

La interacción entre pares en tareas de escritura

Daniela Kowszyk
Alicia Vázquez*

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación centrada en los procesos de producción y revisión textual, particularmente, en la conversación en el aula y su incidencia en la construcción de conocimientos vinculados con la escritura¹. El estudio se desarrolló durante la puesta en marcha de una propuesta de escritura destinada a la elaboración grupal de informes monográficos en un 6º grado.

Si bien se analizaron las intervenciones docentes, las estrategias de composición de los alumnos y la calidad de los textos, en este artículo se hará hincapié en otro de los aspectos de la investigación que remite a la actividad de los estudiantes: al modo en cómo proceden y se vinculan a la hora de producir y revisar un texto en conjunto. Más precisamente, el abordaje focaliza la dinámica de los grupos, es decir, algunas modalidades de interacciones que se fueron configurando en el trabajo cotidiano de cada equipo durante el desarrollo del proyecto de escritura y, al mismo tiempo, hace referencia a una de las estrategias de composición de textos: la revisión textual. Aunque el estudio abarcó el proceso de escritura en su conjunto (considerando aspectos relevantes a la hora de elaborar un escrito, entre ellos la representación de la tarea y de la audiencia que tenían los alumnos, y los distintos momentos o subprocesos de la producción escrita –planificación, textualización, relectura, recuperación de la información–), se hará especial alusión a interpretaciones de los datos vinculados específicamente a la revisión de textos entre pares, grupales e intergrupales. Leer un texto, revisarlo y realizar los cambios que se crean oportunos es uno de los procesos más importantes dentro de la actividad de composición. En este sentido, constituye un aspecto primordial para considerar en la enseñanza de la producción de textos, debido a que la tarea de escribir textos de calidad depende de las posibilidades de los sujetos de contar con las habilidades y las competencias que este proceso implica (Vázquez, 1998).

* Daniela Kowszyk es Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina y Técnica en Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Fue Becaria de Investigación del CONICET –Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina– de 1997 a 2002. Se desempeña como Docente en el Nivel Medio.

Alicia Vázquez es Profesora Asociada Efectiva en el Departamento de Ciencias de la Educación en la UNRC, directora de proyectos de investigación en el área de la producción del lenguaje escrito, y directora de becarios para la Agencia Córdoba Ciencia y de tesis de maestría y de doctorado para el CONICET.

¹ Este trabajo forma parte de una investigación titulada "La conversación en el aula y la construcción conjunta de conocimientos acerca de la revisión textual", subsidiada por el CONICET (2000-2001) y dirigida por Alicia Vázquez.

Luego de presentar cuestiones relativas a los aspectos metodológicos del trabajo, se hará una breve síntesis de distintos enfoques teóricos que sostienen la importancia del trabajo en pequeños grupos como espacio particularmente propicio para la generación de determinados aprendizajes, entre ellos el de la composición textual. Después se reflexionará acerca de la dinámica de los grupos, aludiendo a los tipos de conversaciones desarrolladas tanto en el interior de cada grupo como entre los grupos, y sobre los beneficios y dificultades que conlleva este trabajo, junto al desafío de definir herramientas que potencien su implementación. Posteriormente, se harán algunas apreciaciones en relación con las habilidades puestas en juego en los momentos de revisar el texto propio o ajeno y sus limitaciones, con el objeto de mostrar el modo en que las interacciones y los conocimientos de que dispone cada grupo inciden en la calidad de este tipo de tarea. Finalmente, se brindarán algunas reflexiones que –se estima– podrían explicar los distintos niveles de rendimiento alcanzados por los grupos a la hora de producir un texto escrito.

Cabe aclarar que el trabajo no muestra los datos de la investigación sino las interpretaciones que sobre ellos se han efectuado. De este modo, el cometido es contribuir desde la información empírica a la discusión de la temática abordada, apelando a marcos conceptuales y resultados de otras investigaciones que nos colocan, sin duda, ante desafíos que, por su índole, obligan a seguir indagando sobre la práctica cotidiana en las aulas.

Aspectos metodológicos

El trabajo de campo se desarrolló en una de las divisiones de 6º grado de un Centro Educativo de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. El proyecto de escritura involucró las áreas de Lengua y Ciencias Sociales: se trató de la producción de informes monográficos² cuya temática fue “La inmigración a fines del siglo XIX y principios del XX”. Su implementación llevó alrededor de tres meses, trabajando durante una hora de clase diaria. A solicitud de la investigadora, la docente dividió al grado –compuesto por 28 alumnos– en 8 grupos de 3 y 4 estudiantes; se le pidió, además, que en función de su criterio señalara tres grupos con diferentes niveles de rendimiento en el área de Lengua, a los fines de analizar si durante el proyecto de escritura las diferencias se mantenían o manifestaban variaciones. De este modo, fueron identificados: un grupo de bajo rendimiento (**Grupo 1**), otro de alto rendimiento (**Grupo 2**) y un tercer grupo de mediano rendimiento (**Grupo 3**). Por razones de espacio, en esta ocasión sólo se expondrá lo que ocurre en dos de los grupos seleccionados (**Grupos 1 y 2**), aquellos que presentan estrategias de composición más contrastantes.

