

EL ESCRITO EN LA ORALIDAD : EL TEXTO INTENTADO¹

A. Camps, O. Guasch, M. Milian, T. Ribas

*Depto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona*

Resumen

A partir de una breve presentación de los trabajos realizados por el grupo GREAL en la línea de establecer relaciones entre el uso y los conocimientos lingüísticos, el artículo se centra en la investigación realizada sobre la interacción oral para la composición escrita en colaboración. La producción de textos en grupo se encuadra en el modelo de secuencia didáctica (SD), desarrollado y experimentado por los autores para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, cuyas características se describen sucintamente. En este marco se presentan, ejemplifican y analizan los conceptos de *texto intentado* (Ti), en contraposición al *texto escrito* (Te), y de *reformulación* como constructos teórico-metodológicos aptos para la interpretación de las operaciones y factores sociocognitivos que intervienen en los procesos de escritura y también para analizar la actividad lingüística y metalingüística de los participantes en la actividad de composición escrita. La aplicación de los instrumentos de análisis citados ofrece información relevante sobre: a) las operaciones de planificación, textualización y revisión durante el proceso de elaboración del texto; b) las posibles causas de las modificaciones que experimenta el texto a lo largo del proceso: mecanismos de cohesión textual, posición enunciativa, corrección normativa y adecuación de los escritos. Permite, asimismo, avanzar la hipótesis que la elaboración de textos en colaboración contribuye a potenciar la actividad metalingüística y el aprendizaje.

Palabras clave: Composición escrita – Secuencia didáctica – Actividad metalingüística – Texto intentado – Reformulación – Interacción Writing orally: Intended text.

Abstract

After a short presentation of previous research done by the authors -Group GREAL- aiming to bridge the gap between language use and language knowledge, the text focuses on oral interaction in the process of collaborative writing. Collaborative text production takes place in the framework of didactic sequences (SD), a teaching and learning model of writing developed and experimented by this group. A succinct description of SD characteristics is offered. Concepts as *intended text* (Ti), as opposed to *written text* (Te), and *reformulation* are presented, exemplified and discussed as theoretical and methodological constructs able to interpret the diverse cognitive and sociocognitive factors interacting in the composition process. Through them evidence is given of the participants linguistic and metalinguistic activity during the process. Ti and reformulation analysis gives relevant

¹Traducción del francés de Pilar Fernández Trillo y Agustina Peláez.

information about: a) planification, textualization and revision operations along joint text production; b) factors involved in text modifications across the writing activity –text cohesion, the writers’ enunciative position, and text correction. Moreover, it brings evidence to the hypothesis that relates collaborative text production to the enhancement of metalinguistic activity and learning.

Key words: Written composition – Didactic sequence – Metalinguistic activity – Intended text – Reformulation – Interaction.

Introducción

En la actualidad, los currículos, así como las orientaciones predominantes en la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, tienen como prioridad el uso lingüístico; así, los conocimientos sobre la lengua, el discurso y la comunicación están subordinados a ese uso. Sin embargo, las relaciones entre el uso y los conocimientos explícitos aún no han sido suficientemente investigadas. Nuestra intención es realizar una contribución en tal sentido.

A partir de este objetivo general, el Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas; GREAL) del Departamento de Didáctica de la Lengua de la Universidad Autónoma de Barcelona ha desarrollado tres líneas de investigación, relacionadas entre sí:

1. *La elaboración de un modelo de enseñanza de la composición escrita.* El modelo integra y permite relacionar dos tipos de actividades (en el sentido de la teoría de la actividad de Leontiev): a) una actividad de producción textual que tiene sus propios objetivos (el texto tiene una función comunicativa que va más allá del hecho de ser un ejercicio académico o escolar) y b) una actividad de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos referidos al género discursivo que constituye el objeto de enseñanza. Las acciones llevadas a cabo durante el desarrollo de lo que llamamos las “secuencias didácticas” (SD) adquieren sentido y devienen significativas en relación con objetivos determinados, compartidos por los participantes: profesor y alumnos (Camps, 1994b; Colomer, Ribas y Utset, 1993; Fort y Ribas, 1995; Colomer y otros, 1998; Milian, 1995, 1996).

2. *El conocimiento de los procesos de evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.* Hacia esta idea se orienta la investigación de los

mecanismos de regulación de la actividad de escritura en las SD (Camps y Ribas, 1996b; Camps, Ribas, Guasch y Milian, 1997).

3. *El conocimiento de la actividad metalingüística en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito.* Entendemos esta actividad no sólo como el empleo de los términos metalingüísticos, sino también como el control y análisis de la actividad de uso de la lengua, que puede desarrollarse en diferentes niveles de la conciencia (Camps y Milian, 1999; Guasch y Milian, 1999).

