

## Dialogar y confrontar para la producción de textos escritos

Mabel Pipkin\*

Este trabajo\*\* tiene como sustento una investigación en curso. El problema sobre el que se centra esta indagación es la interacción entre niños de 5° y 7° año de EGB para la producción de resúmenes escritos de 14 textos narrativos y de noticias periodísticas que hemos analizado y categorizado de acuerdo con la representación de coherencia y los recursos de cohesión.

### Objeto y marco teórico

En esta oportunidad, presentaré un aspecto de ese estudio, que tiene que ver con la interacción entre niños<sup>1</sup> con el propósito de analizar el proceso seguido por ellos cuando resumen un texto, a los efectos de descubrir las operaciones mentales que se activan en dicho proceso, así como el funcionamiento lingüístico-discursivo. Es decir, nos preguntamos por lo que dicen-confrontan-argumentan los alumnos y qué aspectos de esto se traslada al texto escrito.

Estudios realizados sobre el trabajo de interacción confirman la hipótesis de que la escritura en colaboración es uno de los instrumentos que favorece la actividad metalingüística y se revela al mismo tiempo como un importante instrumento de aprendizaje.

El proceso que diseñamos en este estudio puede ilustrarse de la siguiente manera: uno de los miembros de la pareja realiza una propuesta; cuando el otro formula o reformula la propuesta inicial, se produce una situación de comparación implícita. La necesidad de elegir entre dos posibles alternativas genera una actividad mental que llevará a los participantes a considerar ambas expresiones y a optar por la que consideren más apropiada. La interacción en parejas ofrece el marco que hace posible compartir el conocimiento, para luego internalizarlo y convertirlo en reflexión individual. En este sentido, es fácil advertir que partimos de situaciones de interacción en parejas que incluyeron la participación activa de dos sujetos que se representaban un texto, trabajado anteriormente. Si bien esas representaciones son individuales, las formulaciones suyas y "del otro" sujeto provocan desajustes y nuevos ajustes que posibilitan la construcción de nuevas representaciones que producen, a su vez, reformulaciones-correcciones-revisiones-reescrituras del texto en cuestión.

### Situación planteada

Los intercambios orales durante el proceso de redacción de textos narrativos y de noticias periodísticas fue parte de otra indagación sobre "Procesos

---

\* Doctora en Psicología, Universidad de Barcelona. Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. [mpipkin@satlink.com](mailto:mpipkin@satlink.com)

\*\* Ponencia presentada en el Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura. Mendoza 4 al 6 de abril de 2002. Este trabajo fue previamente publicado en el sitio *web* de la Universidad Nacional de Cuyo (Facultad de Cuyo-educar) y se le otorgó a la Redacción de **LECTURA Y VIDA** la autorización para su publicación.

<sup>1</sup> Para esta revista –por razones de espacio– he simplificado los tipos de interacciones analizadas.

inferenciales y comprensión lectora”<sup>2</sup> en la cual los niños y niñas habían leído y releído los textos procesando –por las situaciones grupales– inferencias de todo tipo. En el estudio que hoy exponemos las parejas debían escribir un resumen breve para ser enviado a otros niños, con el objetivo de convencerlos de que valía la pena leer los textos seleccionados.

Es decir que el trabajo de redacción se organizó con el fin de que los alumnos tuviesen que verbalizar las operaciones que efectuaban. Si bien la escritura entre pares difiere, seguramente, en muchos aspectos de la redacción individual, podemos considerar que las verbalizaciones “obligadas” de los alumnos cuando trabajan con un compañero reflejan algunas de las operaciones propias del proceso de composición, sin que se infiera por ello que estos mismos alumnos las lleven a término de la misma manera en la escritura individual. De todos modos, el hecho de trabajar en parejas hace explicitar las propuestas, las soluciones y los problemas que se originan y quizás suscita el planteamiento de algunos de ellos que no aparecerían en los trabajos individuales.

La situación requerida en este estudio representaba un problema complejo en relación con cuatro aspectos:

Los alumnos debían:

- 1) ajustar el texto al género de resumen;
- 2) seleccionar-recordar del texto fuente los aspectos macroestructurales;
- 3) activar la capacidad de escucha de sí mismo y “del otro”, y
- 4) tener en cuenta la audiencia.

### **Análisis de los protocolos**

Para poder analizar el proceso grabamos en audio los *intercambios orales* de todas las parejas de alumnos. Las observaciones que presentamos en este artículo toman como base todo ese corpus de intercambios, pero hemos seleccionado algunos por sus características y por el tipo de trabajo que llevaron a cabo. Es decir, los mostraremos descontextualizados.

