



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat Autònoma de Barcelona

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA, DE LA
LITERATURA I DE LES CIÈNCIES SOCIALS**

DOCTORAT EN EDUCACIÓ

***LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN SITUACIÓN DE ESCRITURA
ACADÉMICA***

**Patricia Uribe Gutiérrez
Autora**

**Dra. Anna Camps i Mundó
Directora de Tesis**

**Dra. Teresa Ribas i Seix
Tutora**

Bellaterra, setembre de 2016

Dra. Anna Camps i Mundó, Catedrática del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Dra. Teresa Ribas i Seix, Profesora Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FEM CONSTAR QUE:

La Investigació realitzada sota la direcció dels signants per la Llicenciada **Patricia del Carmen Uribe Gutiérrez** amb el títol ***Los géneros discursivos en situación de escritura académica***, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació.

Bellaterra, setembre de 2016

signat:

.....

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, especialmente al Programa de Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura, a mi directora de tesis, Dra. Anna Camps i Mundó por sus conocimientos, paciencia, disciplina y perseverancia en el camino investigativo que habíamos emprendido. Además, por aceptar dirigirme en una tesis que ha significado un largo camino de aprendizajes no solo en el ámbito personal sino que también disciplinar y profesional.

En esta línea agradezco a la Dra. Anna Camps su invitación a participar tanto en el Grupo GREAL como también en publicaciones que enriquecieron mi formación académica. No puedo dejar de mencionar mi gratitud a la doctora Marta Milian por su enseñanza y generosidad en la formación disciplinar.

Hago extensivos mis agradecimientos al profesor Robert Gascón Bahamondes, colega y compañero de estudio en la Universidad de Tarapacá (Arica-Chile) quien con su inestimable colaboración ha apoyado esta indagación con la lectura de los borradores y las discusiones epistemológicas que han enriquecido y han contribuido a hacer menos solitaria la tarea investigativa.

En la fase final, a mi tutora la doctora Teresa Ribas i Seix quien de manera generosa me ha orientado en las innumerables gestiones que requiere la tramitación de una tesis más aun cuando se realiza a distancia. También a los miembros de la Comisión del Doctorado por sus esclarecedoras sugerencias en el trabajo final de tesis.

Vaya mi agradecimiento al señor Alfons Valenzuela por su invaluable apoyo mientras fui estudiante de doctorado y a quien deseo una pronta recuperación.

Las líneas que ocupan este apartado no tendrían capacidad para agradecer a todas las personas que en el ámbito extraacadémico me acompañaron en el transcurso de esta investigación con sus sonrisas y sus palabras, a todos, mi eterna gratitud.

ÍNDICE

PARTE I	MARCO TEÓRICO (CAPÍTULOS, 1, 2, 3, 4, 5, 6)	19
CAPITULO 1	LOS GÉNEROS DISCURSIVOS	19
1.1	Autores representativos	19
1.2	Tendencias y disciplinas en torno a los estudios de género	25
1.3	Los géneros discursivos en situación académica	31
CAPITULO 2	TEORÍA DE LA ACTIVIDAD	39
2.1	Antecedentes sobre la teoría de la actividad: Vigostky y Leontiev en los fundamentos de la teoría de la actividad	39
2.2	Reformulación de la teoría de la actividad	40
2.3	Escritura, Género y Sistema de Actividad	43
	El autor considera de que:.....	44
CAPITULO 3	ESTUDIOS SOBRE LOS PROCESOS DE REDACCIÓN	46
3.1	De lo cognitivo a lo social	46
CAPITULO 4	EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y LOS ALUMNOS	51
4.1	Representaciones sobre la escritura.....	51
4.2	Algunas precisiones conceptuales	51
4.3	Investigaciones acerca de las representaciones sociales de la escritura en ámbitos académicos	52
CAPITULO 5	CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DE LOS TEXTOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO	63
5.1	El texto explicativo y su indefinición.....	63
5.2	Aproximaciones a la superestructura textual del texto explicativo	64
5.3	Rasgos lingüístico-discursivos del texto explicativo	66
5.4	Competencias necesarias para la producción del texto explicativo.....	70

CAPITULO 6	ESCRITURA ACADÉMICA	72
6.1	Escritura Académica	72
6.1.1	La escritura a través del curriculum (<i>Writing across curriculum, WAC</i>).....	73
6.1.2	La escritura en las disciplinas (<i>WID</i>)	75
6.1.1	La transversalidad de la escritura y la lectura desde las diversas disciplinas.....	76
6.2	La investigación en alfabetización académica	78
6.2.1	Nociones y antecedentes del término	79
6.2.2	Investigaciones en el área de la alfabetización académica.....	80
6.3	Diversas modalidades de la alfabetización académica en universidades en Latinoamérica: El Centro de Escritura UTA, el Programa PLEA y el PRODEAC.....	82
6.3.1	La alfabetización académica: Centro de Escritura de la Universidad de Tarapacá– Chile (CE UTA).....	82
6.3.2	Programa de Lectura y Escritura Académica (PLEA)	89
6.3.3	Programa Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC).....	91
PARTE IV	OBJETIVOS, CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN (CAPÍTULO 7).....	95
CAPITULO 7	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	95
7.1	Objetivos	95
7.1.1	Los objetivos generales de la investigación	96
7.1.2	Los objetivos específicos	96
7.1.3	Preguntas de la investigación	97
7.2	Metodología y contexto de la investigación	97
7.2.1	Sujetos de la investigación	99
7.2.2	Implementación de la recogida de datos	100
a)	Registro escrito de las actividades de aula y de las reflexiones que se suscitan ...	100
b)	Entrevista al profesor y al grupo de estudiantes grabados	106

c)	Grabación de las conversaciones de un grupo de alumnos en el proceso de escritura de dos textos: un Informe de Taller y un Informe de Terreno	108
7.3	Tratamiento y análisis del corpus de los datos	109
7.3.1	De la secuencia de enseñanza y aprendizaje	109
7.3.2	Procedimientos de análisis sintagmático y derivación de categorías paradigmáticas	112
7.4	Opciones metodológicas	126
PARTE V	ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (CAPÍTULOS 8, 9, 10, 11)	128
CAPITULO 8	ANÁLISIS PARADIGMÁTICO INFORME DE TALLER	128
8.1	El proceso de construcción del texto	128
8.1.1	La consigna y el problema retórico	128
a)	Identificación del problema planteado en la consigna y representación de la tarea de escritura	130
b)	La consigna como motor en las acciones para la resolución de la tarea de escritura	132
8.2	El proceso de composición del texto	139
8.2.1	El proceso de planificación	143
8.2.2	La textualización un proceso de colaboración	144
8.2.3	La revisión en la prefiguración del texto escrito	148
8.3	La escritura y su aprendizaje como proceso dialógico	155
8.3.1	La colaboración en el desarrollo de la consigna: elaboración de la representación conjunta de la tarea	155
8.3.2	El trabajo en colaboración a lo largo del proceso de escritura	156
a)	En la planificación	158
b)	En la textualización	159
c)	En la revisión	161
8.3.3	Relaciones entre los participantes: relaciones simétricas y asimétricas	163

8.3.4	El Guía Retórico como mediador en la resolución de los problemas de la escritura	165
8.3.5	El aprendizaje de la escritura como resultado de la colaboración entre pares	168
8.3.6	El aprendizaje de conocimientos científicos en el proceso de escritura en colaboración.....	169
8.4	El género Informe de Taller	170
8.4.1	Caracterización del género	171
8.4.2	La escritura como proceso dialógico	172
8.4.3	Sistemas de actividad que confluyen en la escritura del texto.....	173
8.4.4	El desarrollo del lenguaje científico.....	174
a)	Del léxico común a los términos científicos	175
b)	El léxico como heurístico en la organización de las ideas	176
CAPITULO 9 ANÁLISIS PARADIGMÁTICO INFORME DE TERRENO		179
9.1	El proceso de construcción del texto	179
9.1.1	La consigna y el problema retórico.....	179
a)	Identificación del problema planteado en la consigna y representación de la tarea de escritura	180
b)	La consigna como motor en las acciones para la resolución de la tarea de escritura	181
9.2	El proceso de composición del texto	182
9.2.1	El proceso de planificación	183
9.2.2	La textualización un proceso de colaboración	188
9.2.3	La revisión en la prefiguración del texto escrito.....	191
9.3	La escritura y su aprendizaje como proceso dialógico.....	193
9.3.1	La colaboración en el desarrollo de la consigna: elaboración de la representación conjunta de la tarea	194
9.3.2	El trabajo en colaboración a lo largo del proceso de escritura	198

a) En la revisión.....	202
9.3.3 Relaciones entre los participantes: relaciones simétricas y asimétricas.....	205
9.3.4 El Guía retórico como mediador en la resolución de los problemas de escritura....	208
9.3.5 El aprendizaje de la escritura como resultado de la colaboración entre pares	213
9.3.6 El aprendizaje de conocimientos científicos en el proceso de escritura en colaboración.....	215
9.4 El género Informe de Terreno	216
9.4.1 Caracterización del género	218
9.4.2 Sistemas de actividad que confluyen en la escritura del texto	218
9.4.3 El desarrollo del lenguaje científico.....	221
CAPITULO 10 ANÁLISIS PARADIGMÁTICO ENTREVISTA PROFESOR.....	224
10.1 El proceso de construcción del texto.....	224
10.1.1 La consigna y problema retórico	225
10.1.2 Identificación del problema planteado en la consigna y representación de la tarea de escritura	227
10.2 La escritura y su aprendizaje como proceso dialógico.....	230
10.2.1.Relaciones entre los participantes: relaciones simétricas y.....	230
10.3 El género Informe de Taller y Terreno	232
10.3.1 Caracterización del género	234
10.3.2 La escritura como proceso dialógico	237
10.3.3 Sistemas de actividad que confluyen en la escritura del texto	239
10.3.4 El desarrollo del lenguaje científico.....	242
CAPITULO 11 ANÁLISIS PARADIGMÁTICO ENTREVISTA ESTUDIANTES.....	244
11.1 El proceso de construcción del texto.....	244
11.1.1 La consigna y el problema retórico.....	244

11.1.2	Identificación del problema planteado en la consigna y representación de la tarea de escritura	246
11.1.3	La consigna como motor en las acciones para la resolución de la tarea de escritura	250
11.2	La escritura y su aprendizaje como proceso dialógico.....	252
11.2.1	La colaboración en el desarrollo de la consigna: elaboración de la representación conjunta de la tarea	253
11.2.2	El trabajo en colaboración a lo largo del proceso de escritura	255
11.2.3	Relaciones entre los participantes: relaciones simétricas y asimétricas.....	260
11.2.4	El guía retórico como mediador en la resolución de los problemas de escritura	262
11.2.5	El aprendizaje de la escritura como resultado de la colaboración entre pares	265
11.2.6	El aprendizaje de conocimientos científicos en el proceso de escritura en colaboración.....	268
11.3	El género Informe de Taller y Terreno	269
11.3.1	Caracterización del género discursivo	269
11.3.2	La escritura como proceso dialógico	273
11.3.3	Sistemas de actividad que confluyen en la escritura del texto	274
a)	Del léxico común a los términos científicos	277
b)	El léxico como heurístico en la organización de las ideas.....	278
PARTE VI	CONCLUSIONES FINALES (CAPÍTULO 12)	280
PARTE VII	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	300
PARTE VIII	ANEXOS	314
PARTE IX	Material didáctico	561

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación consiste en acceder al conocimiento de cómo se integran las actividades de escritura en el aprendizaje en las disciplinas de las ciencias sociales. La manera de indagar sobre lo que ocurre en el aula consiste en acompañar a los participantes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la reconstrucción de una serie de acciones emprendidas por estudiantes de pedagogía, quienes desarrollan unos géneros escritos que demandan la disciplina de la especialidad en la que reciben formación como futuros profesores de Historia y Geografía.

La importancia de esta investigación se centra en el aprendizaje de la composición escrita que ha dado lugar a concreciones diversas que han puesto el acento en aspectos diferentes de dependiendo de la diversidad de situaciones interactivas que se generan en el aula, como por ejemplo, la conversación individual con el maestro, el trabajo en equipos y los proyectos por trabajo. De estas tres situaciones nos interesa fundamentalmente el trabajo en grupo sobre la escritura, en el que el profesor concibe el aula como un taller que por sus características pedagógicas particulares propicia la colaboración entre maestros y alumnos.

En relación con las ideas precedentes, esta investigación nutre sus bases en las indagaciones sobre la escritura en contextos académicos y la didáctica de la lengua desarrolladas en la *Universitat Autònoma de Barcelona*, y especialmente el grupo GREAL (*Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura*) con investigaciones sobre la enseñanza de la composición escrita tales como Camps, A. (1994a) *L'ensenyament de la composició escrita*, (1994b) *Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica*; Milian, M. (1994) *Incidència del destinatari en el text*, en Camps, A. (coord.) y otros: *Context i aprenentatge de la llengua escrita*; (1999a) *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*; Camps et al. (1997) *Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo*; Ribas i Seix, T. (1997) *L'avaluació formativa en l' àrea de llengua*.

A partir del año 2000 el grupo GREAL ha desarrollado entre sus estudios de escritura académica investigaciones como la de Camps (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*; (2003) *Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de enseñar y aprender a escribir*; (2003) *Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita*; (2005) *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*; Milian, M.; Camps, A. (coords.) (2005) *Writing and the making of meaning: An Introduction. L1 Educationat Studies in Language and Literature.5: 241-249* (Kluwer Academic Publishers); Camps, A. (2007). *Escrever e aprender a escrever: A inter-relação de actividades complexas*; Camps & Uribe (2008) *La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos*; Camps y Castelló (2013) *La escritura académica en la Universidad*.

Con los resultados que derivan de esta investigación se contribuye a la indagación de la escritura en situación académica, un campo de enorme complejidad debido a su naturaleza, pues no solo afecta al escritor-estudiante, sino que también al contenido disciplinar y al profesor, es decir, al núcleo duro del sistema didáctico y su interrelación con otros sistemas de actividad. Camps y Uribe (2008) insisten en que *“las interrelaciones y las tensiones de actividad se manifiestan en todos los niveles de la actuación y de los discursos del profesor y de los alumnos”* (p. 44), debido a la complejidad que adquiere el sistema didáctico de la lengua toda vez que entra en relaciones con los sistemas didácticos de otras materias.

Este sistema, por supuesto, es dinámico y está estrechamente interrelacionado con otros sistemas con los que entran en confluencia o en contradicción. Afirmar que el objeto de la didáctica de la lengua es el sistema, significa que no será posible interpretar lo que ocurre en el espacio que configuran estos tres elementos sin tener en cuenta sus interrelaciones (Camps, 2011, p. 27- 28).

En este sentido, la investigación se propone determinar cómo transita el conocimiento y la forma de adquirirlo y registrarlo mediante las prácticas de escritura de los participantes, aun cuando no se desarrolla una alfabetización académica de manera explícita, pues el profesor no enseña a escribir. El estudio igualmente constituye una fuente de consulta para tomar

decisiones sobre la práctica en el aula académica sobre la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la escritura de géneros académicos en contextos no lingüísticos en las diversas disciplinas.

La problemática de esta investigación en particular estriba en que el proceso de escritura que provoca la interacción entre diversos sistemas de actividad, entre ellos el quehacer del docente, el discente y el objeto de aprendizaje, no se centra en la enseñanza y aprendizaje de la lengua de manera explícita sino que en unos contenidos disciplinares sobre un área específica del conocimiento de las ciencias sociales. De este modo, para interpretar de manera adecuada la interacción que se genera entre estudiantes o entre los estudiantes y el profesor, se debe considerar que la actividad se enmarca en el contenido de enseñanza en cuanto objeto que media dicha relación y por los objetivos que la academia se plantea.

En la **Primera Parte** presentamos las temáticas que forman parte del marco teórico de esta investigación estructurado en los **capítulos 1 al 6**. Iniciamos este trabajo con los géneros discursivos por su particular mirada de la investigación escritural en contextos académicos. Las conceptualizaciones actuales sobre género discursivo nos permiten abordar los usos del lenguaje escrito en situaciones académicas desde un enfoque dinámico, y en palabras de Miller (1984), como acciones retóricas ocurridas en situaciones socialmente recurrentes. En el **capítulo 1** se reseña cómo este proceso dinámico se enlaza de manera concatenada, explicativa y descriptiva con la teoría de la actividad que da luz a la interpretación del proceso de escritura colaborativa. En este contexto particular, los estudiantes objeto del estudio cualitativo, desarrollan de manera situada unas tareas de escritura en la que confluyen diversos sistemas de actividad que actúan en algunas oportunidades de manera complementaria o contradictoriamente. En los **capítulos 3 y 4** se aborda el concepto de actividad situada, cuyo énfasis permite un acercamiento al proceso de escritura desde una perspectiva cognitiva y social.