La interacción para la composición escrita

El análisis del discurso sobre el diálogo producido para crear un discurso resulta de suma utilidad para la investigación didáctica. Permite observar el proceso de producción durante su desarrollo y acceder así a las operaciones realizadas por los estudiantes en la elaboración de un texto escrito y a los factores que intervienen durante el proceso. Paralelamente, el hecho de ubicar la situación en el contexto escolar ofrece la posibilidad de acceder a las características del proceso de aprendizaje de la composición escrita a partir de la actualización de los conocimientos y procedimientos que tienen lugar entonces. Este análisis permite observar las estrategias que siguen los alumnos para resolver los problemas que aparecen en varios niveles y diferentes momentos del proceso, y que devienen explícitos a partir del discurso oral compartido por los participantes. La intersección de los dos procesos, el de la composición escrita y el del aprendizaje de la composición escrita, conforma un punto de observación privilegiado para conocer las situaciones de enseñanza y de aprendizaje y para proponer líneas de intervención educativa.

La producción de los textos escritos en colaboración, objeto de nuestros análisis, se encuadra en el modelo de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, desarrollado y experimentado en diferentes trabajos del grupo GREAL. Las características del modelo de SD se refieren a la importancia acordada a las condiciones discursivas del texto producido y a la situación de producción en grupo. Esta situación permite la colaboración entre los participantes para examinar, negociar y resolver los problemas inherentes a la complejidad del proceso de composición en varios niveles, muestra el dinamismo del proceso y permite al mismo tiempo la construcción y regulación de los aprendizajes.

La situación de producción en grupo resulta un contexto específico en el que se entrecruzan otros contextos o ámbitos, que aportan características propias al discurso creado por los participantes durante el proceso. En este sentido, las negociaciones efectuadas en el contexto de producción se refieren a los siguientes ámbitos:

1. *Negociación para la producción del texto.* Se produce en dos niveles diferentes. El primero corresponde a la elaboración del texto como objeto y las negociaciones que desencadena se refieren al contenido, al modo discursivo escrito y a la situación de comunicación en la cual el texto se inserta. El segundo nivel de negociación concierne al proceso de producción mismo, la organización de la acción y la gestión del proceso.

2. *Negociación entre el emisor y el destinatario.* La representación de la tarea requiere establecer claramente la intención de la escritura, el conocimiento del destinatario del texto y de la situación de recepción, así como la relación constante entre estos parámetros en la situación de producción.

3. *Negociación de la situación de aprendizaje.* El modelo de SD comprende la explicitación y la negociación de los objetivos de aprendizaje, que contribuyen a la representación de la tarea y permiten guiar la realización a lo largo del proceso.

Hablar para escribir implica una situación diferente de la que se establece entre interlocutores en una conversación. Se trata de una situación de “conversación redaccional” (De Gaulmyn, 1994), en la cual se pone el acento sobre “la tarea conversacional” que define un contrato y obliga a los participantes a la realización de un objetivo determinado: la elaboración de un texto escrito adaptado a un marco retórico específico (Krafft y Dausendschön-Gay, 1993).

El análisis de los elementos del diálogo que contribuyen a la construcción del discurso escrito tiene varias facetas, que permiten, a su vez, considerar varios parámetros. Pondremos ahora la atención en los enunciados orales que vehiculizan el discurso escrito.

El escrito en la interacción oral: texto intentado y texto escrito

Matsuhashi (1981) y Bereiter, Fine y Gartshore (1979) señalan que en la producción de enunciados escritos pueden distinguirse tres estadios diferenciados: un primer momento donde los escritores tienen una idea general de lo que van a expresar;

un segundo momento donde las ideas adoptan formas lexicales que pueden volverse explícitas, y un tercer momento donde devienen en unidades grafémicas.

Matsuhashi (1981) indica que en el desarrollo de una frase los productores trabajan al principio con unidades semánticas que contienen el tipo de estructura que se producirá, pero no contienen las unidades léxicas específicas que serán utilizadas. De esta manera, los escritores parten de un esquema específico de relaciones temporales o lógicas y pueden elegir alternativas de ese esquema. Según Bereiter, Fine y Gartshore (1979), la concreción grafémica de dichas estructuras se producirá en función de la adecuación a la situación discursiva y de corrección de las producciones.

En este sentido, Camps (1994a) identifica dos tipos de enunciados de producción de un texto escrito en la interacción para la composición escrita: *el texto intentado* (Ti), es decir enunciados formulados oralmente para ser escritos, y *el texto escrito* (Te), es decir el conjunto de enunciados orales que acompañan la acción de escribir o la actividad de dar una forma gráfica a las ideas elaboradas. De este modo se establece la diferenciación entre el texto que corresponde a los procesos de planificación (en el que se enmarca el Ti) y el formulado en los procesos de textualización y de revisión, representados por el Te (Milian, 1999).