² Se consideró valiosa la posibilidad de elaborar informes monográficos en 6º grado como experiencia previa al inmediato ingreso en el nivel medio (CBU) donde las exigencias relacionadas con el lenguaje escrito y el dominio de saberes disciplinares cada vez más específicos resultan ineludibles. La incorporación de este tipo de texto permitió a los alumnos conocer sus notas características, debido a que no sólo se pretendía que aprendieran acerca del tema de la monografía sino también que se apropiaran de habilidades inherentes a la producción de un escrito de índole informativo-académico.

La secuencia didáctica llevada adelante durante el proyecto fue efectuada a partir de decisiones compartidas entre la maestra y la investigadora. El trabajo en el aula, coordinado siempre por la primera, se dividió en dos grandes etapas: una de estudio del tema –la inmigración– e interpretación de textos, y otra de elaboración de las monografías.

A los fines de la investigación, se fueron recogiendo los textos producidos por los estudiantes en sus diferentes versiones y se grabaron las intervenciones de la maestra y las conversaciones que los alumnos mantenían en sus grupos. El estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo-interpretativo.

Argumentos para la implementación del trabajo en pequeños grupos

Algunos estudios referidos a la construcción conjunta de conocimientos en el aula (Mercer, 1997), como otros centrados específicamente en la revisión textual entre pares (Cassany, 1997), han ratificado que la sola reunión de los niños en grupos no significa necesariamente colaboración mutua y aprendizaje. Ahora bien, ¿qué es lo que se pretende cuando se trabaja en el aula con grupos de estudiantes?

Desde los *postulados piagetianos* (Lerner, 1997), el trabajo en grupos significa establecer las condiciones para que se conozcan y coordinen los diferentes puntos de vista de los sujetos involucrados y se confronten distintas hipótesis; en el caso de la producción textual, estas confrontaciones se ligarían a las posibles interpretaciones de la lectura de textos fuente o de los escritos utilizados como modelos, a la planificación respecto de lo que se va a escribir, a la coproducción de los textos y a la revisión conjunta, entre otros. La discusión obliga a los alumnos a justificar su propio punto de vista y a tomar conciencia de las incoherencias de sus interpretaciones dando lugar a la emergencia de “conflictos cognitivos”. Por su parte, Jonson (Rinaudo y Vélez de de Olmos, 1998), desde la perspectiva del *enfoque cooperativo*, introduce un concepto muy próximo que es el de “controversia conceptual” para referirse a las situaciones grupales como aquellas que en determinados casos movilizarían las discrepancias entre los miembros del grupo cuya superación se vincularía con un progreso cognitivo.

Para los *vigotskianos*, los procesos de aprendizaje grupales suponen y potencian procesos de mediación que promueven la internalización de la cultura; es decir, la adquisición de los sistemas sociales de representación. Un individuo, desde este punto de vista, nunca aprenderá a leer y escribir si no participa de prácticas sociales que lo propicien. Es la interacción interpsicológica la que permite la internalización y explica el desarrollo psicológico. Según Rinaudo y Vélez de de Olmos (op. cit.), la conocida “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky encuentra su parentesco con el denominado “enfoque cooperativo”, cuyo concepto central es el de “enseñanza de apoyo”, basado en la idea de que una persona puede realizar sus tareas más allá de sus posibilidades concebidas individualmente cuando se está bajo la tutoría de un guía. Estas acciones tutoriales de apoyo tendrían lugar, de acuerdo con el enfoque citado, dentro de los grupos de estudiantes a través del diálogo.

Apoyada asimismo en las tesis vigotskianas, ha surgido una línea de investigación –*enfoque comunicacional*– que se preocupa por indagar de qué manera los enseñantes utilizan el habla para generar aprendizajes en sus alumnos (Mercer, 1997; Cazden, 1991; Edwards y Mercer, 1997, entre otros). Es a través del discurso que los miembros más competentes pueden orientar a los aprendices, a través de la interacción, hacia significados más ricos y socialmente válidos. El estudio de la conversación entre pares apunta al análisis del modo en que las discusiones e interacciones entre alumnos pueden contribuir a una construcción conjunta de conocimientos.

Volviendo a la pregunta planteada anteriormente, ¿qué se pretende de los alumnos cuando trabajan en grupos?, cabe formularse la siguiente cuestión: ¿qué criterios de éxito considerar cuando se piensa en una enseñanza que propone la interacción entre iguales para la enseñanza de la composición textual? Las respuestas que se aproximen variarán de acuerdo con los enfoques teóricos que se sostengan. Para algunos, dicho éxito estará ligado a la calidad de las producciones escritas que se logren; otros pensarán en los beneficios en término de las repercusiones que las interacciones tengan en el desarrollo cognitivo de los alumnos (Perret-Clermont, en Cazden, 1991); en tanto que, desde una perspectiva comunicacional, el éxito se referirá al valor de las interacciones en sí mismas como maneras de posibilitar el uso del lenguaje y la participación de todos los miembros de un grupo. Ciertamente, ninguna de estas metas parece despreciable; todas resultan valiosas a la hora de indagar e implementar las tareas grupales para promover las competencias comunicativas en los alumnos.

