

La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras

Sonia Luquez
Emilia Ferreiro*

Introducción

El propósito de este trabajo es reportar algunos resultados de una investigación con niños de 4° y 6° grado a quienes se les propuso revisar textos "ajenos" (escritos por niños de menor edad), efectuando la revisión en pantalla, a través del uso de un procesador de palabras.¹

La revisión de textos ha sido estudiada desde la perspectiva del "proceso de composición" con adolescentes y adultos (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps, 1992). Por regla general, estos estudios refieren a la revisión del texto propio y las variantes se presentan en las características de la situación propuesta: trabajo individual o en situaciones grupales.

Otras investigaciones centradas en los procesos de composición de escritores debutantes (Paoletti y Pontecorvo, 1991; Morani y Pontecorvo, 1995) indican que los niños son capaces de reflexiones refinadas cuando revisan un texto en pequeños grupos pero que, al mismo tiempo, les resulta difícil realizar este trabajo cuando se enfrentan solos al propio texto. Pareciera que son los otros, los pares que efectivamente están en el lugar de lectores, los que pueden señalar los problemas que presenta el texto y, en este sentido, proponer aspectos a revisar (Castedo, 2001).

Sin embargo, no hemos encontrado reportadas situaciones en las que se proponga a los niños una "revisión al estilo de los editores", es decir, más cercana al rol profesional del revisor que revisa textos escritos por otros (ajenos). Por ello en nuestro estudio propusimos *la revisión de un texto narrativo escrito por otro niño con el objetivo de tener una versión que merezca ser impresa*.

El texto propuesto fue una historia tradicional, presentada en la pantalla de la computadora. Era esencial proponer un relato conocido porque para revisarlo los niños debían saber qué quiso contar el escritor inicial. También anticipábamos que el trabajo sobre un relato conocido, conservado en la memoria oral, permitiría a los niños concentrarse en la organización textual. Puesto que el revisor ya conoce los personajes y la trama de la historia puede evaluar el texto y modificar aspectos tales como las elecciones léxicas, sintácticas y en general la organización del texto (Teberosky, 1988; Ferreiro,

* Sonia Luquez es Magister en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN) de México. Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Emilia Ferreiro es Doctora en Psicología de la Universidad de Ginebra e Investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN) de México.

¹ Luquez, S. (2003) **La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional**. Tesis de Maestría. Directora: Dra. Emilia Ferreiro. Departamento de Investigaciones Educativas –CINVESTAV– IPN. México.

Pontecorvo *et al.*, 1996:19), particularmente cuando la ortografía de palabras ha sido normalizada para no desviar la atención del revisor.

La revisión a través de un procesador de palabras presenta una ventaja objetiva respecto de la revisión de la producción escrita con lápiz y papel: para cambiar una parte del texto no hay que volver a escribirlo. Esta última es una ventaja para todos los usuarios pero especialmente para los niños: pueden ensayar alternativas a la primera textualización y hacerlo de manera recurrente, sin necesidad de volver a escribir y rescribir el texto cada vez. Además, las marcas de las modificaciones incorporadas en el proceso (borrados, tachones, etcétera) no quedan en la pantalla y tampoco en el texto impreso. Todo esto hace de la computadora un instrumento privilegiado para la tarea de revisión.

Algunas precisiones sobre la técnica utilizada

Propusimos a los niños revisar dos versiones del cuento de "Caperucita Roja". La existencia de una base de datos, que contiene el corpus de la investigación comparativa presentada en Ferreiro, Pontecorvo *et al.* (1996), nos permitió seleccionar varios textos; después de una etapa exploratoria escogimos dos que resultaron más adecuados para la tarea propuesta. Los dos textos seleccionados fueron escritos originalmente a mano por niños mexicanos de 3° grado. Los transcribimos para ser presentados en la pantalla de la computadora (en *Anexo* pueden consultarse los textos tal como fueron presentados a los revisores).

Ambos cuentos presentan el orden tradicional de los episodios de la historia (Ferreiro, Pontecorvo *et al.*, 1996:31). En las dos versiones normalizamos la ortografía de palabras. Esta decisión estuvo relacionada con nuestros objetivos de indagación: nos interesaba focalizar en la revisión desde el punto de vista de la construcción (y reconstrucción) textual, liberando a los niños de la producción inicial del texto y también de la corrección ortográfica.

El primer texto sometido a revisión, que llamaremos **texto 1**, no incluye título ni mayúscula inicial y comienza directamente con la narración de los sucesos. El texto termina abruptamente con una emisión de Caperucita y no presenta un desenlace. Usa sólo el verbo declarativo "dijo" para introducir los hablantes (15 ocurrencias en total) y para relacionar los enunciados emplea de preferencia la conjunción "y" (35 ocurrencias). La ausencia total de puntuación, aunada a las otras características enumeradas, harían pensar que estamos frente a un texto poco elaborado y una historia quizás pobremente contada. Sin embargo, el texto presenta algunas características relacionadas a la producción de lenguaje escrito: la expresión de la simultaneidad a través de "mientras que", léxico refinado en algunos pasajes (por ejemplo, *advertencias*) y verbos en futuro simple en los diálogos (*no me iré, no me comerás, no te soltaré*), tiempo muy poco frecuente en la comunicación oral.