En los **capítulos 4 y 5** se aborda el estudio de las representaciones de los profesores y alumnos implicados en las tareas de enseñanza y aprendizaje del conocimiento científico y en

las prácticas que le son propias, además de las características lingüístico-discursivas de los textos que se generan y usan en entornos académicos. Finalmente, en el **capítulo 6**, La escritura académica, se adopta una visión amplia del discurso académico para referirnos a los usos de la escritura como una actividad propia de los entornos universitarios que plasma y vehicula el conocimiento a través de textos que se leen y se producen en una red de relaciones de manera dialógica y monológica (Camps y Castelló 2013). Se complementan estos capítulos con experiencias e investigaciones en el área de la alfabetización académica.

La **Segunda Parte**, se ubica en el contexto y metodología de la investigación que se desarrolla en una situación académica real con estudiantes universitarios. Se presenta y analiza un serie de informaciones que emergen de una situación concreta y única de escritura que intenta aportar a la discusión sobre lo que ocurre en situaciones de escritura reales en contextos disciplinares y cuyo propósito didáctico y metodológico declarado no es precisamente aprender a escribir sino que adquirir conocimiento disciplinar proveniente de diversas fuentes que de manera ineludible se relacionan con el lenguaje como instrumento de mediación semiótica.

En el **capítulo 7**, se describe la metodología de la investigación que surge del análisis sintagmático y paradigmático aplicado a toda la información que se deriva de las transcripciones y observaciones realizadas en el aula por la investigadora mediante una indagación cualitativa articulada no solo a través de las observaciones directas en el aula, sino que también a partir de extensas grabaciones en las que se registran las actividades reseñadas y sus correspondientes transcripciones. Este estudio de caso intenta describir en profundidad lo que ocurre realmente en el aula en una situación de escritura académica en áreas no lingüísticas a partir de los datos que esta misma genera. La indagación se orienta hacia lo que ocurre en las actividades de escritura en colaboración en el trabajo de las disciplinas no lingüísticas. En una comunidad discursiva como la académica se busca información acerca de la situación existente en el momento en que se realiza la tarea de escritura en una clase de Historia y Geografía de la Universidad de Tarapacá, Chile.

Para conseguir este propósito se analizan los datos en secuencias sintagmáticas y luego paradigmáticas de acuerdo a una aproximación al modelo de análisis propuesto por Cambra (2003). Este procedimiento se aprecia en la **Tercera Parte (capítulos 8-9-10-11)** con las categorías que emergen de la caracterización de los géneros discursivos Informe de Taller, Informe de Terreno, Entrevista Profesor y Entrevista Estudiantes como el proceso de construcción del texto, cuyo análisis permite relevar las nociones que tanto los estudiantes como profesores poseen sobre la escritura en situación académica. De este modo, las categorías relevadas hacia el final de este estudio dan cuenta de que el discurso académico adquiere formas convencionales, aun cuando adaptadas a situaciones que se generan en entornos académicos, a las cuales se les denomina géneros discursivos asociados al concepto de sistema de actividad, que permite desde un punto de vista dinámico, abordar el discurso en los entornos universitarios.

PARTE I MARCO TEÓRICO (CAPÍTULOS, 1, 2, 3, 4, 5, 6)

CAPITULO 1 LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Nuestro interés en los discursos escritos surge al constatar que en un contexto como el académico observamos unos escritos que discursivamente se desarrollan y evolucionan en un continuum que puede ir desde la explicación a la exposición o a la argumentación y que a su vez presentan diversas modalidades escritas según el propósito y el contexto en el que son elaborados. Dicha situación nos conduce a una problemática en el momento que intentamos aproximarnos a un tipo de texto concreto con unas características definidas y determinadas. Ante esta disyuntiva clasificatoria, hemos optado por la noción de género puesto que esta responde a una necesidad social que es el resultado de las interacciones discursivas que se producen en situación académica y que tiene sus raíces, unas directas otras indirectas, en los usos sociales del lenguaje.

La revisión del concepto de género a partir de dos referentes, Bajtín (2002) y Miller y de numerosos autores que posteriormente han tratado el tema orientó el trabajo a la indagación de las situaciones de escritura académica más que al análisis de los textos académicos y a su enseñanza.

1.1 Autores representativos

Mikhail Bajtín

La noción de género discursivo tiene su inspiración más influyente en los estudios y en las ideas de Bajtín (2002), autor ruso, que ya en los años '20 ofrecía una visión pragmática de los géneros con un fuerte componente social e histórico. Una mirada en profundidad que se deduce del trabajo de este autor y que coincide con la nueva retórica es que los géneros son mucho más flexibles y libres que los modelos lingüísticos gramaticales y, por consiguiente, más creativos.

Las ideas de Bajtín (2002), precursoras en la comprensión del lenguaje como una entidad en uso, han suscitado una vigorosa reflexión del lenguaje como un fenómeno eminentemente

social que se adquiere mediante la experiencia y en forma consciente a través de enunciados que constituyen géneros variados. Al respecto señala Bajtín(2002)“Cada enunciado separado es, por supuesto, individual pero cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos” (p. 245).

El mismo Bajtín introduce la idea de que las diversas esferas de la actividad humana son generadoras de enunciados que conforman un repertorio de géneros los cuales tendrían una naturaleza infinita, recursiva y creativa en la relación del hablante y el lenguaje.

Aun cuando los discursos individuales presentan diferencias en su expresión, aparecen en ellos una serie de elementos comunes que permitirían un análisis de las interacciones comunicativas. Según diversas investigaciones realizadas en relación al comportamiento discursivo, pareciera que existen ciertas constantes en dichos comportamientos susceptibles de ser estudiadas como características de género.

Bajtín (2002) señala que la voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado. Estima que nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos; todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas relativamente estables que posibilitan la estructuración total del texto y que en la práctica los utilizamos con seguridad y destreza, aunque podemos no saber nada de su existencia.

Este autor plantea que la elección de un género discursivo se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del tema, por la situación concreta de la comunicación discursiva y por los participantes de la comunicación, es decir, que la variedad de los géneros discursivos se determinan por los temas, la estructura interna, el registro utilizado y la relativa estabilidad de todo ello. La intención discursiva del hablante se forma y se desarrolla dentro de una forma genérica determinada señala Bajtín (2002) ya que:“Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación habría sido casi imposible” (p. 248).

Bajtín (2002) distingue dos tipos de géneros: los primarios o simples y los secundarios o complejos, derivados de los primeros, producto de la elaboración intelectual. Ambos tipos de géneros son importantes porque se interrelacionan. En los géneros primarios existe una clara visión de la situación, el propósito y la relación de los participantes en la selección de los estilos funcionales propios de un género en un hecho comunicativo. Estos géneros primarios entran a formar parte de los géneros complejos y se transforman dentro de ellos alejándose de la realidad para lograr un grado mayor de abstracción. Deducimos que el paso de un género primario a un género secundario implicaría una mayor abstracción.

En términos de Todorov (1978), los géneros son la institucionalización de las formas discursivas a través de los cuales se comunican en la sociedad en la que son vigentes. También indica este autor que determinadas propiedades discursivas son recurrentes en determinados ámbitos de uso y que la codificación de estas propiedades constituye un género. Los textos individuales se perciben en relación con la norma que constituye esta codificación. Por esto funcionan como un “horizonte de expectativas” para los lectores y como “modelo de escritura” para los autores.

Al respecto Adam (1999), basándose en los estudios de Bajtín, sostiene a nivel de hipótesis que el carácter normado de los géneros no impide la variación sino que la hace posible en la interacción verbal. Los géneros, al igual que la lengua, son convenciones ubicadas entre dos principios complementarios y contradictorios según Adam (1999) “un principio centrípeto de identidad gobernado por reglas y otro centrífugo de diferencia dirigido a la innovación y desplazamiento de las reglas” (p. 90). Así pues, según este autor, los textos se realizan siguiendo prototipos genéricos cuyo factor principal de innovación se encuentra ligado a cada acto de enunciación.

En relación con el tema de investigación que nos ocupa destacamos, dos ideas de la obra de Bajtín (2002) que el uso de los géneros no implica ser conscientes de ellos. Los hablantes los emplean en la práctica “...con seguridad y destreza pero teóricamente podemos no saber nada de su existencia”. Y en este sentido agrega el autor que: “dentro de la práctica libre y

desenvuelta moldeamos nuestro discurso de acuerdo con determinadas formas genéricas, a veces con características de cliché, a veces más ágiles, prácticas y creativas” (p. 245).

En términos generales existiría un conocimiento intuitivo producto del bagaje que sostiene, valora y conoce una comunidad discursiva determinada y por la cual orientaría su producción discursiva. De este modo, el autor ruso señala de qué modo los hablantes aprenden e incorporan elementos del discurso que proviene de las palabras de otros.

“Nuestro discurso, o sea todos nuestros enunciados (incluyendo obras literarias) están llenas de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferentes grados de concientización y de manifestación. Las palabras ajenas aportan sus propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila, se elabora, se reacentúa por nosotros” (Bajtín, 2002, p. 285).

Con esto se produciría, una suerte de polifonía y, por consiguiente, una intertextualidad discursiva.

Carolyn Miller

Más recientemente, la noción de género ha sido desarrollada en los Estados Unidos a partir de los estudios realizados por Carolyn Miller (1984) desde la nueva retórica. En dicha área se pone especial atención a los aspectos sociocontextuales del género y a la acción particular que realiza (Paltridge, 1997). El acento en esta revitalizada visión del género se centra en a las situaciones que son socialmente interpretadas como recurrentes en un contexto determinado (Freedman, 1995).

Carolyn Miller, en 1984 publicó un artículo titulado *Género como acción social* en el vigésimo centenario de la teoría retórica con el propósito de redefinir este concepto. Como veremos posteriormente, diversos autores abordaron la tradicional definición de género como texto tipo para señalar las similitudes extratextuales en la audiencia, la situación retórica o las modalidades de razonamiento. Según Freedman y Medway (1994), el objetivo de Miller fue desarrollar una definición en la cual subsumir e incluir todas estas dimensiones incorporando las regularidades textuales. Dispuso de todos estos elementos a través de la noción de acción con la cual podría abarcar forma y contenido así como también el motivo y el contexto.

Para esta investigadora la acción implica situación y motivo. Sobre el tema, Bitzer (1968) define la situación como “un complejo de personas, eventos, objetos y relaciones que presentan exigencias que se aminoran a través del discurso” (Miller, 1984, p. 152). Miller redefine los planteamientos de Bitzer (1968) sobre la exigencia y la visualiza como interpretaciones más que como circunstancias y las acciones reflejan la interpretación social de los eventos.

Para Miller (1984) los géneros son vistos como respuestas retóricas a exigencias recurrentes. En oposición a lo que señala Bitzer (1968), esta autora insiste en que las situaciones y sus exigencias inherentes no son realidades objetivas sino resultados de la interpretación social compartida. Y enfatiza que en el centro de la acción se encuentra el proceso de interpretación y el de significación. Es decir, el sentido que la comunidad asigna a la acción, concordante con la teoría implícita que poseen los individuos como parte de su acervo histórico en una comunidad discursiva.

Freedman (1990) destaca como eje central de la argumentación de Miller (1984) que la esencia del género es la acción social manifestada en sí misma en las regularidades del texto tanto en la sustancia como en la forma y en su particular fusión manifestada en las regularidades del texto. Según este autor, en definitiva sustancia y forma están jerárquicamente interrelacionadas, entonces, la forma en otro nivel implica la sustancia y en su fusión constituyen la acción.

En este punto nos parece plausible la postura de encontrar implicada en la acción las formas genéricas de un discurso que obedezca a situaciones recurrentes. No obstante, faltaría en esta propuesta un mayor énfasis en las formas de actuación de los participantes de la situación retórica, a nivel de procedimientos, de modo que se derivaran ciertas recurrencias discursivas.

En relación con los fines del hablante, Miller (1984) da luces sobre este punto de la reflexión, estableciendo la distinción entre el propósito retórico y la intención del escritor porque considera que el escritor/orador: “(...) puede fingir estar mal informado u obrar diferente de lo que la situación convencionalmente propiciaría” (p. 157).

Freedman y Medway (1994) señalan que la distinción entre intención y propósito es importante a la hora de entender la diferencia entre los actores que están en escena y los papeles sociales que tienen que adoptar para actuar adecuadamente. Según estos autores, el papel social que asumiría el sujeto dependería de la situación y del género.

Miller (1984) en un afán por profundizar en la clarificación del concepto de género sostiene que se debería buscar "explicar el conocimiento que la práctica (retórica) crea" (p. 85) como un reflejo "de la experiencia retórica de las personas quienes crean e interpretan el discurso" (p. 152).

La visión flexible y heterogénea de los géneros discursivos introduce en la investigación sobre las actividades de escritura, y concretamente, en nuestro trabajo sobre la escritura en entornos académicos, un punto de vista que permite superar la visión transmisiva de los textos académicos entendidos de manera cerrada y rígida. La investigación empírica que toma como referente importante la concepción bajtiniana de género discursivo nos lleva al análisis de la diversidad de géneros que se interrelacionan en los procesos de escritura y a los procesos por los cuales se generan los textos. En sentido estudiaremos los procesos a través de los cuales los estudiantes "aprenden" los contenidos que los textos vehiculan y aprenden a ser partícipes de una comunidad discursiva.

Charles Bazerman

Bazerman (1988) se sitúa entre la tradición retórica de los estudios del género y la fenomenología de la vida cotidiana de Schutz (1967) a través del concepto de tipificaciones sociales. La conexión entre las formas socialmente evolucionadas, socialmente reconocidas y la creación individual de sentido y la autoexpresión, permite la unión entre las aproximaciones formales al lenguaje y la larga tradición expresivista de los estudios de composición. Podemos reconocer de manera más clara que uno aprende a expresarse en circunstancias particulares en campos sociales particulares a través de formas sociales reconocibles.

Esta tradición norteamericana de los estudios de género ha desarrollado los medios para considerar la emergencia y las transformaciones de las formas textuales, los roles sociales y las interacciones mediadas a través de estas formas sociales, los supuestos ideológicos, epistemológicos y comunicativos realizados en estas formas, los procesos de lectura y escritura asociados con géneros particulares, los recursos persuasivos de los distintos géneros y de géneros mixtos (Bazerman, 1988, 1994).

Russell y Bazerman (2003) indican que la conexión entre la teoría sociocognitiva vygotskiana y la teoría de género ha estado implícita en casi todo el trabajo desde la perspectiva de la teoría de género norteamericana aunque no siempre destacada en primer plano. El mismo autor, desde una visión sociocognitiva del género vinculada con la teoría de la actividad, considera que lo que proporciona estabilidad comunicativa no es el género en sí mismo sino que el sistema de actividad del cual es parte integrada (Bazerman, 1988, 1994).

1.2 Tendencias y disciplinas en torno a los estudios de género

La teoría de los actos de habla

Desde la filosofía del lenguaje proviene la teoría de los actos de habla, basada en la obra de John Austin (2003) *Cómo hacer cosas con palabras* que manifiesta que los actos de habla son acciones (sociales) y que tanto un monólogo como un diálogo forman parte de una interacción comunicativa en un contexto determinado el cual influirá en el valor de los enunciados.

Freedmann y Medway (1994) destacan dos aspectos de la obra de Austin, primero, que el lenguaje –y especialmente los enunciados- son formas de actuar en el mundo, y segundo, que para que los enunciados sean comprendidos en la acción, el contexto debe ser tomado en cuenta para entender de qué manera es comprendido por los participantes. El contexto, y la comprensión de los participantes de este contexto, definen el significado o los posibles significados de los enunciados.

Las construcciones sociales de la realidad

Un hito importante para los estudios en las ciencias sociales fue la publicación de *The structure of scientific revolutions* de Thomas Kuhn (1986) de la cual Freedman y Medway (1994) ponen de relieve la tesis propuesta por autor de cómo las teorías científicas son social y retóricamente construidas y mantenidas. Desde Kuhn diversos trabajos en sociología y retórica se han interesado en cómo los científicos y otras comunidades construyen representaciones de la realidad y el rol que tienen los géneros específicos en la interpretación, mantenimiento y actualización de esas versiones.

