados placenteros y confortables promovidos por la interacción con pares (“cómodo y bien porque no era que me sentía alejado, que no hacía nada, hacía algo”). Expresó que las consignas de la tarea contribuyeron a recuperar y generar ideas (“para sacar más conclusiones, y si las respondíamos, nos acordábamos más cosas”, “¡y pensar! también tuvimos que pensar”). Señaló

confusión y dificultades con la comprensión y recuperación de los contenidos del texto expositivo (“hay algunas cosas que no entiendo de acá, eso de las capas, era una dermis o algo así, y de la otra no me acuerdo, era medio difícil”). Una mejor fijación hubiera colaborado a superar las dificultades (“haberlas estudiado, porque yo sabía que íbamos a tener esto, y si me hubiera acordado, hubiera estudiado y así podíamos rellenar más el texto”). Participar en las sesiones modificó sus estados afectivo-motivaciones (“ahora perdí un poco de la timidez”) y epistémicos (“capaz entiendo algo más”).

Tabla 28

Luisa en las entrevistas inicial y final

Entrevista Inicial

Expresó que la escritura es para ella una práctica fecunda que realiza con fines de registro, recuperación y adquisición de nuevos conocimientos (“bastante, cuando estoy aburrída, para acordarme de algo o porque después quiero volver a leer”, “para aprender”). Le gustaría seguir aprendiendo a escribir diferentes textos para aprender conocimientos variados (“muchos textos, información del mundo y eso”).

Con respecto a la dimensión metalingüística, Luisa refirió al abecedario, las palabras y la acentuación (“leyendo de a poquito y le enseñaría el abecedario”, “las palabras”, “la acentuación”), lo que sugiere que la automatización de la escritura por parte de Luisa.

Con respecto a la dimensión metacognitiva, expresó que tanto para para aprender a escribir como ante las dificultades, busca modelos externos gráficos, incluso en otros modos semióticos, e intenta reproducirlos, monitoreando la completud de esas reescrituras (“miraba cosas o leía para después reescribirlas y a ver si me salía todo”, “leo textos, libros y después me fijo si puedo escribirlos, escucho música, las palabras, me fijo si puedo escribirlas”). Consideró que el aprendizaje es proceso (“se va aprendiendo de a poco”). Cuando no puede escribir algo recurre a la lectura y la escucha (“vuelvo a leer y lo escucho) o bien pone en juego sus propios procesos cognitivos (“me pongo a pensar y a recordar a ver qué era lo que iba a escribir”). Dijo que en ocasiones es difícil escribir por las dificultades para recuperar las palabras (“porque no le salen las palabras”).

Entrevista Final

Con respecto al contexto de producción de escrituras, destacó el lugar de la interacción con pares y especificó que hubo inequidad en los roles participativos entre chicas y chicos (“con Ana, estábamos haciendo la tarea, y ellos no la hacían, hacíamos casi todo nosotras, pero después, se iban animando y decían cosas”). Consideró que la incorporación de Darío en la composición expositiva afectó la dinámica de trabajo lograda para en la composición narrativa y sobrecargó el trabajo de los demás integrantes (“que lo hagamos entre todos, porque lo habíamos hecho entre todos a ese -cuento-, porque Darío estaba calladito y no decía nada, entonces, entre pocos tiramos una idea”). Sin embargo, valoró positivamente el desarrollo de los encuentros y la interacción con pares (“hicimos textos en la computadora, nos amigamos más y pudimos trabajar entre todos”). La dimensión metalingüística fue mencionada por Luisa al referir que la computadora colabora con la ortografía (“a escribir más rápido y corregir los errores”) y que, junto a la coherencia, son logros de aprendizaje generados por la participación en las sesiones (“aprendí a hacer textos más coherentes, a acomodar bien las palabras”).

Con respecto a la construcción textual, planteó que si fuera posible cambiar algo de los textos los haría más extensos (“-el cuento- lo hubiera hecho más largo”), y en el caso particular del texto expositivo, buscaría fuentes de contenidos para la composición (“me hubiera guiado también por la carpeta, también lo hubiera hecho más largo”).

En todas las respuestas de Luisa distinguimos referencias a la dimensión metacognitiva. Refirió al disfrute logrado en la interacción con pares (“porque con ese nos divertimos mucho haciéndolo”), a sus propios hábitos de escritura (“yo hago los cuentos más largos”) y el cambio en su forma de corregir la producción (“antes no corregía bien las palabras, ahora lo puedo hacer”). Situó las dificultades en los procesos de recuperación de su bagaje de conocimientos (“no me acordaba muchas cosas”). Reflexionó que le hubiera ayudado una mejor fijación de los contenidos, si bien las palabras de la docente fueron como un “índice” para la recuperación parcial de lo aprendido (“haberme aprendido bien esto, me acordé por las palabras, la seño dijo una palabra y me acordé todo, no todo, pero un poco”).

14.2.2. Dimensiones de Cambio, Aprendizaje Explícito y Trayectorias

Con la finalidad de atender a los procesos de cambio individuales en la significación de situaciones relacionadas con el aprendizaje de la composición textual a partir de la participación en dos sesiones de escritura en interacción con pares, analizamos comparativamente la descripción sistematizada de la entrevista individual y final de cada integrante del Grupo 1. Como anticipamos, al realizar la comparación atendemos a las dimensiones que intervienen en el cambio de las concepciones, a los tipos de aprendizaje explícito y a las trayectorias de aprendizaje.

Al cotejar las perspectivas de Ana en su entrevista inicial y en su entrevista final (ver Tabla 29) inferimos movimientos de avance: complejiza e internaliza el objeto de aprendizaje y a su vez presenta de forma más compleja y dinámica los procesos cognitivos que intervienen al escribir y al aprender a escribir (de la Cruz et al., 2006; Scheuer et al., 2010). Observamos el primer movimiento en el pasaje desde la mención a la tipografía, ortografía y recursos cohesivos en el plano local en la entrevista inicial hacia la mención del léxico, coherencia de la estructura textual e incluso de aspectos específicos de la construcción textual, como el subgénero y la trama, en nuestra segunda conversación. La explicitación en la entrevista final de los recursos cohesivos en la lectura y del impacto de este aprendizaje en la comunicación, indica avances en

el sentido de la internalización de ese objeto de aprendizaje. Además, la dimensión metacognitiva evidenció movimientos de complejización -pues Ana diferencia las disposiciones creativas, que no había mencionado en la entrevista inicial- y de dinamización: apreciamos un movimiento desde la mera enunciación de diversos procesos cognitivos y específicos de escritura (registro y evocación, textualización, revisión) hacia la ejemplificación de cómo éstos se integran y operan en la lectura. Desde el punto de vista del aprendizaje, Ana da cuenta de un aprendizaje por comprensión (Pozo, 2014) en el que, más que el objeto mismo, predominan las actitudes o perspectivas que puede mantener respecto de él. Desde el punto de vista de su trayectoria, Ana da cuenta de innovaciones en su perspectiva que atribuimos a la proximidad entre los conocimientos previos que manifestó en su entrevista inicial y las situaciones que propusimos, consistente con la Trayectoria 1, transferencia espontánea por similitud (Schwartz et al., 2008).

Tabla 29

Dimensiones de cambio, tipos de aprendizaje y trayectorias

	Objeto de aprendizaje		Actitudes y procesos metacognitivos		Tipo de Aprendizaje	Trayectoria
	Entrevista Inicial	Entrevista Final	Entrevista Inicial	Entrevista Final		
Ana	Acentuación Recursos cohesivos locales Tipografías cursiva e imprenta	Acentuación Recursos cohesivos locales y globales Uso de léxico variado Manejo de los géneros textuales	Disposiciones creativas, estados de confusión Observación y registro de unidades Recuperación, revisión y reescritura Monitoreo de producción	Gustos, preferencias y disposiciones creativas Integración de lectura y escritura Anticipación y revisión Regulación de la atención y toma de decisiones.	Comprensión	1. Transferencia por similitud espontánea
	Complejización e internalización		Complejización y dinamización			
Camilo	Utilización de recursos cohesivos Calidad y presentación de escrituras Tipografía cursiva	Acentuación Recursos cohesivos Estructura textual Subgénero narrativo Finalidades genéricas	Escucha y lectura Revisión a partir de la lectura Desafíos: lectura Búsqueda de interacción	Estados epistémicos negativos y disposiciones creativas Búsqueda de interacción social Registro y recuperación	Crecimiento y por Comprensión	4. Transferencia dinámica
	Complejización		Internalización de la agencia			
Darío	Unidades básicas Tipografía cursiva	Ortografía Formato gráfico Extensión textual	Registro Recuperación ocasional	Estados afectivo-motivaciones y epistémicos negativos Fijación, recuperación y generación de ideas	Crecimiento (con indicios de aprendizaje por comprensión)	2. Transferencia por similitud basada en fallos
	Repliegue y complejización		Internalización			
Luisa	Abecedario Acentuación Diversos géneros textuales y usos de la escritura	Ortografía Coherencia local y global Contenido textual Extensión textual	Escucha y lectura Búsqueda de modelos gráficos Transcripción, reescritura Recuperación y generación de ideas	Gustos, preferencias y hábitos Autocorrección Fijación y recuperación (desafíos)	Reestructuración	6. Transferencia cercana por rutina
	Internalización		Complejización y dinamización			

En las entrevistas de Camilo (ver Tabla 29), notamos avances en la complejización del objeto de aprendizaje escritura, pues en la entrevista inicial mencionó aspectos generales (tipografía, recursos cohesivos, presentación de las producciones) mientras que en la entrevista final distinguió las partes de la estructura narrativa, mencionó subgéneros y finalidades genéricas, como la explicación. En las actitudes y procesos metacognitivos identificamos un movimiento de internalización, desde acciones manifiestas como la escucha y lectura hacia la referencia de estados y procesos internos. Desde el punto de vista del aprendizaje, conviven en Camilo características propias del aprendizaje por crecimiento y del aprendizaje por comprensión; distinguimos las primeras en la centración en el objeto de aprendizaje, la ubicación de una agencialidad externas (interacción social, modelos externos de escritura, usar anteojos) y de criterios cuantitativos (“cargar más la escritura”, “ayudé a escribir muchas cosas”, el crecimiento o desarrollo). Notamos además la explicitación de las actitudes cognitivas respecto del objeto de aprendizaje (“se me quedó grabado y lo puedo reescribir”) o de las relaciones entre objetos, en este caso textos (“era más fácil escribir un texto que pueda explicar algo que el cuento”) compatibles con el aprendizaje por comprensión. Desde el punto de vista de su trayectoria, el recorrido de Camilo para alcanzar la innovación es consistente con la Trayectoria 4; se trata de una transferencia dinámica que genera innovación a partir de las interacciones con un ambiente físico y social adecuadamente organizado.

En la entrevista inicial Darío presentó el aprendizaje de la escritura de un modo poco flexible y en términos absolutos al señalar que la evocación de las letras asegura el aprendizaje de la escritura o que no hay algo que desee seguir aprendiendo de la escritura, porque ya sabe o al situar sus desafíos en la diferenciación puntual de letras en tipografía cursiva. Los procesos de registro y recuperación le resultan desafiantes. En la entrevista final, si bien fueron pocas las ocasiones en que Darío enfocó la escritura como objeto de

aprendizaje, mencionó la ortografía, el uso de sangría y su posibilidad actual de escribir textos más extensos. En cuanto a los procesos, mencionó estados y procesos cognitivos promovidos en la interacción social, y cuando los enfocó personalmente lo hizo en términos duales (“esto no me sale”, “esto sí”), cuantitativos (“me acuerdo menos”, “entiendo más”, “me acuerdo un poco”) y principalmente negativos (“no entiendo acá”, “si me hubiera acordado”). Inferimos en Darío un aprendizaje por crecimiento con incipientes indicios de un aprendizaje por ajuste. Atendiendo a su trayectoria, en el recorrido de Darío primó la estabilidad frente a la innovación (Trayectoria 2), los desajustes en sus conocimientos previos bloquearon posteriores progresos.

Al comparar la perspectiva de Luisa en ambas entrevistas, notamos la profunda imbricación de la escritura con su actividad metacognitiva, da cuenta de una apropiación que le permite generar hábitos de escritura, utilizar esta herramienta notacional según la propia motivación y al servicio de nuevos aprendizajes. Estas características, junto a su posicionamiento agentivo explícito frente a los contenidos de aprendizaje permitiría inferir una explicitación del contenido, la actitud y la agencia, compatible con el aprendizaje por reestructuración (Pozo, 2014). No obstante, en la entrevista final, diferenció aspectos del objeto de aprendizaje, como ortografía y coherencia, los integró con acciones de corrección y acomodación de las palabras e incluso reconoció las limitaciones de los procesos de registro y recuperación - mencionados en la entrevista inicial como su manera de superar dificultades-. Desde el punto de vista de su trayectoria, identificamos en Luisa una serie de pequeñas transferencias que le posibilitan afinar y generalizar sus logros, en términos de Schwartz y colaboradores (2008) se trataría de la Trayectoria 6, una “rutina experta” que no genera innovación.

En suma, tanto Ana como Camilo dieron cuenta de innovación en las perspectivas que expresaron en la entrevista final respecto de la inicial. Sin embargo, sus recorridos de

aprendizaje trazan vías diferentes. En el caso de Ana -que reconocimos como la Trayectoria 1, o transferencia espontánea por similitud- interpretamos que aquellos recursos de cuyo aprendizaje laborioso y sistemático dio cuenta en la entrevista inicial, la ubicaron en una posición de fácil acceso a las situaciones de composición planteadas en las sesiones e incluso habilitaron transformaciones que identificamos en la entrevista final en cuanto a su comprensión de la composición escrita y en sus propios procesos al embarcarse en ella. En cambio, en el caso de Camilo (Trayectoria 4, transferencia dinámica) fueron las interacciones sociales con interlocutores en variados ámbitos y roles (adultos y hermanos en la familia, educadores, pares), las que contribuyeron a su tránsito por una “ruta menos ardua” (Schwartz et al., 2008) hacia la innovación.