El **texto 2** (utilizado en la segunda entrevista) se presentó sin formato gráfico. A consecuencia de ello, el título del relato debe ser identificado como tal (a partir de indicios como la utilización de comillas que abren y cierran y mayúscula de inicio en la palabra siguiente). Abre con un inicio típico de cuentos (*Era una niña*) y cierra con un desenlace y una fórmula tradicional (*y por fin este cuento se acabó*). El cuerpo de este texto presenta una puntuación escasa pero pertinente: tres ocurrencias de los dos puntos en espacios relatados en diálogo.

Al igual que el texto 1, incluye la expresión de la simultaneidad (*mientras que*), la explicitación del engaño del lobo y algunos recursos propios de la lengua escrita (una explicativa: *y le dice a su abuelita **que era el lobo disfrazado***). Sin embargo, también presenta el uso repetido del declarativo "decir" (cuatro veces *dijo* y tres veces *dice*) y de la conjunción "y".

Los dos textos fueron revisados por 10 niños de 4° y 10 niños de 6°, entrevistados individualmente en dos ocasiones cada uno (40 entrevistas en total). En la primera entrevista les proponíamos leer el texto 1 y revisarlo para que quedara "como un cuento de los libros". Con un intervalo que varió entre una semana y 10 días realizamos la segunda entrevista, que consistía en la revisión del texto 2. Esta segunda tarea era parcialmente diferente y parcialmente coincidente con la realizada en la primera sesión: primero debían leer el nuevo texto, luego se indicaba que la tarea consistía en "hacer partes" y revisarlo como en la ocasión anterior. El pedido de "hacer partes" está relacionado con el establecimiento de párrafos, un problema muy interesante que no abordaremos aquí.

En lo que sigue ejemplificaremos las intervenciones de los niños, describiéndolas en relación con el problema que tratan de solucionar.

Las intervenciones de los niños posicionados como revisores de un texto ajeno

Hablaremos explícitamente de "intervenciones" en lugar de "correcciones", porque este segundo término es más apropiado para referirse al autor que revisa su propio texto que para referirse al revisor que trabaja sobre un texto ajeno. Esas intervenciones pueden expresarse en términos de eliminaciones, agregados, sustituciones o desplazamientos. Esta es una categorización tradicional que pareciera describir en términos neutros lo que ocurre cuando se revisa un texto. Sin embargo, varios intentos de aplicación de estas categorías para comprender los datos obtenidos nos llevaron a abandonarla por una categorización de otro tipo. La categorización construida para dar cuenta de las intervenciones de los niños remite a un análisis de los textos originales, en donde distinguimos *espacios textuales de intervención*, y a las modificaciones producidas en ellos, que llamaremos *modos de intervención*. Cada intervención del revisor se ubica, entonces, en cierto espacio textual (¿dónde interviene?) y, simultáneamente, en relación con el modo de intervención elegido (¿cómo interviene?). Esta descripción inicial permitió caracterizar las intervenciones de los revisores sin adjudicar desde el comienzo una finalidad a cada una de ellas. Sin embargo, esta misma categorización permitió hacer, posteriormente, inferencias sobre las intenciones de los revisores, tratando de comprender por qué intervenían en un espacio textual en particular, eligiendo cierto modo de intervención, y por qué dejaban de intervenir en otros.

Los espacios textuales son fragmentos de los textos originales que remiten a partes identificables de la historia, a veces coincidentes con los episodios y en ocasiones subdivisiones de los episodios. Como *espacios textuales de intervención* son específicos de cada uno de los textos presentados a revisión. Para comprender la utilidad de la clasificación utilizada tomaremos dos casos comunes a ambos textos: por una parte, un espacio textual que corresponde a un diálogo en el cual todos los niños intervinieron y donde registramos todos los

modos posibles de intervención; por otra parte, un espacio textual que corresponde a un fragmento de narrativa donde las intervenciones fueron menos frecuentes y donde los modos de intervención también fueron menos variados. Trataremos de mostrar que en el primer caso las intenciones de los revisores son básicamente similares, a pesar de la diversidad de modos de intervención y que, en cambio, en el segundo caso hay homogeneidad en las intenciones tanto en los niños que intervienen como en los que se abstienen de intervenir.

Análisis de las intervenciones en el fragmento de diálogo

Una parte esencial de la historia es el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado. En lo que sigue, nos referiremos a este diálogo como "diálogo canónico" (Ferreiro, Pontecorvo *et al.*, 1996). En los textos originales este fragmento estaba contado de la siguiente manera²:

Texto 1

*/// y le dijo
qué ojos tan grandes tienes son para
verte mejor y qué orejas tan grandes
son para oírte mejor qué nariz tan
grande tienes son para olerte mejor
y qué boca tan grande tienes es
para comerte ///*

La versión del texto 1 incluye exclamaciones (no puntuadas) de la niña sobre el tamaño de los ojos, las orejas, la nariz y la boca del lobo y las consecuentes respuestas de este personaje. Los hablantes que se alternan para tomar la palabra no están mencionados explícitamente ni hay puntuación que ayude a delimitar los turnos de habla.