Dividiremos los intercambios orales en *Diálogo sin textualización escrita* y *Diálogo con textualización escrita*, o sea, aquellas interacciones que quedaron, exclusivamente, en la comunicación oral y las que se plasmaron luego en la producción escrita.

**I) Diálogo sin textualización escrita.** Algunos aspectos encontrados fueron:

- a) Síntesis oral del texto;
- b) referencia al paratexto;

---

<sup>2</sup> Tesis doctoral de Pipkin, M. (1997) **Procesos inferenciales y comprensión lectora. Un estudio de múltiples aproximaciones en contexto escolar.** Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, España.

- c) discusión entre los alumnos, y
- d) crítica.

**II) Diálogo con textualización escrita.** Encontramos dos operaciones mentales:

- a) procesamiento inferencial y
- b) discusión-revisión en relación con:
  1. estructura del texto (macro y microestructura y paratexto);
  2. redacción y estilo;
  3. contenido e interpretación;
  4. léxico;
  5. características del género.

*A partir de los protocolos...*

## **I. Diálogo sin textualización escrita**

### **a) Síntesis oral del texto**

La dificultad de algunos niños para leer el texto fuente se vio favorecida porque el compañero expresaba al inicio del proceso y, de manera oral, una síntesis del relato. Ese "empuje" que le brindaba un alumno al "otro" le permitió, en la mayoría de los casos, no sólo recordar algunos aspectos que no habían sido dichos en principio, sino también agregar otras informaciones que no estaban explicitadas en el texto original, pero que podrían catalogarse como plausibles.

### **b) Referencia al paratexto**

Por ejemplo, Fernando<sup>3</sup> escribe: "En la jaula donde estaban los zorros". Y dice: *Eso sería un subtítulo. Esto lo dejamos como subtítulo.* Decisión que no trasladan al escrito.

### **c) Discusión entre los alumnos**

Los alumnos confrontan opinión pero deciden no escribir sobre ello. Por ejemplo, Paola<sup>4</sup> pregunta: *¿Cómo se llamaba el que está ahí, el que cuida las puertas? Hay como una casilla que se paga o algo así, para cruzar el puente.* Nicolás decide: *No pongas eso.*

---

<sup>3</sup> Texto 4: "Accidente en el zoológico." En **El Diario**, Paraná, 9 de diciembre de 1993, p.8.

<sup>4</sup> Texto 8: "Se derrumbó un puente de 100 años en Córdoba y 2 autos cayeron a un arroyo." En **Clarín**, Buenos Aires, 13 de enero de 1994, p.6.

Otro ejemplo, Paola<sup>5</sup> interroga por información implícita, su compañero no lo sabe y deciden no escribirlo: *Y ¿quién fue que le advirtió?* Nicolás resuelve: *No pongamos quién.*

#### **d) Crítica**

Por ejemplo, Nicolás<sup>6</sup> interroga a su compañera sobre la opinión que se había formado respecto a las dos versiones: *¿ A quién le creés? ¿A la familia o al comisario?* Paola no opina: *Y, no sé* Nicolás insiste: *P o rque si le creés al comisario tenés que poner que desmintieron pero si no le creés al comisario tenés que poner que no desmintieron ¿A quién le creés más?* Paola duda y decide no incluir esa información: *Según, un poquito al comisario. No sé, dejalo así no más.*

## **II. Diálogo con textualización escrita**

### **a) Procesamiento inferencial**

Veamos estos ejemplos:

Maximiliano<sup>7</sup> escribe lo que sería el final del relato, pero lo interesante fue que su compañero agrega una inferencia de sentimiento, un elemento que no está explicitado en el texto fuente pero que nos da indicios no sólo de la comprensión de este niño, sino que expresa la emoción que le producía la actitud del personaje "madre" en el relato de Laura Esquivel, **Cómo agua para chocolate**.

Maximiliano escribe: "La madre estaba enojada". Y Sebastián completa: "Estaba muy enojada y no se arrepintió de haberla hecho sufrir".

Paola<sup>8</sup> también procesa inferencia de sentimiento: *El padre que le enseñó a... podríamos poner el padre estaba así, estaba alegre. "El padre estaba alegre de haberle enseñado mecánica."*

Fernando<sup>9</sup> alude a los sentimientos de los tucumanos: "La gente de Tucumán estaba muy resentida", *y después ponemos coma, y entre las comas dice, fue donde no se realizó la escuela. Después ponemos punto y coma y seguimos.* Escribe: "Los tucumanos estaban resentidos".