Las trayectorias de Luisa y Darío evidenciaron mayor estabilidad en su aproximación a la composición textual, sin que hayamos identificado claros indicadores de movimientos. Nuevamente, esta característica da cuenta de dos situaciones diferentes. Luisa, en todas las instancias mostró un dominio fluido y preciso de los aspectos metalingüísticos de la composición textual (Trayectoria 6, rutina experta), perfeccionó conocimientos y estrategias interiorizadas que la habilitaron a participar de un modo eficaz en tareas que, como explicitó en las entrevistas, le resultaron familiares. En el caso de Darío la estabilidad en sus aproximaciones a la composición escrita estuvo restringida a una zona acotada, con escasas iniciativas y cierta evitación de riesgos (Trayectoria 2, transferencia por similitud dirigida por el error). Este recorrido probablemente se relaciona con la ausencia de Darío en la primera instancia grupal y con su percepción de los desajustes de los esfuerzos en su historia de aprendizaje que, según reconstruimos, operaron obturando su confianza e interés, y en consecuencia la búsqueda de un equilibrio ante las demandas de la situación.

Capítulo 15

La Trayectoria del Grupo 2 y de sus Estudiantes en Ambas Sesiones de Composición

En este capítulo examinamos al Grupo 2, en línea con el propósito ya enunciado de identificar variaciones y regularidades en los recorridos a través de ambas sesiones. Dedicamos el primer apartado de este capítulo a realizar una comparación intragrupo cotejando los resultados de cada paso del análisis de la sesión de composición narrativa con los de la sesión de composición expositiva. Desde un punto de vista individual, en el segundo apartado, establecemos un parangón entre las perspectivas que las y los integrantes de este grupo expresaron antes de su participación en las sesiones y luego de finalizarlas.

15.1. Comparación de las Sesiones de Composición en el Grupo 2

Al comparar la trayectoria del Grupo 2 por ambas sesiones, seguimos el orden en que presentamos los resultados de la composición narrativa (Capítulo 7) y de la composición expositiva (Capítulo 11). Así, cotejamos en primer lugar las semblanzas valorativas de los textos narrativos y expositivos; luego los resultados del análisis por episodios de ambos procesos de composición; cerramos el apartado, comparando la interpretación de las entrevistas postproducción narrativa y postproducción expositiva.

15.1.1. Los Textos Narrativo y Expositivo

Con respecto al formato y la macroestructura textual, el texto expositivo “Vino tinto - Vino Blanco” estuvo conformado por las siguientes partes: pregunta, dos títulos y dos apartados, y utilizó diferentes tipografías. Por su parte, el texto narrativo “Perdida en el bosque” solo presentó título y cuerpo del texto, tipeados en una misma tipografía. El texto narrativo fue más extenso, superó al texto expositivo en más de 60 palabras.

La construcción textual narrativa, ajustándose a la consigna de la tarea, presentó en el orden canónico los componentes de las narraciones aunque algunos de ellos, como el conflicto y las respuestas, escasamente desarrollados. En cambio, en la construcción expositiva la información relevante aportada fue insuficiente para responder al interrogante seleccionado (¿cuál es el proceso de elaboración del vino?), carece de un cierre y no considera el plan de texto. En este sentido, la elaboración del texto “Vino tinto Vino blanco” se mostró desarticulada de la consigna, dando cuenta de características más bien instructivas, que expositivas.

Con respecto a la coherencia y cohesión, ambos textos evidenciaron desajustes en el uso de los recursos cohesivos, tanto a nivel global como local, que afectan la construcción del sentido y la claridad de la información. Sin embargo, en el texto narrativo estos efectos pueden habilitar la interpretación de eventuales lectores o, incluso, emular la trama onírica; en cambio, en el texto expositivo la información omitida, sumada a la información contradictoria, quita fundamento a la diferenciación de los dos apartados y afectan la coherencia global.

En cuanto a la riqueza léxica, ambos textos tuvieron un porcentaje similar de palabras diferentes (55% y 54%, respectivamente). Sin embargo, el texto narrativo presenta un porcentaje mayor de palabras nocionales (56%) y utilizadas por única vez (hápax 2,7) que el texto expositivo (54% y 3,2 respectivamente). En el texto narrativo los porcentajes de palabras distintas y nocionales se muestran próximos aunque por debajo a los obtenidos en estudios realizados en nuestro país (Delicia et al., 2012).

Con respecto a la ortografía, en cada texto identificamos la escritura fonética de una palabra (hay/ahí y vallas/vayas). El texto narrativo omitió las tildes en unos pocos verbos conjugados en pasado; en tanto que el texto expositivo sólo lo hizo en el sustantivo “cáscaras”. Posiblemente, la explícita atención de Emilia y de Blanca a la ortografía, junto

al hecho de que la voz enunciativa del texto expositivo raramente requiere tildes, contribuyan a explicar este resultado.

En suma, el texto narrativo fue breve y mostró una estructura en la que se entrelazan ordenadamente los elementos típicos de las narrativas de suspenso con características de la situación actual de sus autores, relatado en primera persona y dando cuenta de aspectos del mundo interno de los personajes. Presenta desajustes en su cohesión, algunos de ellos compatibles con la trama onírica que se evidencia al final. Fue el texto de mayor riqueza léxica entre los textos que integran nuestras fuentes de datos. El texto expositivo, más breve aún que el narrativo, reveló intentos por complejizar el diseño del formato gráfico, aunque sin sostén informacional. Sin embargo, no logró ajustarse a la estructura textual sugerida en el plan de texto ofrecido con la consigna. La información omitida o contradictoria afectaron la coherencia global.

15.1.2. Los Procesos de Composición de cada Texto

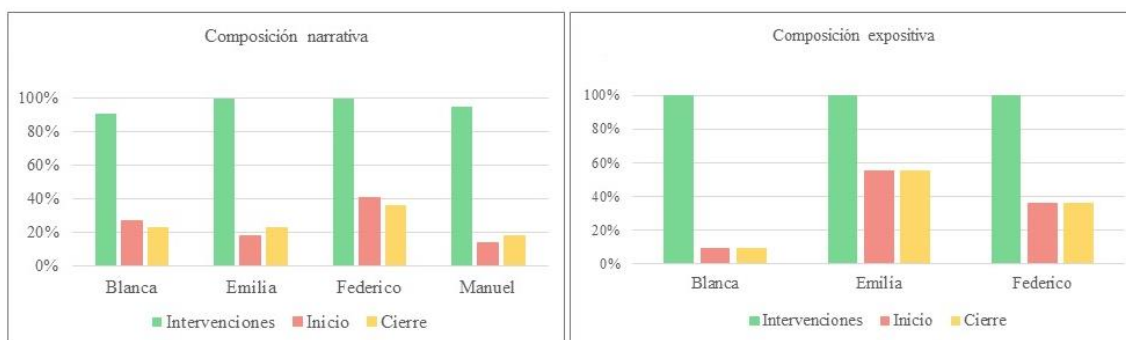
Al comparar ambos procesos de composición del Grupo 2 notamos que la composición del texto narrativo duró 22:15 minutos más y contó con 160 turnos de habla más que la del texto expositivo.

15.1.2.1. Participación

En ambas sesiones de composición todos los integrantes mostraron un muy alto nivel de participación (Figura 40), dado que en tres integrantes alcanzó o se aproximó al total de episodios en ambas sesiones. Manuel solo participó en la sesión de composición narrativa. Sin embargo, hay variaciones entre las sesiones con respecto a la cantidad de episodios iniciados y finalizados. En la sesión narrativa, esa cantidad fue más homogénea entre los cuatro integrantes al no superar el 40%; de hecho, con ese porcentaje de episodios planteados y resueltos Federico lideró la composición narrativa.

Figura 40

Participación de los integrantes del Grupo 2 en ambas sesiones de composición, según el porcentaje de episodios: a) en que intervinieron (verde), b) que además iniciaron (durazno) y c) que cerraron (amarillo)



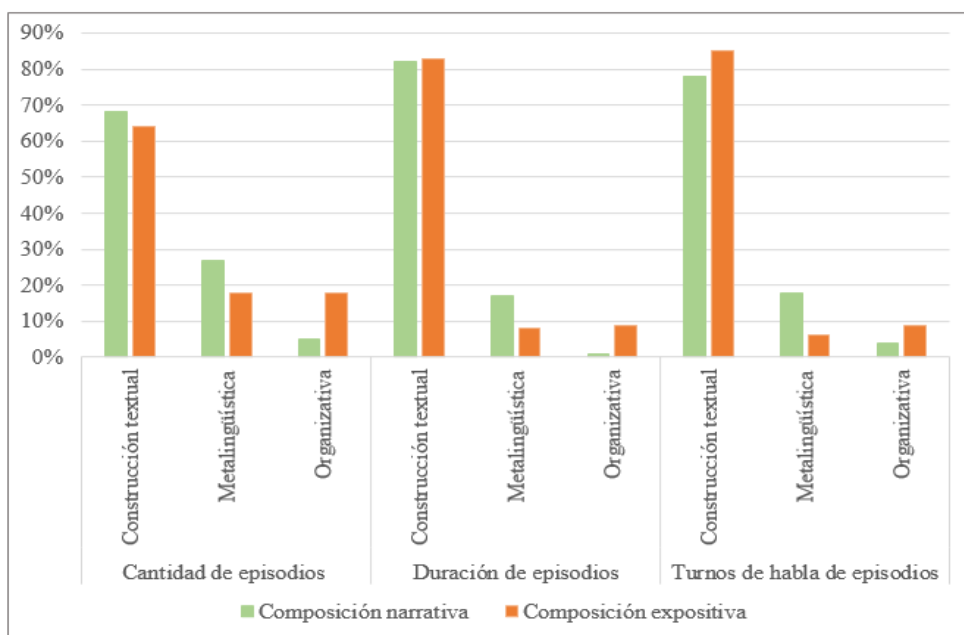
En cambio, en la composición expositiva Emilia marcó claramente su liderazgo al proponer y dar por finalizados más de la mitad de los problemas articuladores. Por su parte, Federico inició y cerró casi el 40% de los episodios, dando cuenta de una participación constante en ambos procesos compositivos. En el otro extremo Blanca apenas propuso episodios expositivos.

15.1.2.2. Metas

La meta de construcción textual se mostró balanceada tanto en la cantidad de episodios -que superó el 60%- como en la duración y turnos de habla de esos episodios al componer textos narrativos y expositivos como muestra la Figura 41)

Figura 41

Distribución de la cantidad de episodios, duración y turnos de habla contenidos en los mismos, según las metas, en los procesos de composición narrativo y expositivo (duración total 53:30 y 31:15 minutos respectivamente) del Grupo 2



La meta organizativa, si bien fue la menos relevante para este grupo, en las tres variables consideradas (cantidad de episodios, duración y cantidad turnos de habla) alcanzó un porcentaje levemente mayor al componer textos expositivos que al componer narraciones. En tanto que la finalidad metalingüística adquirió más relevancia en esas tres variables al componer textos narrativos.

Al comparar los rangos de duración y cantidad de turnos en ambos procesos compositivos (ver Tabla 30), notamos que si bien hay episodios de construcción narrativa en todos los rangos de duración y cantidad de turnos de habla, alcanzaron su mayor frecuencia en los rangos situados en el centro. En cambio, no hay episodios de construcción expositiva en el rango bajo de duración y de cantidad de turnos de habla. Posiblemente, el esfuerzo cognitivo que supone la recuperación junto a la contrastación con las y los pares de la información recuperada relacione, en el caso de la construcción expositiva, con episodios extensos y de una alta cantidad de turnos de habla.

Al componer narraciones, la duración de los episodios metalingüísticos se distribuyó balanceadamente entre breve y media (ver Tabla 30), aunque fueron estos últimos los que reunieron la mayor cantidad de turnos de habla; mientras que al componer

textos expositivos los episodios de esta meta se concentraron en el rango medio/intermedio de duración y turnos de habla respectivamente.

Tabla 30

Rangos de duración y cantidad de turnos de habla en el proceso de composición del texto narrativo y del texto expositivo en el Grupo 2

	Composición del texto narrativo			Composición del texto expositivo		
	Episodios			Episodios		
	Construcción narrativa	Metalingüísticos	Organizativos	Construcción expositiva	Metalingüísticos	Organizativos
Rangos de duración						
Breve	14%	14%	5%			9%
Medio	35%	14%		9%	18%	
Extenso	18%			55%		9%
Rangos de cantidad de turnos de habla						
Baja	14%	5%				9%
Intermedia	35%	23%	5%	9%	18%	9%
Alta	18%			55%		

Los episodios organizativos tendieron a incrementar levemente su duración y cantidad de turnos de habla durante la composición expositiva.

En suma, la finalidad metalingüística y organizativa marcaron las principales diferencias entre el proceso de construcción narrativa y el expositivo. La finalidad metalingüística orientó más episodios, y de más rangos de duración y turnos de habla en la composición narrativa que en la composición expositiva. Por su parte los episodios de meta organizativa fueron más, y se situaron en más rangos de duración y cantidad de turnos de habla en la composición expositiva que en la narrativa.

15.1.2.3. Progresión Secuencial de Cada Sesión

El avance temporal de las sesiones de composición del texto narrativo y del texto expositivo en el Grupo 2 progresaron de una manera diferente. En la composición narrativa los episodios de mayor duración, que dan lugar a contrastes, se disponen hacia el final de la secuencia -este patrón coincide con los identificados en ambas sesiones del Grupo 1. En cambio, en la progresión de la composición expositiva reconocimos

contrastes temporales entre episodios consecutivos en la zona media de la secuencia; en el episodio más extenso de esa zona, el y las estudiantes textualizaron las cláusulas finales del apartado “Vino tinto”. Si tomamos en cuenta que “Vino blanco” itera la estructuración del primer apartado, inferimos que la terminación o cierre de un texto exige extensos episodios de construcción textual, más allá del momento de la secuencia en que se produzca ese cierre.