Texto 2

/// y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor ///

Este mismo diálogo, en el caso del texto 2, introduce inicialmente a los dos hablantes, formula como preguntas las intervenciones de Caperucita, no tiene puntuación y omite la pregunta sobre el tamaño de la boca del lobo disfrazado, esencial para encadenar con las acciones que siguen.

Ambas versiones pueden considerarse insatisfactorias, fundamentalmente por la ausencia de puntuación. Anticiparíamos, por lo tanto, frecuentes intervenciones de los revisores. Eso fue lo que efectivamente ocurrió, porque todos los niños intervinieron en ambos diálogos canónicos –los 10 niños de 4^o y los 10 de 6^o– lo que da un total de 40 intervenciones en ese espacio textual.

² Las tres barras indican los límites del espacio textual.

Es importante tomar en cuenta las siguientes observaciones sobre el modo de presentación de los textos modificados por los revisores. El texto modificado por los niños se presenta de manera que sean visibles los cambios realizados: en tipografía *courier new* de 10 puntos, con lo suprimido señalado con tachado y lo agregado resaltado con negrita. Esta presentación permite al lector ubicar las intervenciones con respecto al original. Es evidente que los niños, trabajando en pantalla, no veían tachados ni negritas. Las tres barras al inicio y al final indican los límites del fragmento que se está considerando. Esto es particularmente importante en el texto 1, donde conservamos las líneas del original escrito a mano. Veamos algunos ejemplos de las intervenciones de los revisores.

```
/// y le dijo
qué ojos tan grandes tienes son para
verte mejor, y qué orejas tan grandes
son para oírte mejor, qué nariz tan
grande tienes son para olerte mejor,
y qué boca tan grande tienes es
para comerte, ///
```

(Antonio, 4º, texto 1)

Antonio (4º) introduce únicamente comas delimitando unidades dialógicas. Las unidades que delimita no son convencionales, ya que separa cada par exclamación-respuesta, en lugar de separar cada turno de habla.

Este uso de la puntuación ya había sido reportado en relación con algunos de los textos del corpus de la investigación comparativa presentada en Ferreiro, Pontecorvo *et al.* (1996, Cap. 4).

Felipe (4º) especifica quién habla introduciendo sistemáticamente una construcción con verbo declarativo seguida del sujeto de dicho verbo. Esto tiene la desventaja de introducir, en un diálogo de por sí repetitivo, una repetición adicional –el diálogo revisado tiene ocho veces el verbo “dijo”– pero tiene la ventaja de explicitar con claridad quién es, en cada turno, el hablante. Además, Felipe introduce guiones que ayudan a delimitar esos turnos³. Por otra parte, este revisor es sensible a dos omisiones del texto original, que restablece al introducir los términos *tienes* y *mejor*, para obtener una versión donde todas las exclamaciones de Caperucita terminan con *tienes* y todas las respuestas del lobo terminan con *mejor*.

³ En todos los ejemplos presentados se respeta la posición en que los revisores decidieron introducir los signos de puntuación. Felipe, por ejemplo, introduce guiones pegados y también guiones separados de las palabras con espacio anterior y posterior.

```
/// y le dijo caperucita
qué ojos tan grandes tienes - y dijo el lobo son para
verte mejor -y dijo caperucita qué orejas tan grandes tienes
dijo el lobo son para oírte mejor -dijo caperucita qué nariz tan
grande tienes - dijo el lobo son para olerte mejor
y dijo caperucita qué boca tan grande tienes - dijo el lobo es
para comerte mejor ///
```

(Felipe, 4º, texto 1)

Adolfo (4º) también es sensible a las repeticiones necesarias del diálogo canónico. Todas las emisiones de Caperucita finalizan con *tienes abuelita* y todas las del lobo con la palabra *mejor*, para lo cual Adolfo escribió *tienes abuelita* una sola vez, y *abuelita* tres veces, además del final *mejor* en el último turno. Aunque no interviene sobre las menciones de los hablantes, introduce comas para separar turnos de habla, siempre y cuando no haya una conjunción o un cambio de línea en el texto original. Por lo tanto, Adolfo parece considerar que varias marcas pueden funcionar como equivalentes para demarcar turnos de habla (conjunción, cambio de línea gráfica o comas).

```
/// y le dijo
qué ojos tan grandes tienes abuelita, son para
verte mejor y qué orejas tan grandes tienes abuelita
son para oírte mejor, qué nariz tan
grande tienes abuelita, son para olerte mejor
y qué boca tan grande tienes abuelita, es
para comerte mejor ///
```

(Adolfo, 4º, texto 1)