El texto intentado

Entendemos por Ti las propuestas del texto escrito formuladas en función de los receptores del texto, pero enunciadas oralmente durante la interacción del grupo a fin de someterlas a consideración de los compañeros y del mismo enunciador antes de darles forma gráfica. En la conversación, el Ti se diferencia de los enunciados de planificación del texto. Su contenido es elaborado de acuerdo con ciertas características:

a) Se produce el Ti principalmente luego de expresiones como: “podríamos escribir”, “podríamos decir”, “pongamos” (se consigna en *itálica* el Ti):

Ejemplo 1:²

32. Francesc: bueno pues pon *título* (...)

33. Elisabet: luego tenemos que hacer el guión, ¿de acuerdo? (...)

² Dado que las transcripciones originales contienen parlamentos en castellano y en catalán hemos optado por presentar una versión completamente traducida al castellano. Incluiremos siempre al pie las versiones originales.

34. Francesc: vamos pon *guión*, / el título ya lo pensaremos después/tú pon *guión*.³

b) La propuesta de Ti coincide con un cambio de registro. Los enunciados de planificación del texto o elaboración del contenido tienen, a menudo, marcas de la oralidad, en la medida en que están destinados a los interlocutores presentes. Sin embargo, las propuestas de texto, destinadas a interlocutores ausentes, tienen características propias de la lengua escrita: un tono más impersonal, una tendencia a producir frases completamente desarrolladas desde el punto de vista sintáctico de acuerdo con modelos propios de la escritura:

Ejemplo 2:

360. Francesc: no sabía leer/ o ponía cosas con muchas faltas de ortografía/ pero sabía mucho cálculo// *nos dijo que por la puerta trasera en su época se podía/allí se podía/ entrar o salir cuando se quisiera / fuimos/ pero estaba cerrada.*

361. Elisabet: y no es más fácil hacer pi:: / y se abre una- / y hago chi chi chi y se abre una puerta / y pasamos y adiós / y ahí acabamos⁴

c) La enunciación del Ti encierra un cambio de entonación: el tono es más elevado y más regular, tiene a menudo una entonación final ascendente o con un final cortado. Muy a menudo se produce más lentamente en comparación con los otros enunciados.

d) En situaciones de conversación bilingüe⁵ (Py, 1994) donde la lengua escrita no coincide con la lengua base de la interacción entre los interlocutores, las propuestas de Ti se distinguen, también, porque se formulan en una lengua diferente de la que es más habitual en el grupo (Guasch, 1997).

Ejemplo 3:

346. Francesc: (en español) a ver// (en catalán) *él los liquidó a todos/ no (...) antes de que viniessen más/ salimos (...) por la puerta trasera de agujero negro.*

³32. Francesc: bueno pues pon *título* (...) / 33. Elisabet: después hem de fer el *guió*/ eh (...) / 34. Francesc: va posa *guió*/ el título ya lo pensaremos después/tu pon *guió* .

⁴ 360. Francesc: no sabía leer/ o ponía cosas con muchas faltas de ortografía/ pero sabía mucho cálculo// *ens va dir que per la porta trasera en el seu temps es podia / allà es podia entrar i sortir quan volies// vem anar allà però estava tancada / 361. Elisabet: y no es más fácil hacer pi:: / y se abre una- / y hago chi chi chi y se abre una puerta / y pasamos y adiós / y ahí acabamos*

⁵ En Cataluña, el catalán y el español.

347. Simon: (ríe) (...) no / *Eli abrió una puerta con sus poderes/* ti:: // y había como una especie de cosa azul y nosotros zum.⁶

El texto escrito

En el proceso de composición, el Te y el Ti están muy relacionados y en algunos momentos es muy difícil diferenciarlos. El texto escrito puede ser identificado a partir de la correspondencia con los diferentes borradores y el texto final. Las marcas de entonación que lo caracterizan en lo oral corresponden o bien al dictado –enunciación lenta y repetida, donde se retoma el texto en los fragmentos cortados y repetidos mientras se escribe–, o bien al momento material de la escritura –subvocalización o lectura decodificada en coincidencia con la inscripción de los signos gráficos–, o bien a los diferentes momentos de relectura (para revisar, para retomar el hilo del discurso, para verificar la propuesta).

Veamos cuáles son las funciones del Ti y del Te: los productores emplean el Ti y el Te para realizar diversas funciones. Al producir el texto intentado, los alumnos pueden proponer el texto, aceptar la propuesta de texto, repetirla para darse tiempo de evaluarla, aceptarla pero con cambios, hacer una nueva propuesta.

En el caso del texto escrito, los alumnos pueden dictar (recordar la propuesta, dictarla a quien va a escribirla, poner el acento sobre los aspectos fonográficos), autodictarse (autocontrolar la propia escritura, llamar y retener la atención de los compañeros sobre la tarea que se va a realizar, mantener informados a los compañeros sobre lo que se está escribiendo), releer (evaluar lo que se escribió, retomar lo escrito para unirlo a la nueva producción).