Al cotejar la progresión de los episodios según sus metas, notamos que la construcción narrativa mostró un orden canónico. En cambio, la construcción expositiva omite explicitar la importancia de la información brindada acerca del tema o problema elegido -uno de los puntos solicitados por el plan de texto-, a la vez que destaca la elaboración gráfica del texto.

Dos de los seis episodios metalingüísticos de la composición narrativa se ocuparon de la coherencia textual. En cambio, ninguno de los episodios metalingüísticos de la composición expositiva se ocupó de la coherencia o cohesión. Esta podría ser una de las razones de las dificultades en la coherencia del texto expositivo de este grupo.

Con respecto a la meta organizativa, en la sesión de composición narrativa el único episodio de esa meta se enfocó en la distribución de roles y acciones, y se situó en el tramo final de la secuencia. En la sesión de composición expositiva, uno de los dos episodios organizativos tuvo su eje en la consigna. La explicación de la docente cuando fue convocada hizo posible que las y los estudiantes volvieran a centrarse en la tarea, pero no bastó para incidir en la construcción de un texto más cercano al género textual propuesto y a la consigna dada.

En ambas sesiones de composición ocurrieron intervenciones metacognitivas de Emilia y Manuel valorando negativamente sus propios estados de conocimiento y habilidades de escritura: “yo escribo así -con errores de ortografía-”, “yo me como las

eses”. En la sesión de composición narrativa ocurrieron dos intervenciones de Blanca, una referida a sus propias disposiciones creativas y otra orientada promover los procesos cognitivos de los demás integrantes, y de Federico, que alude a la toma de malas decisiones de uno de los personajes. En cambio, durante la composición expositiva, solo identificamos intervenciones metacognitivas de Emilia reconociendo sus hábitos negativos de escritura y sus dificultades para recuperar conocimientos. Interpretamos que la vaguedad en la comprensión de la consigna de la tarea, las dificultades para disponer de las ideas necesarias para la escritura y la ausencia de Manuel en la segunda sesión de composición incidieron en la disminución de las intervenciones metacognitivas durante la segunda sesión, delineando un panorama muy diferente al del Grupo 1.

15.1.2.4. *Dinámica de las Sesiones*

La composición narrativa evidenció mayor cantidad de focos que fueron retomados mayor cantidad de veces. Los movimientos entre episodios de la composición narrativa mostraron que la elaboración de los personajes, el conflicto, las respuestas y las consecuencias delineó un bucle prospectivo de largo alcance, impulsado por la generación de ideas, en virtud del cual la proyección de un nuevo componente comienza antes de finalizar la textualización del componente anterior. Atribuimos al dinamismo generado por este bucle la existencia de giros mentalistas y quiebres con respecto a la canonicidad que hallamos en “Perdida en el bosque”.

La composición expositiva al enfocar la información relevante mostró un ciclo de continuidad lineal, solo fue suspendido para resolver problemas léxicos y relativos al funcionamiento del ordenador. Este ciclo no logró alterar la linealidad que caracteriza al texto “Vino tinto-Vino blanco”.

En cuanto a los movimientos entre intervenciones y episodios, en la composición narrativa se orientaron a evitar repeticiones léxicas, a buscar la coherencia de las ideas y

al uso de los recursos cohesivos; mientras que en la composición expositiva la única relación entre episodio e intervenciones enfocó la construcción gráfica del texto.

15.1.3. Las Entrevistas Grupales Postproducción

En ambas entrevistas grupales, las y los estudiantes refirieron la misma modalidad de trabajo, que consistía en sugerir una idea a quien usaba el ordenador e iniciar a partir de allí la elaboración del texto; sin embargo en la entrevista post-composición expositiva dieron cuenta de la posibilidad de regular la organización grupal en función de un conocimiento más ajustado de las habilidades que cada estudiante podía aportar a la tarea (por ejemplo, la computadora era utilizada por quien mejor escribía), tal vez por la experiencia obtenida en la primera sesión. En la entrevista post composición narrativa, Matías expresó su agrado por el surgimiento de una identidad grupal vinculada a la escritura: “me fue gustando como pensábamos y fuimos redactando el texto”.

Con respecto a las dificultades, al finalizar la composición narrativa todos expresaron que la mayor dificultad fue acordar cuando no pensaban lo mismo; solo Blanca refirió dificultades específicas de la lengua escrita. En cambio, al finalizar la composición expositiva manifestaron dificultades, respecto al texto -con el formato gráfico, el léxico y la coherencia- y al proceso de composición -con la recuperación de contenidos desde la memoria. En cuanto a la consigna de la tarea narrativa, Federico expresó que la imagen presentada favoreció la generación de ideas. En cambio, la consigna de la tarea expositiva suscitó reflexiones más profundas: Federico destacó las dificultades para recuperar información y reconoció que el plan de texto ayudó, Emilia cuestionó la amplitud de la pregunta elegida, ambos evaluaron como adecuado al texto expositivo justificando la simplificación de información en pos de su comunicabilidad.

Con respecto al grado de satisfacción con el texto narrativo, Blanca valoró enfáticamente el logro de la coherencia, de la integración de los subgéneros de suspenso

y terror, y de un final sorprendente, pero también expresó, junto a Federico y Manuel, que le hubiera gustado hacerlo más largo; Emilia apreció la ortografía. En cambio, al hablar del texto expositivo, Emilia subrayó la enorme demanda que significó el intento frustrado de recuperar información y de usar el ordenador e indicó que, si pudiera, modificaría el texto a fin de que exponga completa y coherentemente el proceso de elaboración del vino.

En suma, según lo expresado en las entrevistas postproducción narrativa y expositiva, para el Grupo 2 resultó desafiante la construcción de una perspectiva grupal centrada en la tarea. Entre los mayores obstáculos para esa construcción encontramos la centración del interés de Blanca en la composición narrativa así como la ausencia de Matías y la preocupación de Federico por el uso del ordenador en la segunda sesión.

15.1.4. Continuidades y Vaivenes en la Composición Escrita en el Grupo 2

El texto narrativo “Perdida en el bosque” superó al texto expositivo “Vino tinto - vino blanco” en la coherencia textual, en la construcción textual -que admitió incluso giros mentalistas en los personajes y un final sorprendente- y en riqueza léxica. El texto expositivo, que además de su brevedad repitió parte de su contenido, no logró ajustarse a la consigna de la tarea. Para interpretar estos resultados consideramos que confluyen varias razones: la atracción de Blanca por la escritura de cuentos para los que contaba con tramas ya anticipadas, la dificultad de todo el grupo para recuperar los contenidos trabajados para la feria de ciencias, la ausencia de Manuel durante la composición expositiva, la escasa atención dedicada a la consigna y al plan de texto sugerido por la docente. Además, la mayor cantidad de episodios metalingüísticos en la composición narrativa -y con focos más variados- contribuyó a la coherencia y riqueza léxica de “Perdida en el bosque”.

15.2. Las Perspectivas de las y los Estudiantes del Grupo 2

Al analizar las dos entrevistas individuales de cada integrante del Grupo 2, una realizada antes de las sesiones de composición textual grupal, y otra al haberlas finalizado, comenzamos por examinar las perspectivas de cada estudiante desde las teorías implícitas del aprendizaje de la composición textual. En el siguiente paso articulamos una mirada de ambas entrevistas de cada integrante que enfoca cuatro dimensiones (contexto de la producción escrita, la construcción textual, metalingüística y metacognitiva) en el momento previo y en el momento posterior a la participación en las sesiones compositivas. Seguidamente, nos ocupamos de identificar y describir las dimensiones de los cambios eventuales en el recorrido por las perspectivas expresadas por las y los estudiantes en la entrevista inicial y en la final así como de inferir las diferentes formas de aprendizaje explícito (Pozo, 2014). En cuarto lugar, completamos el análisis integrando una mirada que se ocupa de las trayectorias delineadas en términos de la tensión entre estabilidad e innovación.

15.2.1. Diferentes Versiones de la Teoría Interpretativa en el Aprendizaje de la Composición Textual

El análisis de la entrevista individual inicial de cada estudiante del Grupo 2 en clave de teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza evidenció las diferentes versiones de la teoría interpretativa que presentamos a continuación.

Identificamos en Emilia una versión de la concepción interpretativa que despliega la agencia personal, le permite percatarse de movimientos en sus preferencias y procesos de significación, así como de las dificultades en su trayectoria de aprendizaje y actuales. Para Emilia los resultados del aprendizaje se relacionan con la lengua escrita, como la ortografía, la coherencia y la cohesión, y también con la construcción de textos argumentativos. La versión de la concepción interpretativa que distinguimos en Federico,

si bien también manifiesta matices agentivos y mentalistas. La concentración es una de las condiciones internas capaz de evitar las interrupciones. También solicita información, ejercita y contrasta resultados que aseguran la composición textual. Esos resultados incluyen la acentuación, el uso de recursos cohesivos en el plano local y tipos textuales (narrativos, argumentativos, expositivos, historietas). En la versión interpretativa de Blanca, la motivación integra las condiciones del aprendizaje de la escritura. Blanca da cuenta de reproducción de modelos de letras y palabras, aunque aclara que éstas últimas suelen presentar desafíos y que los procesos cognitivos intervienen negativamente ante ellos (“se te empieza a revolver la cabeza”). En cuanto a los resultados del aprendizaje, Blanca detalló aspectos específicos de la escritura, que incluyeron letras, tipografía, palabras, ortografía, léxico y tipos textuales (tareas, historias). Reconocimos en Manuel la versión más incipiente de la teoría interpretativa, para la cual son relevantes las condiciones del aprendizaje, externas (modelos de escritura, materiales, ayuda de docentes y pares) como internas (nerviosismo, aburrimiento, estados epistémicos negativos). Las acciones de copia y reproducción de modelos aseguran la producción de escrituras comprensibles; la memoria interviene para facilitar el recuerdo de las palabras con acento. Los resultados del aprendizaje de la escritura mencionados por Manuel fueron formas, dibujos, letras, palabras, cuentos.

En las Tablas 31, 32, 33 y 34 presentamos una descripción sistematizada del análisis que realizamos a las entrevistas inicial y final de Ana, Camilo, Darío y Luisa respectivamente, según las cuatro dimensiones que mencionamos arriba: contexto de producción escrita, construcción textual, metalingüística y metacognitiva. Ilustramos sus perspectivas y movimientos con fragmentos textuales de las entrevistas.

Tabla 31

Blanca en las entrevistas inicial y final

Entrevista Inicial

Respecto del contexto de producción de escrituras, Blanca manifestó que el escribir forma parte de su cotidianeidad, lo hace ante demandas escolares y disfruta de la escritura de relatos (“cuando es necesario hacer por ejemplo tareas, o si no tengo ninguna tarea y se me da por hacer una historia”).

En cuanto a la construcción textual, ejemplificó las historias que suele escribir narrando una trama de notable parecido con el desenlace de “Perdida en el bosque”: *“las historias que yo hago siempre son las mismas, tratan de un romance de dos parejas ya mayores, que uno sufre de un infarto (...) después de todo eso ella como que se va a dormir, y ella como que ve una luz y dice que se está acercando poco a poco, y se despierta y descubre que todo fue un sueño o sea que nunca se murió el marido”*

En relación a la dimensión metalingüística, refirió elementos básicos de la escritura (letras, fechas) y palabras (“empiezo a buscar en el diccionario cómo se escribe la palabra”). La acentuación y la ortografía de los vocablos complejos (“la acentuación y las palabras que son complicadas”) o que escribe por primera vez representaron desafíos (“es la primera vez que utiliza la palabra o la escribe, y porque no sabés si lleva ‘h’, ‘c’, ‘s’”). Aludió a la tipografía cursiva como un logro (“me di cuenta que podía escribir mejor manuscrita”) aunque algunas letras aún le generan cierta dificultad (“me gustaría aprender un poco más la manuscrita, alguna que otra letra no me sale muy bien, por ejemplo la ‘h’”).

Con respecto a la dimensión metacognitiva, sus estados afectivo-motivacionales intervienen al generar y regular tanto la práctica como la calidad de sus producciones (“algunas veces cuando estoy aburrida, pongo la fecha y empiezo a practicarlo una, y otra, y otra vez, hasta que me gusta alguna de esas y digo ‘a esa la tengo que practicar un poco más’”). Además de la práctica reiterada y prolongada en el tiempo, también valoró el contar con aprendizajes básicos previos (“supongo que la práctica de los años, mi respuesta es que antes de que empieces la escuela, tus papas ya te hubieran enseñado un poquito, por ejemplo las letras, a escribir las fechas”). Dió cuenta de dificultades para recuperar recuerdos de sus aprendizajes iniciales (“siendo sincera, no me acuerdo”) y del esfuerzo que le demandan ciertas escrituras (“la he estudiado una y otra vez, pero digamos que a mí me cuesta estudiar, y de escribir me cuestan las palabras complicadas”) a la vez que declaró haber tomado conciencia de avances en este aprendizaje (“me empecé a dar cuenta que empecé a escribir mejor”). Buscó resolver las inquietudes cognitivas que le generaron esos desafíos a través de la colaboración de otros (“es como que te empieza a revolver la cabeza y empezás mamá, papá, buscás en el diccionario”).

Entrevista Final

Con respecto al contexto de producción, Blanca destacó el valor de la imagen al relacionarla con las ideas del texto narrativo (“el cuento fue dependiendo de una imagen, de lo que se le ocurriera al grupo”). El trabajo grupal le permitió revertir vínculos negativos en pos de un buen clima de trabajo (“la participación en grupo, porque yo no me llevo muy bien con Federico, y es como que pensábamos, nos divertíamos más”). Consideró que la computadora facilita la escritura, la agiliza y permite corregir los errores (“es mucho más ligerito que hacerlo a mano, te marca los errores, se te hace mucho más sencillo para escribir”). La alusión a “los errores” del fragmento precedente fue la única referencia a la dimensión metalingüística.

Con respecto a la dimensión de construcción textual, señaló que los componentes del relato fueron inferidos a partir de las preguntas de las consignas (“nos ayudó para ponerlo en el cuento, el que está frente al camino es tal y tal persona”). Explicar su satisfacción frente al final de la narración compuesta, que fue su propia idea (“el final fue idea mía”) y especificó los subgéneros del relato (“metimos como misterio, suspenso, terror, y el final que le agregamos está muy bueno”). El desenlace ya había sido utilizado aunque parafraseado en otros cuentos (“siendo sincera, yo siempre hago el mismo cuento, pero con distintas palabras”).