Acerca de la dinámica de los grupos en tareas de escritura

A continuación, se señalan algunas cuestiones que contribuyen a pensar en la conformación de los grupos y en la dinámica de las interacciones. Para ello, se retoman observaciones realizadas en el presente estudio y se consideran, asimismo, discusiones suscitadas en otras investigaciones y debates teóricos vigentes que sugieren rumbos interesantes para continuar indagando.

La conversación en pequeños grupos

¿Cuándo es exitosa una conversación entre iguales? ¿En función de qué criterios? Desde la perspectiva comunicacional, se valora lo que sucede en las interacciones en sí mismas y el grado de involucramiento de los miembros en la tarea grupal. No todo tipo de conversación permite avanzar en la comprensión de la tarea que se está realizando sino aquella en la cual las ideas se explicitan claramente para razonar y decidir junto a otros. Tener una concepción o idea compartida respecto de lo que se quiere lograr con la tarea es uno de los requisitos para que resulte exitosa (Todd y Barnes, en Mercer, 1997). Las conversaciones en las que se comparte el conocimiento son las que pueden generar o enriquecer la idea respecto de lo que hay que hacer. La conformación de los grupos y las interacciones que en su interior se susciten facilitarán u obstaculizarán que el conocimiento se comparta y se construya de manera conjunta. De este modo, Freedman (Di Pardo y Freedman, 1988) define a los grupos colaborativos como aquellos que se involucran trabajando

juntos para solucionar un problema y disipar los obstáculos que presenta la coautoría de un texto; los miembros ponen sus esfuerzos en torno de un producto común.

Mercer presenta una clasificación de las formas de conversar que pueden ayudar a entender el modo en que los estudiantes utilizan las conversaciones para pensar juntos y trabajar satisfactoriamente. Estas formas de conversar son: a) la *conversación de discusión*, en la cual se toman decisiones individuales impregnadas por el desacuerdo con breves intercambios sobre puntos dudosos o refutaciones; b) la *conversación acumulativa*

“en la que los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro” (1997: 116);

se construye un conocimiento común mediante la acumulación en donde aparecen repeticiones, confirmaciones y elaboraciones; y c) la *conversación exploratoria*, a través de la cual se tratan de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás. Las afirmaciones y sugerencias se ponen a disposición del grupo; los puntos dudosos se justifican y se ofrecen alternativas,

“[...] el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación. El progreso surge, pues, del acuerdo conjunto finalmente alcanzado” (op. cit.).

Esta tercera forma de conversar compartiría las características de lo que Freedman llama “grupos colaborativos”.

Analizando las conversaciones que han sido objeto de estudio en esta investigación, se concluye que el tipo de conversación que habitualmente predomina en los intercambios intergrupales es la “conversación acumulativa” en la que se construye positivamente sobre lo que otro dice sin ningún tipo de crítica. Prevalecen las confirmaciones, debido a que es escasa la solicitud de argumentos y no se demandan o brindan muchas explicaciones a los compañeros en torno de los señalamientos que estos efectúan en los textos. No obstante esta actitud “pasiva”, cabe rescatar que, a través de los breves diálogos que se generan entre los grupos o aquellos que se desencadenan en el interior de cada uno luego del intercambio, se logra disipar algunas confusiones y se modifica consecuentemente el texto de acuerdo con lo indicado por los compañeros.

La conformación de los grupos de trabajo: un asunto pendiente

El registro de las conversaciones de los alumnos trabajando en grupo ha permitido identificar el predominio de uno de los estudiantes del equipo respecto del resto, en tanto se detectan intervenciones de modo sistemático y frecuente por parte de estos alumnos junto a una participación menor de sus compañeros. Es posible discriminar no obstante dos modalidades diferentes en el predominio de los alumnos en sus respectivos grupos. En el Grupo 1, las intervenciones de un alumno son más bien directivas, emite órdenes que pretenden organizar la tarea o definir qué escribir; esta modalidad imperativa, en la mayoría de los casos, no resuelve los desafíos que la tarea les impone.

Una alumna del Grupo 2, en cambio, interviene también para organizar la tarea e incidir en el contenido del informe, pero la modalidad tiende a ser más bien democrática. Se registran preguntas dirigidas a los compañeros invitándolos a emitir sus opiniones y buscando el consenso en algunas formas de hacer, de decir y de escribir. Toma frecuentemente la iniciativa de leer el texto que se está escribiendo, suele explicitar además algunas ideas recapitulándolas, retomando lo que los diferentes miembros del grupo van diciendo. Se visualiza así una tendencia al tipo de conversación que Mercer (1997) ha denominado "exploratoria". Comparando ambos casos, podría decirse que el Grupo 2 goza de mayores posibilidades para generar una conversación exitosa, es decir, una conversación que dé lugar a un aprendizaje conjunto a partir de los intercambios orales.