En el siguiente pasaje, el Ti es formulado para proponer el texto:

Ejemplo 4:

31. Simon: XXX (...) no// primero un poco de// para entrar/ a ver/ qué podemos poner (...).

32. Francesc: mira muy fácil/ *una niña/ que cae en un agujero negro// donde// donde/ encuentra una nave/ con dos niños/* ella te conocía.⁷

⁶ 346. Francesc: a ver// es va carregar a tots/ no (...) abans de que vinguessin més / vem marxar (...) per la porta trasera del forat negre. / 347. Simon: (riu) (...) no/ la Eli va obrir una porta amb els seus poders/ ti:// y había como una cosa azul y nosotros zum

En este otro ejemplo, el Ti se repite para mostrar el desacuerdo (178) y el acuerdo (180) con las proposiciones de un compañero:

Ejemplo 5:

175. Francesc: *esta historia*// pasará.

176. Elisabet: no no no/ no comienza.

177. Simon: um e::;h la::/ *la dimensión desconocida*.

178. Elisabet: *la dimensión desconocida*/ pero //lo que hay aquí debajo (...).

179. Francesc: *la historia fantástica*.180. Simon: sí/ *historia fantástica*⁸.

Veamos ahora un ejemplo de texto escrito bajo la forma de dictado (195, 198) y un pasaje (ejemplo 7) donde aparece como autodictado (303):

Ejemplo 6:

195. Miriam: mm/ (dicta) *el quince de febrero del año dos mil*.

196. Alberto: XXX el diccionario.

197. Zaida: =XXX=.

198. Miriam: =copia= / (dicta) *el quince de febrero del año dos mil*.

199. Alberto: joder/ tengo que copiar yo (...)⁹

Ejemplo 7:

302. Miriam: (continúa dictando) *en una*-// cambiamos por una clase de química/ porque en una universidad estudiar sociales es un poco:://

303. Alberto: (copia) *clase de*:: (...).

304. Zaida: *química* (...).

305. Miriam: (dicta) *Alberto/no-Miriam/ Alberto y Zaida/coma//Alberto... (...)*.¹⁰

⁷ 31. Simon: XXX (...) no// primero un poco de//para entrar/ a ver/ qué podemos poner (...) / 32. Francesc: mira molt fàcil / una noia / *que cau en un forat negre // on/ on / es troba amb una nau / a:mb dos nois // et coneixia a tu.*

⁸ 175. Francesc: *aquesta història // passarà* / 176. Elisabet: no no no / no comienza / 177. Simon: um / e::;h la:: / *la dimensió desconeguda* / 178. Elisabet: *la dimensió desconeguda* / però // lo que hay aquí debajo (...) / 179. Francesc: *la història fantàstica*. / 180. Simon: sí / *història fantàstica*.

⁹ 195. Miriam: um / (dicta) el quinze de febrer de l'any dos mil / 196. Alberto: XXX el diccionario / 197. Zaida: =XXX= / 198. Miriam: = copia= / (dicta) el quinze de febrer de l'any dos mil / 199. Alberto: joder / tengo que copiar yo (...)

¹⁰ 302. Miriam: (continúa dictando) *en una-* // cambiamos por una clase de química / porque en una universidad estudiar sociales es un poco:: // mosti! / 303: Alberto: (copia) *clase de*:: (...) / 304.

Finalmente, veamos a continuación un ejemplo de texto escrito que aparece en el diálogo a través de la relectura del texto para reconsiderar lo que fue escrito y para relacionarlo con su continuación (6).

Ejemplo 8:

6. Francesc: (lee) *esta historia pasa/ el año dos-/ el año tres mil (...)* vale (...) *y hay dos niños que están en una nave-/ nave y encuentran otra en perfecto estado (...)*.

7. Simon: pero ahí pone *pasará (...)* y es/ *pasó*.

8. Francesc: estamos (...) noventa y seis.

9. Simon: si pero / es que luego la historia/ está en aba (...) pon / *salieron e hicieron* no sé qué no sé qué (...) teníamos que poner un comienzo/ por ejemplo / *estamos en el año cuatro mil//* y / no sé qué no sé qué.¹¹

Durante la formulación y reformulación de las propuestas de texto, la cooperación entre los estudiantes en el grupo es muy estrecha y el texto final es el resultado de lo que todos aportaron durante un intenso trabajo de investigación acerca de las palabras y de las estructuras apropiadas para expresar lo que quieren transmitir.

Estudio de las reformulaciones

En un estudio sobre la evaluación formativa durante el proceso de la composición escrita (Camps y Ribas, 1996a), se identificaron episodios de textualización en las conversaciones de los grupos, lo que nos permitió constatar que el Ti experimenta varios cambios a lo largo del proceso de composición. Llamamos “reformulaciones” a los cambios que se producen en el texto, representados gráficamente de modo que se puedan ver claramente (cuadro 1). Su análisis puede aportar informaciones sobre los mecanismos subyacentes en las operaciones de textualización y de revisión.