Blanca se refirió a la dimensión metacognitiva, al mencionar la generación de ideas orientadas por las preferencias grupales (“dábamos ideas, y las ideas que aportamos nos gustaban”), esas ideas son claves para la composición grupal, si bien pueden generar desacuerdos (“uno manda ideas, y el otro manda ideas y es como que no nos ponemos de acuerdo) y requieren desarrollo para lograr un buen producto (“seguir, y que quede bien”). Se incluyó entre los integrantes del grupo con dificultades para recuperar contenidos para componer el texto expositivo (“nos costó acordarnos de cómo era, de la elaboración y lo que se necesitaba”) al comparar con el aporte de la memoria de otra estudiante (“Emilia se acordaba muchísimo de lo que necesitábamos para hacer el vino”). Reconoció como ayudas posibles a los artefactos materiales susceptibles de brindar información (“libros, un poco del celular, creo que hubieran servido bien”). Blanca expresó que su participación en las sesiones no generó cambios en la escritura (“no, sigue igual”).

Tabla 32

Emilia en las entrevistas inicial y final

Entrevista Inicial

Con respecto al contexto de producción escrita, Emilia dijo que escribe en el hogar para cumplir con las tareas escolares (“cuando hay tarea”) y siempre de manera individual, dado que duda de la equidad del trabajo grupal (“casi siempre sola porque en grupo es como si la hicieras individual”).

En cuanto a la construcción textual, manifestó su preferencia por la composición de textos argumentativos, como el que realizaron al presentar un proyecto ante de Consejo Deliberante (“el argumentativo, el que es para hacer ordenanzas y cosas así, porque cuando hicimos el proyecto...”), lo diferenció de otros tipos de textos que componía cuando era más pequeña (“escribíamos más cuentos en

quinto y en sexto, o redes conceptuales”). Expresó su expectativa de componer narraciones como hacen los escritores expertos (“aprender a redactar un cuento, porque yo no sé cómo hace la gente esa, los autores, que hacen un montón de cuentos”).

Emilia aludió a la dimensión metalingüística, al hablar de su interés por conocer sobre puntuación, ortografía y, específicamente acentuación (“me gusta más saber dónde van los puntos, los acentos, como la sílaba tónica, todo eso”). Entre los desafíos pendientes mencionó el reconocimiento de los errores ortográficos (“cuesta más la ortografía y eso, porque no me doy cuenta cuando hay un error”) y el logro de la coherencia aunque -a diferencia de la ortografía- puede percatarse a posteriori de las fallas en la integración textual (“me cuesta mucho que sea coherente, salto de un tema para otro, pero después me doy cuenta”).

Con respecto a la dimensión metacognitiva, refirió a su motivación (“me entusiasmó más cuando lo aprendimos”) y satisfacción ante los logros de este aprendizaje, si bien requirió una práctica reiterada (“sí, me gusta, como que fui aprendiendo porque era como que lo leía muchas veces y si no entendía lo leía de nuevo”). Dio cuenta de sus propios hábitos, más vinculados a la lectura (“no soy de escribir tanto, soy de leer, escribir cuesta más”). Reconoce que sus logros en este aprendizaje no solo son resultado de la práctica sino que implican el despliegue de laboriosos procesos cognitivos (“ahora tengo una mentalidad que puedo entender, ahora es como que lo entiendo y me esfuerzo para entenderlo”), aunque es consciente de que requiere colaboración externa para realizar autónomamente actividades específicas de escritura como la revisión (“cuando la seño me dice que está mal lo hago de nuevo, no me doy cuenta, lo hago y no lo reviso”). Expresó que sus mayores dificultades al componer textos radican en su concentración (“lo tengo acá -señala su cabeza- pero cuando lo voy escribiendo me cuelgo en otra cosa, acá se me complica por los gritos, si tengo que hacer algo tengo que estar sola y concentrada”).

Entrevista Final

En cuanto al contexto de producción, reconoció su adaptación al grupo, aunque algunas interacciones fluyeron más cómodamente que otras (“me acostumbré a trabajar con ese grupo porque con Manuel algunas veces me enojaba, era medio difícil hacerlo con él, pero con mi amiga Blanca casi siempre tenemos las mismas ideas”). En el grupo el trabajo se vuelve más veloz, los intercambios contribuyeron a mejorar el producto final (“si yo hiciera sola, tardaría mucho, y algunas veces no sé si está coherente pero un amigo, puede ser que me diga ‘no, eso podemos cambiarlo por esto’) y a la multiplicidad de ideas (“podemos tirar muchas ideas”). Consideró que la consigna era compleja dado que contenía las preguntas sobre el tema y sobre el plan de texto (“acá la seño nos había puesto la pregunta, entonces, ahí poníamos “cual es el proceso del vino” porque eran muchas cosas, otras preguntas para responder”).

En cuanto a la construcción textual narrativa, refirió al subgénero (“yo quise hacerlo un poco de terror, de suspenso”) y al desenlace que elaboró junto a Blanca (“cierra con una parte que está muy buena, es como que la mamá la levanta y era todo un sueño”).

Con respecto a la dimensión metalingüística, expresó que la computadora permite jugar con el tamaño de la tipografía (“en la computadora lo podés achicar, hacer grande la letra y eso”) y despreocuparse de su mala caligrafía (“yo me doy cuenta que tengo que cambiar mi letra porque no se entiende”). Expresó avances en la ortografía (“en la ortografía porque ahí te aparecía que estaba mal, entonces era como ‘¡Ah

cierto!’ es con esta, o tiene un acento”) y la coherencia textual (“darme cuenta si es coherente”). Identificó dificultades con el léxico, en particular para superar el tono coloquial al componer el texto expositivo (“usar palabras coherentes, como más formal, nosotros lo contábamos como yo te estoy contando, pero lo queríamos hacer formal al texto”).

En cuanto a la dimensión metacognitiva, Emilia expresó que su participación en las sesiones le permitió la decisión de cambiar actitudes negativas propias así como confiar en sus propias ideas, comunicarlás y tomar conciencia de sus estados de conocimiento: “antes me quedaba callada y ellos hacían todo, entonces yo quise cambiar eso, yo me doy cuenta porque vos cuando hablás, pensás, y yo lo pensaba y lo tenía, pero no lo decía, (...) ahora me sentí como que yo sabía, y les decía y ellos escribían, sacaba mis ideas”. Además, en ocasiones logró recordar la escritura convencional de las palabras (“me acordaba de las palabras, pero muy pocas veces”) y generar procesos de revisión del texto escrito (“leerlo muchas veces para ver si está bien”).

Tabla 33

Federico en las entrevistas inicial y final

Entrevista Inicial

Dio cuenta de un contexto fecundo para la composición escrita, al señalar que en su casa escribe canciones (“música, a veces me pongo a escuchar y empiezo a escribir la letra de la canción”) o cuentos para los más pequeños de la familia (“a veces escribo cuentos para mi hermana”).

En cuanto a la construcción textual, además de mencionar canciones y cuentos, manifestó su interés por el texto argumentativo (“argumentativo que lo vimos hace unas semanas, es dar ideas”) y por el aprendizaje de géneros específicos, como las historietas (“me gustaría aprender a escribir sería historietas”) y los textos expositivos (“cómo se hace un texto expositivo, cómo empezarlo, cómo terminarlo”).

Al dar cuenta de la dimensión metalingüística, identificó dificultades con la acentuación relacionándolas con la precariedad de ciertos aprendizajes previos (“poner los acentos, eso me ha costado desde primer grado, hubo un año que sí, ponía acento a todas las palabras que llevaban pero después como que no le agarré la mano enseguida). A su vez, el uso adecuado de tildes y de recursos cohesivos serían eventualmente indicadores de avances (“me daría cuenta que estoy aprendiendo con los acentos, los puntos, las comas, dejar sangría, empezar con mayúsculas”).

Desde el punto de vista metacognitivo, relacionó la escritura con sus estados afectivos (“cuando estoy aburrido empiezo a escribir”). Federico expresó de varias maneras la relevancia que tienen para él los procesos atencionales que, si bien suelen ocasionar fallos atencionales y de memoria que interrumpen la composición textual, se despliegan mejor en un ambiente propicio (“prestaba mucha atención a la maestra”, “es difícil si no estás con la mente en ese trabajo, si estás con la mente ‘encabezado’, sí, se te hace más fácil”, “cuando le escribí el cuento a mi hermana era yo solo, cerré todo con llave, cerré las persianas y puse luz, y era concentración”, “estoy concentrado en escribir y por ahí me llaman, y es como que me olvido, y no lo puedo agarrar otra vez”). Señaló que evalúa su producción en función de sus

metas, y si no hay ajuste, realiza por sí mismo numerosos ensayos (“si empiezo y no es lo que yo quiero, lo tiro y sigo en otra o abajo, y sigo intentando”).

Entrevista Final

Con respecto a la dimensión contexto de producción, aludió a la colaboración grupal (“nos organizamos en grupo para hacer los textos que nos pedían”), valorando la diversidad de ideas alternativas generadas en el grupo (“poníamos opciones, y si quedaba alguna, poníamos esa, porque en grupo te dan ideas, sólo te las tenés que ingeniar vos”) y la oportunidad de interactuar con estudiantes con quienes no lo hace habitualmente cuyas contribuciones consideró valiosas (“pude trabajar con Emilia, casi nunca trabajo con ella, y cuando escribíamos en computadora fue que ella nos ayudó más”), particularmente al utilizar el ordenador, a diferencia de Blanca que había valorado los aportes de Emilia al recordar contenido para el texto expositivo. Consideró que la computadora facilita y agiliza la escritura (“en una computadora, podíamos borrar y tipear más rápido”).

En cuanto a la dimensión de construcción textual refirió tipos de textos (“explicativo, informativo”), la forma y comunicabilidad del relato favorecida por la consigna (“para escribir un poco más formal el cuento, porque ‘¿cómo lo afectarán?’ está dentro de cómo era, que lo puedan entender”) y así como la elaboración anticipada del contenido de los textos narrativo y expositivo (“iba dialogando en mi cabeza cómo iba a quedar, si dice ‘perdido en el bosque’, iba a ser que un grupo de amigos se perdía”, “porque buscábamos información, cómo se hacía, ya sabías cómo iba a ser”).

En cuanto a la dimensión metalingüística, Federico manifestó su preocupación por la coherencia textual (“yo escribía y me decían cosas que no quedaban coherentes”).

En los fragmentos precedentes notamos, con respecto a la dimensión metacognitiva, que para Federico la composición textual implica estados epistémicos positivos así como la anticipación y elaboración del contenido de los textos.

Tabla 34

Manuel en las entrevistas inicial y final

Entrevista Inicial

Con respecto al contexto de producción de escrituras, Manuel expresó que disfruta escribir al dictado (“sí me gusta escribir, cuando dictan bastante”) y dio respuestas evasivas (“para... no, ni idea”) a otras preguntas de este núcleo de la entrevista - dónde escribís, para qué, cuándo, con quién o quiénes-.

En relación a la construcción textual, aludió a la producción ocasional de narraciones (“de vez en cuando cuentos”).

En cuanto a la dimensión metalingüística, detalló precursores de la escritura, letras, palabras e incluso unidades de otros sistemas notacionales (“para aprender a escribir agarraba el lápiz y empezaba a dibujar, después fui haciendo unas formas”, “nos hacían escribir los días, así martes y cuántos somos”). Valoró como un logro de este aprendizaje el desarrollo de cierta conciencia sobre el uso de tildes (“algunas veces

tenemos horrores de ortografía y me estoy dando cuenta ahora: ‘información’ lleva acento en la ‘o’, antes no le ponía acento”)

Con respecto a la dimensión metacognitiva, además de la conciencia ortográfica, mencionó sus disposiciones afectivo-motivacionales (“cuando estoy aburrido”) y la realización de acciones de observación, de copia de modelos gráficos (“mirábamos en el pizarrón las letras, y las copiábamos”), de registro (“ahora me lo tengo memorizado a eso y siempre le pongo acento”), de lectura y de comprensión del contenido de su producción escrita (“fui aprendiendo más las letras y porque ya supe leer y después entender qué escribía”). Aunque esa comprensión puede fallar en ciertas palabras (“algunas palabras que sean largas o que no las entienda”). Atribuyó a esas fallas a sus dificultades para copiar un texto, a la memoria y a la decodificación de sus propias escrituras (“hago, pero después no entiendo, y después empiezo a copiar ordenado o le pido a algún compañero que me la pase, y me olvido”). Aludió a estados de malestar y estancamiento (“me pongo nervioso y no sé qué hacer”). Manuel se negó a pensar una respuesta a la pregunta: “¿por qué te parece que será tan difícil a veces escribir lo que uno quiere?”.

Entrevista Final

Al describir el contexto de producción destacó que el trabajo grupal aporta ideas de calidad (“estábamos en grupo, había algunas ideas de vez en cuando que estaban buenas”) y el uso de la computadora agiliza la corrección de los errores (“en la compu nomás escribís, si no te sale algo borrás y nada más”).

Con respecto a la construcción textual, refirió al contenido del cuento a cuya generación contribuyeron las imágenes y las preguntas de la consigna (“nos diste una imagen sobre un bosque y pensamos ‘hagamos una aventura como en el bosque’”), y particularmente al desenlace (“al final el chico se había levantado de un sueño”).

En relación a la dimensión metalingüística, sólo mencionó el uso de sinónimos (“ponía el diccionario, y el sinónimo o cualquier cosa”) facilitado por la computadora.