Los alumnos realizan una corrección temporal de las acciones relatadas y agregan información no textual pero plausible.

Nicolás<sup>10</sup> expresa: *Después lo llevaron al médico y lo curaron ahí. Creo que le preguntaron si estaba listo para irse.* Fernando completa: *Primero le iban a hacer un examen para ver si podía recibir noticias. Como estaba bien la doctora dijo que estaba esperando para ir a Cartagena que la familia lo estaba*

---

<sup>5</sup> Texto 8.

<sup>6</sup> Texto 8.

<sup>7</sup> Texto 2: Esquivel, Laura (1993) **Cómo agua para chocolate**. Madrid, Grijalbo, 12-13.

<sup>8</sup> Texto 3: Soriano, O. (1993) **Cuentos de los años felices**. Buenos Aires, Sudamericana, 55-59.

<sup>9</sup> Texto 5: artículo de **El Diario**, Paraná, 9 de diciembre de 1993, p.8.

<sup>10</sup> Texto 12: García Márquez, G.(1982) **Relato de un naufrago**. Buenos Aires, Sudamericana, 34-35.

esperando.

## **b) Discusión/revisión en relación con:**

### **1) Estructura del texto**

Por ejemplo, Paola<sup>11</sup> busca la idea fundamental del texto: *Vamos a poner la principal idea sino después...* y escribe: "Se trata de un chico que el padre le enseña mecánica".

### **2) Redacción y estilo**

Los alumnos se hacen algunas preguntas: *¿Cómo lo pongo; ¿Está bien o mal?, ¿cómo lo podríamos poner?, o para que sea más formal no sé ¿cómo ponerlo?, ¿cómo pusiste?*

Fernando<sup>12</sup> se autocorrige: *Quedaba más lindo cuando ocurrió que cuando sucedió un accidente.*

Guillermo<sup>13</sup> utiliza una paráfrasis que engloba muchas acciones del protagonista y escribe: "y hacía todo eso para que le aumenten el sueldo".

Paola<sup>14</sup>: *Eso es lo último. Yo lo cuento. Se trata del cólera, que dice que había cien personas afectadas por el cólera y uno coma seis por ciento había fallecido.*

Paola completa lo explicitado por Graciela y emplea una metáfora: *Había brotado. Porque siglos antes ya había cólera y entonces ahora había brotado y acá significa, supongamos que si esa planta se secó, la semilla quedó y empieza a brotar otra vez.*

### **3) Contenido e interpretación**

Por ejemplo, Gisela<sup>15</sup> agrega: *El padre salió con el hijo y andaba como ciruja por la calle.* Este concepto es corregido por Maximiliano cuando explica: *El padre era un cirujano, o sea, hacía como cirujano para el auto. O sea que lo arreglaba al auto, él lo arreglaba y lo lavaba. Cuando él desarma el auto arma otro nuevo.*

Como podemos observar en esta interacción Maximiliano, corrige algunos aspectos no interpretados adecuadamente por Gisela, ya que había asociado "cirujano" con "ciruja" y le dio al texto otra significación.

En relación con la información implícita Fernando<sup>16</sup> dice: *Bueno, sucedió un accidente.* Gustavo completa: *En el zoológico.* Fernando no acuerda con

---

<sup>11</sup> Texto 3.

<sup>12</sup> Texto 4.

<sup>13</sup> Texto 7: "Internaron al jubilado que estaba encadenado en la Plaza de Mayo." En **El Diario**, Paraná, 12 de enero 1994, p.12.

<sup>14</sup> Texto 11: "Treinta muertes causó el cólera en el país en 1993. De cada 100 enfermos, el 1,6% pierde la vida." En **El Diario**, Paraná, 26 de diciembre 1993, p. 2.

<sup>15</sup> Texto 3.

<sup>16</sup> Texto 4.

agregar esa información:

*Se supone, Gustavo, que en el zoológico. Gustavo exige justificación: ¿Por qué se supone?*

Fernando fundamenta: *Porque puse accidente en el zoológico.*

Los niños continúan discutiendo sobre la información implícita, aunque ahora referida específicamente al contexto temporal.