Zaida: *química (.....)* / 305. Miriam: (dicta) l'Alberto- / no- *la Miriam / l'Alberto y la Zaida // coma // l'Alberto. (...)*

¹¹ 6. Francesc: (llegeix) *aquesta història passa / a l'any dos- / a l'any tres mil (...)* val (...) *amb dos nois que van en una nau- / nau/ i troben una altra en perfecte estat (...)* / 7. Simon: és que ahí posa *passarà (...)* i és / *va pas- (...)* / 8. Francesc: estamos (...) noventa y seis / 9. Simon: ya pero/ es que luego la historia / está en aba (...) pone / *van sortir::r* y *van fer* no sé qué no sé qué (...) teníamos que poner un comenzamiento / por ejemplo/ *estamos en el any cuatro mil // on / on* no sé qué no sé qué

Presentamos aquí las formulaciones según el eje paradigmático de los cambios progresivos de una misma posición sintáctica, ya que puede contribuir a crear una perspectiva de análisis del escrito en la oralidad orientada gramaticalmente. Al mismo tiempo, consolida una determinada idea de frase en la presentación lineal de los componentes que se agregan al texto intentado. Nuestro sistema de presentación adopta el modelo de Marty (1991) y es similar al que utiliza el grupo GARS (Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986) para recoger lo que llaman el ante-texto en lo oral. No excluye el punto de vista sintáctico en el análisis de los datos, pero el objetivo no es hacer una sintaxis de lo oral, sino observar el proceso de producción de un texto escrito a partir de la oralidad y detectar, a través de los cambios que se producen, los factores que intervienen en la tarea incidiendo sobre ella y sobre el contexto de aprendizaje.

La presentación de las reformulaciones supone una selección de lo escrito en la oralidad. La confrontación de esos datos con el contexto conversacional en el cual aparecen permite tener una aproximación global del proceso. La presentación esquemática de los episodios de reformulación corresponde a la delimitación establecida por los estudiantes cuando elaboran el texto. Esta presentación coincide generalmente con los fragmentos textuales de contenido proposicional claro, aunque no siempre corresponda a un período textual estructuralmente cerrado (314). He aquí un ejemplo:

Cuadro 1: Episodios de reformulación

903. M :	solución	liquidar	A las fanáticas	
905. P :			(y a los fanáticos)	
906. M :	solución			
908. M :		quitar aniquilar		
909. MA :		aniquilar		
910. M :		aniquilar		
912. M :		aniquilar	el fanatismo el fanatismo	masculino y femenino
Frase escrita	Solución :	aniquilar	el fanatismo	masculino y femenino

Para continuar, revisaremos la noción de “reformulación”. Milian (1999) revisa las acepciones de la noción de reformulación consideradas a partir de distintos contextos de

estudio de diferentes usos lingüísticos y subraya las características compartidas. Según la autora:

1. La reformulación tiene una función retroactiva, vuelve sobre aquello que fue dicho o escrito durante el proceso de elaboración del discurso.

Los alumnos del ejemplo del cuadro 1 –tres varones de 15 años que escriben un texto argumentativo sobre la discriminación de la mujer– realizan varias sustituciones a fin de encontrar un registro más formal. Comienzan proponiendo las formas “liquidar” y “quitar”, pertenecientes al lenguaje familiar para reemplazarlas por un sinónimo: “aniquilar”. Esta expresión es más fuerte que aquella que se obtendría con “quitar”, de manera que la sustitución los obliga entonces a reemplazar “los fanáticos y las fanáticas” por “el fanatismo”, sustantivo referido a algo que puede y debe ser aniquilado. Sin embargo, para conservar la referencia de las personas que comparten las ideas que hay que aniquilar, los estudiantes añaden la precisión “masculino y femenino”.

2. La reformulación es un fenómeno que se da en colaboración: es esencialmente dialogada a causa de la intervención directa de los interlocutores o por su incidencia indirecta a través de la representación que el productor tiene de los receptores.

El término “reformulación” adquiere un valor particular al ser aplicado al discurso en colaboración para escribir. La noción de “contrato de tarea” –propuesta por Krafft y Dausenschön-Gay (1993) para referirse a la negociación entre los interlocutores en relación con ciertos objetivos que deben alcanzarse durante la conversación y para diferenciarla de la negociación cuyo objetivo es continuar la conversación (“contrato de conversación”)– adquiere aquí un significado especial. En la conversación para escribir, el “contrato de tarea” ubica la interacción en un nivel diferente que en el “contrato de conversación”, ya que se refiere a la construcción de un discurso escrito para un interlocutor ausente. Como dice Milian:

La negociación entre los participantes para construir un significado social, compartido durante la conversación tiene lugar no solo en función del contexto en que la conversación que se desarrolla, sino también en función de un contexto representado, el contexto de recepción del texto. Nos encontramos, pues, con un doble nivel en la negociación conversacional: el nivel en que se desarrolla en contrato de la conversación y en el que se desarrolla el contrato de la tarea (1999: 310; la traducción es nuestra).