En cuanto a la dimensión metacognitiva, Manuel aludió a sus gustos (“me gustó porque empezamos con una imagen de un bosque”), a la toma de conciencia de sus propias disposiciones afectivo-motivacionales y de los vínculos generados con el grupo de pares (“podía aportar cosas, no era como antes que era muy callado, y ya como que me animo más, y porque ya como que me entiendo con el grupo”). Refirió procesos de generación de ideas (“otras imágenes, me dan más ideas”, “me daba como para seguir escribiendo más”) y estados de confusión incentivados por el uso de la computadora (“me perdía al escribir, me complicaba al escribir, me confundía de letra y tenía que volver a escribir”).

15.2.2. Dimensiones de Cambio, Aprendizaje Explícito y Trayectorias

En pos del interés en identificar cambios o transformaciones en las perspectivas de las y los integrantes del Grupo 2 a partir de su participación en las tareas de composición narrativa y expositiva, contrastamos la descripción sistematizada de la entrevista inicial y final de Blanca, Emilia, Federico y Manuel. En la comparación nos

ocupamos de las dimensiones de cambio identificadas en las concepciones de aprendizaje y enseñanza (de la Cruz et al., 2006; Pozo et al., 2006; Scheuer et al., 2010), de los diferentes tipos de aprendizaje explícito (Pozo, 2014) y de las trayectorias de aprendizaje (Santamaría, 2015; Schwarz et al., 2008)

Al contrastar ambas entrevistas de Blanca (Tabla 35) con respecto al objeto de aprendizaje, notamos en la entrevista inicial alusiones a la tipografía y ortografía e incluso ejemplificó su práctica de la escritura contando las “historias” que suele escribir; en la entrevista final, detalló subgéneros narrativos (misterio, suspenso, terror) y partes específicas de esa estructura. Esto indicaría un movimiento en el sentido de la complejización, a partir de diferenciar mayor cantidad de aspectos en el objeto de aprendizaje (Scheuer et al., 2010). En cuanto a sus actitudes y procesos cognitivos, no observamos cambios dado que en ambas entrevistas Blanca mencionó estados afectivos-motivacionales y de conocimientos, acciones como buscar la ayuda de adultos o recurrir a artefactos informativos externos (consultar el diccionario, libros, celular), la realización de una práctica reiterada y los esfuerzos que le demanda la actividad cognitiva (me cuesta estudiar, nos costó acordarnos). El énfasis de Blanca en la cantidad de práctica, las dificultades para recuperar contenidos abordados tiempo atrás, la reiteración de una idea que con leves modificaciones utiliza en cada narración y el no reconocimiento de los cambios remiten al aprendizaje por crecimiento. Sin embargo, la importancia otorgada a las “ideas”, “ocurrencias”, “pensamientos” y a las actitudes tanto epistémicas como afectivo-motivacionales, sumado a aquello que “te empieza a revolver la cabeza”, darían indicios de un incipiente aprendizaje por comprensión (Pozo, 2014). La trayectoria delineada por Blanca en su recorrido por ambas entrevistas no evidencia innovaciones, ella afirmó que nada cambió a partir de su participación en las sesiones propuestas, una vez que Blanca se percató de que el conocimiento que ya poseía y la situación que le

propusimos eran lo suficientemente próximos, la transferencia realizada no generó cambios.

Al contrastar las entrevistas inicial y final de Emilia (Tabla 35), notamos movimientos en el sentido de la interiorización de la agencia (de la Cruz et al., 2006; Scheuer et al., 2010): desde una agencialidad externa para revisar y controlar la producción, e incluso la necesidad de un ambiente silencioso de producción individual hacia la propia revisión de la producción mediante la escritura colaborativa. Las discontinuidades que evidencian las ideas de Emilia sobre el trabajo en grupo en general y sobre su participación en particular remiten a los principios que sostienen el aprendizaje por reestructuración, y que suponen una explicitación no sólo del contenido y la actitud, sino de la propia agencia en el aprendizaje (Pozo, 2016). Emilia reconstruyó su perspectiva del trabajo en grupo, y se percató de las transformaciones en su forma de participar, lo que da cuenta de este tipo de aprendizaje explícito. En la entrevista inicial expresó que trabajar en grupo es como trabajar sola y en la entrevista final, expresó que el trabajo grupal no sólo habilita una variedad de ideas, agiliza la escritura y favorece la revisión del texto final, sino que a ella específicamente le permitió cambiar su posicionamiento frente a la comunicación de sus ideas. En la trayectoria trazada por Emilia las innovaciones ocurren por la ruta del esfuerzo (“lo leía muchas veces y si no entendía lo leía de nuevo”, “me esfuerzo para entenderlo”, “acá se me complica”) orientada a impedir una baja en la productividad (Trayectoria 5, de Schwartz y cols.).

Tabla 35

Dimensiones de cambio, tipos de aprendizajes y trayectorias

	Objeto de aprendizaje		Actitudes y procesos metacognitivos		Tipo de Aprendizaje	Trayectoria
	Entrevista Inicial	Entrevista Final	Entrevista Inicial	Entrevista Final		
Blanca	Tipografías Ortografía Tipos textuales	Subgéneros Componentes estructurales específicos	Disposiciones afectivas, gustos, motivación Estados epistémicos Modelos de escrituras Búsqueda de interacción social Práctica reiterada Desafío: recuperación	Disposiciones afectivas Estados epistémicos Intervención negativa de la actividad cognitiva Búsqueda de ayuda en artefactos externos Práctica reiterada	Crecimiento (con indicios de aprendizaje por comprensión)	2. Transferencia por similitud basada en fallos
	Complejización		---			
Emilia	Ortografía Recursos cohesivos Coherencia Diversos géneros textuales	Caligrafía Tipografía Ortografía Léxico Coherencia	Gustos, preferencias Estados epistémicos negativos Práctica reiterada Comprensión Colaboración al revisar Desafío: concentración	Disposiciones afectivas Estados epistémicos positivos Recuperación Revisión Toma de conciencia Explicitación	Reestructuración	5. Evadir el riesgo
	---		Interiorización			
Federico	Ortografía Recursos cohesivos Diversos géneros textuales	Diversos géneros textuales Desafío: coherencia	Disposiciones afectivas Práctica reiterada Desafío: concentración y recuperación	Estados epistémicos positivos Anticipación y elaboración	Comprensión	1. Transferencia por similitud espontánea
	Complejización		Dinamización			
Manuel	Precursores de la escritura Letras Palabras Ortografía Textos narrativos	Léxico Contenido textual Componentes específicos de la estructura textual	Disposiciones afectivas negativas Observación Copia de modelos gráficos Registro Comprensión	Gustos Estados de confusión Toma de conciencia Generación de ideas	Crecimiento (con indicios de aprendizaje por comprensión)	4. Transferencia dinámica
	Complejización		Interiorización			

Al comparar las entrevistas inicial y final de Federico se evidencian movimientos de complejización del objeto de aprendizaje y dinamización de los procesos desplegados para aprender. Con respecto al objeto, en la entrevista inicial mencionó la acentuación y recursos cohesivos en el plano local mientras que en la entrevista final de cuenta de su preocupación por la coherencia y la organización textual en el plano global. En cuanto a la dinamización de los procesos, en la entrevista inicial reiteradamente aludió a la concentración, e incluso a la intervención negativa de la memoria; en cambio en la entrevista final desplegó la anticipación integrando en ella no solo el plano del contenido de la composición textual sino también el plano procedimental del “saber cómo”. En términos del aprendizaje explícito, la centración de sus actitudes y procesos cognitivos en el objeto de aprendizaje, nos permite identificar en Federico un aprendizaje por comprensión. Desde el punto de vista de su trayectoria, el recorrido de Federico resulta consistente con una transferencia espontánea por similitud (Trayectoria 1, de Schwartz y colaboradores), en tanto atribuimos las innovaciones en su perspectiva a la proximidad entre su bagaje de conocimientos en torno a la escritura, que constatamos en su entrevista inicial, y las situaciones de composición textual que propusimos.

Con respecto a las dimensiones de cambio, observamos movimiento en el sentido de la complejización del objeto de aprendizaje, en tanto en la entrevista final Manuel introdujo diferenciaciones en el objeto de aprendizaje, detallando aspectos específicos de la estructura narrativa. También identificamos cambios en la interiorización de las acciones y procesos que refirió realizar al aprender. En la entrevista inicial Manuel dio cuenta del aprendizaje de la escritura según el modelo del aprendizaje asociativo explícito o aprendizaje por crecimiento, al señalar en términos cuantitativos (“dictan bastante”, “aprendiendo más las letras”, “escribiendo más”) la realización de acciones manifiestas (observar, copiar, hacer). En la entrevista final, notamos las actitudes y procesos del aprendiz al referir la generación de ideas para el texto narrativo -única tarea de la que participó- motivada por la multimodalidad de la

consigna, así como los estados de confusión generados cuando era él quien tipeaba (“me perdía”, “me complicaba”, “me confundía la letra”). Es decir, si bien los factores externos como la consigna de la tarea y el uso de la computadora continúan ocupando un lugar central en su aprendizaje; las actitudes metacognitivas y la percatación de sus logros y dificultades podrían indicar movimientos hacia un aprendizaje por comprensión. En la trayectoria de Manuel reconocemos una transferencia dinámica (Schwartz et al., 2008) en tanto las innovaciones tanto en el objeto de aprendizaje como en sus propios procesos fueron generadas a partir de la coordinación con el ambiente social de aprendizaje.

En suma, las trayectorias delineadas por Emilia, Manuel y Federico dieron cuenta de cambios en el sentido de innovaciones, con peculiaridades en cada caso. La trayectoria de Emilia mostró su esfuerzo constante para dar respuesta a las demandas del aprendizaje evitando el riesgo de una merma en su desempeño - que interpretamos como Trayectoria 5, o evitación del riesgo-, dando lugar a aprendizajes que calaron profundo en la identidad de Emilia, según expresó en su entrevista final. El recorrido de Manuel (Trayectoria 4, transferencia dinámica) privilegió los vínculos sociales, probablemente su empatía con los pares contribuyó a habilitar una vía de aprendizaje más ágil (Schwartz et al., 2008). En el caso de Federico (Trayectoria 1, transferencia espontánea por similaridad), sus conocimientos acerca de la composición escrita parecían encontrarse en estrecha proximidad con las situaciones de composición que propusimos, habilitando cambios en su comprensión de esa composición y en sus propios procesos. En cambio, la estabilidad de Blanca (Trayectoria 2, transferencia por similaridad dirigida por el error) probablemente se vincule a su preocupación por aferrarse a los conocimientos que le resultaron adecuados en situaciones conocidas, evitando así exploraciones y riesgos, lo que obstaculiza el camino hacia la innovación.

Capítulo 16

Conclusiones

Esbozamos a continuación una reconstrucción del recorrido realizado a través de los cuatro estudios que integran la tesis. Luego presentamos las conclusiones en las que se entraman y dialogan aspectos conceptuales, metodológicos y pedagógicos, que a fines analíticos iremos desplegando en ese orden. Para finalizar, consideramos algunas limitaciones del estudio y perspectivas futuras.

Esta tesis se propuso como objetivo profundizar en el conocimiento de las prácticas en torno a la composición textos escritos de manera articulada con el de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de esa composición al finalizar la educación primaria. Los estudios que desde un enfoque situado y dinámico se ocuparon de este tema han puesto el foco de interés en otros momentos de la escolaridad u otras etapas académicas, o bien han abordado alternativamente cuestiones como las dificultades para componer textos en estudiantes de primaria, sus concepciones o las de sus docentes acerca del aprendizaje y la enseñanza de la escritura, sus elecciones textuales a través del análisis del texto logrado. Sin embargo, la riqueza del estudio articulado de las concepciones y prácticas en torno a enseñar o aprender a componer textos escritos es un pendiente, en particular en la etapa de la educación primaria, cuando los estudiantes están apropiándose de los recursos básicos de la composición escrita. Para contribuir en esa dirección, esta tesis integró los enfoques pedagógico-didáctico y cognitivo-comunicativo en cuatro estudios de caso, con docentes o estudiantes, vertebrados por la comprensión de las tareas de composición textual como espacio de problema desafiante que requiere de variados andamiajes sociales.

En el Estudio 1 exploramos las concepciones de docentes que enseñan Lengua en los últimos ciclos de la escolaridad primaria acerca del aprendizaje y la enseñanza de la composición textual, en el contexto de las tareas que privilegian en sus prácticas. Al dar cuenta

del modo en que los y las docentes consideran las actitudes y procesos cognitivos de estudiantes así como el texto escrito, pusimos de relieve que los procesos de mayor presencia en las tareas fueron adquirir conocimientos a través de la escritura y textualizar; a su vez, preponderantemente el texto escrito fue tomado en cuenta a la hora de evaluar, pero no en los propósitos ni en las actividades, lo que parece limitar el potencial cognitivo y comunicativo de esta actividad de aprendizaje. Identificamos dos familias de tareas según la composición sea un medio para incidir en los conocimientos y actitudes de los estudiantes o se restrinja a textualizar conocimientos canónicos de la lengua escrita. Inferimos cuatro perfiles de concepciones docentes sobre la enseñanza de la composición, siendo el interpretativo e interconstructivo los que reúnen a la neta mayoría de docentes. Entre las participantes de este primer estudio fue posible seleccionar dos docentes abiertas a las modalidades grupales de trabajo escrito y a la recursividad inherente a los procesos comunicativos y cognitivos que se despliegan al escribir, que convocamos para colaborar en los siguientes estudios.

En los Estudios 2 y 3 desarrollamos la composición textual colaborativa de un texto narrativo y de un texto expositivo con los grupos escolares completos de ambas docentes, enfocando en dos grupos heterogéneos de cuatro integrantes. Nuestros resultados evidenciaron que los estudiantes dedicaron más cantidad de tiempo, de episodios de regulación e intervenciones a la construcción textual que a las finalidades metalingüística, organizativa y metacognitiva; además, los intercambios que se produjeron en el curso de la composición textual dieron cuenta de una mayor variedad y riqueza que la que se plasman en el texto elaborado. En el Estudio 2, otros focos de la actividad, como la coherencia y la cohesión, los atributos del subgénero y la organización de la consigna ocuparon un lugar relevante en la dinámica de la composición narrativa, si bien convocaron menos tiempo y cantidad de intervenciones. La composición textual narrativa posibilitó el despliegue de la creatividad y la imaginación en el marco de la canonicidad de la estructura textual. Por su parte, el Estudio 3

reveló que los esfuerzos por recuperar y demostrar conocimientos para textualizar centralizaron la actividad grupal convirtiendo las interacciones prácticamente en un dictado de los contenidos evocados, consistente con el modelo decir el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 2014).