La filosofía y la argumentación

Otra aproximación filosófica que da un importante input a las perspectivas de género es el trabajo de Stephen Toulmin (2003) y sus colaboradores sobre la naturaleza del argumento. Los análisis sobre la lógica de las disciplinas y las comunidades discursivas subyacen a muchas de las ideas actuales de género, aun cuando se trata de estudios que Toulmin desarrolló desde los años'50. Este autor ha destacado que los patrones de lo que se considera persuasivo varían de comunidad en comunidad, es decir, que cada contexto específico implica un papel diferente e involucra las reglas fundamentales de lo que contará como persuasivo.

Las investigaciones sobre escritura de las diferentes disciplinas han empleado el modelo de Toulmin que define las estrategias genéricas (Freedman, 1990).

El aprendizaje contextualizado

Para algunos pensadores claves en este campo, que debe mucho a la escuela rusa, específicamente a la Teoría de la actividad humana, el aprendizaje y el conocimiento son sociales, no en el sentido restringido, sino en el sentido más amplio posible. Se considera que el aprendizaje y el conocimiento, como actividades, van más allá de la mente del individuo específico que está implicado. Tal como Bateson (1998) sostuvo, los límites de uno mismo se pueden ampliar, utilizando herramientas. Los estudiosos de este campo, al que a veces se conoce como cognición socialmente distribuida, reconocen que los significados se crean

intersocialmente y que están típicamente mediados a través de signos semióticos interpretados culturalmente como la lengua (Freedman, 1995).

En esta misma línea sobre el rasgo social del lenguaje Mercer (2001) comenta “el lenguaje nos ofrece un medio para pensar juntos, para crear conjuntamente conocimientos y comprensión” (p. 33).

De esta manera, el lenguaje nos permite formar redes intelectuales que propician la comprensión de la experiencia y la resolución de los problemas colectivamente. Este autor, considerando las investigaciones de diversas disciplinas, llega a vincular el pensamiento, el lenguaje y la actividad social. Inspirado en los postulados vygotskianos indica que los niños cuando aprenden una lengua lo hacen de manera similar a como aprenden otros instrumentos, es decir, incorporados a la actividad que se realiza e interrelacionándose con un experto de quien se recibe ayuda o a quien se observa y, en algunos casos, experimentando ellos mismos.

En síntesis y a la luz de los diversas teorías, suponemos que en los ámbitos educativos se desarrollan formas de enseñanza, influidas por diversos factores como la pertenencia generacional, la formación recibida de los profesores, su concepción de la enseñanza Brockbank & McGill (2002), es decir, elementos del contexto histórico que influirían en la gestación, desarrollo y adquisición de un tipo de género. Es probable que aventurar un planteamiento de este tipo sea prematuro y se requiera de un estudio diacrónico de los géneros que permitiese observar cómo las representaciones que sustentan una sociedad se hacen palpables en el discurso y específicamente en la producción de los géneros discursivos.

Entre las disciplinas interesadas en los estudios de género, muchas de las aproximaciones a la descripción y definición de género se traslapan y otras difieren en su enfoque. En esta revisión, basada en los estudios de Paltridge (1997) que recoge las aportaciones de los autores más significativos en la elaboración de género, presentaremos la perspectiva desde tres disciplinas como son la lingüística antropológica, la etnografía del habla y la sociología del lenguaje con un fuerte componente social basado fundamentalmente en las ideas de Bajtín (2002) y Malinoswki (1967). Y, también las ideas de Swales (1990) desde la lingüística

aplicada cuyo acento se ponen especialmente en el lenguaje. De este modo, tendremos diversas perspectivas de un mismo fenómeno como son los géneros discursivos.

La lingüística antropológica

Desde la lingüística antropológica, los estudios iniciales provienen de un corpus centrado en el examen de los géneros verbales en comunidades indígenas en Norteamérica con autores pioneros como W. Powel y F. Boas.

En la aproximación que hace la lingüística antropológica del estudio de los géneros verbales, resulta influyente el trabajo de Malinowski (1967) con su enfoque sobre el significado, considerado en términos pragmáticos y situacionales. En este particular análisis no se privilegian los aspectos lingüísticos o textuales, como señala (Hanks, 1987) sino que el foco se pone en la actuación, el estilo, el evento y la descripción. En particular, los investigadores, en esta orientación, examinan cómo el lenguaje se desarrolla en la actuación como “un tipo de práctica” (Hanks, 1996, p. 190) dentro del contexto de un evento particular.

Otro aspecto considerado en el estudio de los género orales es la intertextualidad en la producción e interpretación de los géneros (Bajtín, 2002). Siguiendo estas nociones Hanks (1987) describe los géneros “como elementos históricamente específicos de prácticas sociales cuyos rasgos se unen a los actos comunicativos en situación (p. 668). Y amplía su noción de género al incluir el concepto de bajtiniano de “evaluación social” del discurso que se refiere a cómo el discurso es interpretado por públicos presentes y pasados de un evento en particular.

Los géneros, no son formas típicas y rígidas que puedan ser repetidas indefinidamente como símbolos ni tampoco conjeturas momentáneas y sin forma. Sobre el tema:

Las convenciones históricamente específicas e ideales según las cuales los autores componen su discurso y este es recibido por las audiencias. Desde este enfoque los géneros consisten en orientar los esquemas, los procedimientos interpretativos y un conjunto de expectativas que no son

parte de estructura del discurso, pero de las maneras en que los participantes usan y se relacionan con el lenguaje. (Hanks, 1987, p. 670).

Para este autor los géneros son producto de la historia y parte de lo que reproduce la historia, por tanto, no son producto de la presión y la repetición mecánica.

Otra área interesada en la noción de género es la etnografía del habla en el marco de la cual el término género coincide con la noción de actos de habla y es usada para proporcionar categorías tales como chistes, saludos, historias, conversaciones, entre otras.

Una importante influencia en los trabajos etnográficos ha tenido Malinowski cuando se examinan los actos de habla dentro del contexto social y cultural en los cuales ocurren y en particular en la revisión de los patrones del lenguaje en uso en grupos, comunidades y sociedades.

Los analistas en esta área han profundizado en el modelo propuesto por Hymes para examinar formas particulares de habla en diferentes comunidades discursivas. Este autor describe los géneros coincidiendo con los términos de los actos de habla como “actividades o aspectos de actividades que están directamente gobernadas por reglas o normas para el uso del habla” (Hymes, 1974, p. 52).

Este investigador describe las conversaciones, las introducciones a las lecturas como ejemplos de actos de habla. No obstante, diferencia los actos de habla como por ejemplo un chiste que puede incluirse dentro de un evento del discurso particular, como una conversación, o una conferencia.

Para Hymes (1977) un género está compuesto por un número destacado de componentes tales como los participantes involucrados en el evento, la forma del evento, el canal y el código de comunicación, el contexto del evento, la función del evento y las actitudes y contenidos que un mensaje puede transmitir.

La lingüística aplicada

El acercamiento desde la lingüística aplicada pone un mayor énfasis en el código más que en la acción social. Uno de sus representantes, Swales (1990) en su libro *Genre analysis* retoma una renovada discusión acerca del género desde la perspectiva de la lingüística aplicada con énfasis en la enseñanza de las lenguas y propone su definición como:

“una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros participan con un conjunto de propósitos comunicativos. Los propósitos son reconocidos por los miembros expertos de una comunidad discursiva. En suma, el propósito, los ejemplares de un género muestran patrones similares en términos de estructura, estilo, contenido y audiencia intencionada. Si la probabilidad es alta y las expectativas se cumplen, el ejemplar puede ser visto como prototípico por una comunidad discursiva. Un género es designado y producido por una comunidad discursiva y es importado por otros constituye una comunicación etnográfica válida pero que necesita futuras validaciones” (Swales, 1990, p. 58).

El término es utilizado por este lingüista con algunos matices diferentes de la postura de Miller. Según indica, un género se define principalmente por sus propósitos comunicativos comunes; estos propósitos, y el papel del género dentro de su ambiente, dan lugar a los rasgos textuales específicos. Swales reconoce el género como una comunidad de discursos los cuales son definidos como “redes socio-retóricas” que se conforman para trabajar por objetivos comunes (Freedman y Medway, 1994). Según dichos autores, esta noción es significativa para la comprensión de los géneros en ámbitos educativos, aunque indican que una clase no es una comunidad del discurso, en principio, pero que los trabajos conducen hacia ese estado a través del lenguaje en uso. Paltridge (1997) valora en el enfoque de Swales el hecho de que el texto es una instancia prototípica de un género particular. Y, además, que las descripciones de los patrones del lenguaje y las expectativas de la audiencia en ESP y su enfoque en el análisis de género son descritas como características de un género en particular, más que aspectos por los cuales el género puede ser definido.

Después de esta revisión sobre las nociones de género, realizamos una mirada desde la didáctica y consideramos que la escritura plasmada en los diversos géneros discursivos surge no solo en el proceso de escritura sino que se relaciona con los saberes, con las conversaciones, con la polifonía de los discursos. Deducimos que los géneros están influidos en su generación por diversos aspectos contextuales, relacionados con las exigencias de la tarea, con los saberes de los alumnos, con sus competencias, con su manera de gestionar el trabajo (acción retórica) que estará sesgada por anteriores géneros.

Algunas preguntas que surgen son ¿qué situaciones de escritura propician el desarrollo de una escritura epistémica? ¿Cómo utilizan el lenguaje escrito en la construcción del conocimiento? ¿Qué procedimientos utilizan los estudiantes en las situaciones formales de escritura? ¿Qué patrones de comportamiento discursivo surgen de las situaciones de escritura? ¿La escritura es considerada como un proceso que permite el desarrollo del pensamiento o como fase terminal de un escrito?

En este trabajo, sustentamos una noción sobre género como un discurso que se genera a partir de situaciones concretas y recurrentes en las cuales los participantes ajustan los saberes propios con los del colectivo para elaborar un escrito con propósitos generalmente evaluativos aunque los individuos no sean conscientes de otros aprendizajes. Esta aproximación al género está dada fundamentalmente en contextos académicos.

1.3 Los géneros discursivos en situación académica

Nociones y diversidad de objetivos de escritura en situación académica

Siguiendo a Cassany y Castelló (1997), entendemos por escritura académica “al conjunto de discursos (...) escritos, receptivos y productivos, que genera cualquier centro educativo, desde la educación básica hasta la universitaria” (p. 5). Caracteriza a estos textos el hecho de que cumplen, en la mayoría de casos, una función explicativa. Debido a que las interacciones comunicativas del entorno académico se realizan a través de la producción y comprensión de textos, los discursos que se generan llegan a resultar familiares para los estudiantes pero a la vez desconocidos en el momento de describirlos y manipularlos. Así pues, el entorno

académico genera prácticas discursivas propias, que profesores y estudiantes aprenden a través de la experiencia y que se enraíza en teorías implícitas de lo que es enseñar y aprender, que raramente se revisan.

Actualmente la investigación sobre los géneros discursivos generados en estos ambientes se aborda desde el discurso del profesor (Sánchez, Rosales & Cañedo, 1994; Cros, 2003; Cros y Vilá, 2004; Castelló et al. 2012) y desde el lenguaje escrito generado por los estudiantes en entornos de aprendizaje con una función principalmente epistémica (Castelló, 1999; Russell et al. 2009; Castelló et al. 2012^a). Estos discursos responden a prácticas en muchos de los casos basadas en la concepción de transmisión del conocimiento. Aunque la innovación en las prácticas educativas en las aulas universitarias promueve un uso más dialógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación al uso de los géneros, deducimos que existe una dicotomía en su empleo en contextos académicos. Por una parte, este se utiliza de manera intuitiva, siguiendo ciertos parámetros históricos precedentes, incorporados en la memoria colectiva de una comunidad discursiva, que permiten tanto a los escritores como a los lectores interpretar, identificar y desarrollar un género determinado.

Por otra parte, encontramos que estos géneros se enseñan siguiendo ciertas normas más o menos rígidas relacionadas con la forma y el estilo. Esta práctica del género, responde a una entidad prefijada y descontextualizada. De estas dos maneras de emplear el género, creemos que la primera concede una mayor libertad, facilitando la creatividad en la generación de la escritura. Al respecto proponen Freedman y Medway (1994) que los estudiantes aprendan de la experiencia, sabiendo que los rasgos de superficie en grueso son la parte fácil pero insuficiente. Por tanto, habría que recurrir a recursos genéricos que guíen la situación de escritura. Dichos autores sostienen que el desarrollo de un texto requiere innumerables decisiones locales para las cuales un conjunto de reglas no constituye una buena guía. Consideran que se deben guiar los rasgos de la situación que serán definidos tanto las circunstancias inmediatas (los participantes, los propósitos específicos, la reciente historia) como también los elementos más generales y difusos, es decir, los valores, las prioridades y

expectativas que prevalecen dentro de una disciplina o profesión. Tales autores sostienen que el análisis de la escritura en la escuela y en la universidad da luces acerca de la reconcepción de género y de un movimiento desmitificador de las formas convencionales que previamente parecían arcanos o arbitrarios.

Una de las investigaciones referenciadas por Freedman y Medway (1994) indica que el informe convencional exigido a los estudiantes de secundaria para escribir los resultados de experimentos en ciencias es modelado en un género que se creyó era usado por científicos practicantes. Esta experiencia resultaba poco productiva porque los participantes de la situación retórica eran diferentes en ambos casos. Los alumnos empleaban el mismo formato para comunicar sus aprendizajes en ciencias y ser evaluados en la comprensión de los conocimientos.

Otra investigación en la simulación de géneros realizada por Freedman, Adam y Smart (1994) alude a la influencia del contexto universitario. En los cursos para estudiantes del área de los negocios, la escritura intenta simular el lugar de trabajo en el análisis de casos. Otro elemento determinante es la adopción de roles en la situación comunicativa en la universidad que aun cuando los alumnos simulan el lugar de trabajo, saben que son estudiantes de un curso y que su interlocutor es el maestro de la clase. Esto conlleva a que la utilización de la escritura tenga un valor epistémico más que instrumental. En definitiva, señalan estos autores que la escritura de contextos escolarizados es radicalmente opuesta a la del lugar de trabajo que se intenta imitar. Y esto ocurre porque la situación retórica es totalmente diferente la una de la otra. Por lo tanto, consideran recomendable que los alumnos adquirieran los géneros propios del entorno profesional al que debiesen integrarse a través de la participación de prácticas en contextos de lugares de trabajo. Señalan los autores:

“Solo a través de la exposición similar en contextos profesionales pertinentes, junto con el aprendizaje que la situación trae consigo, logrará que los escritores adquieran los géneros destinados a estos entornos” (Freedman, Adam y Smart, 1994)

En la misma línea, estudios posteriores realizados por Smart, G. & Brown, N. (2002) abordan el problema sobre la transferencia de los aprendizajes logrados en la academia a los ámbitos laborales.

Diversidad de géneros escritos en contextos académicos

Las conceptualizaciones actuales sobre género discursivo nos permiten abordar los usos del lenguaje escrito en situaciones académicas desde un enfoque dinámico. En palabras de Miller (1984), como acciones retóricas ocurridas en situaciones socialmente recurrentes.

El énfasis en el concepto de actividad situada nos permite un acercamiento global a los textos que se generan y que se usan en entornos en que profesores y alumnos están implicados en las tareas de enseñanza y aprendizaje del conocimiento científico y en las prácticas que le son propias.

En una investigación precedente (Uribe, 2002) se analizan las representaciones de estudiantes universitarios del Plan Común de Pedagogía de la UTA sobre los usos y funciones del lenguaje escrito por medio de cuestionarios y entrevistas. Las respuestas de los estudiantes permiten constatar que los usos escritos en los entornos académicos son muy diversos, pues van desde los apuntes, resúmenes, informes, pruebas de ensayo, hasta trabajos escritos en clases.

La categorización que permite la clasificación de los géneros discursivos se inspira en los referentes teóricos sobre género discursivo como Bajtín, Miller y Adam y responde a una matriz de carácter lingüístico y funcional de modo que puedan brindar descripciones más detalladas sobre el fenómeno en estudio. La denominación de cada uno de los géneros y subgéneros (por su carácter escasamente concluido) responde a la designación que le otorga la comunidad de hablantes, de igual modo, las características que le reconocen los usuarios a los artefactos utilizados.