Juan (6º), trabajando sobre el diálogo canónico tal como se presenta en el texto 2, interviene también para restablecer las repeticiones necesarias. Precisamente porque este texto omite la mención a la boca del lobo, Juan siente la necesidad de agregarla. A pesar de estar centrado en las repeticiones propias a este diálogo, este revisor evita la repetición del mismo verbo declarativo *decir* (en cualquiera de sus formas) e introduce *contestar* para dos respuestas del lobo⁴.

```
/// y le dice caperucita: por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo:
para verte mejor caperucita dijo: y por qué tienes esa nariz tan grande el lobo
contesto: para olerte mejor y porque tienes esa boca tan grande y el lobo
contesto: para comerte mejor, ///
```

(Juan, 6º, texto 2)

⁴ Juan vuelve a escribir el nombre de la protagonista y, a pesar de que en todo el texto está graficado como *caperucita*, él escribe *caperusita*. En el ejemplo que sigue al de Juan, Román también escribe *caperusita*. Esto se vincula con otro problema que aquí no tratamos: el mismo niño actuando como revisor o como productor.

Todos los ejemplos indican que frente a un diálogo previamente no marcado, los revisores ensayan diferentes modos de intervención destinados a organizarlo. Las intervenciones de los revisores están destinadas a demarcar, explicitar los referentes, consolidar una estructura repetitiva y dar coherencia al texto. Ninguna de estas intervenciones introduce nuevas acciones (a pesar de la introducción eventual de algunos verbos declarativos o la repetición de otros propios a la estructura repetitiva que el revisor considera necesario mantener): Caperucita y el lobo siguen actuando como en el texto original.

Sin embargo, Juan pone de manifiesto una sensibilidad a aspectos estilísticos: este diálogo canónico es repetitivo pero no todas las repeticiones tienen el mismo valor; algunas son necesarias pero otras (como la del mismo declarativo) pueden evitarse.

Algunos de los revisores deciden incorporar nuevas construcciones, que son pertinentes para la historia narrada, y que tienen consecuencias variadas en la estructura del relato. Por ejemplo, Román (6º) introduce el diálogo con una construcción temporal de infinitivo (*después de ver el rostro del lobo*), modifica las dos últimas exclamaciones de la protagonista por expresiones interrogativas (*por qué* y *para qué*), agrega abundante y variada puntuación (signos de exclamación, de interrogación, guiones y una coma). El resultado es el siguiente:

```
y despues de ver el rostro del lobo, caperusita le dijo-  
¡qué ojos tan grandes tienes!-son para  
verte mejor-¡y qué orejas tan grandes!-  
son para oírte mejor-¿porque tienes esa qué nariz tan  
grande tienes?-son para olerte mejor-  
¿para qué tienes esa boca tan grande tienes?-es  
para comerte mejor- ///
```

(Román, 6º, texto 1)

Román, al igual que los otros niños, trata de establecer con claridad los cambios de turno. La variedad de signos que utiliza hace innecesaria la repetición del nombre de los hablantes porque, además, los signos de exclamación y de interrogación están reservados para abrir y cerrar las emisiones de Caperucita. En cambio, la construcción temporal de infinitivo tiene posiblemente la función de establecer un fuerte límite entre las acciones precedentes y el comienzo de este momento decisivo de la historia, dándole al mismo tiempo tensión dramática al relato⁵.

Resumiendo, en las dos versiones del diálogo canónico de los textos originales todos los revisores consideraron necesario intervenir. Los modos empleados fueron diversos aunque los propósitos de los revisores sean básicamente similares. Volveremos sobre esto en los comentarios finales.

⁵ El análisis de las intervenciones de Román a lo largo de todo el texto muestra que ese modo de intervención es el preferido por este revisor.

Análisis de las intervenciones en el fragmento de narrativa

Una parte difícil de contar por escrito es el recorrido simultáneo en el bosque de los dos personajes principales, que se mueven por caminos diferentes y no llegan al mismo tiempo a destino. Caperucita tarda más que el lobo en llegar a la casa de la abuelita. Hacer mover a dos personajes en un mismo espacio (el bosque) pero por senderos diferentes (camino corto *versus* camino largo) y mantener a uno de ellos en movimiento mientras el otro ha llegado y realiza una serie de acciones, es un desafío para cualquier escritor. Para contar la historia no es indispensable ocuparse de esta simultaneidad. Pero ocurre que los autores de los dos textos originales enfrentaron esa dificultad.

El texto 1 utiliza un gerundio para relatar el modo en que Caperucita se va (*se fue caminando*) y un pretérito imperfecto (*tocaba*) para la acción del lobo al llegar a la casa de la abuela.

Texto 1

y se fue caperucita caminando mientras que el lobo tocaba la puerta de la casa de la abuelita ///

En el texto 2, el modo en que Caperucita se va está resuelto con el uso de dos verbos –el segundo en pretérito imperfecto– unidos por una conjunción (*caperucita se fue y cantaba*). La acción realizada por el lobo está en presente (*llega*).