Otros estudios señalan que a veces los niños más capaces tienden a tomar el control de la tarea. Este hecho, opinan los especialistas, obstaculiza que todos los alumnos tengan oportunidades para utilizar el lenguaje en la resolución de las tareas que se les proponen (Mercer, 1997). Desde otra perspectiva, Lerner (1997) formula una afirmación similar cuando expresa que alguien en un grupo puede asumir un rol directivo y los demás sólo plegarse copiando o imitando sin convicciones propias. De este modo, ciertos estudiantes pueden quedar al margen de las interacciones o limitarse a apoyar lo que otros hacen, con lo cual la construcción social del conocimiento puede verse afectada.

El análisis de las interacciones en sí mismas puede revelar lo que efectivamente sucede en el interior de los grupos cuando enfrentan una tarea, ya se trate de grupos de conformación homogénea –como ocurre en el presente estudio– o de grupos heterogéneos. Estudios comparativos podrían dar pistas de las ventajas y desventajas del trabajo de grupos heterogéneos y homogéneos, sin dejar de considerar la incidencia de otras variables. Una de ellas, fundamentalmente importante, es el tipo de influencia que ejerza el docente como posibilitador y coordinador del trabajo en grupo.

El debate sobre las orientaciones pedagógicas en la conformación de los grupos ha tenido un lugar destacado en el seno de las investigaciones psicogenéticas referidas a la apropiación del sistema de escritura (Lerner, 1997). Se ha planteado que los intercambios más beneficiosos son aquellos que se establecen entre niños que están en niveles diferentes aunque cercanos en el proceso constructivo. Pero esta afirmación, tan válida para las etapas iniciales de la alfabetización, no puede trasladarse en forma directa a otras etapas y situaciones. En primer lugar, porque no se han definido claramente "niveles de conceptualización" posteriores a la adquisición del sistema de escritura, "quizás existan" –sostiene Lerner– en relación con algunos aspectos puntuales como la construcción de la palabra o de la puntuación, pero no en cuestiones vinculadas a la coherencia y la cohesión del texto. Es por ello que se requieren investigaciones didácticas que estudien con rigurosidad las condiciones que hacen posible generar interacciones productivas en las situaciones de escritura y lectura posteriores a la apropiación del sistema. De todos modos, puede estimarse que las interacciones más fecundas suelen ocurrir cuando los miembros del grupo tienen suficientes conocimientos en común como para entenderse y suficientes

diferencias o discrepancias de informaciones como para confrontar y enriquecer las ideas de cada uno. Debido a que no resulta fácil tener una idea de los conocimientos y habilidades de quienes integran una clase, conviene en principio evitar la conformación de grupos rígidos desde el primer día para que cada niño tenga la oportunidad de interactuar con muchos otros.

Finalmente, y por otro lado, el abordaje de la instrucción escrita en pequeños grupos no es tan reciente como se supone. De acuerdo con Gere (en Di Pardo y Freedman, 1988) ha existido desde que los escritores han compartido sus trabajos con pares y recibido comentarios sobre los mismos. La visión sobre los grupos en las clases de escritura ha sufrido un viraje a partir del cambio de paradigma operado con el surgimiento de los nuevos conocimientos sobre la escritura y los escritores; como es sabido, el centenario modelo de producto es cuestionado por los recientes trabajos de lingüistas, psicólogos cognitivos, antropólogos y teóricos de la composición. Una serie de elementos caracteriza al nuevo paradigma: se enfoca la escritura como proceso, se contempla la instrucción interviniendo en ese proceso y se piensa en los grupos de pares como espacios propicios para dicha intervención. Se enfatizan los principios retóricos de la audiencia, el propósito, la ocasión, y se abordan actividades de preescritura, escritura y revisión de modo recursivo.

Este trabajo de investigación contempla los elementos que integran el nuevo paradigma tanto desde la propuesta de escritura planteada a los alumnos como por los marcos referenciales que la han orientado. A continuación, se interpretan datos surgidos de las conversaciones que mantienen los alumnos en situación interactiva cuando están abocados a la tarea de revisar textos.

La revisión conjunta de textos escritos

La revisión textual supone una instancia del proceso de escritura en el que se valora lo realizado hasta el momento y se detectan los aspectos que requieren una modificación. La tarea de identificar problemas y de saber solucionarlos no es fácil; los alumnos necesitan ayuda para revisar sus textos con objetivos determinados que los conduzcan a mejorarlos (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Durante la implementación de la propuesta de escritura, la orientación ofrecida para la tarea de revisión estuvo mediada por un instrumento producido con el fin de dirigir la mirada de los estudiantes hacia determinados aspectos del texto. Se elaboraron *grillas de revisión* para cada una de las partes de la monografía (introducción, desarrollo y conclusión), bajo el supuesto de que podían facilitar y promover la revisión. Estas grillas consistieron en una serie de ítems que conducían a los alumnos a analizar la presencia o ausencia en sus escritos de determinados contenidos, aspectos textuales y microtextuales inherentes al tipo de texto. Concebir el proceso de revisión como un objetivo de enseñanza en sí mismo involucrando a los niños como corresponsables de su propio aprendizaje, llevó a poner a su disposición este instrumento que constituye uno de las diversas técnicas a las que un

docente puede apelar³.