Fernando dice: *Primero ponemos a las cuatro de la tarde. Era el día domingo, escribo.* Escribe: "Era un día domingo a las 16.30 hs. cuando pasó un...". Gustavo agrega: *De la tarde.* Se plantea la discusión sobre la información que puede ser elidida. Fernando discute: *Se supone, Gustavo. Yo puse dieciséis treinta y vos me decís "de la tarde". Se supone. Porque si fuera a las cuatro y media de la noche, o sea de la mañana, se diría a las cuatro y media.* Gustavo no termina de acordar con su compañero: *Si fuera a las cuatro y media de la mañana sería directamente cuatro.*

Otro ejemplo donde se describe el proceso de dificultad para recordar e interpretar el texto y, finalmente, para solucionar el problema emplean una generalización. Gustavo<sup>17</sup> a clara: *Belgrano le dieron un premio.* Fernando completa y le pregunta al compañero: *Pará, donó...¿esto era en dólares?* Gustavo contesta: *Sí porque el número decía dólares, no pesos.* Fernando completa: *De un premio que a él le correspondía.* Escribe: "donó 4.300.000 dólares de un premio".

Fernando le pide a Gustavo que escriba mientras él reflexiona sobre las actividades que supuestamente realizó el diputado: *Escribí vos Gustavo, ponemos que claro, el hombre, el diputado empezó a sacar cosas en el diario, los estudios que había realizado porque de las cuatro escuelas...* Gustavo trata de interpretar a su compañero: *¿Qué escribo? Decime.* Fernando le explica: *Que el diputado sacaba las cosas en el diario y hizo todo eso para que realicen las escuelas que faltaban porque solamente habían realizado una escuela.*

Finalmente, los alumnos terminan con una generalización por dificultad de precisión en el recuerdo de los acontecimientos narrados.

Gustavo pregunta: *¿Ponemos que el diputado investigaba para...?* Fernando afirma: *Claro, porque realizó todo lo que hizo porque se habían construido tres escuelas nomás.* Gustavo continúa con la dificultad de cuál era la tarea que realizaba el diputado: *¿Ponemos que estaba investigando?* Fernando soluciona el desconocimiento con la generalización, antes anunciada, que abarca muchas posibilidades: *Que hizo todo lo que hizo para que hagan la otra escuela que faltaba.*

#### **4) Léxico. Búsqueda de terminología adecuada**

Fernando<sup>18</sup> consulta a su compañero sobre el término adecuado: *Podemos poner*

---

<sup>17</sup> Texto 5.

<sup>18</sup> Texto 4.

*proviniedo ¿no? Gustavo acepta y corrige: Que prevenían a la gente. Fernando continúa la idea de su compañero y le consulta: Había carteles ¿que prevenían? Gustavo aclara la idea: Para que prevengan accidentes. Fernando escribe: "Para que prevengan los accidentes...".*

En este caso Gustavo ajusta la terminología adecuada al significado del texto.

## 5) Características del género

Por ejemplo: Fernando<sup>19</sup> agrega información pero limita la escritura por restricción del género (ver subrayado): *A todo esto el padre agregó a las declaraciones que hizo la directora en el zoológico, el padre dijo que la hija era más bien tranquila... Pero no vas a poner tanto*. Escribe: "El padre dijo que era una niña muy".

## Algunas conclusiones

1. Cabe señalar que la alternancia en el rol de *escritor-lector* se produjo de manera espontánea fluida.
2. Muchas veces los alumnos antes de escribir una frase o un fragmento cualquiera del texto lo enuncian de manera oral. Esta formulación es a menudo evaluada por los niños y a partir de allí se proponen cambios-reformulaciones en las frases, términos, conceptos.
3. Las producciones escritas son evaluadas y revisadas por uno o ambos miembros de la pareja, lo cual lleva a efectuar modificaciones o a rechazarlas e intentar un nuevo texto.
4. Los alumnos no reflejan en el texto escrito algunos de los temas o aspectos que fueron discutidos en la interacción oral.
5. El texto final producido por los alumnos, por lo general, tiene muchas deficiencias en la representación de la coherencia, sobre todo en relación con la estructura de la noticia periodística. También llamó la atención la pobreza en el uso de recursos de cohesión, tanto en el aspecto lexical como gramatical.
- 6 . De los cuatro aspectos señalados como dificultad específica de la tarea<sup>20</sup> los alumnos presentaron problemas para apropiarse del tópico en forma total, para eliminar lo no fundamental y para tener en cuenta a los virtuales lectores. En cambio, presentaron una excelente capacidad de escucha de sí mismos y de "su compañero", de lectura, relectura, escritura y reescritura compartida. También presentaron una copiosa cantidad de procesamiento inferencial que enriquecía y completaba el texto fuente. Además, encontramos relación entre ideas propuestas, decisiones ante posturas contrarias y resolución sobre diferentes aspectos. Eso se daba, por lo general, a partir de la discusión entre los alumnos,

---

<sup>19</sup> Texto 4.