La hipótesis que formulamos es que se trataría de un conjunto de subgéneros que se interrelacionan y se construyen los unos en relación con los otros como cajas concéntricas en las que unos contienen a los otros (Bathia, 1993). Ahora bien, suponemos que la distinción y la

delimitación entre uno y otro están dadas principalmente por el contexto situacional y por el propósito que guía el desarrollo del género. Estos géneros evolucionan y se hacen complejos al mismo tiempo que evolucionan y se hacen complejas las formaciones sociales (Bajtín, 2002). Por tanto, en una comunidad como la universitaria los géneros se transforman respondiendo al contexto en el cual se generan, influidos por fuerzas culturales e históricas. No obstante, no se trata de una evolución caótica y arbitraria sino que se encuentra guiada, del mismo modo que la lengua, por fuerzas centrífugas y centrípetas que otorgan estabilidad a los géneros (Adam, 1999).

Describiremos a continuación algunos de los géneros que los sujetos de la investigación a que nos hemos referido (Uribe, 2002) citaban como prácticas habituales en el entorno académico:

Apuntes de clase

Entre las diversas actividades que se producen en el aula podemos encontrar manifestaciones discursivas como apuntes de clases que son utilizados como pautas recordatorias de lo oído en clases. El procedimiento seguido por los alumnos es variado ya que pueden recurrir a la paráfrasis, anotando e interpretando lo que ha dicho el profesor; lo textual donde se registra todo lo expresado en clases; la toma de notas en las que se escribe una palabra para recordar lo que se diría en un período. La comprensión del discurso explicativo del profesor se considera como fundamental en la calidad de los apuntes y en la reelaboración y reutilización de estos para una prueba.

Un aspecto significativo es la reelaboración de los apuntes ya que en su origen el alumno interpreta la explicación del profesor, posteriormente en su reelaboración se los explica a sí mismo y finalmente en una sesión de estudio o en una prueba de ensayo vuelve a explicar los contenidos vehiculados en el aula. Es probable que se produzca una reelaboración del conocimiento en algún momento debido al entrecruce de diversos discursos y a la intertextualidad de los discursos orales y escritos con los cuales enriquecen sus apuntes. No tenemos certeza de que esta sea una práctica continua entre los estudiantes sino de lo que

ellos señalan que realizan. Sin embargo, tenemos noticias de investigaciones realizadas por Monereo et al. (1999) sobre la toma de apuntes de estudiantes universitarios quienes señalan entre las formas de tomar apuntes, la literalidad o la paráfrasis en la anotación y en la reelaboración o no reelaboración posterior de los apuntes.

El resumen

Otra forma discursiva que encontramos es el resumen que aparece en la mayoría de las actividades de escritura de los alumnos ya que se emplea con diversos propósitos, por ejemplo, para organizar y fijar el conocimiento en la memoria de largo plazo, al reelaborar los apuntes de clases. También para la recopilación de información en los trabajos de investigación, en la lectura de libros y guías y, en forma medular, en los trabajos escritos en clases.

El informe

El informe es uno de los escritos de mayor recurrencia en el ámbito universitario. A través de él, el estudiante manifiesta su conocimiento con respecto a un tema seleccionado o asignado de acuerdo a las características metodológicas de la actividad propuesta en la asignatura. Como muchos de los escritos que se generan en el ámbito académico, el informe no tiene una caracterización homogénea en las representaciones de los estudiantes. Es posible que este hecho ocurra porque las exigencias de cada profesor son diversas y también porque los contextos de escritura varían según la naturaleza de la asignatura, de los alumnos, del profesor y de los conocimientos de los alumnos en relación al tema; como también de la naturaleza de las representaciones que se manejen en relación con un tipo de género y de las exigencias recurrentes que orientarán la construcción del género (Miller, 1984).

Un aspecto que nos resulta relevante para el desarrollo de los géneros es el hecho de que algunos maestros entregan indicaciones más o menos estereotipadas que apuntan a la forma y al estilo, mientras que otros ofrecen sugerencias acerca de cómo gestionar la actividad de aprendizaje de unos contenidos. Por esta razón, la naturaleza de estos informes variará según las exigencias de cada profesor y de cómo los estudiantes gestionen la tarea.

La prueba de ensayo

La prueba de ensayo consiste en la respuesta a preguntas abiertas. Las preguntas pueden convertirse en un heurístico para el alumno que se enfrenta a una pregunta-problema que debe resolver y elaborar sus respuestas. Sobre este hecho podemos indicar que las exigencias marcan la ruta del género: el alumno debe explicar y dar su interpretación de lo estudiado, manifestar si entendió o no la materia. Para ello requiere del concurso de diferentes discursos que le permiten elaborar uno nuevo.

Los trabajos escritos en clase

En la investigación referida, encontramos que uno de los escritos más heterogéneos de uso académico es el que hemos denominado ***Trabajo escrito en clases***. La singularidad que presenta este tipo de discurso se debe a la actividad que origina el escrito que puede consistir en

- a) Sintetizar y explicar los contenidos de la clase, media hora antes de terminar;
- b) Responder a una pregunta planteada;
- c) Lectura de guías que deben ser resumidas y expuestas; y
- d) Hablar de un tema, discutir y entregar las conclusiones.

Estas actividades no aparecen en el discurso de los alumnos mayormente explicitadas, por lo tanto, tampoco existe mucha información en cuanto su estructura. Sabemos que se realiza en grupos y que tiene las limitantes de tiempo propias de una clase.

Deducimos que, debido a su inestabilidad, este género se encuentra expuesto a sufrir mayores cambios o a evolucionar a otras formas (Bajtín, 2002; Miller, 1984; Todorov, 1978). Así es como el Trabajo escrito en clases ha evolucionado al Informe de Taller en algunas asignaturas de diversas. La diferencia que observamos con el anterior es que este último posee una mayor definición en las exigencias del profesor y una mayor resolución en el desarrollo del género por parte de los alumnos.

Las formas de gestión de este tipo de escrito denominado Informe de Taller son variadas. Algunos grupos optan por la monogestión ya que sólo hay un redactor que hace de cabeza de grupo con una mayor o menor injerencia en el trabajo redaccional, el redactor líder anota y las opiniones que se van generando al interior del grupo. Cuando la lectura es más extensa se dividen el trabajo, lo estudian y lo redactan. Para el informe final escribe una persona y conserva lo que considera más importante. En otras oportunidades, los estudiantes interaccionan entre sí construyendo el texto en colaboración. Sin duda que en este caso el aprendizaje de la escritura y de los conocimientos se genera en la interacción con sus pares y no a partir de lo que uno transmite a otro sino de lo que son capaces de construir en conjunto a través del lenguaje (Vigotsky, 1979).

CAPITULO 2 TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

2.1 Antecedentes sobre la teoría de la actividad: Vigostky y Leontiev en los fundamentos de la teoría de la actividad

La obra de Lev Vigotsky, olvidada en su época debido a la preeminencia de otras tendencias psicológicas ha tenido por su reaparición a finales del siglo XX una influencia notable en el área de la investigación en psicología y educación. La noción fundamental en los estudios de este autor se encuentra en la interrelación entre el sujeto y el mundo que lo rodea y cómo esta interrelación transforma a ambos en el proceso de aprendizaje. Plantea Vigotsky (1979) que el lenguaje interiorizado se desarrolla a partir del lenguaje socializado y se convierte en el órgano esencial del pensamiento.

Para este autor, el desarrollo cognitivo se encuentra mediado no sólo por el lenguaje, como instrumento, sino también por la mediación que puede ejercer otra persona en la ZDP, que según asegura:

“no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”
(1979, p.133).

Esta interacción que resulta característica de los ámbitos educativos es la que promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados por los sujetos facilitando de este modo la construcción de la cultura.

Vigotsky sienta las bases de un análisis que se desmarca de lo puramente individual e incorpora al contexto en una relación dialéctica entre sujeto y contexto; a Leontiev se le atribuye el desarrollo de teoría de la actividad como unidad de análisis psicológico.

La actividad acentúa una forma de relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, donde, el ser humano al transformar el objeto se transforma a sí mismo y la relación con el objeto se presenta al sujeto justamente como tal, como relación, y por ello regula la actividad.

2.2 Reformulación de la teoría de la actividad

La teoría de la actividad no es una *teoría* en el sentido estricto del término, sino que consiste en un conjunto de principios básicos que constituyen un marco conceptual dentro del cual se han desarrollado teorías específicas. Esta teoría ha dado origen a una serie de estudios que Engeström (2007) ha revisado y clasificado según los elementos que se incorporan a su análisis desde los inicios con los estudios de Vigotsky hasta estudios más recientes en una reformulación y enriquecimiento del planteamiento teórico que realiza el mismo Engeström (1987, 2001).

Engeström considera que la teoría de la actividad ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación. La primera generación se basa en la idea de Vygotsky sobre la mediación cultural en la que se concibe a toda mediación humana mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos. Esta idea fue concretada por Vygotsky en el modelo triangular de “un acto complejo y mediado” compuesto por la tríada sujeto, objeto y artefacto mediador.

Según Engeström (2001), la primera generación permite superar el dualismo cartesiano individuo-sociedad. El individuo no podría ser entendido sin sus medios culturales; y la sociedad no podría ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen artefactos. En cualquier caso la unidad vygotskiana se reduce a las acciones individuales.

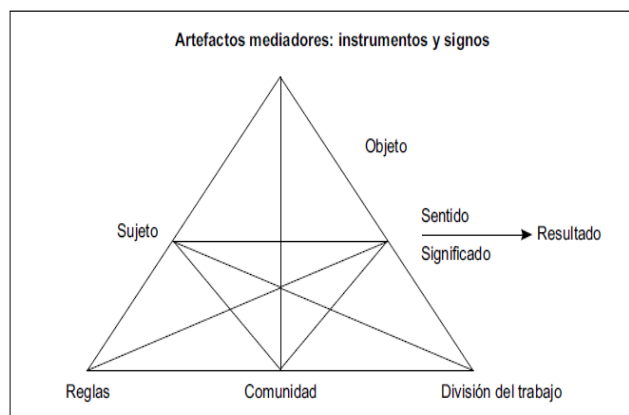
En cambio, en la segunda generación se supera esta limitación a partir de la ideas desarrolladas por Leontiev acerca de la actividad colectiva. El trabajo de Leontiev sobre la actividad supuso una elaboración de las nociones de objeto y objetivo y del carácter central del objeto para un análisis de la motivación. Estableció que la transformación del objeto/objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad.

Según este enfoque, retomado por Engeström (2001), la actividad es una formación colectiva y sistemática con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de acciones; sin embargo, la actividad no es reducible a acciones, que son relativamente efímeras y tienen un principio y un final determinados en el tiempo de los individuos o grupos. Los sistemas de actividad, en cambio, evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones.

En su famoso ejemplo de la caza colectiva Leontiev (1981) mostró como la desarrollada “división del trabajo” produce la diferenciación crucial entre acción individual y actividad colectiva. Además, señala que para comprender por qué son significativas unas acciones separadas es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda la actividad. La actividad es guiada por un motivo.

Engeström (1987) retoma esta segunda generación representada en la expansión del triángulo vygostkiano de los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo a la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destaca la importancia de analizar sus interacciones y conflictos. Con ello, pretende posibilitar el examen de los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos o en las relaciones intersubjetivas próximas de las interacciones cara a cara en microcontextos.

FIG. N°1: Modelo de la segunda generación de la teoría de la actividad según Engeström



(Engeström 1987, *Learning by expanding*)

La tercera generación de la teoría de la actividad se siente llamada a desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistema de actividades inter actuante. Esta generación formulada por el propio Engeström (2001) toma dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis que posibilita estudiar dos procesos de aprendizaje interorganizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e intersistemas de actividad, aspectos no abordados en la segunda generación.

En este sentido, la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador porque:

- a) Es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente especificadas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social.
- b) Está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento, centrada en el potencial creativo de la cognición humana.
- c) Es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas para influir en ellos.

Para Cole y Engeström (2001), la cognición es el “nuevo estado emergente” del conocimiento del sujeto y la otra es el objeto representado por el medio. Ambos autores postulan un “ciclo expansivo” que representa una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización en una actividad que se encuentra en constante cambio. Su pensamiento refleja una teoría cultural de la mente en la cual la cognición se redistribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancias, y el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos. Los autores consideran que la interiorización está relacionada con la reproducción de la cultura y la exteriorización con la producción de nuevos artefactos culturales.

El *ciclo expansivo* comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o una nueva institución. El conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, son

fundamentales para su noción del desarrollo, porque de ellos surge la transformación de la práctica. El aprendizaje expansivo se resume en los procesos por los cuales una organización del trabajo resuelve sus contradicciones internas con el fin de construir formas cualitativamente nuevas de trabajo.

El trabajo de Engeström (2001) supone una investigación basada en la intervención evolutiva. La investigación tiene una relación dialéctica dialogal con la actividad y se centra en las contradicciones como factores causantes de movimientos y en las perturbaciones como indicadores del potencial.

2.3 Escritura, Género y Sistema de Actividad

La revisión de múltiples trabajos sobre escritura académica muestra que la instrucción universitaria parte en general de una noción institucionalizada de los géneros. Más bien de unas representaciones que se acercan a nociones poco explicitadas tanto de profesores como de alumnos y es en ese diálogo implícito entre las representaciones de los aprendientes y de los profesores donde surgen los constructos que dentro de muchos factores darán lugar al género discursivo.

Las nociones sobre la tarea de escritura, sobre los textos y los géneros que se vehiculan en la academia forman parte de las creencias que constituyen sistemas de actividades complejas y dúctiles a la vez, en los que se desarrolla la escritura en situación académica. Por tanto, nos preguntamos de qué modo incide en la escritura la especificidad de las actividades en que los textos se generan y funcionan.

La revisión del concepto de género discursivo desarrollada en esta investigación basada en Bajtín, Miller y Bazerman tiene como eje los conceptos sobre la actividad que entrelaza con la indagación de las situaciones de escritura académica sustentadas en esta indagación.

Conceptualizar el género como actividad lleva necesariamente a considerar las situaciones de escritura académica como actividades complejas en que los participantes se plantean

finalidades diversas y en las cuales se juegan motivos diversos. De este modo, para una mejor comprensión del fenómeno de escritura seguimos las orientaciones de la teoría de la actividad.

Russell (1995) planteaba que la teoría de la actividad estaba abierta y en vía de desarrollo y así lo confirman los estudios actuales de Engeström (1987, 2001; Engeström y Sanino, 2010) en los cuales propone una expansión de los postulados iniciales de los estudiosos de la escuela rusa como Vigostky, Leontiev, Davitov y Luria, entre otros

Además, numerosos estudios vinculados con la teoría de la actividad entre ellos los de Russell (1995) vincula dicha teoría con la enseñanza de la escritura. El autor considera cinco componentes claves de los sistemas de actividad:

- a) Se desarrollan históricamente.
- b) Están mediados por herramientas.
- c) Son dialécticamente estructurados.
- d) Se analizan como las relaciones entre los participantes.

Las herramientas y cambian por zonas de desarrollo próximo para indicar que los adolescentes y adultos “no aprenden a escribir” ni mejoran su escritura de una manera general aparte de cualquier sistema de actividad y que luego aplican autónomamente su destreza al sistema.

El autor considera de que:

“Se adquieren los géneros, el significado típico usado en un algún campo de actividad, cuando se interactúa con personas involucradas en ese campo y los objetos relevantes y las señales que usan esas personas, incluyendo las marcas sobre una superficie que llamamos escritura” (Russell, 1995, p.57).

Y agrega que la enseñanza de la escritura del discurso académico se debería desarrollar en un sistema de actividad específico y, por lo tanto, con géneros específicos con los cuales el trabajo académico se desarrolla.

Solo en cierta medida compartimos estas apreciaciones en torno a la enseñanza de la escritura y los géneros discursivos escritos ya que los géneros utilizados en un sistema de actividad no tienen un carácter homogéneo que los estudiantes deberían seguir de manera irrestricta ya que estos se construyen en una confluencia de sistemas de actividad y de acciones diversas promovidas por el motivo que guía el sistema de actividad.

Nos resulta más apropiado enseñarle al estudiante a cómo actuar en un sistema de actividades diversas y en contraposición en donde lo primero sería plantearse la escritura y la conformación del género como un problema por resolver. Esto significa identificar el problema de escritura académica que se le plantea al estudiante y luego en un trabajo colectivo y muchas veces contradictorio, promover soluciones que en algunos casos generen el cambio en los aprendizajes.