Principalmente, se analizaron las habilidades de revisión que los alumnos desplegaban frente a sus propios textos y los de los compañeros: si los alumnos eran capaces de comprender y adoptar los señalamientos que sus pares hacían sobre su texto y si podían fundamentar las ideas propias y generar alternativas para mejorar sus escritos.

La falta de conocimientos es una de las principales causas de fracaso en la revisión (Fitzgerald, 1987). Las dificultades pueden aparecer vinculadas a qué decir y cómo decirlo, o sea, a cómo presentar lo que se desea comunicar de acuerdo con las metas, el estilo, la estructura y el formato del texto. Esta falla se manifiesta en el Grupo 1 (escritores) cuando el grupo 4 (revisores)⁴ pone en evidencia la ausencia del objetivo del trabajo en la introducción, aspecto que los escritores retoman en el momento de hacer modificaciones en esta parte del informe. La manera en que lo hacen revela sin embargo una falla en los modos de decir, o sea, en cómo presentar el objetivo del trabajo. Ocurre algo semejante cuando tienen que dar cuenta por escrito, en la conclusión, del modo en que se llevó a cabo la monografía, ya que no pueden brindar mayores datos respecto a los procedimientos puestos en marcha. Es difícil discriminar si se trata de una ausencia de conocimientos respecto a qué decir –vinculado tal vez con una falta de toma de conciencia de lo realizado– o a cómo contar acciones efectuadas para recabar información antes y durante la producción escrita. Es evidente que las habilidades metacognitivas de los alumnos están poco desarrolladas.

La interacción entre pares –en este caso, entre grupos de pares– puede ser una estrategia muy productiva. Ello se puede comprobar en el modo en que el grupo 4 (revisor) detecta deficiencias en el texto del Grupo 1 y este, con todas sus limitaciones, logra modificar lo que se le señala. La ventaja radica justamente en esto último: sin la interacción, el grupo de escritores no se hubiera detenido quizá en el texto; la desventaja está en lo que Fitzgerald (op. cit.) señala como la falta de conocimientos en el qué decir (aspectos temáticos o de contenidos) y de qué forma hacerlo, que tiene como consecuencia cambios textuales insignificantes (en el nivel de la palabra o la frase).

Las grabaciones dan cuenta de una ausencia de conversaciones en el Grupo 1 con respecto al tema de la monografía. Se trata de una representación fragmentada, poco clara y estructurada del contenido. Cuando no se tienen ideas para incorporar en el texto porque la memoria no proporciona suficientes elementos sobre tema que se escribe o del código escrito –situación a la que habitualmente suelen enfrentarse los principiantes–, se puede actuar de dos maneras diversas (Cassany, 1996a): a) escribir con los escasos conocimientos que se tengan evitando o sustituyendo lo que se desconozca con ideas poco desarrolladas o fragmentadas; o b) hacer esfuerzos

³ La obra de Cassany **Reparar la escritura** (1996b) ofrece un variado e interesante espectro de técnicas que pueden emplearse para orientar la revisión textual.

⁴ Por decisión de la docente, los grupos que fueron objeto de estudio durante la investigación intercambiaron sus trabajos con aquellos que no lo fueron.

especiales con el propósito de recordar lo olvidado, solicitando ayuda a otros o buscando en los libros. Sin duda, este grupo opta por lo primero. La segunda opción requiere de esfuerzos especiales y supone poder utilizar estrategias ya no esenciales al proceso de composición sino "de apoyo" (op. cit.), vinculadas al saber buscar en una biblioteca, en un libro o en un periódico –escritos diversos que sirven de consulta–, y a saber preguntar a la maestra o a otros compañeros. Habilidades vinculadas con la comprensión lectora se vuelven evidentes cuando se trata de leer y poder extraer información de los textos y/o de hacer resúmenes o esquemas útiles a la hora de producir y mejorar un escrito⁵. Las intervenciones docentes efectuadas puntualmente en el Grupo 1 han insistido mucho en el uso de las fuentes de información y en efecto el grupo ha apelado a ellas, lo que habitualmente ocurre es que leen sin lograr, al finalizar, recoger el contenido del texto fuente. El tipo de texto informe monográfico supone un trabajo intertextual, es decir, la incorporación de otros textos en el tejido del texto que se escribe; la lectura adquiere así un rol central, pero si no es comprensiva o no se hace guiada por un objetivo claro – lo que sucede en el Grupo 1– es difícil que contribuya a la escritura de un texto de calidad. Al no recuperarse información nueva en los momentos de revisión cuando no se lo ha hecho antes, no hay progresión temática tampoco en esta instancia.

Por otro lado, al analizar el modo en que este grupo revisa su propio texto (previo al intercambio de sus trabajos con otros grupos), pueden encontrarse algunas diferencias en la modalidad con que operan al revisar un texto ajeno. En el primer caso, los alumnos se limitan a responder ligeramente si el ítem formulado en la grilla de revisión se registra como ausente o presente; no se observa una apoyatura en el texto, es decir una relectura. En el momento de revisar el escrito de los compañeros, si bien la mirada se detiene poco en el texto, es posible hallar comentarios que demuestran alusiones y señalamientos más específicos.