<sup>20</sup> Recordemos: 1) Ajustar el texto al género de resumen; 2) seleccionar / recordar del texto fuente los aspectos macroestructurales; 3) activar la capacidad de escucha de sí mismo y "del otro" y 4) tener en cuenta la audiencia.

la toma de decisiones ante la falta de información textual, el análisis crítico de dicha información y el planteo de dudas frente al recuerdo-olvido de la misma.

7 . Efectuaron la mayoría de las revisiones *durante el proceso de composición* y las aplican recursivamente en diferentes niveles: en la planificación oral del contenido, en la estructura del texto, en las frases propuestas para ser escritas, en la interpretación de lo leído, del recuerdo del texto fuente, de la opinión y análisis crítico del texto original, de la preocupación por el género del texto, por lo retórico, por el estilo, por el uso lexical, por la puntuación, por los aspectos convencionales... Es decir que la corrección se llevó a cabo a lo largo de todo el proceso.

8. El contraste entre el tiempo dedicado a la redacción y la cantidad de intercambios orales sobre la tarea, por un lado, así como la brevedad del texto producido, por otro, parece ya un primer indicio de que los intercambios de los alumnos durante el proceso nos pueden decir mucho más sobre su capacidad de redacción que el texto por sí solo.

9. Ante la falta de información y ante el olvido de situaciones textuales los alumnos discuten, plantean el problema, buscan soluciones y toman decisiones.

A partir de estas conclusiones entendemos que la investigación en el campo de la didáctica debería abordar estas cuestiones que creemos cruciales para un adecuado planteamiento de la enseñanza de la composición escrita. Es decir, tener en cuenta la interacción de los sujetos a la hora de trabajar en el aula la producción de textos escritos.

Para finalizar, afirmamos que la posibilidad de interactuar con un par, dialogando, contrastando, discutiendo, leyendo y corrigiendo influyó cualitativamente sobre el resultado obtenido. Si indagamos en la interacción encontramos cómo los niños se apoyan mutuamente para el recuerdo, para la composición escrita así como para las modificaciones posteriores. Entendemos que las situaciones de interacción entre niños favorece a quienes se encuentran con mayores dificultades en la comprensión lectora y en la producción escrita, por lo que el diálogo con "un otro", con un compañero, resulta una tarea interesante a los efectos de facilitar, por un lado, la toma de conciencia de lo que van leyendo y escribiendo y, por el otro lado, la activación de conocimientos previos. Es decir, que para las tareas de escritura nos inscribimos en actividades basadas en modelos de interacción entre pares porque el proceso de aprendizaje provoca intercambio de significaciones, de representaciones y de conocimientos, que –sin lugar a dudas– enriquece y posibilita el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los sujetos.

## Referencias bibliográficas

- Baumann, J. (ed.) (1990) **La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)**. Madrid, Visor, 1986, 1a ed.
- Brown, A. y J. Day (1983) "Macro rules for Summarizing Texts: The Development of Expertise." En **Journal of Verbal Behavior**, **22**, 1-14.
- Brown, A. L. (1985) "Metacognition: The Development of Selective Attention Strategies for Learning from Texts." En H. Singer y R. Ruddell (eds.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, Delaware, International Reading Association, 3a ed.,



501-526.

- Camps, A.; O. Guasch, M. Milian y T. Ribas (2000) "Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura." En M. Milian y A. Camps (comps.), **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario, Homo Sapiens.
- Forman, E.A. y C.B. Cazden (1984) "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales." En **Infancia y Aprendizaje**, **27-28**, 139-157.
- Flower, L. (1989) **Problem Solving Strategies for Writing**. Orlando, Harcourt Brace Jovanovich, 3a ed.
- Luque, J. L., J.A. García Madruga y W. Kintsch (1993) "Developmental Differences in a Summary Task: the Role of active Knowledge." En **Technical Report**, Institute of Cognitive Science, University of Colorado, Boulder, CO.80309, 93-95.
- Pipkin Embón, M. (1998) **La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con los textos?** Rosario, Argentina, Homo Sapiens.
- Scardamalia, M., C. Bereiter y R. Steinbach (1984) "Teachability of Reflective Processes in Written Composition." En **Cognitive Science**, **8**, 173-190.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." En **Infancia y Aprendizaje**, **58**, 43-64.

*Este artículo fue recibido en **LECTURA Y VIDA** y aceptado para su publicación en agosto de 2002.*