CAPITULO 3 ESTUDIOS SOBRE LOS PROCESOS DE REDACCIÓN

3.1 De lo cognitivo a lo social

El modelo pionero de Flower y Hayes (1981) que pone el acento en los procesos cognitivos asociados a la escritura se encuentran presentes del mismo modo en los modelos explicativos de Bereiter y Scardamalia (1987), aunque estos autores resaltan la función epistémica de la escritura que ha sido largamente estudiada por diversos investigadores como Russell y Bazerman (2003). Bereiter y Scardamalia (1987) señalan que existen procesos de composición que no inciden en la elaboración del pensamiento- el modelo de decir el conocimiento- y procesos que promueven la función epistémica de la lengua escrita – el modelo de transformar el conocimiento.

Los modelos cognitivos iniciales han dado lugar a una profusa investigación sobre los procesos de planificación, textualización y revisión como lo demuestran diversos estudios en el área de la revisión del texto. Roussey y Piolat (2005) destacan cambios reveladores sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura. Indican que la revisión se ha considerado durante mucho tiempo como la fase de perfeccionamiento de la escritura. Sin embargo, ahora se observa como un control de los diferentes procesos de escritura. Por lo tanto, la planificación se añade ahora a este proceso de control.

Estos modelos cognitivos se reformulan con el advenimiento de lo social en la investigación y la teorización de la composición escrita. Freedman (1995) plantea que el énfasis en la “invención” se ha mantenido aunque redefinido ya que la importancia recae en la construcción de los significados en comunidad y en colaboración. Por esta razón en este marco disciplinar destacan dos acentos diversos relacionados con la construcción del lenguaje escrito: en primer lugar, los aspectos interactivos y sociales de la escritura en sí misma y, en segundo lugar, los trabajos de investigación sobre la escritura en colaboración (Castelló, González, D. & Iñesta, 2010).

La importancia del factor social se hace evidente en los títulos de las obras citadas por Freedman y Medway (1994) como *Writing as social action*, de Cooper & Holzman (1989);

Invention as a social act de Lefevre (1987); *Argument as social action* de Medway (1989). Todas estas obras destacan el carácter interactivo de la escritura que se manifiesta, por ejemplo, en la misma actividad escritora de algunos investigadores quienes elaboran y revisan sus textos a partir del feedback que reciben de sus pares (Freedman y Medway, 1994). La idea predominante en los ámbitos educativos es que la interacción lingüística puede ser mediadora para la elaboración de una nueva función del lenguaje, el escrito, que se define por su carácter autónomo respecto de la situación enunciativa.

Los estudios sobre la composición escrita (cf. la síntesis de Camps, 1994) en el campo educativo destacan la idea vigotskiana de que la interacción oral permite el control intersíquico de la producción escrita que derivará en el control intrapsíquico del escritor. En términos de Bereiter y Scardamalia (1987), el paso del control exterior al interior implica para el lenguaje escrito diversas transiciones:

- a) La transición de la expresión oral a la gráfica, que siguiendo a Vigotsky (1979), es considerada como el paso más grande para el desarrollo simbólico.
- b) La transición de la comunicación cara a cara a la comunicación con una audiencia remota que constituye un paso crítico para el razonamiento lógico.
- c) La transición del sistema de producción del lenguaje dependiente en cada nivel de los inputs del interlocutor a un sistema capaz de funcionar autónomamente.

Dichas transiciones implican una reconstrucción en el uso del lenguaje oral que, sin embargo, no puede ser transferida de manera simple a la composición escrita sino que debe ser reconstruida para que pueda funcionar de forma autónoma en lugar de hacerlo interactivamente.

Los contextos educativos pueden propiciar el paso de una función a la otra a través de las interacciones orales de los estudiantes en situaciones de aula. Entre las funciones que se le atribuyen a la interacción oral en el proceso de escritura, una dependiente de la otra, están,

por una parte, propiciar el control exterior, social, de la producción escrita y de la gestión textual que habrá de facilitar la transición hacia el control independiente y; por otra, favorecer el papel tanto del profesor como de los estudiantes para actuar con audiencias reales o bien con una audiencia intermedia de los escritos.

La consideración de la importancia de la interacción para el aprendizaje de la composición ha dado lugar a concreciones diversas que han puesto el acento en aspectos diferentes. Respecto a la diversidad de situaciones interactivas que pueden darse en el aula, Camps (1994a) las resume en tres grandes grupos: la conversación individual con el maestro durante el desarrollo del escrito, el trabajo en grupos y los proyectos de trabajo donde el aula es concebida como un taller, propiciando la colaboración entre maestros y alumnos.

Van Lier (2002) siguiendo a Mc Donnell (1992), indica que la interacción entre iguales fomenta el discurso de tipo exploratorio que denomina “pensar en voz alta”-mientras que el discurso en una clase se acercaría más a una presentación oral que sería evaluada por el profesor. Este autor agrega que los alumnos al trabajar en grupo tienen la oportunidad de ensayar, formular, reformular, realizar auto y heteroevaluaciones y aumentar las probabilidades de un trabajo colaborativo.

Dicha característica apuntaría a uno de los temas que desarrolla la investigación interesada en la colaboración en el proceso de producción textual, principalmente en situación escolar, aunque también algunas investigaciones que tienen como objeto de estudio el comportamiento escrito suscitado en el entorno académico y profesional.

La colaboración que *proviene* de la interacción entre el profesor y el alumno y entre pares, aun cuando no está claramente señalada la diferencia entre ambas formas de interacción. Calkins (1986) plantea que el alumno debe ser capaz de cuestionar su propio texto y que para ello el profesor debe escuchar y hacer preguntas que ayuden a la reflexión y a tomar conciencia. Además, estas preguntas debiesen sugerir caminos de actuación y plantear problemas en el desarrollo de la tarea. En la misma línea, Freedman y Katz (1987) señalan que es conveniente conocer las particularidades de la interacción para poder determinar de

qué manera se puede pasar del diálogo a un monólogo independiente, del control interactivo de la composición a la capacidad de control autónomo de la producción escrita.

Algunos autores como Wilkinson (1982) y Newman, Griffin y Cole (1998), por su parte, consideran que la dinámica del grupo puede ser canalizada de manera que dé apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje en el sentido de que los estudiantes se ayuden unos a otros en tareas que son más difíciles de hacer solos y buscan similitudes con las tareas conjuntas de resolución de problemas en las cuales se ven implicados frecuentemente fuera de la escuela.

En el mismo sentido, otros autores (Palincsar & Brown (1984) destacan la eficacia de los compañeros en el momento de enseñar a comprender por el hecho de que los estudiantes comparten esquemas similares lo que facilita la comunicación, especialmente, entre adolescentes. Forman y Cazden (1984) en una investigación realizada, con estudiantes que resuelven un problema de química, distinguen tres estilos de colaboración:

- a) El paralelo, donde los alumnos intercambian material y comentarios pero no se controla el trabajo de uno a otro.
- b) El asociativo que consiste en un intercambio de información pero sin coordinación de roles.
- c) Finalmente, el cooperativo en el cual los estudiantes constantemente se controlan los unos a otros con una coordinación de roles.

Uno de los aspectos más sobresalientes es que la distribución de roles separados, pero complementarios en la resolución de la tarea facilita que el trabajo en grupo cumpla la función de “andamio”, es decir, una ayuda que permite al grupo avanzar más allá de las posibilidades individuales.

Otro aspecto destacable del trabajo en grupo es que estimula la reflexión ante una audiencia visible con la cual se interactúa, además, la necesidad de verbalización de las ideas lleva a

expresar y revisar el propio punto de vista y la posibilidad de regularlo en la interacción social.

Ahora bien, la perspectiva ya descrita se debiera insertar en una postura sociocognitiva del proceso de composición escrita, lo que significa considerar a esta como un proceso cognitivo, pero situado, es decir, inserto en una situación comunicativa que se adecúe a las necesidades del nivel educativo de los aprendientes. Esto no significa minimizar el peso de lo cognitivo, sino más bien rescatar la centralidad del proceso y los subprocesos que lo componen (planificación, textualización y revisión) desde una mirada integradora, funcional y significativa para los estudiantes.

En síntesis, todos estos aportes podríamos basarlos en los trabajos de Flower (1987, 1994) quien inicialmente plantean los principios de una teoría integrada de la cognición y el contexto, que posteriormente da origen a una teoría sociocognitiva de la escritura. Flower en 1994 concibe la escritura como un proceso constructivo, como un acto social y retórico.

Sin embargo, los planteamientos de la teoría no han logrado modificar suficientemente las prácticas pedagógicas del proceso de composición, ya que no basta con que los estudiantes conozcan los procedimientos que la escritura prevé, sino que fundamentalmente se requiere “enseñarles a identificar las condiciones de cada una de las situaciones comunicativas, a ser conscientes de los matices diferenciales que conllevan y de ajustarse a diferentes situaciones particulares” (Castelló, 2002).

CAPITULO 4 EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y LOS ALUMNOS

4.1 Representaciones sobre la escritura

Diversos estudios provenientes de la didáctica asignan un lugar importante a las representaciones que manifiestan los participantes del proceso educativo ya que parece evidente que para mejorar las condiciones de aprendizaje sea conveniente conocer el sistema de saberes que poseen los alumnos y generar un cambio en las prácticas pedagógicas (Perrenoud, 1994).

En este apartado nos interesamos por las representaciones en relación con la escritura en la educación superior. No entraremos en la conceptualización que desarrollan los escolares en los primeros niveles de acceso a la escritura y a la lengua escrita.

Lafont-Terranova y Colin (2002) apoyan la idea de la importancia de las representaciones al considerarlas como parte integrante de la escritura. De este modo les parece legítimo poner la atención en el sujeto-escritor, considerando al estudiante y al profesor. Estas autoras hipotetiza que la manera como los profesores se ven en relación a la escritura y se perciben como sujetos-escritores repercute en la manera de enseñar la escritura y su eficacia en la enseñanza.

Creemos que en una comunidad discursiva como la académica coexisten diversas representaciones que influirían en la construcción de los géneros discursivos. Por ello, consideramos que este es un constructo válido para acercarnos a la escritura.

4.2 Algunas precisiones conceptuales

En esta investigación, tomaremos el concepto de representación en su sentido amplio, sin distinguir, como sugieren diversos autores, en especial Cambra et al. (2000), entre creencias referidas al pensamiento individual del profesor, representaciones de carácter social (como señalan también Perrenoud) y saberes institucionalmente establecidos e interiorizados por los sujetos. Las razones de elegir solo las representaciones en su sentido amplio responde a

las dificultades metodológicas para distinguir entre creencias y representaciones (Palou, 2002).

En la revisión bibliográfica citada por Cambra et al. (2000), pareciera existir consenso en pensar que las creencias de los profesores son vistas como un sistema, como unas redes complejas de componentes relacionados entre sí. Igual característica señala Jodelet para la conceptualización de las representaciones sociales e indica que estas no funcionan de manera aislada sino que se organizan en red, es decir, “están enlazadas a sistemas de pensamientos más extensos, ideológicos y culturales. Se ubican en un estado de conocimiento que va entre lo social y lo privado, entre lo científico y lo afectivo” (Jodelet, 1989, p. 35).

La noción utilizada en esta investigación conserva las características de ser un constructo que se origina en la interacción del sujeto con el entorno, es decir, son representaciones de carácter social, por tanto, compartidas por una esfera social determinada. La noción de representación la utilizaremos de manera general e inclusiva sin distinguir entre creencias, saberes y representaciones (Cambra et al., 2000), diferenciación que sería interesante desarrollar en investigaciones posteriores poniendo un mayor acento en el análisis del discurso.

4.3 Investigaciones acerca de las representaciones sociales de la escritura en ámbitos académicos

Existen escasos estudios sobre las representaciones de la escritura en edades escolares más allá de los primeros niveles y menos aún acerca de su desarrollo. Sobre este tema en particular, Teberosky (1997) más que discutir sobre las representaciones de los alumnos o de profesores, se refiere a las concepciones que subyacen a los programas y a las prácticas de enseñanza. Esta autora afirma que la pedagogía escolar sustenta algunas representaciones de la escritura como habilidad, como técnica instrumental, como proceso único y evaluable y con los cuales, por supuesto, opera en su quehacer educativo.

De este modo en la pedagogía la escritura se ve como un conjunto de habilidades y como técnicas instrumentales. Así pues, la escuela no concibe la lectura y la escritura como prácticas sino como habilidades que pueden ser enseñadas en cualquier contexto y en cualquier situación social. Según plantea esta autora la escuela no visualiza la existencia de formas a través de las cuales los estudiantes llegan a ser lectores o escritores.

Bourgain (1990, citado por Perrenoud, 1997), sostiene que construimos una teoría de la escritura que nos resulta de fácil deducción y que está sesgada por las experiencias que hemos tenido de la escritura en el ámbito educativo. Esta experiencia puede haber sido más o menos rica o más o menos pobre, según la calidad de nuestras interacciones con la comunicación escrita.

Algunas investigaciones iniciales desarrolladas en el entorno universitario provienen de Castelló (1997, 1999) las que dan cuenta de las concepciones de los estudiantes de secundaria y de pregrado acerca de la funcionalidad de la escritura académica.

Los resultados de dichos estudios señalan que la escritura sirve a los estudiantes para diferentes funciones:

- a) Mejorar y facilitar el recuerdo
- b) Cumplir con los deseos del profesor
- c) Demostrar la adquisición de conocimiento
- d) Comunicarse
- e) Para aprender

Esta última función, la de aprender, es compartida por los estudiantes de secundaria y de pregrado y corresponde a la función epistémica de la escritura.

Sin embargo, las distinciones entre los diferentes niveles de educación analizados son importantes ya que los estudiantes de 1º de ESO (18%) asignan valor a los apuntes como

instrumento de aprendizaje porque parafrasean lo que dice el maestro. Mientras que los estudiantes universitarios (1%) asignan una función epistémica únicamente a los trabajos escritos y afirman que la escritura les permite aprender cuando estudian y no así a la toma de apuntes. Reseñan estos mismos estudiantes que cuando escriben un trabajo para aprender su redacción resulta más reflexiva que cuando lo desarrollan para cumplir. En el segundo caso el proceso de escritura es más simple, pues escriben el texto de una vez.

En su investigación sobre el tema Castelló (1999) presenta una primera aproximación a las representaciones de los estudiantes sobre las tareas de escritura en el contexto académico. En primer lugar, señala que existen diferencias entre el nivel declarativo y el nivel procedimental porque los alumnos, en su mayoría universitarios, conocen las funciones epistémicas de la escritura y son conscientes de que escribir puede favorecer la transformación de su conocimiento. Sin embargo, ellos manifiestan también que en raras oportunidades escriben con esta finalidad. Además esta función epistémica de la escritura no la relacionan con la redacción de diferentes géneros discursivos, actividad que constituye el núcleo central del total de textos académicos que se escriben. Al parecer esta disociación se encuentra apoyada por el sistema educativo que permite a los estudiantes resolver las tareas y superar las evaluaciones con un tipo de escritura que se limita a un proceso simple de decir el conocimiento.

En esta misma línea (Castelló, 1999) destaca que un gran número de estudiantes creen que primero se requiere pensar y luego escribir. Según ellos, la escritura nos permite comunicar lo que hemos pensado previamente. En los comentarios de los estudiantes no hay evidencia de que piensen que la propia actividad de escribir sea la que permite poner en marcha procesos de pensamiento que no se darían fuera de ella.

Algunas situaciones de escritura responden, según los estudiantes, a más de un objetivo y varía a lo largo de los años de escolaridad como es el caso de la toma de apuntes, y no siempre en el sentido que podríamos considerar positivo. Resulta sorprendente como las demandas de la educación formal propician la evolución de una escritura más reflexiva a una más repetitiva.

En un estudio más reciente Castelló et al. (2012b) describe las percepciones del profesorado universitario a partir de la aplicación de un test denominado *Writing Skills Appreciation Inventory* sobre diversos aspectos de la escritura académica. Los resultados parecen confusos, pues por una parte, los académicos reconocen el valor de la escritura sin embargo no se observa una mayor reflexión o estudio sobre esta habilidad lingüística en el ámbito de la educación superior. Por otra, los profesores manifiestan que los estudiantes no son hábiles en el empleo de la escritura epistémica, no obstante la posibilidad de mantener y defender una tesis aparece como una condición infravalorada en la competencia de los estudiantes.

En una investigación preliminar de Uribe (2002) sobre las representaciones que poseen los estudiantes universitarios de 1º año de la Universidad de Tarapacá observamos una diversidad de percepciones que se desprenden de la investigación y que además hemos relacionado con las aportaciones de otros autores:

Las funciones de la escritura. Los estudiantes reconocen que la escritura tiene una función comunicativa. Sin embargo, se realizaría con ciertas limitaciones porque el sujeto de su interlocución parece algo confuso en su papel receptor y de evaluador. La escritura es representada como una técnica de estudio que facilita el aprendizaje, considerándola como un instrumento plausible para la memorización de contenidos en algunas oportunidades y en otras como una reelaboración de los mismos. Dadas estas condiciones la escritura garantizaría el éxito académico porque permite cumplir con los requerimientos de las diversas asignaturas. En un menor grado la escritura cumpliría una función lúdica y placentera.