El Grupo 2, por el contrario, demuestra remitirse detenidamente al texto en ambas situaciones a través de una lectura efectiva. De todos modos, cuando revisan su propio texto, se detecta una variación entre los distintos ítems que conforman las grillas de revisión. Algunos de estos requieren de un detenimiento mayor en el texto para poder ser contestados correctamente; es lo que sucede con el ítem referido a la coherencia de los tiempos verbales a lo largo del escrito, punto que es evaluado por sus autores incorrectamente.

Tanto el Grupo 1 como el Grupo 2 consideran cada uno de los señalamientos realizados en la grilla por parte de sus compañeros y de forma ordenada van agregando lo indicado. La diferencia que se plantea es que en el primer caso lo que se incorpora es extremadamente breve, podría decirse que se agregan palabras o frases. En el segundo caso, la información aportada es

⁵ Durante el desarrollo de la propuesta didáctica se proveyó a los alumnos de fuentes de información bibliográficas y testimoniales con las que se efectuaron diversas actividades, a fin de posibilitar aprendizajes respecto del tema de la monografía y de sus características textuales (se leyeron informes monográficos que se adoptaron como modelos textuales). El producto de estas actividades quedó registrado en las carpetas de los alumnos a través de esquemas, redes conceptuales, resúmenes y sistematizaciones colectivas disponibles para ser usados en la etapa de la producción monográfica.

significativa, por ejemplo se completa un párrafo y se agrega otro, para lo cual consultan la información que ha quedado sistematizada en las carpetas de los alumnos durante la etapa de estudio del tema de la monografía. El Grupo 2 realiza correcciones a partir de lo que ellos mismos advierten como necesario durante la autorevisión y retoman luego las correcciones que les hacen sus compañeros y finalmente la docente. Una de estas intervenciones es muy importante: la maestra se coloca en calidad de lectora del texto previo a la impresión y le ofrece diversos tipos de sugerencias, introduciendo modificaciones directamente sobre el texto con marcas específicas o bien indicando a los alumnos que las efectúen.

Finalmente, es posible decir que el manejo conceptual que posee sobre el tema el Grupo 2, el uso de aspectos lingüísticos importantes en la escritura del texto, las estrategias de escritura que pone en marcha y el aprovechamiento de las sugerencias externas confluyen en la construcción y revisión de un texto que puede ser definido como de calidad, aun cuando, por supuesto, sea susceptible de mejoras.

Producción escrita y niveles de rendimiento

Desde el momento en que se inicia el trabajo de campo, en el que la investigadora participa del proceso de escritura de los alumnos y recoge los informes monográficos en sus distintas versiones, se observan diferencias notables en la calidad de los trabajos y en los planteos que los estudiantes hacen mientras escriben (registrados en las grabaciones). La distancia más grande se ha planteado entre el Grupo 1 (menor rendimiento) y el Grupo 2 (mayor rendimiento), lo que pone de manifiesto que el juicio de la docente sobre los niveles de rendimiento de los grupos en el área Lengua se comprueba en esta tarea de escribir el informe monográfico, manteniéndose la clasificación establecida al comienzo de la investigación. La diversidad de lo que sucede entre los grupos conduce a formular algunas hipótesis explicativas:

1. En primer lugar, se podría decir que el escrito producido por los estudiantes de un grupo, hasta el momento en el que la docente o el resto de los compañeros interviene, condiciona e incide en el tipo de intervención que es posible realizar; en este sentido, la producción escrita, considerada en su extensión y calidad, potenciaría determinadas intervenciones y anularía otras. El texto del Grupo 2, el más rico en extensión y contenido, parece desencadenar intervenciones más precisas y pertinentes que el texto del Grupo 1, considerado como el más pobre⁶. Las vinculaciones entre los momentos en que un texto es revisado por un adulto o un par (al inicio, durante o al final del proceso de producción) y los niveles textuales sobre los que se puede influir (aspectos macroestructurales o microestructurales) se contemplarían en el marco de esta hipótesis que relaciona el texto con las intervenciones efectuadas para mejorarlo.

⁶ El análisis de los informes monográficos se ha realizado atendiendo al contenido semántico, a los aspectos lingüísticos y a la presentación formal del texto.

2. En segundo lugar, se hace referencia al supuesto de que la docente respondería de acuerdo con las valoraciones positivas o negativas sobre el rendimiento de cada grupo, o la consideración de si estos han trabajado o por el contrario no lo han hecho (o si han trabajado adecuada o inadecuadamente). Se señala aquí una tendencia a interactuar con más frecuencia con los grupos mejor calificados por la docente. En el presente estudio, esta tendencia favorecería al Grupo 2. Pareciera que el estatus de los alumnos –en este caso no de forma individual sino grupal– genera expectativas y percepciones en la maestra que incidirían en las interacciones. A modo ilustrativo, cabe mencionar que fue el Grupo 2 el único que obtuvo de la docente la lectura total del trabajo antes de la escritura de la última versión realizada en el procesador de textos.