Texto 2

/// y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja ///⁶

Ambas⁶ versiones pueden considerarse satisfactorias, fundamentalmente por la presencia de la conjunción temporal “mientras que”. Anticiparíamos, por lo tanto, pocas intervenciones de los revisores. Eso fue lo que efectivamente ocurrió en el texto 1, donde 14 de los 20 niños se abstuvieron de intervenir (8 de 4º y 6 de 6º). Sin embargo, en el espacio textual del texto 2 la situación se invierte: 19 de los 20 niños intervienen (9 de 4º y 10 de 6º). Aunque ambos textos usan la misma conjunción temporal “mientras que”, la distribución de los tiempos verbales elegidos podría ser la clave para comprender las diferencias en las intervenciones entre ambos textos.

Los pocos niños que intervinieron en el texto 1 conservaron los tiempos verbales usados en el fragmento original para la expresión de la simultaneidad. Es decir, tanto los niños que intervinieron como aquellos que no intervinieron en este espacio textual mantuvieron la combinación de gerundio y pretérito imperfecto para referir a las acciones simultáneas de Caperucita y el lobo.

⁶ En este fragmento se refiere a la abuelita de Caperucita como *su abuelita de caperucita roja*. Este uso del posesivo es propio del español de México.

En el texto 2, en cambio, la mayoría de los niños interviene modificando uno o dos de las formas verbales usadas en el fragmento original. Del total de 19 intervenciones en este fragmento, 13 intervenciones involucraron el cambio de al menos uno de los tiempos verbales. Así, el presente "llega" (*el lobo llega*) es transformado 6 veces en un pretérito imperfecto (*el lobo llegaba*), que replica el imperfecto originalmente atribuido a Caperucita (*cantaba*). Consideremos un ejemplo:

Caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo ~~llega~~ llegaba a la casa de su abuelita de caperucita roja ///

(Julieta, 6º, texto 2)

Julieta y los otros niños que hacen exactamente lo mismo (en total, dos de 4º y cuatro de 6º) enfatizan la simultaneidad de las acciones de Caperucita y el lobo: en el texto modificado la conjunción temporal relaciona dos acciones en pretérito imperfecto, tiempo cuyo valor aspectual durativo es precozmente reconocido por los niños (Ferreiro, 1971:47).

Dos niños de 6º (Rodrigo y Sergio) hacen el mismo cambio del presente al pretérito imperfecto en el verbo "llegar" pero, curiosamente, modifican el otro imperfecto transformándolo en un gerundio (*cantando* en lugar de *cantaba*) y suprimen la conjunción adyacente.

/// y caperucita se fue ~~y cantaba~~ cantando muy alegre mientras que el lobo ~~llega~~ llegaba a la casa de su abuelita de caperucita roja.

(Rodrigo, 6º, texto 2)

Caperucita se fue ~~y cantaba~~ cantando muy alegre mientras que el lobo ~~llega~~ llegaba a la casa de su abuelita de caperucita roja.

(Sergio, 6º, texto 2)

Estos niños parecen estar centrados en una doble dimensión de la simultaneidad: por una parte, la simultaneidad de las acciones de los dos personajes; por otra parte, la simultaneidad de las acciones de la protagonista. Esto último se logra mejor cambiando *se fue y cantaba* por *se fue cantando*. La conjunción vincula pero no elimina una posibilidad de sucesión, mientras que el gerundio no deja lugar a dudas de que las acciones son realmente simultáneas.

Este último tipo de intervención fue exclusivo de estos dos niños de 6º; hay otra intervención sobre los verbos que es exclusiva de tres niños de 4º y consiste en la transformación al gerundio del mismo verbo "cantar", sin ocuparse de los otros verbos. Veamos un ejemplo:

y caperucita se fue ~~y cantaba~~ cantando muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja ///

(Adolfo, 4º, texto 2)

Adolfo parece centrado en la simultaneidad de las acciones de Caperucita, considerando adecuado el resto del texto. Lo mismo hacen otras dos niñas de 4º (Marysol y Fernanda).

Los tres tipos de intervenciones que acabamos de ver están centrados en los valores aspectuales de las formas verbales que mejor expresan la simultaneidad. Todas estas intervenciones son adecuadas para resolver el problema.

Hay otros niños también focalizados en la expresión de la simultaneidad en los dos niveles antes mencionados que obtienen resultados discutibles a pesar de que la intención es muy clara. Román (6º) es el ejemplo más evidente de dicha intención.

```
/// caperucita se fue y mientras cantaba y caminaba muy alegre mientras que el  
lobo llega a la casa de su la abuelita de caperucita roja, ///
```

(Román, 6º, texto 2)

Román quiere expresar que las acciones de Caperucita son simultáneas, y cambia la conjunción simple por "mientras", pero eso le genera un problema y necesita introducir otro verbo en imperfecto (*camínaba*) para relacionar el desplazamiento de la protagonista con la llegada del lobo. En este espacio textual coexisten, entonces, dos "mientras".