Las características de la tarea requieren también de los participantes una negociación sobre dos aspectos: por un lado, la adecuación de la lengua al contexto representado; por el otro, su adecuación al canal de comunicación escrita. Las denominaciones “redacción conversacional” (De Gaulmyn, 1994) y “conversación redaccional” (Bouchard, 1996) intentan constatar este doble contexto –conversación y tarea– y el centro de atención que representa la lengua escrita en esta situación.

3. La reformulación es un indicio de la actividad metalingüística.

La actividad de reformulación comprende todas las operaciones pertenecientes al proceso de revisión contemplado en los modelos cognitivos del proceso de composición escrita: volver atrás en el texto, observarlo, evaluarlo y modificarlo, si es necesario. Camps (1994a) destaca que en el modelo de revisión de Bereiter y Scardamalia (1987) se habla de operaciones muy próximas a las que nos hemos referido (comparar, diagnosticar y operar), y que no deben concebirse solo como las que se llevan a cabo sobre el texto ya escrito, sino también como operaciones aplicables a la gestión del texto antes de ser consignado en forma gráfica, es decir, aplicables al escrito en la oralidad.

La construcción del discurso en colaboración facilita la producción del texto y favorece las operaciones de revisión en distintos niveles y en diferentes momentos de la tarea por parte de los participantes. Las auto-reformulaciones y las hetero-reformulaciones son prueba de ello. A menudo, estas reformulaciones se acompañan de enunciados que hacen explícita una actividad de reflexión sobre la lengua. La situación discursiva, el contexto de producción y quienes participan en la construcción del discurso son factores que determinan el grado de explicitación de la actividad de reflexión.

Las características de las reformulaciones

Consideramos dos aspectos del proceso de reformulación: a) de qué modo las reformulaciones muestran la actividad metalingüística de los estudiantes durante el proceso de redacción, b) cuál es la causa y cuál es el sentido de su desarrollo.

La actividad metalingüística

Los estudios sobre la actividad metalingüística muestran que esta no se produce solamente de manera explícita, es decir cuando el objeto al cual los enunciados se

refieren –por medio de una terminología específica o del lenguaje corriente– es el mismo lenguaje que los constituye. Las actividades implícitas de comparación o de cambio de una palabra por otra, las reformulaciones, suponen también una actividad metalingüística.

En nuestros análisis nos acercamos a los procesos de producción y de revisión de los estudiantes que trabajan en grupos para descubrir cuáles son las actividades metalingüísticas que se producen y se desarrollan durante estos procesos. De acuerdo con nuestra hipótesis, las actividades metalingüísticas no son siempre explícitas, aunque las acciones de producción en grupo se manifiesten en la conducta exterior de los estudiantes. A fin de progresar en el conocimiento de la actividad metalingüística durante el proceso de textualización, hemos establecido un sistema de categorías que nos permite, por un lado, describir sus manifestaciones considerando si están o no acompañadas de enunciados con función metalingüística explícita y por otro, ordenar esas manifestaciones según sus características. Las cuatro categorías se presentan en el cuadro 2.

Motivos de las reformulaciones y sentido de su desarrollo

Se ha determinado que los motivos habituales de los cambios de los enunciados son los siguientes: a) la corrección normativa de los escritos, b) la cohesión, principalmente centrada en la puntuación y la reorganización de los elementos (eliminación de las repeticiones por medio de la utilización de pronombres, supresión de elementos repetidos o simplificación de construcciones confusas), c) la posición enunciativa de los estudiantes como emisores y la relación que deben establecer con los futuros lectores, d) la adecuación de los enunciados a los destinatarios y a los contextos sociales, es decir, el ajuste de las estructuras sintácticas, la selección léxica, los grados de formalidad, etc., a las situaciones retóricas (Milian, 1999).

Cuadro 2: Categorías de reformulación

<p><i>1. Reformulación simple, sin ningún paso intermedio aparente entre una formulación y la siguiente.</i></p>	<p>J : esto/ lo ves si miras por el agujero E : esto lo ves/ esto lo verás / lo verás si miras en el agujero</p>
<p><i>2. Reformulación con negación explícita previa a la forma propuesta, o expresión de duda, que desemboca, a veces, en una actividad intensa de comparación entre formas, pero que no va acompañada de ninguna reflexión metalingüística</i></p>	<p>P : (relee) la imagen B : (propone) que vemos P : la imagen/que se proyecta O. no/ que se proyecta no B : que vemos desde el exterior</p>

<i>explícita.</i>	O : sí/queda mejor
3. Reformulación y/o comparación acompañada de reflexión metalingüística sin utilizar términos metalingüísticos específicos	J : dentro del tubo/ellos ven E : pero J : en el tubo E : no podemos poner <i>ellos ven</i> porque/ porque/ qué haremos nosotros para ellos/ en parte/ decir qué es el calidoscopio
4. Reformulación y/o comparación con reflexión explícita acompañada del uso de los términos metalingüísticos explícitos	X : y entonces/no/ otro que diría/ <i>no/ no puede ser/ sino siempre estaremos igual igual/ y ahora nosotros cambiamos/</i> o algo así/ como si fuese un diálogo/ pero A : ah/ o sea/ como si lo contase / como si estuviéramos empezando a argumentar para