En una investigación similar Lafont-Terranova (2002) estudia las prácticas y representaciones de los estudiantes en materia de escritura. Para ello formula una pregunta clásica en el dominio de la escritura ¿Para qué escribes? El autor recoge las respuestas en constelaciones que apuntan a diferentes funciones

- a) Memorística
- b) Expresivo-comunicativa

- c) Conceptualizadora
- d) Material textual
- e) Por su dimensión existencial

De acuerdo a lo señalado por lo estudiantes, la escritura ocuparía un lugar determinante en sus prácticas de estudios.

Reiteración de las modalidades de escritura. Entre las modalidades de escritura más recurrentes señaladas por los estudiantes se encuentran los apuntes de clases y los resúmenes. Estas dos formas de escritura o subgéneros discursivos recurrentes en la academia propiciarían el desarrollo del texto explicativo y la construcción del conocimiento. Los apuntes se constituyen como un subgénero al que podríamos caracterizar como un texto intermedio ya que puede evolucionar a un género con cierre final. El origen de los apuntes generalmente radica en la comprensión del discurso oral o escrito. El input oral que proviene del profesor o de la interacción discursiva que se produce entre pares en la elaboración de un texto, mientras que el input escrito procede de la comprensión de textos que pueden dar lugar a la elaboración de apuntes o evolucionar a un resumen.

La modalidad del resumen de escritura suele ser utilizada por los estudiantes para organizar y fijar el conocimiento en la memoria a largo plazo al reelaborar los apuntes de clases; los estudiantes también la utilizan en la recopilación de información para los trabajos de investigación. Otra modalidad de escritura es la prueba de ensayo preferencialmente utilizada entre los requerimientos académicos, la cual responde a la secuencia pregunta-respuesta muy cercana a las secuencias explicativas, hecho que la configura en una suerte de heurístico que permite la búsqueda y la elaboración del conocimiento. La misma estructura de la prueba de ensayo se emplea como cuestionario de estudio aunque se le considera como un escrito diferente porque el propósito y la situación retórica resultan distintos.

Dificultades en el proceso de escritura. Nos parece altamente revelador que los estudiantes restringen las dificultades en la escritura solo al dominio del código en cuanto a aspectos ortográficos y lexicales, pues las identifican como pertinentes a la competencia lingüística.

Cuando se indaga sobre la escritura en colaboración surge mayor información que cuando se escribe individualmente. De la serie de apreciaciones sobre este tópico en particular, deducimos que los alumnos no poseen mayor destreza en la forma de gestionar el trabajo en colaboración, por lo tanto, a veces requieren ser guiados por los escritores más expertos del grupo.

En relación con la **situación explicativa**, los estudiantes manifiestan con mayor plenitud tanto en sus sesiones de estudio como en la elaboración de informes en grupo debido a la necesidad de explicitar y explicar ciertos contenidos, negociar sentidos hasta que su interlocutor comprenda lo que se desea transmitir. También indican que establecen **diferencias de escritura según el destinatario**. Sin embargo, es necesario considerar que asocian al destinatario con la figura del profesor de asignatura, por lo tanto, gestionan su escritura según los requerimientos que él formula.

La enseñanza y aprendizaje de la escritura estaría propiciada por la práctica que realizan los estudiantes en las diversas asignaturas del currículo según las exigencias generadas por el contexto académico. Sobre este tópico, los estudiantes consideran el curso destinado a enseñar la escritura con propósitos específicos como complementario a sus conocimientos y creen que debería tener una mayor extensión en el tiempo. Por consiguiente, los estudiantes vislumbran la necesidad de un aprendizaje generado en la práctica, aunque orientado por un curso instrumental.

La realidad escritural de los estudiantes pareciera desenvolverse sobre las mismas prácticas de escritura excepto algunas diferencias específicas que surgen al interior de los propios grupos en el proceso de escritura en colaboración, tal como da cuenta esta investigación. Una visión más general del fenómeno nos indica que las prácticas discursivas escritas de los estudiantes en contextos académicos resultan más o menos estables porque surgen de

aspectos idiosincráticos recurrentes en los grupos de escritores debido al desconocimiento de sus aspectos formales y procedimentales.

Actualmente en las universidades latinoamericanas existe una mayor voluntad de las instituciones por alfabetizar a sus estudiantes a través de proyectos y programas que se comprometen con el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades escriturales. En este sentido existen algunas investigaciones que dan cuenta sobre la relación profesor-alumno y escritura.

De este modo, Natale (2012), mediante el análisis de tres entrevistas realizadas en profundidad a profesores universitarios que dictan materias de los últimos años de distintas carreras, da cuenta de la manera en que representan en su discurso la escritura académica, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y los roles que asignan a docentes y estudiantes.

Sobrepasadas las diferencias que se encuentran entre las entrevistas, el análisis indica que cada representación impregna las relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al rol de los docentes y de los estudiantes. La condición verbal o fenoménica que se le asigna a la escritura académica construida en los discursos de los profesores se traslada a los demás ejes ya mencionados anteriormente, es decir, aquellos relacionados con los docentes, estudiantes y enseñanza y aprendizaje de la escritura.

La autora basada en Bruner (1997) clasifica las representaciones de estos docentes como “pedagogías populares”, tal como puede deducirse de los cuestionamientos que ellos realizan sobre sus propias manifestaciones. Menciona que en la medida en que los profesores expresan dudas sobre qué exigir a los estudiantes o reconocen no poder dar cuenta de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza de la escritura, están asumiendo que no tienen una perspectiva fundada sobre las cuestiones mencionadas. Bruner (1997) enfatiza que habría que explicitar y examinarlas pedagogías populares. La autora indica que existe una voluntad deliberada de estos profesores ya que el hecho de participar en una entrevista puede dar inicio a un proceso de toma de conciencia sobre sus propias representaciones que

podría dar lugar a reflexiones sistemáticas sobre esta cuestión y a la construcción de un conjunto de herramientas para su abordaje.

En el volumen ***Comunidades académicas y culturas escritas*** (Marinkovich, Velásquez y Córdova, 2012) se profundiza en las representaciones sociales de los profesores y estudiantes, a la vez que se recogen y analizan los géneros discursivos relevados desde la interacción que surge entre la comunidad académica y los investigadores. En el estudio, los autores indagan sobre cómo escriben los académicos desde el interior de las comunidades a las cuales pertenecen; en dicha búsqueda, logran describir aspectos tales como qué función cumple la escritura para ellos, cómo la desarrollan, qué dificultades reconocen, cómo las han solucionado.

En la investigación que se orienta hacia una metodología cualitativa, las investigadoras con el propósito de presentar algunas teorías explicativas que den cuenta de los roles, interacciones, participantes, mecanismos de cohesión y concepciones acerca de la escritura académica en las diversas comunidades estudiadas, intentan entender la compleja dinámica que se vive al interior de cada comunidad.

Según dan cuenta los investigadores, la aproximación entre la comunidad disciplinar y los especialistas en lengua requiere de estos últimos un conocimiento que supera los aspectos lingüístico-discursivos y que implica una comprensión de la audiencia a las que se dirigen los textos, los grados de experticia, las convenciones de cada comunidad, las funciones de la escritura (representacional, instrumental o epistémica). Además de las diferentes estrategias que se pueden utilizar en cada subproceso o el modelamiento necesario para que los estudiantes se apropien de las formas discursivas y logren ingresar a la comunidad disciplinar exitosamente.

De los estudios desarrollados en el volumen, seleccionamos el denominado ***Artículo de investigación en historia: inmersión en la labor investigativa en la disciplina*** (Córdova, 2012) que se vincula con los saberes de las ciencias sociales, temática desarrollada en esta tesis. En el estudio, cobra importancia el análisis de la escritura académica por el rol

fundamental que posee en el desarrollo del conocimiento y la discusión entre los miembros de un determinado campo disciplinar y, particularmente, en el proceso formativo de las licenciaturas.

En la indagación sobre el grado de preparación que tendrían los futuros licenciados de Historia para enfrentarse a la producción del género discursivo **Artículo de investigación** (en historia) como resultado de su labor investigativa, se relevan las representaciones sociales subyacentes al discurso tanto de docentes como de estudiantes acerca de este tópico. Para ello, se entrevista a docentes y a estudiantes y se emplea para su análisis la teoría empíricamente fundada. Un aspecto destacado sobre las representaciones es el hecho de que tanto profesores como alumnos coinciden en la importancia que se le asigna a la escritura porque les permite dar a conocer los conocimientos de sus investigaciones.

Sin embargo, en sus representaciones no aparece la enseñanza explícita de la escritura ni del género en estudio. Los estudiantes entrevistados indican que no se les enseña a escribir, ni que el profesor explicita las estructuras de los diversos géneros que han producido a lo largo del programa. Aun así, existe un trabajo de escritura constante que ha llevado a los estudiantes a aprender a escribir escribiendo, es decir, sobre la base de su propia experiencia. Córdova (2012), señala que los estudiantes no logran el aprendizaje significativo de la escritura de un artículo de investigación, pues, a pesar de que desarrollan este género discursivo en una asignatura, posteriormente, al transferir este conocimiento, no consiguen estructurar de manera satisfactoria su escrito.

Las dificultades en el aprendizaje del género discursivo **Artículo de investigación**, según el autor, se explicaría por diversas razones. Por un parte, no se enseña de manera explícita y; por otra, el conocimiento del género se sustenta en una práctica escasamente homogénea. Por ejemplo, una de las causas más relevantes propuesta por el autor se sustenta en que cada docente establece sus propios criterios de evaluación de la escritura. Esta situación generaría conflictos entre los estudiantes por la falta de consenso en los criterios de evaluación del discurso escrito.

Otro de los factores que incidiría en el aprendizaje del género **Artículo de investigación** se basa en la disminución de fuentes bibliográficas que los estudiantes deben referenciar al escribirlo. Este hecho lleva a una transformación del género discursivo en una especie de monografía que dista mucho de parecerse a los textos prototípicos que circularían en la comunidad discursiva. Evidentemente que esta variación del género tiene sus motivos pedagógicos, entendiéndose como una forma de acercar al estudiante a la labor investigativa, sin que la publicación sea su fin último.

En consonancia con lo que dicen los estudiantes, las tareas de escritura que deben enfrentar son múltiples e importantes en su proceso formativo por lo que se valen de un proceso de triangulación que va desde lo que saben, al seguimiento de modelos y a la consulta entre pares. El conocimiento sobre lo que saben se encuentra dado por lo que han aprendido en la cátedra de Metodología de la Investigación Histórica (segundo semestre), en el transcurso del cual han elaborado un **Artículo de investigación**. Además, han consultado “modelos” sobre género discursivo que tienen a disposición en la biblioteca.

En otra investigación denominada **Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una licenciatura en historia**, sus autores Marinkovich y Salazar (2011) señalan que el estudio acerca del proceso de escritura, sobre todo en el ámbito académico, se ha transformado, en las últimas décadas, en un objeto de investigación recurrente. En este sentido (Marinkovich y Salazar, 2011) se enfocan en las concepciones que poseen los académicos con respecto al proceso de redacción de una tesis de Licenciatura de un programa de Licenciatura en Historia de una Universidad del Consejo de Rectores de Chile.

Para cumplir con este propósito, se utilizó la metodología de la Teoría Empíricamente Fundada (TEF) que permite a partir de un muestreo teórico, profundizar en los datos recabados a través de las entrevistas realizadas a los sujetos en cuestión. Es decir, profundizar en las representaciones sociales que la comunidad de profesores tiene acerca de la producción de una tesis.

Los resultados, producto de un análisis que parte de los datos y vuelve a ellos, permiten dar cuenta de que en la comunidad disciplinar explorada el proceso de construir una tesis de grado parte por una problematización tanto de la temática como de las posibilidades de llevar a cabo la investigación. Este hecho supone desde ya la utilización de la lengua escrita: se revisa y se lee la bibliografía, se toman notas, se realiza un esquema, se elaboran borradores hasta llegar al texto que responda a los propósitos previamente establecidos y en consonancia con la decisión epistemológica y metodológica que exige un trabajo científico. Todo esto en un ir y venir constante de representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica del alumno consigo mismo, no solo en cuanto al contenido y a la forma, sino también con el profesor que guía el proceso de escribir una tesis de grado.

El análisis permite llegar a dos principios generativos y estructurantes de la escritura como proceso: la recursividad y la dialogicidad. La primera porque implica una resolución de un problema en constante movimiento que toma lo que ya escrito para ampliarlo, reelaborarlo y transformarlo en un discurso nuevo que generará otros discursos a su vez. La segunda porque la práctica de la escritura supone una interacción social. Todos estos principios rectores se complementan con el rigor científico que una tesis en esta área exige. Marinkovich y Salazar (2011), reconocen que será necesario contrastar las representaciones sociales de los profesores con las de los estudiantes acerca del mismo proceso y cómo otras disciplinas del ámbito académico conciben este género propio de la formación inicial, para que quienes ya lo hayan finalizado puedan integrarse paulatinamente a una comunidad disciplinar determinada.

CAPITULO 5 CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DE LOS TEXTOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

El contexto académico produce géneros discursivos que responden a situaciones típicas de comunicación que se crean en determinadas esferas discursivas (Bajtín, 2002). Desde la misma óptica, Miller (1984) amplía y reorienta el fenómeno de género, señalando que las regularidades textuales y formales que caracterizan a los géneros se consideran secundarias a la acción genérica social y una consecuencia de esta. Aun cuando podemos coincidir en este enfoque sobre los géneros discursivos, nos parece necesario acercarnos a la tipificación lingüística y discursiva de los textos por lo cual revisaremos algunas definiciones y caracterizaciones de aquellos textos que circulan principalmente en el ámbito académico.

5.1 El texto explicativo y su indefinición

Werlich (1976) señala que el texto expositivo se caracteriza por centrarse en el análisis o síntesis de los elementos que constituyen conceptos o representaciones conceptuales, se relaciona con el proceso cognitivo de comprender y tiene como finalidad comunicativa hacer comprender.

Adam (1992) lo denomina texto explicativo y señala que es un texto intermedio entre la presentación de la información (texto expositivo puro) y la argumentación.

Combettes (1986) considera que el texto explicativo pudo surgir de un desplazamiento de las situaciones de explicación a la necesidad de la existencia de un texto para estas situaciones.

J.F. Halté (1988) aborda el estudio de la explicación como un objeto de enseñanza ya que el trabajo del estudiante es saber explicar y allí radica su éxito académico.

En este primer acercamiento detectamos que la terminología empleada no es homogénea porque igualmente se habla de texto expositivo o informativo sin establecer diferencias muy claras entre ellas. Así lo expresa Miliam cuando señala: “ya desde las primera propuestas

tipológicas de la lingüística del texto, el texto explicativo o la secuencia explicativa aparece como una noción poco definida” (1999, p. 163).

Sin embargo, deducimos que el texto explicativo se produce dentro de una situación comunicativa bajo unas determinadas condiciones que generalmente aparecen relacionadas con la transmisión del conocimiento y con el interés centrado en la necesidad de aportar información de una forma totalmente inteligible para un interlocutor que debe comprender el mensaje.

5.2 Aproximaciones a la superestructura textual del texto explicativo

Al revisar la literatura concerniente a este tema, y como ya hemos adelantado, constatamos que los textos explicativos, al igual que otros, no obedecen a una superestructura común sino que se ajustan a una serie de estructuras y mecanismos básicos a la hora de organizar el discurso. Por ello, nos parece plausible el modelo de Adam (1992) en el que da cuenta de diferentes perspectivas de análisis. La tipología secuencial presentada por este autor es un punto de vista parcial sobre el objeto texto que a su vez constituye una abstracción de los objetos empíricos observables y descriptibles, que él denomina enunciados, y que se inscriben en las formaciones discursivas o géneros discursivos en forma de codificaciones sociales relativamente estables en una cultura determinada en el sentido de Bajtín (2002).

Adam distingue dos dimensiones en el texto, una dimensión secuencial y una dimensión pragmática. Esta última dimensión recoge la intención global del texto que él denomina “intención ilocutiva”, las coordenadas enunciativas y el contenido semántico, es decir, en el caso del discurso explicativo los aspectos que hacen referencia a la “conducta explicativa”. La dimensión secuencial, por otra parte, hace referencia a las características formales del texto, tanto en las relaciones proposicionales como en la configuración textual.