El ajuste de los tiempos verbales justifica la cantidad de intervenciones en este espacio textual del texto 2. Precisamente, el texto 1 tiene una combinación de gerundio y pretérito imperfecto (*Caperucita se fue caminando mientras que el lobo tocaba la puerta*) que a todos resulta satisfactoria. Quienes intervienen en el texto 1 se ocupan de otras cosas. El verbo "tocar" admite un imperfecto con valor reiterativo. Eso no le satisface a Priscila, quien hace las siguientes modificaciones:

```
y se fue caperucita caminando mien  
tras que el lobo tocaba llegaba a la  
casa de la abuelita, y el lobo tocó la puerta de la casa de la abuelita,
```

(Priscila, 6º, texto 1)

Priscila (6º) interviene cambiando *tocaba* por *llegaba*, conservando el pretérito imperfecto, ideal para la simultaneidad, y luego restituye el verbo "tocar" con valor aspectual de acción no durativa (*tocó*). La última construcción está enmarcada entre dos comas.

Apenas dos niños de 6º cambian "mientras que" por "mientras tanto" en el texto 1. Juan agrega además una coma (justificada por dicha transformación), mientras que Román inserta dentro de la simultaneidad la mención de la diferencia entre los caminos, logrando un fragmento con complejas dependencias sintácticas.

y se fue caperucita caminando, mientras ~~que~~ tanto el lobo tocaba la puerta de la casa de la abuelita ///

(Juan, 6º, texto 1)

/// y caperucita se fue caminando por el que verdaderamente era el camino largo, mientras ~~que~~ tanto el lobo, que se había ido por el camino corto tocaba la puerta de la casa de la abuelita ///

(Román, 6º, texto 1)

Los pocos niños que intervinieron en el texto 1 conservaron los tiempos verbales usados en el fragmento original para la expresión de la simultaneidad. Además, la mayoría de los niños no intervinieron sobre este espacio textual.

En resumen, la conjunción temporal "mientras que" fue preservada en ambos textos (sólo hubo dos reemplazos por "mientras tanto" en el texto 1, que corresponden a niños de 6º quienes intervienen ampliamente en todo el texto). Si consideramos exclusivamente el texto 1, parecería que el uso de esta conjunción basta para indicar la simultaneidad, porque nadie actúa sobre las formas verbales. Es decir, tanto los niños que intervinieron como aquellos que no tuvieron intervención alguna en este espacio textual mantuvieron la combinación entre gerundio y pretérito imperfecto para referir a las acciones simultáneas de Caperucita y el lobo. Sin embargo, estos mismos revisores, al considerar el texto 2 ponen en evidencia la importancia que tiene para ellos la elección de las formas verbales. Las intervenciones en el texto 2 muestran una atención a las formas más adecuadas para expresar la simultaneidad. Hay tres posibles intervenciones sobre los verbos:

1. Pueden cambiar *cantaba* por *cantando*. Los revisores que hacen sólo esto están centrados en la relación entre las dos acciones de Caperucita y son niños de 4º.
2. Pueden cambiar *llega* por *llegaba*. Los que hacen esto usan el pasado imperfecto para las acciones de los dos personajes (*cantaba* y *llegaba*), tiempo adecuado para la expresión de la simultaneidad. Estos revisores (de 4º y 6º) están centrados en la relación entre las acciones de los dos personajes.
3. Pueden cambiar *cantaba* por *cantando* y *llega* por *llegaba*. Los que hacen esto resuelven al mismo tiempo la relación entre las dos acciones de la protagonista y la simultaneidad de las acciones de la niña y del lobo. Esta doble simultaneidad es bien expresada por dos niños de 6º.

Comparando las intervenciones entre texto 1 y texto 2, podemos concluir que la combinación de dos pretéritos imperfectos, o bien la de gerundio y pretérito imperfecto son las combinaciones que los revisores prefieren para expresar la simultaneidad.

Comentarios finales

La comparación entre las revisiones en los dos espacios textuales elegidos nos permite afirmar que:

- ◆ La categorización propuesta constituye una promisorio vía de acceso a los propósitos de los revisores, al tomar en cuenta los modos de intervención elegidos con respecto a determinado espacio textual. Esta categorización es descriptiva pero posibilita inferencias sobre las intenciones de los revisores, algo que difícilmente se logra con las categorías tradicionales (agregados, supresiones, sustituciones, desplazamientos).
- ◆ El modo privilegiado de intervención fue la puntuación. Pareciera que problematizarse acerca de la puntuación es intrínseco al rol de revisor. Este resultado es acorde con los datos históricos relativos a la inclusión de la puntuación como una competencia de los lectores a lo largo de la historia de las prácticas de lectura en occidente (Chartier, 1994; Cavallo y Chartier, 1998). Desde la antigüedad clásica cuando la puntuación era tarea del lector (Parkes, 1994; Desbordes, 1995) hasta la época moderna cuando los correctores de imprenta se arrogan el derecho de corregir la puntuación del autor (Bèguelin, 2000:59), la puntuación ha sido tema de debate, oscilando entre la libertad y la normatividad.
- ◆ A partir de nuestros resultados podemos sostener que la revisión es una tarea que posibilita la reflexión sobre diversos aspectos del lenguaje escrito y, especialmente, los usos de la puntuación. Los usos de la puntuación (en términos de indicaciones para el lector y como recurso para organizar los textos) pueden ser problematizados cuando se revisan los textos y no necesariamente cuando se los produce. Esto tiene un interés educativo evidente puesto que una de las problemáticas didácticas más recurrentes es cómo enseñar la puntuación.
- ◆ Los niños modulan su modo de intervención en relación con las características del espacio textual donde van a intervenir y con su conocimiento previo de la historia que está siendo narrada. En el diálogo canónico el modo de intervención privilegiado es la puntuación. En la narrativa correspondiente a la simultaneidad el modo de intervención privilegiado es sobre unidades léxicas.