3. El análisis de las conversaciones que se suscitan dentro de cada grupo puede también orientarnos respecto de los diferentes niveles de rendimiento. Ninguno de los grupos estudiados trabajó tomando decisiones individuales (*conversación de discusión*, según Mercer). Las diferencias se observaron en los modos en que el conocimiento circuló en el grupo. En el Grupo 1, como ya se ha visto, dicho conocimiento –más o menos pobre, más o menos genuino– es impuesto acriticamente. Un alumno repite o confirma lo que la docente demanda y el resto adhiere (*conversación acumulativa*, de acuerdo con Mercer). En el Grupo 2, la tendencia es tratar constructivamente las ideas; si bien predomina un alumno, el resto participa en las decisiones (*conversación exploratoria*). Si desde un enfoque comunicacional se sostiene que el modo en que el habla se utiliza supone formas de pensar, en este caso, en cuanto a la producción y revisión textual, las conversaciones más fecundas son las que también contribuirían a explicar los distintos rendimientos puestos de manifiesto no sólo en la calidad de los textos que componen sino también en los planteos que aparecen durante la coautoría de la producción, en los intercambios con los demás grupos y con la docente.

Cabe aquí citar un trabajo, efectuado en el nivel universitario, dirigido a estudiar la interacción entre pares. Se consideró el rendimiento académico de los alumnos al iniciar y al concluir una experiencia de enseñanza basada en el enfoque cooperativo y se advirtió que quienes tenían mayores puntajes eran los mismos alumnos que habían obtenido mayores calificaciones en la prueba inicial (Rinaudo y Vélez de de Olmos, 1997). De este modo, se concluyó que las interacciones entre los pares habían sido más fructíferas en los grupos que habían mostrado mayores desempeños iniciales. Quienes llevan adelante estas investigaciones (Rinaudo y Vélez de de Olmos, 1997 y Vizzio y Rinaudo, 1997) coinciden en ser cautelosos con respecto a los enfoques de enseñanza centrados en los pequeños grupos. Si bien los resultados hallados parecen confirmar que esta modalidad de trabajo incrementa la participación de los alumnos, no es posible todavía establecer vinculaciones significativas entre participación y rendimiento académico; es decir, entre los progresos en el aprendizaje y el trabajo cooperativo entre los alumnos. Por otro lado, estas limitaciones también aparecen al analizar las interacciones entre pares en término de ayuda pedagógica. Así, en el estudio realizado por Vizzio y Rinaudo (1997) se estimaba que las tareas en grupos iban a ser aprovechadas por sus miembros para aclarar dudas a los compañeros, extender conceptos, ofrecer ejemplos y proponer argumentos; sin embargo, hubo un bajo nivel de elaboración de las respuestas a las preguntas de sus pares o bien una ausencia de respuestas adecuadas cuando existía una solicitud de ayuda.

Siendo conscientes de las diferencias que separa a los niños de Educación General Básica de los estudiantes universitarios y de la imposibilidad de establecer comparaciones lineales, vale la pena expresar que las expectativas de lo que sucedería en el intercambio entre los grupos durante los momentos de revisión tampoco fueron alcanzadas. Las modalidades de intercambio grupal detectadas en las instancias de revisión textual –grillas de revisión mediante– lo pusieron especialmente de manifiesto. Estos intercambios se dieron mayormente sin solicitud de argumentos; no se trascendía más allá de la lectura que cada grupo efectuaba de la evaluación del texto realizada por los compañeros. Las lecturas eran rápidas y no se establecían prácticamente preguntas o comentarios aclaratorios. En escasas oportunidades se registró que los estudiantes solicitaran explicaciones respecto de algunas correcciones o indicaciones efectuadas sobre su texto, dando lugar a preguntas, aclaraciones e intentos de justificar el punto de vista propio.

Finalmente, parece importante considerar la prudencia sugerida por los autores de los estudios en el nivel universitario mencionados respecto de los beneficios de las interacciones entre pares.

El “contenido de los intercambios comunicativos –calidad de las ideas que se aportan, detenimiento con que se consideran las preguntas, nivel de elaboración de las respuestas que se ofrecen ante demandas de otros compañeros [...]– deben ser cuidadosamente valorados si se desea determinar su incidencia en los aprendizajes” (Vizzio y Rinaudo, 1997: 122).

El estudiar en forma realista los límites y las posibilidades del trabajo en grupos ha sido destacado como una tarea ineludible en el momento de considerar enfoques de enseñanza que se muestran prometedores desde las proposiciones teóricas que las sustentan.

Apreciaciones finales

Son varios los autores que sostienen que la única diferencia existente entre la revisión de los textos de los otros y los propios consiste en que se encuentran más errores en los primeros. El egocentrismo constituiría en este sentido un factor de fracaso en la revisión de textos propios, traducido en una inhabilidad para detectar las discrepancias entre el texto efectivamente producido y el deseado (Fitzgerald, 1987). De hecho, más allá de las diferencias que cada grupo estudiado ha presentado, es posible plantear dos cuestiones que expresan sin duda los beneficios de la tarea de revisión entre pares: 1) los estudiantes revisan con mayor detenimiento los textos de los compañeros que los propios, detectando así problemas más relevantes en los primeros que en los segundos; 2) logran prestar atención a lo que los compañeros les señalan en el texto, ya sea con marcas o a través de los señalamientos que anotan en las grillas de revisión, e introducen de acuerdo con esto modificaciones en sus escritos.