Los modelos de secuencias explicativas, planteados por diversos autores presentan similitudes. Así es como Bronckart (1985, citado en Milian, 1999) llega a una posición muy parecida a partir de la delimitación de cuatro tipos discursivos básicos, que denomina arquetipos polares, entre los cuales distingue el discurso teórico. Reconoce no solo tipos

textuales mixtos sino realizaciones concretas de cada tipo de segmento de textos concretos, organizados lingüísticamente en función de las exigencias propias de la lengua; de las características del género o formación discursiva histórico-social en el que se inscribe el texto y de las decisiones de textualización.

Bronckart distingue en la secuencia explicativa cuatro fases: constación inicial (frecuentemente implícita o amalgamada con la fase siguiente) problematización (pregunta por qué / cómo), resolución o explicación, conclusión –evaluación. El grado de complejidad de la secuencia depende, esencialmente, de la amplitud de la fase de resolución.

Coltier (1986), desde el ámbito de la didáctica, esclarece algunas nociones con respecto al discurso explicativo. Este autor consciente de que un texto modelo trae consigo ciertas controversias propone uno simple, como una herramienta útil, cuando se comienza a trabajar el texto explicativo con los alumnos. Este modelo comporta tres momentos:

- a) Una fase de cuestionamiento
- b) Una fase resolutoria
- c) Una fase conclusiva

Especifica que estas tres fases del texto explicativo no aparecen necesariamente todas ni en el mismo orden. Tampoco es indispensable que después de la fase de problematización aparezca una interrogación indirecta. También se puede ir desde la pregunta a la solución o bien dar la solución al principio y enlazar con un enunciado que la justifique. Admite que en este proceso entran en juego dos parámetros: plantearse un problema del orden del saber y cuestionarlo desde dos puntos de vista: a través de la existencia de una paradoja y mediante la investigación de una evidencia. En el texto se resuelve el enigma que se propone, transformando así la problemática en un fenómeno normal.

Se produce, pues, una relación entre conocimientos anteriores y el objeto enigmático. Para ello el escritor realiza una representación del fenómeno problemático que explica y modifica

todo o parte de los conocimientos anteriores. El enunciador se hace comprender, adaptando su explicación a un lector particular, reformulando una hipótesis de los saberes de su auditorio.

En términos similares, Adam (1992), en su modelo de secuencia explicativa prototípica, distingue las siguientes características:

Tabla N°1 Secuencia Explicativa Prototípica

0	macroproposición explicativa 0
1 ¿Por qué x?o ¿cómo X?	macro-proposición explicativa 1
2 porque	macro-proposición explicativa 2
3	macro-proposición explicativa 3

(Adam, 1992)

Según Milian (1999) se debe destacar el carácter elíptico de los textos explicativos, ya señalado por Coltier (1986) porque en algunos casos no aparece la esquematización inicial, o bien de los operadores, ya sea porque son explícitos o porque la explicación no llega a una conclusión evaluativa.

Cuando revisamos los diferentes planteamientos sobre la estructura textual del discurso explicativo, comprobamos que existen dificultades al tratar de reducir una situación comunicativa a una tipología específica. No obstante, creemos que resulta conveniente dar cuenta de los aspectos lingüísticos que encontramos en este tipo de discursos.

5.3 Rasgos lingüístico-discursivos del texto explicativo

Los indicadores discursivos son fundamentales para comprender y producir el texto con mayor prontitud y adecuación ya que revelan la disposición estructural del texto y su organización semántica. Estos fenómenos son propios de los diversos tipos de textos pero nos aplicaremos al discurso explicativo, basándonos en investigaciones realizadas por Coltier

(1986) quien desde la didáctica de la lengua ofrece ciertas precisiones entorno a este tipo de texto. Para ello delimita sus características situacionales, textuales y lingüísticas, interrelacionadas estas últimas con las dos anteriores. Estudia cuatro aspectos:

- **Las modalidades de enunciación**

Se agrupan según tres categorías de enunciados:

Los enunciados descriptivos que presentan el problema. En este caso el enunciador es un observador que se ocupa de expresar objetivamente como se presentan los hechos a través de enunciados asertivos cuya característica es el uso indicativo del presente y del imperfecto en tercera persona. Además se emplea la voz pasiva para aumentar la idea de objetividad.

Los enunciados explicativos que contribuyen al desarrollo del razonamiento que resolverá el problema planteado. Según este autor, la elección de los modos y los tiempos verbales dependerá del procedimiento del razonamiento que se siga. Por ejemplo, si se hace referencia a una hipótesis posible que luego habrá que desdecir es frecuente el uso del condicional y si se alude a explicaciones nuevas, sin referirse a esquematizaciones anteriores, se emplea usualmente el presente.

Los enunciados “baliza” que como su nombre lo indica cumple la función de señalar las diversas etapas del texto. En términos lingüísticos, se manifiestan por el empleo de pronombres en primera y segunda persona, de fórmulas del imperativo, de verbos en futuro y de conectores que actúan como organizadores del texto.

- **La coherencia y la progresión textual**

Tanto en el texto explicativo como en cualquier otro, se debe garantizar la coherencia textual a través de un aporte semántico constante y renovado que permita mantener un tema y hacerlo progresar en información. Para ello se utilizan ciertos recursos lingüísticos como las repeticiones, las sustituciones pronominales y nominales. Coltier indica que el enunciador realiza operaciones no lingüísticas de selección y razonamiento para avanzar en la información nueva entregada. Este hecho en particular impone una

conceptualización real de la explicación. Por su parte, los recursos de sustitución nominal permiten al enunciador eliminar ciertos elementos que son inútiles para la explicación, mientras que los relativos posibilitan focalizar la reflexión en algunos aspectos del discurso que el enunciador necesita comunicar.

- **Las reformulaciones parafrásticas**

Estas juegan un rol mayor dentro del texto explicativo, pues permite al escritor aclarar su comunicación y orientar la comprensión del destinatario. Charolle y Coltier (citados por Milian, 1999) señalan que la producción de una reformulación parafrástica implica por parte del escritor/ locutor adaptar su discurso al auditorio lo que representaría un indicio de un comportamiento cooperativo.

- **Los conectores**

Los conectores empleados en el texto explicativo explicitan la organización lógica de este tipo de escritos. Estos recursos pueden aparecer como enlaces de adición, de oposición, de consecución o de causalidad.

Otro aporte en la misma línea de caracterización lingüística de los textos la encontramos en Combettes (1986) cuando enfatiza la importancia del plano temático, distinguiéndolo de los niveles sintácticos y semánticos, aunque estos niveles aparecen como interdependientes. Este autor considera que el plano temático incide directamente en el acto de comprensión y en las dificultades que puede tener el lector; a su vez nos aporta información relacionada con la producción y comprensión de este tipo de discurso. Producto de dicho análisis menciona diversos aspectos que para una mayor exhaustividad los agrupa en tres grandes polos: el conocimiento compartido, la densidad informativa y los diversos tipos de progresiones temáticas.

- a) **El conocimiento compartido** alude a que durante la elaboración de un texto explicativo es necesario hacerse una representación de los conocimientos del auditorio. Puntualiza que la explicación no puede partir de la nada por lo cual debe iniciarse desde una serie

de unidades comunes, conocidas o dadas. Para ello se utilizan recursos lingüísticos como las sustituciones, las anáforas que conducen a un plano inferencial al igual como ocurre en la comprensión de textos. En este punto aparece la necesidad de que exista un equilibrio entre la información nueva y la información supuestamente conocida, convirtiéndose en uno los factores que aportan más coherencia textual, tanto desde el punto de vista del emisor como del receptor y que están abiertas a la comprensión y producción.

- b) **La densidad informativa** requiere una relación entre la estructura temática y la complejidad sintáctica con fenómenos tales como la subordinación, la yuxtaposición de complementos y las construcciones sueltas que se deben considerar. En este caso, no se trata solamente de determinar mediante dicotomías, cuál es la información nueva y cuál es la información conocida, sino más bien comprobar que existen una gama de grados en el aporte de la información y también considerar que ciertas construcciones son más aptas que otras para traducir esas gradaciones.
- c) **La gradación de la información** tendrá que avanzar a través de diversos tipos de progresiones temáticas que operan como enlaces entre frase y frase que permiten desarrollar los hipertemas, en este aspecto resultaría útil precisar qué cantidad de contexto está puesto en juego. A través de las frases se puede identificar, por ejemplo, un grupo nominal como el tema constante de un pasaje del texto que, además, encierra otros grupos nominales como los subtemas de los hipertemas. Todo este proceso permite una visión relativamente “global” de lo que supone una memorización de las partes del texto, de la misma manera que la jerarquización de las unidades.

Hemos mencionado los elementos lingüísticos que participan en la composición del texto explicativo por razones pedagógicas ya que creemos que si el alumno conoce estos elementos los podría utilizar con propiedad. Coltier (1986) menciona como fundamentales en la comprensión y producción del texto los elementos lingüísticos, a saber, las modalidades de enunciación, la progresión temática, las reformulaciones y los conectores. Sin embargo, manifiesta que no basta conocerlos sino también manejarlos, por ello propone un estudio

que pretende desarrollar diversas competencias necesarias para la producción del texto, entre ellas la lingüística que va unida o entrelazada con la competencia psicológica y discursiva.

5.4 Competencias necesarias para la producción del texto explicativo

Las investigaciones realizadas en relación con la enseñanza y aprendizaje del discurso explicativo dejan en evidencia las dificultades que presentan los estudiantes en la elaboración de este tipo de texto. Estudios como los de Coltier (1986) dan cuenta de las competencias necesarias en la producción del texto explicativo, a saber:

- a) **Las competencias psicológicas** a través de ellas el escritor hace un esfuerzo por redactar un texto inteligible. Por esta razón debe tener la capacidad de descentrarse, como signo de cooperación intelectual con su interlocutor. La descentración se efectúa en dos momentos: en primer lugar, cuando se hace la representación del estado de conocimientos y las posibilidades de comprensión del destinatario, todo esto en una fase preliminar a la textualización; en segundo lugar, se trata de leer el texto desde el punto de vista del otro.
- b) **Las competencias discursivas** requieren que el escritor garantice la organización del discurso a nivel global, esto implica no sólo la organización de la información sino que también calcular el avance de la progresión temática. Para esto el escritor pondrá en juego una serie de microoperaciones, tanto a nivel textual como supratextual. En el primer nivel, necesita dominar las construcciones sintácticas, de la elección de los elementos lexicales, la generación de anáforas, los cambios en el modo enunciativo, el manejo de conectores de modo que aseguren la coherencia textual. En el plano supratextual, a modo de organizadores, precisa la utilización de indicadores tales como los párrafos, los títulos, subtítulos y las variaciones tipográficas entre otras. Sin duda que estas competencias serán más necesarias en un tipo de texto explicativo que en otros, de acuerdo a las características que presente.

- c) **Las competencias lingüísticas** se pueden considerar como derivadas de las competencias anteriores, porque reclaman un manejo de los recursos lingüísticos que permitan marcar las fases del texto, establecer las relaciones de causa y efecto, reformular, utilizar marcas enunciativas, etc. Todos estos recursos estarán orientados a la construcción de un texto comprensible para su interlocutor.

Luego de considerar diversos aspectos de los textos explicativos que van desde los lingüísticos, textuales hasta los enunciativos, optamos en este trabajo por formas y contenidos explicativos, en lugar de textos explicativos como algo definido. El marco teórico en que nos sustentamos (fundamentalmente la noción de género discursivo definido por Bajtín y Miller nos lleva a una postura abierta, justamente para acercarnos a la diversidad de géneros que las situaciones académicas propician. Frente a una visión cerrada de las situaciones posibles de escritura en el entorno universitario, intuimos que hay una mayor variedad que en ocasiones pasa desapercibida porque responden a intercambios relativamente poco formalizados, contingentes, que se ven como pasos para el aprendizaje, pero que no se han institucionalizado a los que nos hemos referido anteriormente y que aluden a pequeños resúmenes de una sesión de clase o de una discusión, hechos individualmente o en grupo, o incluso las explicaciones que los alumnos se hacen oralmente para ayudarse en la comprensión de un texto. Por todo ellos hablamos de la escritura en situación académica.

CAPITULO 6 ESCRITURA ACADÉMICA

6.1 Escritura Académica

En las últimas décadas, la conceptualización acerca de la escritura académica se ha renovado y ha logrado una mayor profundización. Inicialmente se entendía que la escritura académica abarcaba los escritos que se vehiculaban en ámbitos académicos sin establecer mayores diferenciaciones. Desde una mirada más específica aunque entraña una complejidad subyacente, Russell y Cortés (2012) proponen llamar académicos a los textos escritos por los estudiantes y científicos a aquellos textos escritos por científicos en el sentido europeo, es decir, aquellas personas que estudian un tema en las diferentes áreas del conocimiento ya sea en entornos académicos o fuera de ellos. Y reconoce que no se trata solo de un asunto terminológico sino que esta nomenclatura atraviesa las formas de entender la escritura, el aprendizaje y la investigación y cómo se concibe y se practica al interior y fuera de la educación formal.

La escritura es una actividad consustancial a la vida académica tanto de estudiantes como de docentes e investigadores. Estos últimos han convertido la escritura en objeto de estudio al punto de describirla en sus componentes más importantes y, a partir de ello, construir teorías y modelos que intentan explicar dicho objeto de estudio. En una visión amplia de la actividad escritural en contextos académicos Camps y Castelló (2013) hablan de discurso académico para referirse a los usos de la escritura como una actividad propia de los entornos universitarios que plasma y vehicula el conocimiento a través de textos que se leen y se producen en una red de relaciones de manera dialógica y monológica.

Las mismas autoras indican que el discurso académico adopta formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en las que se generan y a las cuales se les denomina géneros discursivos asociados más frecuentemente en la investigación al concepto de sistema de actividad, que permite desde un punto de vista dinámico, abordar el discurso en los entornos universitarios. Esta tendencia ha implicado que en las investigaciones se recurra a

enfoques discursivos y sociales entre los que la teoría de la actividad (Leontiev, 1981) y sus nuevas reformulaciones (Engeström & Sanino, 2010) adoptan un rol fundamental (Russell & Cortés, 2012).

La investigación en escritura académica, indica Castelló (2012) tanto en el ámbito anglosajón (Estados Unidos y Reino Unido) ha dado origen a los principales movimientos que conforman su evolución. Con el objetivo de clarificar el panorama de la investigación actual nos referiremos en adelante a los dos principales movimientos sobre escritura académica, denominados *writing across curriculum (WAC)* y *writing in the discipline (WID)*, y que, sumado a los estudios sobre género discursivo, ha enriquecido la visión de la escritura en ámbitos académicos a la vez se ha diversificado en su caracterización; posteriormente nos referiremos a la alfabetización y las modalidades que adopta en la universidad mediante el caso de Chile y Argentina.

6.1.1 La escritura a través del curriculum (*Writing across curriculum, WAC*)

En los países anglosajones existe igual conciencia acerca de que la escritura es central en la formación universitaria, en el entendido de que no se aprende a escribir desde la nada sino que a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina.

Esta conciencia sobre la centralidad de la escritura en los procesos de conocimiento en las instituciones canadienses y norteamericanas ha generado ***el Programa de Escritura a través del Currículo*** que se ocupa de la alfabetización académica de los estudiantes inspirada en ideas nucleares, tales como que los estudiantes solo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada asignatura; por tanto, escribir sobre estos temas constituye una forma de apropiarse del contenido disciplinar. Otra noción significativa estriba en que los estudiantes pueden internalizar los patrones comunicacionales de cada disciplina, constitutivos de sus formas de pensamiento, mediante el ejercicio de la escritura.

Los *Programas de Escritura a través del Currículo* que tienen sus antecedentes en las investigaciones desarrolladas en el Reino Unido en la década de los '70 advertían la necesidad de un cambio en el enfoque de la enseñanza de la escritura (Bazerman & Russell, 2003)

Los primeros programas de escritura a través del currículo (*WAC*) desarrollados en diferentes universidades norteamericanas trataban de que los cursos estuviesen vinculados a las diferentes disciplinas. Por lo tanto, el cambio implicó pasar de cursos de escritura generales a cursos de escritura para las diversas disciplinas. Sin embargo, la mayoría de estos cursos estaban (y en algunos casos se encuentran aún) supeditados a los Departamentos de Lengua y sus profesores eran profesores de estos departamentos con alguna formación adicional en la disciplina en cuestión Castelló (2012).