La observación de las reformulaciones que realizan los estudiantes muestra la incidencia de los diferentes contextos que confluyen en la realización de la tarea. En este sentido, Milian (íbid.), considera que los principales objetivos del desarrollo de esa tarea son, por un lado, la adecuación a la tarea que está llevando a cabo y, por otro, la adecuación al contexto de producción. La primera toma la forma de la adecuación al tema y al contexto de recepción: el destinatario, la intención discursiva, las exigencias y las convenciones de la lengua escrita. La segunda es el resultado de que las representaciones del texto que tienen los miembros de un mismo grupo de producción no son coincidentes. La interacción entre estos contextos es constante y, en consecuencia, no es posible atribuir separadamente las reformulaciones a cada uno de ellos.

Los siguientes ejemplos (cuadros 3 y 4) muestran que los cambios producidos en el texto responden tanto a la adecuación al tema como a las diferentes representaciones que los alumnos que escriben tienen del texto.

En estos ejemplos, aparecen dos visiones del objeto “calidoscopio”, una puramente visual, externa –rectangular, redondo (cuadro 3)– y la otra, funcional, en la cual se hace referencia a la necesidad de que el calidoscopio esté compuesto por formas poliédricas (cuadro 4). La adecuación a los receptores se muestra en el cuadro 4. Los cambios en el léxico que explica la función del calidoscopio van de la propuesta más formal –“este es el efecto del calidoscopio”– hasta una propuesta comprensible para los lectores, niños más pequeños que no están habituados al lenguaje alejado de los usos orales cotidianos: “esto es lo que hacen los espejos del calidoscopio”.

En conclusión, las reformulaciones constituyen indicios de la negociación en *el contrato de conversación* (entre los participantes) y en *el contrato de comunicación* (entre

emisores y destinatarios), así como en la reflexión sobre la lengua y su adaptación a la situación de comunicación, ya que es puesta a consideración de los estudiantes que escriben en el contexto de producción. Las reformulaciones creadas por estas razones se producen independientemente de las características de los grupos de producción. En cambio, como indicio de la negociación sociocognitiva, dichas reformulaciones dependen de las relaciones establecidas entre los miembros de los grupos de trabajo; intervienen allí otros factores no relacionados específicamente con la producción de los textos escritos.

Cuadro 3: ejemplos de cambios en el texto

171 E	el calidoscopio	es	un objeto	que puede tener muchas formas
173 E				Muchas formas Rectangular
177 E	el calidoscopio	es	un objeto	que puede ser triangular, redondo o hexagonal
179 J	el calidoscopio	es	un objeto	que puede ser que puede ser triangular que es
181 J				que es triangular

La reformulación constituye una especie de borrador oral que permite objetivar y compartir el texto que va a producirse. Las limitaciones de la memoria de trabajo y de la atención limitan a su vez el alcance de los cambios. A pesar de ello, las propuestas de texto intentado atraen la atención de todos los miembros del grupo y permiten descubrir soluciones a los problemas que aparecen y que probablemente no hubieran sido detectados individualmente.

Por otro lado, el alcance y el sentido de las reformulaciones muestran la dinámica del proceso de producción. En la mayoría de los casos, las reformulaciones son la expresión de un proceso acumulativo que hace aumentar el texto de manera lineal hacia la derecha. Esto no quita que a menudo se produzcan reorganizaciones a partir de elementos dados al comienzo y que se busque la manera de adaptarlos a la representación que los estudiantes tienen del producto, o que se adivine una proyección del texto que aún debe ser escrito, pero que comienza a tomar forma a partir de un elemento que lo esboza.

Conclusión

Lo expuesto en este trabajo permite formular algunas conclusiones acerca del fenómeno de la escritura en colaboración y de sus efectos sobre el proceso de producción y su aprendizaje. Se destacan cinco puntos de referencia importantes que pueden tener incidencia en la planificación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela:

1. El concepto de *texto intentado* y el análisis de las reformulaciones se muestran de suma utilidad para acercarse a la actividad lingüística y metalingüística de los alumnos en el proceso de producción textual en colaboración.

2. El *texto intentado* y el *texto escrito* son empleados con diversas funciones a fin de realizar actividades grupales vinculadas fundamentalmente a las operaciones de textualización y de revisión en el proceso de composición escrita.

3. Las reformulaciones son un fenómeno dialógico con una función de retorno sobre lo que fue dicho o escrito y constituyen indicios de la actividad metalingüística realizada por los productores.

4. Los cambios que experimentan los textos intentados en las reformulaciones tienen como objeto trabajar sobre los mecanismos de cohesión y de adecuación de los textos, la posición enunciativa de los locutores y la corrección normativa de los escritos.