Estos resultados alientan a efectuar nuevas búsquedas orientadas a especificar estrategias de enseñanza que apunten a la apropiación de habilidades ligadas al trabajo en grupo y a la producción y el mejoramiento de

los textos. El saber expresar las opiniones personales es una de las habilidades discursivas que Cassany (1997) señala como necesaria para la revisión. Puede suceder que los alumnos no sepan expandir sus ideas, que repitan las palabras del texto o de un compañero sin aportar nada nuevo. Otra de estas habilidades es la comprensión que se vincula específicamente con la comprensión lectora: es posible ayudar a los alumnos a leer y comprender contribuyendo en la formulación de objetivos y estrategias orientadoras de la lectura de los textos tanto propios como ajenos. Por otro lado, aunque los borradores suelen poseer tachaduras que dificultan la lectura y obstaculizan el proceso de revisión entre pares, los lectores-revisores tienen cerca y conocen a sus compañeros productores del texto lo cual puede ser una ayuda para la comprensión de lo que se ha querido significar.

Por otro lado, la enseñanza de "habilidades sociales" suele fácilmente dejarse de lado tras el esfuerzo centrado en habilidades cognitivas; esto, sin embargo, puede ser engañoso, ya que el grupo podría fracasar en estas últimas –ligadas estrechamente a la calidad del proceso de escritura y al texto que finalmente se logre– por no haber aprendido a "trabajar en grupo". Este es un aprendizaje que requiere de experiencias que sometan a los alumnos a las diferentes vicisitudes que la dinámica grupal impone. En este sentido, Cassany (1997), refiriéndose concretamente a la revisión de textos entre iguales, alude a habilidades específicas relacionadas al saber dialogar, respetar los turnos de habla, saber explicar, pedir aclaraciones, atender a las demandas de los otros y evitar la ofensa. Se trata de dimensiones que merecen la pena tenerse en cuenta tanto en experiencias didácticas como en los proyectos de investigación que se implementen sobre el estudio de la enseñanza y el aprendizaje en pequeños grupos.

Los estudios han revelado que no siempre la revisión entre pares ha conducido a buenos resultados justamente porque estas habilidades no están presentes y pueden existir actitudes negativas hacia los compañeros y hacia la actividad misma de escribir y revisar un texto. Es común que la experiencia escolar haya generado la idea de que sólo la revisión y corrección proveniente del docente es la única válida. Además, la poca habilidad para verbalizar los procesos de escritura y para leer textos imperfectos por parte de los alumnos hace que la tarea se torne difícil. Es por ello que la revisión entre compañeros y el trabajo en grupos demanda una enseñanza formal, sistemática y específica; un cometido fundamental en la enseñanza de la producción textual.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (1996a) **Describir el escribir**. Barcelona: Paidós (Comunicación).
- Cassany, D. (1996b) **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito**. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1997) "Habilidades pragmadiscursivas en la corrección oral entre iguales de textos escritos." En AA. VV. **Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas**. Rosario, Argentina: Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Cazden, C. (1991) **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Madrid: Paidós.
- Di Pardo, A. y S. Freedman (1988) "Peer Response Groups in the Writing Classroom:

- Theoretic Foundations and New Directions." **Review of Educational Research**, vol. 58, nº 2, p. 119-149.
- Edwards, D. y N. Mercer (1997) **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós/M.E.C (Temas de Educación).
- Fitzgerald, J. (1987) "Research on Revision in Writing." **Review of Educational Research**, vol. 57, nº 4, p. 481-506.
- Lerner, D. (1997) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición." En A. Castorina et al., **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós (Educador).
- Mercer, N. (1997) **La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos**. Buenos Aires: Paidós (Temas de Educación).
- Rinaudo, C. y G. Vélez de de Olmos (1997) "Participación y aprendizaje. Aportes para el estudio de las interacciones entre pares." **Cronía Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas**. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 1, vol. 1, nº 1, p. 125-131.
- Rinaudo, C. y G. Vélez de de Olmos (1998) "El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria." En D. Donolo (comp.) **Las tareas en el aula**. Río Cuarto: Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición textual." **Infancia y Aprendizaje**, nº 58, p. 43-64.
- Vázquez, A. (1998) "Evaluación y revisión de textos escritos: procesos cognitivos y estrategias didácticas." En A. Vázquez y M.C. Matteoda (eds.) **Escribir en la escuela. Dimensiones cognitiva y didáctica**. Río Cuarto: Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vizzio, A. y M.C. Rinaudo (1997) "Interacciones entre pares, límites y alcances en los aprendizajes académicos." **Cronía Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas**. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 1, vol. 1, nº 1, p. 119-124.

*Este artículo fue presentado a la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en marzo de 2003 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.*