Los revisores son los mismos.

Los modos de intervención pueden variar (puntuación, repeticiones introducidas o evitadas, cambios léxicos o combinaciones entre ellos, así como otras intervenciones que consisten en introducir nuevas construcciones) sin que varíen necesariamente los propósitos que orientan la intervención, es decir, el problema que tratan de resolver como revisores. Esto es lo que ocurre en el diálogo canónico (textos 1 y 2).

Cuando cierta parte de la historia está razonablemente bien contada, hay menos intervenciones y los modos de intervención son menos variados. Eso ocurre en el caso de la expresión de la simultaneidad, una parte de la historia que admite muchas variantes en el modo de decir y que suele quedar implícita

en los textos de escritores debutantes (Kriscautzky, 2000). Sin embargo, la comparación entre el texto 1 y el texto 2 (en tanto espacios textuales específicos para un mismo episodio de la historia) nos ha permitido ver la sensibilidad de estos niños hacia las formas verbales más adecuadas para dar cuenta de la simultaneidad de las acciones. Expresar adecuadamente la simultaneidad es el propósito central, pero habiendo dos simultaneidades en juego (dos acciones de la protagonista, por un lado; las acciones de dos personajes diferentes, por el otro) es difícil ocuparse de ambas al mismo tiempo.

- ◆ Generalmente en el estudio de la revisión se presta más atención a lo que es modificado que a lo que es conservado. Preservar una parte del texto es una decisión del revisor y podría ser conceptualizado como un modo de intervención por omisión, el grado cero de la intervención. Identificar lo que está bien dicho es parte esencial de la revisión, puesto que si todo está mal dicho no hay revisión posible sino reescritura.

Con respecto al interés de utilizar esta técnica para obtener datos de investigación y para un uso educativo podemos sostener que:

- ◆ Los niños se posicionaron efectivamente como revisores de un texto ajeno. Pudieron hacerlo porque conocían previamente la historia. Se ocuparon del texto como tal probablemente porque la ortografía había sido normalizada. Se ocuparon de revisar esos textos con interés y perseverancia (dos largas sesiones sobre versiones de la misma historia, que niños de 6º podrían haber considerado "infantiles") probablemente porque los textos fueron presentados en un soporte prestigioso, que permite actuar puntualmente sin reescribir la totalidad del texto, obteniendo a cada paso un resultado legible. Los datos presentados corresponden a la revisión de una narrativa tradicional. Sería necesario saber qué ocurre con otras narrativas (histórica, periodística) y con otros géneros textuales.
- ◆ Los niños interrogados no eran usuarios habituales de un procesador de palabras ni tenían una práctica asidua con el teclado, y mucho menos con la revisión de textos. De hecho, podemos afirmar que por primera vez se posicionaban como revisores "profesionales", trabajando sobre un texto ajeno para obtener una versión digna de ser impresa. Nadie propuso desechar el texto presentado. Respetaron en general el léxico empleado e inclusive las líneas originales en el caso del texto 1. Pero buscaron modos de decir alternativos en muchos de los espacios textuales de intervención. Al hacerlo, hicieron un ejercicio de paráfrasis que involucra cierta toma de conciencia de las propiedades del lenguaje.
- ◆ Está aceptado en la literatura que la revisión no es una actividad espontánea y que se puede escribir sin revisar. Al mismo tiempo, la investigación didáctica sostiene que revisar es una tarea esencial para formar escritores competentes (Lerner, 2001) y que la escuela debe posicionar a los niños como revisores desde el inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura. Nuestros datos indican que la revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras es una situación que logra este posicionamiento. Por razones coyunturales propusimos una tarea individual. Sin duda, es una tarea que también se puede realizar en parejas –modalidad más apropiada en términos didácticos– involucrando

incluso a niños más pequeños.