En el Estudio 4 estudiamos las trayectorias grupales y personales. En los recorridos del Grupo 1, observamos una distribución balanceada del tiempo y la cantidad de episodios entre la construcción textual y las otras metas de la actividad compositiva, incluyendo la finalidad metacognitiva en el caso de la composición expositiva. La integración en las discusiones y negociaciones no sólo del qué se quiere escribir o se debe escribir, sino también del cómo hacerlo, cómo organizarse, del qué se piensa y se busca parece haber contribuido a la producción de textos extensos, coherentes y con buen uso de los recursos cohesivos. Con respecto a las trayectorias personales, la diversidad en los puntos de partida, lejos de determinar los recorridos transitados, dieron lugar a su vez a una diversidad de trayectorias de cambios en el sentido de la innovación, sea por la posibilidad de aproximarse fácilmente a las tareas de aprendizaje planteadas o por las interacciones sociales generadas en esas situaciones colaborativas, o a una estabilidad en los recursos explorados, sea mediante una “rutina experta” (Schwartz et al., 2008) que habilitó una participación eficiente o, en cambio, acotando las intervenciones y logros. En cuanto al Grupo 2, evidenció recorridos diferentes según la tarea compositiva; en el caso de la composición narrativa, subrayamos el aporte de un final sorprendente -previamente planificado por una de las estudiantes-, la presencia de todos sus integrantes, las discusiones metalingüísticas y la elaboración de un texto rico léxicamente, con alusiones al mundo interno de los personajes y acorde a la consigna. En cambio, en el proceso de composición expositiva, notamos que la construcción textual de esa meta concentró la mayor parte de la dedicación, que el texto resultante fue breve, con notables dificultades cohesivas, y que no logró ajustarse a la consigna dada. Tres de las trayectorias personales del Grupo 2

mostraron innovaciones de diferente alcance en el aprendizaje, sólo detectamos un recorrido acotado a la estabilidad.

El conjunto de resultados generados en estos cuatro estudios puede orientar el diseño e implementación fundamentados de intervenciones educativas sobre la composición de textos escritos, desde una visión compleja y constructiva capaz de atender, integrar y potenciar los procesos de regulación al producir textos acordes a las particularidades del contexto comunicacional y del género discursivo, que retomaremos en las Conclusiones Pedagógicas.

16.1. Conclusiones Conceptuales

El enfoque conceptual de esta tesis aporta al conocimiento de las concepciones de enseñanza y aprendizaje en el ámbito particular de la escritura y de su articulación con las prácticas educativas al señalar la existencia de una relación bidireccional entre ellas. En efecto, la configuración de los perfiles de tareas a partir de la diferenciación de tres componentes didácticos permitió acceder a un abanico de las preocupaciones, los recursos y las iniciativas docentes que, según expresaron, orientaban propósitos de su enseñanza, las actividades que proponían a sus estudiantes o la evaluación de la consecución a la meta anticipada. En el único perfil compacto y coherente (Clase 4, Combinación D), las referencias a los procesos puestos en juego por estudiantes y al objeto de aprendizaje fueron las más simples entre la variedad identificada. En todos los demás perfiles, las clases y combinaciones mostraron desfases, tensiones y matices que en contextos favorecedores de formación continua e intercambio con pares docentes, podrían abrir a cambios y nuevas posibilidades de enseñanza. Esto convalida la utilidad de la noción de “perfil” conceptual respecto de otros constructos más rígidos como el de teorías implícitas o modelos conceptuales. En efecto, la noción de perfiles conceptuales se encuentra en mayor sintonía con la comprensión de que las concepciones orientan las actuaciones docentes en los diversos escenarios de prácticas configuran repertorios de posiciones personales plásticas, continuos y en permanente movimiento según las

circunstancias e intenciones. De modo similar, la integración de los enfoques pedagógico-didáctico y cognitivo-comunicativo también contribuyó a profundizar nuestra comprensión del aprendizaje de la escritura desde una perspectiva situada, en tanto las perspectivas personales, que docentes y estudiantes construyen y reconstruyen en torno a la composición textual orientan los procesos de regulación al escribir en la toma de decisiones acerca del contenido a escribir y de los aspectos de la lengua escrita, y a su vez pueden transformarse en esa práctica.

En segundo lugar, nuestros resultados ratifican que la actividad de escritura no se lleva a cabo a través de un proceso único y estable -susceptible de ser modelizado a partir del reconocimiento de subprocesos básicos- sino que se trata de una actividad socialmente situada en la que se entranan recursivamente procesos de regulación (Castelló 2023; Järvellä et al., 2013; Sala Bubaré et al., 2021), también en el contexto de la educación primaria. El análisis en primera instancia descriptivo y luego interpretativo del desarrollo de las sesiones, los episodios de regulación conjunta de la composición y los textos elaborados por dos grupos de estudiantes aportaron una base empírica contundente para sostener la singularidad de cada proceso compositivo y su anclaje en las cualidades, andamiajes y restricciones de cada una de las situaciones comunicativas.

Además, los ciclos o episodios de escritura que reconocimos en la continuidad de las sesiones de composición textual mostraron de una manera integral las interacciones verbales y los avances gráficos en la construcción textual, visibilizando estrategias que no se evidencian al enfocar solo la interacción o solo el texto. Esa perspectiva integrada y molar admitió un nivel más encajado, capaz de tomar en cuenta aquellas intervenciones o turnos de habla que, por no alinearse con la meta del episodio, dan cuenta de riqueza y diversidad. Es el caso de la finalidad metacognitiva en la composición narrativa que no articuló episodios pero sí fue meta de intervenciones.

Nuestros resultados indican diferencias sustanciales en la comprensión, uso y familiaridad de los estudiantes con los dos géneros textuales: narrativo y expositivo, a pesar que ambos tienen un papel relevante en el desarrollo lingüístico y en el aprendizaje. Tanto el proceso como el texto producto de la composición narrativa dieron cuenta de una escritura creativa con matices de mayor riqueza, variedad y complejidad que en la composición expositiva. Al componer narraciones lograron balancear una estructuración canónica con la realización de elecciones en un horizonte de posibilidades, y fue precisamente la exploración de ese horizonte la que parece haber habilitado el despliegue de las potencialidades creativas (Bajtín, 1998; Iparraguirre et al., 2016). En la regulación de la composición de este tipo textual fue relevante la explicitación recurrente y manifiesta en la interacción grupal de aspectos del género discursivo, relativos a la coherencia estructural y al uso de recursos cohesivos (Estudio 2). En cambio, en la composición expositiva predominó el interés por recuperar y demostrar conocimientos (Berman y Nir, 2009; Guberman, 2020), de ahí que los esfuerzos por evocar y actualizar contenidos desde la memoria centralizaran la actividad, desviándola de eventuales preocupaciones por la estructura textual o el género discursivo. De manera consistente con esta diferencia en el despliegue de la composición narrativa y expositiva, las y los docentes de escuelas públicas de la región del Alto Valle de Río Negro que participaron de esta tesis dieron cuenta de cierto desfase a favor del género narrativo al responder sobre el género textual que prefieren y que consideran importante enseñar. Otro aspecto a notar es que al dar cuenta de las tareas que proponen habitualmente en clase, los docentes rara vez integraron los perfiles de tareas identificados integraron escasamente la propuesta de actividades orientadas a textualizar atendiendo al género discursivo. La literatura revisada indicó la relevancia de la explicitación del conocimiento del género discursivo para una comprensión más movilizadora y enfocada de las concepciones y prácticas de docentes y estudiantes acerca de la composición textual. En este sentido, nuestros resultados requieren futuros estudios que se ocupen de los diversos

modos en que el género discursivo es considerado en las elecciones realizadas por las y los docentes al planificar sus tareas, así como en la configuración de la enseñanza de la composición textual.

16.2. Conclusiones Metodológicas

A fin de atender a la situacionalidad y dinamismo de las formas de concebir y gestionar los procesos de composición textual, esta tesis combinó una pluralidad de instrumentos y dispositivos tanto para relevar información y registrarla como para analizarla de forma integrada y contextualizada.

Así en el cuestionario, orientado a explorar tareas académicas habituales de escritura, mantuvimos en todo momento la atención en cómo las explican los propios docentes a otros profesionales de la educación. Al plantear las actividades en clase, tuvimos cuidado en elaborarlas con las propias docentes para que al ser implementadas con los y las estudiantes en clase favorecieron el ajuste al género discursivo propuesto. En el desarrollo de las entrevistas individuales y grupales tendimos a enfocar la atención y/o reflexión sobre diversos aspectos del proceso compositivo, la tarea realizada o el propio aprendizaje de la escritura, en este último caso promoviendo las respuestas con la presentación de los textos producidos grupalmente.

También destacamos los instrumentos para registrar la interacción grupal y los avances gráficos, dado que por su complementariedad, sincronía y simultaneidad permitieron una captación en tiempo real que favoreció la completitud de los registros elaborados². El ensamblaje de esta pluralidad de instrumentos, si bien presentó un alto nivel de desafíos al recabar, sistematizar, compartir y analizar los datos, evidenció la posibilidad de extender las estrategias de la investigación situada y dinámica al ámbito específico de la escolaridad primaria.

² Hemos habilitado mediante enlaces el contacto directo de eventuales lectoras y lectores a los registros y demás fuentes de datos de los estudios.

En tercer lugar, el análisis integral que realizamos de las distintas fuentes de datos constituye otro de los aportes metodológicos de esta tesis doctoral. Los cuatro estudios han puesto de manifiesto la potencialidad de las unidades de análisis integradas. En el Estudio 1, tomar como unidad de análisis de las tareas permitió abordar articuladamente concepciones y prácticas en torno a la enseñanza de la composición textual. En los Estudios 2 y 3, los episodios de regulación conjunta fueron la unidad de análisis para estudiar de manera integral los espacios de problemas en los que se articularon simultáneamente el proceso de composición con el texto en construcción. Complementamos la exploración de los episodios de regulación conjunta de la composición con el análisis de las intervenciones o turnos de habla, que habilitan el acceso a un plano individual. En el Estudio 4, longitudinal a corto plazo, el tipo de participación en la realización de la tarea, individual o grupal, fue la unidad de análisis integral desplegada en un proceso recursivo en el que la perspectiva de la génesis grupal de la escritura se combinó con la microgénesis de acciones individuales. Las unidades de análisis de los cuatro estudios permitieron entender los significados que se plantean en torno a situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición textual de una manera integral, iluminando perspectivas personales, recursos, estrategias, metas y decisiones.

Por último, al analizar y presentar la información elaboramos recursos visuales multimodales, que valiéndose de color, distancia, ancho, altura, flechas, corchetes, sintetizan y dan cuenta de forma a la vez pormenorizada e integrada del dinamismo de la escritura.

16.3. Conclusiones Pedagógicas

Una contribución pedagógica de nuestros resultados se relaciona con la riqueza y variedad de las actividades de composición escrita que, pese a algunas limitaciones o tensiones que hemos señalado en nuestros resultados, los docentes diseñan y proponen. El reconocimiento de esas tareas como creaciones docentes situadas, generadas en el contexto del aprendizaje escolar, aporta a la construcción de una representación de la profesión docente

como agente y constructor (Castorina y Sadovsky, 2018). La revalorización de las tareas diseñadas por quienes enseñan, además de alejarse de la concepción del docente como aplicador de actividades secuenciadas que suelen proponer desde las políticas educativas, puede contribuir a gestar espacios de estudio colaborativo entre docentes e investigadores que se ocupan de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un análisis sistemático de los perfiles de tareas y docentes como el realizado da claves para enriquecer y precisar los modos de concebir e implementar las tareas.

De nuestros resultados podemos inferir aspectos prioritarios en el diseño de instancias de formación docente, tanto continua como inicial, en particular para promover, mediante la toma de conciencia y la reflexión, la proyección de tareas capaces de considerar a través de todos sus componentes didácticos las metas o finalidades que orientan los procesos compositivos en su articulación con los aspectos del género discursivo. En efecto, las y los docentes que participaron de este estudio consideraron los procesos de los estudiantes en su mayor parte al proponer las actividades de sus tareas de composición textual. Pero no los explicitaron en los propósitos y en la evaluación que dan sentido y validan lo realizado en esas actividades. Por otra parte, esos procesos fueron principalmente incorporar conocimientos específicos de otras áreas a través de la escritura. En conjunto, este abordaje circunscripto, tanto en la variedad y sofisticación de los procesos, como en su amplitud a través de los componentes didácticos de las tareas, indica la posibilidad a la vez que la utilidad de expandir la tematización por parte de los docentes de los procesos cognitivos implicados al escribir. Además, la producción de textos tendió a estar planteada de forma general, sin introducir precisiones necesarias para orientar la enseñanza y el aprendizaje. La mayoría de los docentes se refirieron al texto escrito sólo en el componente evaluación -pero no en las metas anticipadas de la enseñanza enunciadas didácticamente como objetivos o la ejecución de esas metas a través de actividades-. Esta concepción del texto como logro separado del proceso de producción e

independiente de los otros componentes didácticos indica, la necesidad de integrar la evaluación a la situacionalidad de las tareas de composición diseñadas, además de una falta de claridad respecto a la naturaleza procesual de la escritura (que abordamos más adelante) y ofrece así otra clave para orientar instancias de formación docente.