5. El análisis de las reformulaciones nos permite apuntar la hipótesis de que el trabajo de redacción en grupo es uno de los instrumentos que permite aflorar una gran parte de la actividad metalingüística y es también un instrumento importante de aprendizaje.

Cuadro 4: ejemplos de cambios en el texto

447 B	y esto	es	el efecto	del calidoscopio
449 P	y esto			
450 M	y esto	es	el efecto	del calidoscopio
451 O	esto			
455 P	y esto			
456 O		es	igual	que el calidoscopio
457 B		es	lo que hace	el calidoscopio
459 B		es	lo que hacen	los espejos del calidoscopio

462 P	esto	es	lo que hacen	
463 B				los espejos del calidoscopio
466 P		es	lo que hacen	
467 B				los espejos del calidoscopio
468 a				ca-li-dos-co-pio

Referencias bibliográficas

BEREITER, B., FINE, J. y GARTSHORE, S. (1979), "An exploratory study of microplanning in writing". Ponencia presentada en AERA, San Francisco.

BEREITER, C. y SCARDAMAGLIA, M. (1987), *The psychology of written composition*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

BIALYSTOK, E. (1991), "Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency". En BIALYSTOK, E., *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.

BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1990), *Le français parlé: études grammaticales*. París, CNRS.

BLANCHE-BENVENISTE, Cl. y JEANJEAN, C. (1986), *Le français parlé. Transcription et édition*. París, CNRS.

BOUCHARD, R. (1995), "Des praxéogrammes aux discours écrits: analyse des interactions, analyse de discours et pertinence". *Cahiers de linguistique française*, 16: 9-51.

_____ (1996), "Dialogue, co-action et construction des contextes en situation de travail: L'écriture (collective) comme artisanat".

En: CMERJRKOVA, S., HOFFMANOVA, y otros (comps.): *Dialoganalyse VI, referate der 6. Arbeitstatgung. Prag, 1996*. Tubinga, Niemeyer.

CAMPS, A. (1994a), *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.

_____ (1994b), "Projectes entre la teoria i la pràctica". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2: 7-20.

CAMPS, A. y RIBAS, T. (1996a), *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.

_____ (1996b), "Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión". En: PÉREZ PEREIRA, M. (comp.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán,*

- eusquera y gallego*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela: 655-667.
- CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O., MILIAN, M. (1997), "Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif". *Recherches*, 27: 133-156.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (1999), "Introduction". En: CAMPS, A. Y MILIAN, M. (comps.), *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam, Amsterdam University Press.
- CHAROLLES, M. (1994). Les plans d'organisation du discours et leurs interactions. En: MOIRAND, S. y otros (coords.), *Parcours linguistiques de discours spécialisés. Colloque Sorbonne, 1992*. Berna, Peter Lang: 301-314.
- COLOMER, T., RIBAS, T. y UTSET, M. (1993), "La escritura por proyectos: Tú eres el autor". *Aula de innovación educativa*, 14: 23-28.
- COLOMER, T. y otros (1998), "L'heroi medieval, un projecte de literatura europea". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 14: 47-59.
- DE GAULMYN, M-M. (1994), "La rédaction conversationnelle: parler pour écrire". *Le français aujourd'hui*, 108: 73-81.
- ELLIS, N. (comp.) (1994), *Implicit and explicit learning of language*. Londres, Academic Press.
- FORT, R. y RIBAS, T. (1995), "L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 4: 104-114.
- GUASCH, O. (1997), "Parler en L1 pour écrire en L2". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 10: 21-49.
- GUASCH, O. y MILIAN, M. (1999), "De cómo hablando para escribir se aprende lengua". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 14: 47-59.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992), *Beyond modularity. A development perspective on cognitive science*. Cambridge, MIT Press/Bradford Books.
- KRAFFT, U. y DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993), "La coordination des activités conversationnelles: types de contract". En: *XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Tome II. Section II: Analyse de la conversation. Université de Zürich, 1992*. Tubinga, Francke Verlag: 95-108.
- MARTY, N. (1991), "Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans le dialogue de jeunes scripteurs". *Études de Linguistique Appliquée*, 81: 57-70.
- MATSUHASHI, A. (1981), "Pausing and planning: the tempo of written discourse". *RTE*, Mayo: 113-134.

MILIAN, M. (1995), "Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos". *Cultura y Educación*, 2: 67-78.

_____ (1996), "Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing". En: RIJLAARDAM, G. y otros (eds.), *Effective teaching and Learning of Writing*. Amsterdam, Amsterdam University Press: 372-386.

_____ (1999), "Interacció i contextos en el procés de composició escrita en grup", tesis de doctorado dirigida por A. Camps, Universitat Autònoma de Barcelona.

PY, B. (1994), "Quelques remarques sur les notions d'exolinguisse et de bilinguisme". *Cahiers de Praxématique*, 25: 79-95.

RIBAS, T. (1996), "Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita". *Cultura y Educación*, 2: 79-91.

RIBAS, T. (comp.) (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona, Graó.