- ◆ Si bien la actividad de revisar es parte del aprendizaje del escribir, revisar un texto ajeno plantea problemas diferentes que la revisión de un texto propio. Revisar un texto de otro permite problematizar los límites del rol de revisor. También es una situación que posibilita aprendizajes valiosos en torno a la socialización del rol en sí mismo: qué revisar, hasta dónde, cuándo la decisión corresponde al autor y cuándo al revisor, cuáles son los límites del revisor frente a un texto ajeno, hasta dónde intervenir, y así siguiendo. Esto acerca esta tarea al oficio de los revisores profesionales que trabajan sobre textos ajenos.
- ◆ Además, frente a la introducción de computadoras en las escuelas, nuestros resultados muestran las posibilidades de los procesadores de palabras para una tarea de lectura y escritura, es decir, muestran un uso de las computadoras que no se reduce a las búsquedas de información, a pasar en limpio un texto o a la enseñanza de los paquetes informáticos. Como instrumento de escritura y reescritura la computadora es un valioso instrumento, tenga o no sistemas sofisticados de acceso a Internet.

ANEXO

TEXTOS PRESENTADOS EN LAS SITUACIONES

Ambos textos presentaban el orden tradicional de los episodios de la historia (Ferreiro, Pontecorvo *et al.*, 1996). Sin embargo el texto 1 no presentaba un desenlace. El texto 2 incluía fórmulas de inicio y cierre, en cambio el texto 1 no. El texto 2 tenía un título y el texto 1 no. En relación con la puntuación: el texto 1 no incluía puntuación y el texto 2 presentaba el uso de los dos puntos en tres ocasiones en espacios organizados en diálogo. El texto 1 se presentó con la línea gráfica del original escrito a mano y el texto 2 se presentó sin formato gráfico.

Texto 1

una vez la mamá le dijo a caperucita que le llevara a su abuelita una canasta con panes con mermelada y le dijo no te vayas por el bosque y caperucita dijo no me iré mamá y se fue y dijo adiós mamá y caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá y se fue por el bosque y se encontró con el lobo y el lobo le dijo por qué no te vas por el camino corto y yo por el largo bueno y dijo el lobo tú te vas por allá y yo por aquí dijo caperucita bueno y se fue caperucita caminando mientras que el lobo tocaba la puerta de la casa de la abuelita y la abuelita dijo quién y el lobo dijo soy yo abuelita pasa caperucita sí abuelita y entró el lobo y la abuelita dijo lobo qué hace usted aquí y dijo vine a comerte y dijo abuelita no me comerás y entonces el lobo la agarró y dijo la abuela déjame y el lobo no te soltaré bueno el lobo se la comió y entonces el lobo se cambió para parecerse a la abuelita y llegó caperucita y tocó tan tan y el lobo dijo quién soy yo abuelita entra sí mira abuelita te traje panes con mermelada y le dijo qué ojos tan grandes tienes son para verte mejor y qué orejas tan grandes son para oírte mejor qué nariz tan grande tienes son para olerte mejor y qué boca tan grande tienes es para comerte ah auxilio

Texto 2

“Caperucita Roja” Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito y el lobo le dice: pasa y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó

Referencias bibliográficas

- Bèguelin, M. J. (2000) **De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques**. Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Camps, A. (1992) "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes." En **Infancia y Aprendizaje**, **58**, 65-81.
- Castedo, M. (2001) "Scrivere su se stesso come se fosse un'altra persona. Revisione della posizione del soggetto dell'enunciazione nella produzione di un testo descrittivo nel quale l'autore è personaggio." En **Rassegna di Psicologia**, **1**, 18, 107-131.
- Cavallo, G. y R. Chartier (eds.) **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid, Taurus.
- Chartier, R. (1994) **El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII**. Barcelona, Gedisa. (Título original en francés: **L'ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XVe et XVIIIe siècle**. Editions ALINEA, 1992.)
- Desbordes, F. (1995): "Leer a los antiguos." En F. Desbordes, **Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana**. Barcelona, Gedisa. (Título original en francés, **Idées romaines sur l'écriture**. Presses Universitaires de Lille, 1990.)
- Ferreiro, E. (1971) **Les relations temporelles dans le langage de l'enfant**. Genève, Librairie Droz.
- Ferreiro, E.; C. Pontecorvo; N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996) **Capercita roja aprende a escribir. Estudios lingüísticos comparativos en tres lenguas**. Barcelona, Gedisa.
- Flowers, L. y J. Hayes (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo." En **Los procesos de lectura y escritura I**. Colección **Textos en Contexto**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Kriscautzky, M. (2000) **La simultaneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles**. Tesis de Maestría. Directora: Dra. Emilia Ferreiro. México, DIE - CINVESTAV-IPN. (Versión CD en proceso.)
- Lerner, D. (2001) **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Morani, C. y C. Pontecorvo (1995) "Invenzione e scrittura de storie in coppie di bambini." En **Età Evolutiva**, **51**, 81-92.
- Parkes, M. (1998) "La alta Edad Media." En G. Cavallo y R. Chartier (eds.) **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid, Taurus.
- Pontecorvo, C. y G. Paoletti (1991) "Planning Story in a Collaborative Computer Task." En **European Journal of Psychology of Education**, **6**, **2**, 199-212.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." En **Infancia y Aprendizaje**, **58**, 43-64.
- Teberosky, A. (1988) "La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même age." En **European Journal of Psychology of Education**, **4**, 399-414.