Los resultados también brindan claves para enriquecer, jerarquizar y extender la gama de ayudas dialógicas que los docentes pueden poner en juego al enseñar a escribir a los estudiantes en clase. El análisis por episodios evidenció cuáles son las finalidades de la actividad compositiva a las que los grupos dedicaron más o menos tiempo y turnos de habla. Así, la textualización de los componentes de la construcción textual -a la que más cantidad de episodios, tiempo y cantidad de turnos de habla dedicaron todos los grupos- representó un espacio de problema en el que las y los estudiantes pudieron llevar a cabo de manera relativamente cómoda, autónoma y sin grandes desafíos la actividad compositiva. Retomando la clásica distinción vygotskiana entre el desarrollo real y el desarrollo potencial al delimitar la zona de desarrollo próximo, podríamos plantear que los problemas a los que las y los estudiantes les dedicaron más intercambios y tiempo indican dónde se encuentran en su desarrollo real de la composición textual hacia el final de la escolaridad primaria (Baquero, 2018; Vigotsky, 1996). En cambio, aquellas intervenciones que no llegaron a consolidarse en uno o más episodios, como las que enfocaron en la coherencia de la estructura, el género discursivo, la organización de las acciones de acuerdo a la demanda de la tarea o las actitudes y procesos metacognitivos, podrían indicar direcciones del desarrollo próximo que los docentes podrían promover mediante intervenciones calibradas. Esas intervenciones, que buscaban explicitar cierta complejidad en el objeto de aprendizaje y procesos compositivos sofisticados, pueden convertirse en propulsores de una actividad compositiva grupal más elaborada, si las y los docentes pueden “notarlos” (van Es, 2011). Un acercamiento alerta al proceso de composición de cada grupo permitiría al docente poner en marcha un “espejamiento o

reflejamiento selectivo (Pontecorvo et al., 1992), al retomar y repetir las intervenciones interpretadas como más próximas al nivel potencial del grupo, para devolverlas de manera andamiada favoreciendo procesos de significación en sus estudiantes.

Otra conclusión pedagógica atañe a las implicancias de expandir más allá del texto escrito la visión acerca de la composición textual de docentes, educadores y responsables de las políticas educativas. En efecto, nuestros resultados muestran claramente que una mayor diversidad, variedad y sofisticación de acciones y procesos se evidencian cuando, durante el proceso de composición grupal, las y los estudiantes se comprometían en entusiastas y comprometidas discusiones acerca del texto que estaban elaborando, en la que ponían en palabras sus ideas, dudas y expectativas.

16.4. Limitaciones del Estudio y Perspectivas Futuras

Señalamos a continuación algunas limitaciones de los estudios que constituyen esta tesis, luego mencionamos en forma puntual y acotada, algunas perspectivas futuras en la continuación de esta investigación.

Con respecto al estudio realizado con docentes (Estudio 1), una primera limitación se encontró en los modos de contacto con las escuelas y sus docentes -primero a través de mail y luego presencialmente- que generaron una escasa respuesta al envío de los cuestionarios. Esto conduce a plantearnos la necesidad de contemplar otras vías tales como las instancias de formación, el uso de técnicas de bola de nieve o de convocatorias públicas, por ejemplo a través de redes sociales. También hubiera sido de interés integrar la perspectiva de las docentes que llevaron a cabo las sesiones de composición antes de iniciar y al finalizar las mismas, esto habría permitido identificar cambios en los focos de preocupación, en los modos de concebir y abordar los procesos de escritura en estudiantes y movimientos en las trayectorias personales. Otra limitación del estudio fue la centración en la práctica declarada por las y los docentes. En

este sentido, indagar las tareas de composición que efectivamente llevan a cabo en el aula contribuiría a una mayor articulación entre concepciones y prácticas.

Otra de las líneas de trabajo futuras se orienta al trabajo con docentes, tanto en instancias de investigación como de formación. Consideramos que una forma de retribución ante la colaboración de las y los docentes en la construcción de este estudio doctoral sería compartir con docentes de estas y otras escuelas la riqueza de los procesos compositivos que se muestran en episodios e intervenciones para que ellas y ellos los valoren, reflexionen acerca de las perspectivas de docentes acerca de la composición textual y delineen intervenciones capaces de potenciarlos.

Los estudios en los que participaron estudiantes (Estudios 2, 3 y 4) podrían haberse beneficiado con un proceso más prolongado de inmersión inicial del equipo de investigación en la escuela (Hernandez Sampieri et al., 2010), dado que una mayor familiaridad con la cotidianeidad del contexto de cada una de las escuelas habría contribuido a un abordaje más profundo del estudio de casos y a potenciar las oportunidades que surgen en la cotidianidad escolar. En el Estudio 3, particularmente, consideramos que los desafíos explicitados por las y los estudiantes de ambos grupos para recuperar el contenido a textualizar no sólo informa de las exigencias y retos de los textos que integran el género expositivo, sino que también constituye una limitación. La propuesta de una tarea de composición expositiva en el contexto mismo de la preparación de la feria de ciencias - y no en un momento a posteriori arbitrariamente establecido-, a la vez que hubiese profundizado en el propósito comunicativo de las tareas, habría evitado sumar a las dificultades inherentes al género expositivo la de recuperar información de la memoria de manera diferida y sin apoyos instrumentales.

Dentro de las perspectivas futuras de investigación nos parece relevante expandir el análisis de los procesos de composición y de los textos elaborados a mayor cantidad de grupos, con la finalidad de acrecentar la diversidad de procesos identificados y de construir un

conocimiento más amplio, profundo y situado de los mismos. Otra de las líneas de investigación futura incorpora el estudio de la multimodalidad en la producción gráfica, ya no limitada a los modos verbales y viso-espaciales involucrados en la escritura, sino atendiendo a la integración de otros géneros y soportes textuales variados acordes a otras producciones discursivas contemporáneas de interés juvenil, como la elaboración de posters o blogs e incluyendo el uso de tablets. Al respecto, hemos recabado el material empírico correspondiente a la composición textual de una propuesta, basándonos en la definición de la familia de géneros planteada por Gardner y Nesi (2012) para caracterizar textos orientados a sugerir acciones futuras, que pueden incluir propósitos, planes o argumentos.

Referencias

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81-97. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Ackermann, E. K. (2015). Give me a place to stand and I will move the world! Life-long learning in the digital age. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 689-717. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076265>
- Aguilera, M.E. (2016). Los trabajadores agrarios migrantes de temporada hacia el Valle Medio del Río Negro, en la Patagonia Argentina. *Población y Desarrollo - Argonautas y Caminantes*, 12, 9–21. <https://doi.org/10.5377/pdac.v12i0.3097>
- Ailhaud, E., Chenu, F. y Jisa, H. (2021). El desarrollo de la revisión y redacción de los textos narrativos y expositivos escritos por niños y adolescentes franceses. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 150-182. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848092>
- Atorresi, A., Iparraguirre, M.S., Pedrazzini, A. y Márquez, M.S. (2021). Introducción al Dossier Investigar la lectura, la escritura y otras prácticas multimodales en contextos educativos: desafíos teórico-metodológicos. *Confluencia de Saberes* 3, 6 - 11.
- Baaijen, V. M., y Galbraith, D. (2018). Discovery through writing: Relationships with writing processes and text quality. *Cognition and Instruction*, 36(3), 199-223. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1456431>
- Baccalá, N. y Montoro, V. (2008). Introducción al análisis multivariado. *Cuaderno Universitario 51*, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. (8va. edición en español, original en ruso 1979). Siglo XXI

- Baquero, R. (2018). ¿A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo. En C. Balagué (Comp.) *Educadores con perspectiva transformadora* (pp. 135-161). Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe
- Baucal, A., Jošić, S., Ilić, I. S., Videnović, M., Ivanović, J., y Krstić, K. (2023). What makes peer collaborative problem solving productive or unproductive: A qualitative systematic review. *Educational Research Review*.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100567>
- Bautista, A. y Pérez Echeverría, M.P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación* 20(1), 17-34.
<https://doi.org/10.1174/113564008783781477>
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P. y Pozo, J. I. (2010). Music performance conceptions about learning and instruction: A descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38(1), 85–106.
<http://pom.sagepub.com/content/early/2009/08/11/0305735609336059>
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M.P. y Pozo, J.I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-032>
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79–101). Taylor & Francis.
- Bazerman, Ch. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 431-440.
<https://doi.org/10.1174/021037013808200320>

- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. En S. C. Tan, H. J. So y J. Yeo (Eds.) *Knowledge creation in education* (pp. 35-52). Springer.
- Berman, R. A. y Verhoeven, L. (2002). Developing text production abilities across languages and age groups. *Written Language and Literacy* 5(1), 1-44. <https://doi.org/10.1075/wll.5.1.02ber>
- Berman, R. y Nir, B. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality. En V. Evans y S. Pourcel (Eds.) *New directions in cognitive linguistics*, 421-440. John Benjamin Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hcp.24.26ber>
- Berninger, V. W., y Fayol, M. (2008). Why spelling is important and how to teach it effectively. <https://www.semanticscholar.org/paper/Why-spelling-is-important-and-how-to-teach-itBerninger-Fayol/e7f0b72d78bfe06f4eb33afc9be280e9470a574e>
- Blanco, G. (2017). El Alto Valle del río Negro y la fruticultura La historia de un origen pionero, un pasado de gloria y un presente difícil (Informe Técnico). INTA y GTZ <http://hdl.handle.net/20.500.12123/9674>
- Blanco, G. (2017). *El Alto Valle del río Negro y la fruticultura. La historia de un origen pionero, un pasado de gloria y un presente difícil*. Informe Técnico. EEA Alto Valle, INTA y GTZ. Recuperado de: <https://repositorio.inta.gob.ar/handle/20.500.12123/9674>
- Blommaert, J., y Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, King's College London, *Paper 67*, 1-26.
- Bolognesi, M., Pilgram, R., y van den Heerik, R. (2017). Reliability in content analysis: The case of semantic feature norms classification. *Behavior Research Methods*, 49(5), 1984–2001. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0838-6>

- Brizuela, B. M., y Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process/Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico. *Journal for the study of Education and Development*, 39(4), 627-660. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje
- Bronckart, J.-P. (2007). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y vida* 29(2), 6-18
- Bruner, J. (1991). *Actos del significado*. (Original en inglés 1990). Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. (Original en inglés 1986). Gedisa.
- Bruner, J. (2010). Narrative, Culture, and Mind. En D. Schiffrin, A. De Fina y A. Nylund (Eds). *Telling Stories*. (pp. 45-50). Georgetown University Press
- Camps, A. (2008). Aprender a escribir, escribir para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 10-14
- Camps, A. (2009) Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213. <https://doi.org/10.1174/113564009788345853>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 17- 36
- Capsada Blanch, R. y Torruella Casañas, J. (2017). Métodos para medir la riqueza léxica de los textos. Revisión y propuesta. *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 44, 347-408
- Castellaro, M. y Roselli, N. (2021). Lectura colaborativa de tablas de frecuencias: análisis secuencial del proceso sociocognitivo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia* 14(1), 1-29. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e346667>

- Castellaro, M.; Peralta, N. y Curcio, J. M. (2020a). Estudio secuencial de la interacción sociocognitiva durante la resolución de problemas lógicos. *Revista CES Psicología*, 13(1), 1-17. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/4992>
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre la escritura académica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación* 27(3), 465-476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Castelló, M. (2023). Situated Regulation Writing Processes in Research Writing: Lessons from Research and Teaching. En P.M. Rogers, D.R. Russell, P. Carlino y J. M. Marine (Eds.) *Writing as a Human Activity: Implications and Applications of the Work of Charles Bazerman* (pp. 101-121). University Press of Colorado. [10.37514/PER-B.2023.1800](https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800)
- Castelló, M., Iñesta, A., y Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130
- Castelló, M., y Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities/Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castorina, J. A. (2020). The Importance of Worldviews for Developmental. *Psychology. Human Arenas*(4) 153–171. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00115-9>
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2018). Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. *Desde la Patagonia difundiendo saberes* 15 (26), 8-12. <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/index.php/los-saberes-docentes-y-la-produccion-de-conocimiento-sobre-la-ensenanza>
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Paidós

- Cole, M., y Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.) *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. (pp. 484-507). Cambridge University Press
- Condito, V. (2018). ¿Qué "decimos" sobre la Escritura en las consignas escolares? Análisis preliminar de las representaciones sobre el dominio de la escritura en consignas de la escuela secundaria. *Convergencias. Revista de educación*, 1(2), 103-124. [Recuperado a partir de https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/1384](https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/1384)
- Corcelles, M., Castelló, M. y Milian, M. (2015). Escribir en la universidad: ¿nos entendemos?, *Cultura y Educación*, 27(3), 534-568. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359>
- Corcelles, M., y Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, 7(1). <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.07>
- Coulmas, F. (1991). *The Writing Systems of the World*. Blackwell.
- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415-443. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>
- de Aldama, C., y Pozo, J. I. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 253-286. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15062>
- de la Cruz, M., Huarte, M.F, Scheuer, N. y Pozo, J.I. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 18(1), 47-61. <https://doi.org/10.1174/113564006777115367>

- de la Cruz, M., Scheuer, N., Huarte, M.F. y Sola, G. (2001). “La mirada de padres y maestros sobre qué ocurre en la mente del niño cuando escribe”. *Educación y Pedagogía* 31(13), 175-185
- Delicia, D., Fernández, M.V. y Gigena, E. (2012). Densidad léxica y modos de organización del discurso: evaluación de la competencia semántica en el inicio de los estudios secundarios. *V Congreso Internacional de Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Dienes, Z., y Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and brain sciences*, 22(5), 735-808.
- Diseño Curricular Nivel Primario Provincia de Río Negro (2011). Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de la Provincia de Río Negro
- Einarsdóttir, J., Dockett, S., y Perry, B. (2009). Making meaning: children’s perspectives expressed through drawings, *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.
<https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Elby, A. y Hammer, D. (2010) Epistemological resources and framing: A cognitive framework for helping teachers interpret and respond to their students’ epistemologies. *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*, 4(1), 409-434.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.013>
- Ferreiro, E. (2019). Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas, *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-36.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50.
http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5

- Flower, L., y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- Fontich, X. y Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools, *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.
- Gärdenfors, P. y Högberg, A.(2017). The archaeology of teaching and the evolution of homo docens. *Current Anthropology*, 58(2), 188-208. <http://dx.doi.org/10.1086/691178>
- Gardner, S. y Nesi, H. (2012). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics* 34 (1), 25-52. <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies 1. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.) *The Routledge handbook of literacy studies* (original en inglés año 2000) (pp. 35-48). Routledge.
- Glaser, B. y Strauss, A. (2009). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. (Original publicado en 1967). Aldine Publishing Company.
- Goodman, K. S. y Goodman, Y. (2017). Designing literacy curriculum. En R. J. Meyer y K. F. Whitmore (Eds.), *Reclaiming early childhood literacies. Narratives of hopes, power, and vision*. (pp. 127-136). Routledge.
- Graham, S. (2019) Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., Harris, K. R., y Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self efficacy of struggling young writers: the effect of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241. <https://doi.org/10.16/j.cedpsych.2004.08.001>
- Greenacre, M. (1984). *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. Academic Press.

- Guberman, A. (2020). Introducing young children to expository texts through nonverbal graphic representations. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 89, 93-114. <http://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi89.3791>
- Guevara, M., Cox, R.F., van Dijk, M. y van Geert, P. (2017). Attractor dynamics of dyadic interaction: A recurrence based analysis. *Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, 21(3), 289-317.
- Halliday, M.A.K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (segunda edición). St Martin's Press.
- Hammer, D.; Elby, A.; Scherr, R. y Redish, E. (2004). Resources, framing, and transfer. En J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 89-120). Information Age Publishing.
- Hand, B. M., Prain, V. y Yore, L. (2001). Sequential writing tasks' influence on science writing. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka, *Writing as a learning tool* (pp.105-129). Springer
- Hayes, J. (2006). New directions in writing theory. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research 2* (pp. 28-40). Guilford Publications
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc- Graw-Hill.
- Hoogeveen, M. y van Gelderen, A. (2013). What Works in Writing with Peer Eesponse? A Review of Intervention Studies with Children and Adolescents. *Educational Psychology Review*, 25, 473-502. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9229-z>
<https://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Iñesta, A., y Castelló, M. (2012). Towards an integrative unit of analysis: Regulation Episodes in expert research article writing. In C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S.

- Null, P. Rogers, y A. Stansell (Eds.), *International advances in writing research: Cultures, places, measures* (pp. 421-448). The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Iparraguirre, M.S. y Scheuer, N. (2016) “¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?": Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios pedagógicos* 42(1), 139-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100009>
- Iparraguirre, M.S., Baccalá, N. y Scheuer, N. (2016). Variaciones lingüístico-discursivas en narrativas escritas por alumnos de nivel primario en Norpatagonia, Argentina. *Revista signos*, 49(92), 304-328. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000300003>
- Isohätälä, J., Järvenoja, H. y Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning. *International Journal of Educational Research* 81, 11–24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.006>
- Järvelä, S. (2015). El papel de la investigación sobre aprendizaje autorregulado en el desarrollo del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador, *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 279-294. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016747>
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., y Hadwin, A. (2013). Exploring socially-shared regulation in the context of collaboration. *The Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267–286. <https://doi:10.1891/1945-8959.12.3.267>
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 14-27). Routledge.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. y Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency, *Early Child Development and Care*, 184(2), 211-229, <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>
- Leijten, M. y Van Waes, L. (2013). Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. *Written Communication*, 30(3), 358–392. <https://doi.org/10.1177/0741088313491692>
- Lowry, P. B., Curtis, A. M., y Lowry, M. R. (2004). A taxonomy of collaborative writing to improve empirical research, writing practice, and tool development. *International Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Luria, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Fontanella.
- Malmberg, J., Järvella, S. y Järvenoja, H. (2017). Capturing temporal and sequential patterns of self-, co-, and socially shared regulation in the context of collaborative learning. *Contemporary Educational Psychology* 49, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.009>
- Márquez, M.S. (2021). Las diferencias al aprender a escribir en dos escenarios históricos: inicios del Siglo XIX y la actualidad. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 25-39. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.22>
- Márquez, M.S., Iparraguirre, M.S. y Bengtsson, A. (2015). Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica. *Revista Interdisciplinaria de Psicología y Ciencias Afines*. CIIPME- CONICET. Vol.32(1), 151-168. [URL](#)
- Márquez, M.S., Scheuer, N., Aguilar Bascopé, J.F. y Pérez-Echeverría, M.P. (2022). Las tareas de composición textual como ventana a la enseñanza de la escritura en la escuela

- primaria. *Estudios Pedagógicos* 48(4), 397-418. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400397>
- Márquez, M.S.; Atorresi, A., Iparraguirre, M.S. y Pedrazzini, A. (coords.) (2021). Investigar la lectura, la escritura y otras prácticas multimodales en contextos educativos: desafíos teóricometodológicos. *Confluencia de Saberes* 3, 1- 106. [URL](#)
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Visor.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (171-188). Graó.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A. y Pérez Echeverría, M. P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46, 211–221. [http://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](http://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)
- Mercer, N., y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Ministerio de Educación Argentina (2006). Núcleos de Aprendizaje Prioritario Séptimo Grado. h <https://www.argentina.gob.ar/nivelesymodalidades/direccion-nacional-de-educacion-primaria-0/nucleos-de-aprendizajes-prioritarios>
- Ministerio de Educación Argentina (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo [ERCE]. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-regional-erce/erce-2019>

- Monereo, C. (2017). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, culture and social interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Montanero, M., Lucero, M. y Fernández, M.J. (2014). Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184-220.
- Mortimer, E., y El-Hani, C. (2014). *Conceptual profiles. A theory of teaching and learning scientific concepts*. Springer.
- Muller Mirza, N. y Tartas, V. (2023). Learning in dialogues through aesthetic experiences. Some theoretical and methodological issues. En C. Damşa, A. Rajala, G. Ritella y J. Brouwer, J. (Eds.). *Re-theorising Learning and Research Methods in Learning Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003205838>
- Myhill, D. (2011). ‘The Ordeal of Deliberate Choice’: Metalinguistic Development in Secondary Writers. En V. Berninger (Ed.) *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 247-274). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203805312>
- Myhill, D. y Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research* 80, 177-187. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Myhill, D., Watson, A., y Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>
- Nelson, K. (2014). El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881654>

- Newell, A. (1980). *Reasoning, problem solving, and decision processes: the problem space as a fundamental category*. Routledge.
- Norman, D. A. (1978). *Notes toward a theory of complex learning*. En A. M. Lesgold, J. W. Pellegrino, S. Fokkema y R. Glaser (Eds.), *Cognitive psychology and instruction* (pp. 39-48). Plenum Press.
- Olinghouse, N. G., Graham, S., y Gillespie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth graders' writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 391-406. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037549>
- Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Overton, W. (2007). A coherent metaheory for dynamic systems: Relational organicism-contextualism. *Human Development* (59), 154-159. <http://dx.doi.org/10.1159/000100944>
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, 49(1), 345-375.
- Pérez Echeverría, M del P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (55-94). Graó.
- Perret-Clermont, A. N. y Schubauer-Leoni, M. L. (1981). Conflict and cooperation as opportunities for learning. En Robinson P. (Ed.), *Communication in development* (pp. 203-233). Academic Press.

- Perret-Clermont, A.N. (2012). "Choose Two or Three Scapegoats and Make Your Point" Should I? Critical Thoughts on a Fabulous Experience and its Heritage. En E. Martí y C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget* (pp. 207-225). Transaction Publishers
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño* (original en francés 1932). Martínez-Roca
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1992). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. NIS
- Pozo, J. I. (1998). *Aprendices y maestros*. Alianza.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: Cuando la carne se hace verbo*. Morata.
- Pozo, J.I, Pérez Echeverría, M.P., Cabellos, B. y Sánchez, D. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. *Frontiers in Psychology* 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Morata
- Pozo, J.I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza
- Pramling, I. (1996). Understanding and empowering the child as learner. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: new models of teaching, learning and schooling* (pp. 243-254). Blackwell.
- Rajala, A. Martin, J. y Kumpulainen, K. (2016). Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*. 10, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.001>
- Remenyi, D. (2012). *Case Study Research*. Berforts Groups
- Reyes Díaz, M. J. (2007). Riqueza léxica de textos redactados por alumnos de bachillerato de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Lingüística hispánica*, 23, 147-163.
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1), 175-183.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social* (Original en inglés 1990). Paidós
- Rogoff, B. (2012). Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (2), 233-252
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* 14(2), 1087-1102. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14214090815>
- Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2018). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757-777. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3>
- Sala-Bubaré, A., Castelló, M., y Rijlaarsdam, G. (2021). Writing processes as situated regulation processes: A context-based approach to doctoral writing. *Journal of Writing Research*, 13(1), 299-328. <https://doi.org/0.17239/jowr-2021.13.01.01>
- Salo, A.E., Routarinne, S., Juvonen, R. y Kaasinen, A. (2023). Participatory roles adopted by elementary students when writing collaboratively in environmental and social studies classrooms. *Journal of Writing Research*, 15(1), 73-103. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.15.01.04>
- Santamaria, F.I. (2015). Niños de primer grado pensando en y anotando cantidades ‘grandes’. *Estudios de Psicología* 36(1), 113-137. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2014.1000032>
- Santamaría, F.I. (2020). *Un estudio multimodal y dinámico de los conocimientos numéricos de estudiantes de primer grado*. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/items/c402d44e-1671-412a-bb57-85e522eafc6d>

- Scardamalia, M. y Bereiter, M (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1), 1-16. <https://www.learntechlib.org/p/43123/>
- Scheuer, N. y Pozo, J.I. (2006) ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos de cambio representacional. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (375-402). Graó.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Noveduc
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M. F., Caíno, G. y Pozo, J. I. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación* 13(4), 255-240. <https://doi.org/10.1174/113564001753366793>
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F. y Sola, G. (2006). The mind is not a black box: Children's ideas about the writing process. *Learning and Instruction*, 16(1), 72-85. <https://doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.007>
- Scheuer, N., Santamaria, F., Márquez, S. y Pedrazzini, A. (2024). Repensar la investigación del desarrollo cognitivo como proceso agentivo, dinámico y (super)diverso. En A. Barreiro y M. Carretero (Eds.). *Construyendo conocimientos en el campo psicológico: celebrando a Tono Castorina*. (pp. 41–65). Tilde Editora.
- Schoenfeld, A. H., Minstrell, J., y van Zee, E. (1999). The detailed analysis of an established teacher's non-traditional lesson. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 281-325.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (publicación original en 1983). Paidós
- Schwartz, D., Varma, S. y Martin, L. (2008). Dynamic transfer and innovation. En S. Vosniadou (Ed), *International Handbook of Research on Conceptual Change*. (pp. 479–506). Routledge.
- Seroussi, B., Stavans, A. y Zadunaisky-Ehrlich, S. (2021). Relaciones entre habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita y la calidad léxica de los textos expositivos de niños hebreo-parlantes. *Journal for the Study of Education and Development*, 44:1, 47-81. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848092>
- Sfard, A. (2010). A Theory Bite on Infinity: A Companion to Falk. *Cognition and Instruction*, 28(2), 210-218. <https://doi.org/10.1080/07370001003676637>
- Siegler, R. (2005). Children's Learning. *American Psychologist*, 60(8), 769-778.
- Stavans, A., y Tolchinsky, L. (2021). A multidimensional perspective on written language development (Una perspectiva multidimensional del desarrollo del lenguaje escrito). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848094>
- Stein, N.L., y Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New Directions In Discourse Processing*, 2, 53-120.
- Sutherland, J. y Topping, K. (1999). Collaborative creative writing in eighth-year-old: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading* 22 (2), 154-179.
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.N., y Baucal, A. (2016). Microhistorias experimentales, habla privada y un estudio del aprendizaje y el desarrollo cognitivo en los niños. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(4), 772-811. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1221055>

- Teubal, E., y Guberman, A. (2014). *Textos gráficos. Su contribución al desarrollo de las etapas iniciales de la alfabetización*. Paidós.
- Tolchinsky, L. (2021). Patrones lingüísticos de la ortografía en el dictado de palabras aisladas y en la composición de textos en catalán en la escuela primaria. *Journal for the Study of* <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848091>
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana* (Original en inglés 1999). Amorrortu
- Tomasello, M., Kruger, A.C. y Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16, 495-552.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments /Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances, *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.99640>
- Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka, *Writing as a learning tool* (pp. 37-56). Springer
- Ucelli, P. (2008) Beyond chronicity: evaluation and temporality in spanish-speaking children's personal narratives. En McCabe, Bailey y Melzi (Eds) *Spanish-Language Narration and Literacy*. (pp.175-212). Cambridge Universtiy Press
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós
- Van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. En M. Gamoran Sherin, V. Jacobs y R. Philipp (Eds), *Mathematics teacher noticing* (pp. 164-181). Routledge.
- Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G.C. W., Van den Bergh, H.H. y Sercu, L. (2014) The mediating effect of instruction on pair composition in L2 revision and writing. *Instructional Science*, 42, 905-927. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9318-5>

- Ventura, A.C. (2017). La identidad de profesores universitarios en situación de clase y de entrevista. *Infancia y aprendizaje* 40(3), 531-571.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341104>
- Ventura, A.C., Scheuer, N. y Pozo, J.I. (2020). Elementary school children's conceptions of teaching and learning to write as intentional activities. *Learning and instruction* 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101249>
- Vergnaud, G. (2013). Pourquoi la théorie des champs conceptuels?/¿Por qué la teoría de los campos conceptuales?, *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 131-161.
<https://doi.org/10.1174/021037013806196283>
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Routledge.
- Villalón, R., y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- Vygotski, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Ed. Michael Cole en 1978). Crítica
- Ward, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal American. Statistic Association* 58, 236-244.
- Wertsch, J. (1989). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. y Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning*, 4, 63-85. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101786>
- Yarrow, F., y Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British journal of educational psychology*, 71(2), 261-282.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6ta. edición).

Sage Publications

Zabolotna, K., Malmberg, J. y Järvenoja, H. (2023) Examining the interplay of knowledge construction and group-level regulation in a computer-supported collaborative learning physics task. *Computers in Human Behavior* 138, 107494.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107494>

Zecchetto, V. (2010). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. La Crujía.