La propuesta de escritura a través del currículo apunta a transformar las actitudes más generalizadoras que reiteradamente han tendido a depositar la instrucción de la redacción en cursos iniciales a cargo de docentes que no son miembros de las comunidades discursivas a las que los estudiantes aspiran ingresar.

Por la naturaleza de la investigación que desarrollamos nos parece apropiado mantener la perspectiva de la escritura como una actividad centrada preferentemente en los estudiantes y que se utiliza en todos los ámbitos del saber aunque no existe una consideración consciente de los docentes en reconocer el uso del lenguaje con fines epistémicos. Este último hecho implicaría que existen diversos modos de comprensión y organización de los fenómenos que se estudian. Al tratarse de un conocimiento implícito la tarea de los estudiantes se dificulta pues deben necesariamente aprender de estos modos de hacer y conocer para ingresar satisfactoriamente en la cultura académica en la que se insertan (Bode, 2001).

Desde las diferentes aproximaciones sobre los estudios de la escritura académica relevamos la observación de Castelló (2012) cuando no establece la distinción entre una y otra de acuerdo a la terminología de Russell (2013) sino que señala que la conceptualización acerca

de lo que se entiende en la actualidad como escritura académica viene sesgada por las coordenadas que estableció el movimiento **WID** en el sentido de que focaliza su atención más allá de los cursos generalistas sobre escritura para alumnos ingresantes a la universidad. La perspectiva de la escritura académica desde las disciplinas se orienta hacia estudiantes de cursos avanzados cuando la escritura se vincula con el pensar desde la disciplina y a la vez como un importante instrumento para aprender los contenidos de estas disciplinas.

6.1.2 La escritura en las disciplinas (WID)

El movimiento denominado *writing in the disciplines (WID)* es un movimiento que en sus orígenes tuvo como objetivo la investigación de las formas textuales, los géneros y los discursos que predominaban en las diferentes disciplinas. De esta manera, se estudiaron las características del discurso escrito con la finalidad de diseñar módulos de formación para la enseñanza de la escritura según las particularidades de cada comunidad disciplinar. Desde las investigaciones de escritura en las disciplinas se pretendió adecuar los conocimientos formales y lingüísticos a las características de cada comunidad disciplinar. Este objetivo complejo y ambicioso se concretó en dos grandes líneas de investigación:

- PARTE II La que se ocupa de estudiar los textos y los discursos de los profesionales provenientes de una determinada disciplina.
- PARTE III La que se interroga por los textos que se escriben en las aulas universitarias cuando de lo que se trata es de aprender aquella disciplina (Russell, 1991, citado por Castelló (2012).

Y pues, ahora que la academia se ha vuelto sobre sí misma y ha dirigido su mirada a las prácticas discursivas se observa con mayor lucidez la trascendencia de la escritura en el proceso de adquisición del conocimiento.

serie de otros estudios sobre teoría y práctica productivas para la enseñanza de la escritura en los estudiantes cuyo proyecto ulterior consiste en incorporar la escritura dentro del currículo específico de cada disciplina.

Las disciplinas académicas son el resultado de los esfuerzos concertados de muchos individuos y de comunidades especializadas para abordar preguntas esenciales y encontrar algunas respuestas, aunque sea provisionalmente. Desde los primeros años de escuela, las personas deben adquirir conocimientos suficientes para que puedan empezar a ser partícipes de las disciplinas curriculares. Después deberán llegar a dominar algún aspecto de los contenidos para participar –como observadores o, mejor aún, como actores- en los intentos humanos más precisos y ambiciosos de encontrar respuesta a esas preguntas esenciales y, en última instancia, para obtener unas respuestas más personales y globales (Gardner, 2000).

En el contexto académico lo que facilitará la inserción del aprendiente en un área disciplinar estará sesgada por el conocimiento de los patrones comunicativos o géneros específicos de las distintas disciplinas y comunidades discursivas a las que el estudiante se debe aproximar y en la que debe insertarse descociendo sus características particulares. La importancia de la escritura radica solo si la entendemos como una práctica discursiva que se encuentra integrada al currículum académico de las distintas disciplinas en la universidad, cuyo desarrollo permite que los estudiantes construyan, elaboren y transformen conocimientos (Carlino, 2005).

6.1.1 La transversalidad de la escritura y la lectura desde las diversas disciplinas

El concepto de transversalidad alude a la relación entre grupos de estudiantes, pues la idea básica es tratar de abrir las puertas del aula a situaciones de interacción entre distintos lectores y escritores. También señala la importancia de la noción de flexibilidad acuñada por Allende y Condemarín (1984). Las autoras Tolchinsky y Simó (2003), la denominan flexibilidad retórica. Su función fundamental sería propiciar la interacción en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes. Por ello, dicho término debe entenderse como la capacidad del lector para movilizar y organizar sus recursos lingüísticos adecuándolos a las circunstancias comunicativas de tal manera que sienta que puede cumplir con sus propósitos. El desarrollo de esta competencia depende de la posibilidad de interacción que

se produce entre los distintos interlocutores, circunstancias y propósitos de lectura y escritura, de manera que mientras más oportunidades tenga el estudiante de conversar, leer, escribir, y, en general, interactuar con gente y fuentes de información diversas, mayores posibilidades tendrá para desarrollar una flexibilidad retórica.

Tolchinsky y Simó (2003) plantean la necesidad de que todas las áreas curriculares de la escuela primaria se ocupen no solo de enseñar a leer, sino también de enseñar a escribir a través del currículo. Un enfoque transversal y flexible de la lectura y la escritura propuesta por las autoras consiste en considerar las diversas áreas curriculares como contextos apropiados para la enseñanza y el aprendizaje de distintas maneras de leer y escribir, convirtiendo también en objeto de reflexión las cosas obvias y ocultas que se dan en la vida estudiantil. En virtud de ello, no es posible sostener que la tarea sea de exclusiva competencia de los docentes de lengua, sino que implica a todos los profesores de las diversas disciplinas académicas.

A diferencia de lo que sucede en el área de la lengua, en la cual debe cuidarse que se cree la necesidad comunicativa para que tenga sentido comprender diversos tipos de texto, en las áreas curriculares no lingüísticas se da una auténtica necesidad de comprender y redactar textos con distintos contenidos temáticos y diversas formas retóricas (Tolchinsky y Simó, 2001). Las actividades cognitivas alrededor de las distintas maneras de leer y trabajar los textos específicos de las áreas de contenido no lingüístico y las características propias de la escritura como herramienta epistémica hacen que actividades de lectura y escritura en contextos académicos contribuyan a la comprensión de los contenidos en sus diferentes aspectos y matices.

Los profesores del área no lingüística requieren algún grado de especialización de la comprensión y la producción del discurso para emprender que su enseñanza y aprendizaje posibilita al estudiante abordar y compartir las convenciones discursivas de la comunidad a la que pertenece. La consideración recién señalada resulta relevante en la medida de que

Tolchinsky y Simó (2001) autoras indican que el discurso académico y científico suele estar ausente en las aulas donde los estudiantes se forman.

Por tanto, al trabajar los productos discursivos y los procesos de lectura y escritura, en el entorno específico de las distintas áreas, el estudiante se familiariza con las formas de comunicación del área en cuestión, y de esta manera, se facilita su participación en sus formas específicas, es decir, se propicia su acceso a la información que circula en esa comunidad discursiva.

Así pues, es común que los detalles de una disciplina dada se aprendan con rapidez en la medida en que se puedan ajustar a un marco contextual que conste de un corpus de conceptos y principios generales estables y apropiados. De esta manera, se llega al corazón del proceso educativo, en el preciso momento en que el docente intenta influir deliberadamente en la estructura cognitiva de sus estudiantes para maximizar el aprendizaje y la retención de carácter significativo de dichos conceptos y principios generales relevantes, es decir, cuando se produce la transferencia (Ausubel, 2002).

Por estas razones Natale y Moyano (2006) sostienen que la tarea conjunta entre los profesores de lengua y los de áreas no lingüísticas de las diferentes disciplinas académicas cobra importancia central en la enseñanza de los géneros académicos y científicos; el trabajo conjunto puede garantizar los aprendizajes esperados en este nivel de enseñanza.

6.2 La investigación en alfabetización académica

El concepto de *alfabetización académica* se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde la década recién pasada. La noción señala Carlino (2005) comprende el conjunto de conocimientos y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. El concepto apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional, precisamente en virtud de haberse

apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

6.2.1 Nociones y antecedentes del término

La noción de alfabetización tiene su origen en el término proveniente de la lengua inglesa literacy. En una de sus acepciones propone la enculturación académica, es decir, el proceso por el cual una persona adquiere los usos y creencias de la sociedad en la que vive. En el tema que nos ocupa se refiere a la adquisición de los códigos, discursos y convenciones disciplinares necesarias para que los estudiantes puedan formar parte activa de la comunidad académica. En este sentido se espera que las instituciones de educación superior promuevan el ingreso a la comunidad educativa a la que aspiran formar parte.

Como se puede apreciar, el concepto posee dos significados. Por una parte, uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad; por otra, uno diacrónico, que atañe al modo a través del cual se logra ingresar como miembro a una comunidad discursiva (Carlino, 2005). La autora destaca que la fuerza del concepto alfabetización académica implica que los modos de leer para buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos disciplinares.

Uno de los requerimientos de la academia consiste en introducir de manera sistemática y progresiva a los estudiantes en la lectura y la escritura de géneros académicos orales y escritos. En esta línea, Moyano (2013) indica que se vislumbra como uno de los objetivos centrales en los estudios superiores. Por tanto, si la universidad no ofrece instancias en las que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias, el escaso manejo de habilidades discursivas en el contexto científico-académico excluirá a los estudiantes que no las posean.

De este modo, resulta que ocuparse de la lectura y la escritura académica no debe ser considerada solo una cuestión de especialistas en la comprensión y producción del texto escrito, sino un proceso que atañe a toda la comunidad universitaria. Para hacer extensible

este compromiso a profesores de otras materias que no tienen práctica en enseñar a comprender y producir textos. Las instituciones de educación superior afrontan un doble reto: han de reflexionar sobre el valor asignado a la comprensión y producción del discurso y también han de revisar las estructuras de su enseñanza (Carlino, 2005). La autora afirma que la universidad en su conjunto y sus integrantes de forma individual deben comprometerse con la alfabetización superior de los estudiantes.

6.2.2 Investigaciones en el área de la alfabetización académica

En los años '90 en el Reino Unido se produce una Reforma Educacional que involucra tanto a las universidades como a las escuelas politécnicas que hasta entonces habían representado dos niveles diferenciados en cuanto a la calidad, excelencia y número de recursos.

La reforma homologa los estudios de educación superior y del mismo modo los recursos que reciben cada una de estas instituciones con lo que los ingresos de las universidades tradicionales se reducen. Ante esta problemática la única manera de incrementar sus recursos se centró en el aumento de los estudiantes. Sin embargo, el crecimiento de la población estudiantil generó una mayor diversidad sobre los conocimientos de ingreso, hecho que provocó reclamos provenientes de la comunidad académica la cual deploró la falta de preparación de los estudiantes. Como consecuencia se crean los centros de apoyo al aprendizaje (**Learning Centers**) en los que se pretende enseñar a los estudiantes las habilidades y estrategias para asumir el estudio autónomo que demanda la universidad.

Uno de los problemas fundamentales que debieron encarar estos centros fue la escritura, de tal manera que muchos de ellos se especializaron y se convirtieron en la simiente de los **Writing Centers** presentes actualmente en la mayoría de las universidades anglosajonas.

Los problemas de escritura de los estudiantes han sido abordados a través de la implementación de estos planes de intervención, denominados **Centros de Escritura** compuestos por un cuerpo de Tutores de Escritura, un sistema de Compañeros de Escritura en las materias con el mismo perfil y tareas que los estudiantes realizan con los tutores y que

funciona dentro de las clases de las distintas materias que solicitan los docentes. Los compañeros cuyo rol es discutir los borradores de los escritos de los estudiantes para guiarlos en el perfeccionamiento de sus producciones (Leahy, 1999, en Carlino, 2005). Igualmente se reúnen con el docente de la asignatura para contribuir a que las consignas de escritura, los criterios de evaluación y las observaciones o correcciones del docente se vuelvan lo más informativas posibles y sirvan al aprendizaje en mayor medida de lo que lo hacen de forma usual.

La propuesta y caracterización de estos tres movimientos de alfabetización académica fueron ampliamente aceptadas y utilizadas en la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y representó en su momento una vía eficaz para la superación de los modelos centrados en el déficit y los recursos remediales.

La mayoría de las universidades anglosajonas que han intervenido en el proceso de alfabetización de sus estudiantes a través de la escritura en el currículo, van más allá de la propuesta de asignaturas introductorias de la enseñanza del discurso escrito, porque entienden que es preciso enseñar a redactar y a analizar los textos dentro del contexto en donde se requiere reescribirlos e interpretarlos. Gottschalk (1997, en Carlino, 2005) advierte que “ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir (y leer) en el nivel de complejidad requerida”. Algunas de las soluciones a los problemas de escritura de los estudiantes han sido abordadas a través de la implementación de planes de intervención. En virtud de ello, estas universidades han creado los denominados **Centros de Escritura**, entidades que concentran sus esfuerzos a partir de equipos de Tutores en Escritura para auxiliara los estudiantes de pre y postgrado en contextos académicos. Estos Centros de Escritura buscan contribuir a la formación y desarrollo de los procesos epistémicos de la escritura en los estudiantes de pregrado. Para ello cuentan con tutores los cuales reciben una adecuada preparación y formación para realizar un trabajo en colaboración fundado en la teoría y la práctica.

6.3 Diversas modalidades de la alfabetización académica en universidades en Latinoamérica: El Centro de Escritura UTA, el Programa PLEA y el PRODEAC

El proceso de alfabetización académica en Latinoamérica transita por diversos caminos y por la misma razón posee características particulares en cada institución universitaria. En muchas de ellas, el proceso de incorporación de los estudiantes a la academia se lleva a cabo de manera formal, es decir, mediante una inducción deliberada y planificada que se orienta a la enseñanza de la lectura y la escritura en diversas áreas del conocimiento. Sin embargo, en otras oportunidades se realiza de manera exploratoria e intuitiva por los propios estudiantes mediante diversos tipos de interacciones discursivas que se ponen en marcha en contextos académicos para responder a las prácticas instituidas en las comunidades discursivas.

Desde hace algunas décadas, numerosas investigaciones se han concentrado en el estudio de los textos científico-académicos. Entre los aspectos más frecuentemente abordados, se encuentran la descripción de sus rasgos lingüísticos y genéricos, la exposición de los dispositivos adoptados por las universidades para su enseñanza, el señalamiento de las dificultades que los estudiantes encuentran para su comprensión y producción y el desarrollo de propuestas pedagógicas para la obtención de mejores resultados.

En este apartado nos referiremos a los estudios que de manera corporativa e institucional se desarrollan en algunas universidades y otras que responden a requerimientos aislados de las mismas comunidades académicas, entiéndase como necesidades y decisiones que adoptan las diversas carreras de las universidades. Presentaremos tres casos a modo de ilustración.

6.3.1 La alfabetización académica: Centro de Escritura de la Universidad de Tarapacá–Chile (CE UTA)

El *Centro de Escritura de la Universidad de Tarapacá* surge el año 2011 a través del *Convenio de Desempeño UTA1109* en denominado *Diseño e implementación de un Centro de*

Escritura que fortalezca las competencias lingüísticas de los estudiantes de la Universidad de Tarapacá. Su actuación se orienta en el modelo de asesoramiento colaborativo contextualizado no remedial. Focaliza su atención en el análisis de producciones escritas de los diversos géneros discursivos empleados en la asignatura y sobre la base de los requerimientos que deben enfrentar los estudiantes mediante el esclarecimiento de las tareas de escritura en las disciplinas.

El **Centro de Escritura** se encuentra constituido por un grupo de académicos cuya gestión se dirige hacia el cometido de actividades de índole académica, investigativa y administrativa. La directora del Proyecto es la académica **Marlene Morales**. En el cargo de Directora del Centro de Escritura se desempeña la académica **Patricia Uribe Gutiérrez**, quien tiene como principal misión entregar las directrices de la implementación del **CE UTA** y orientar su funcionamiento mediante las tareas de los tutores y del coordinador académico. El cargo de Coordinador académico recae sobre el profesor **Robert Gascón Bahamondes** quien tiene como misión regular las diversas actividades académicas que desarrolla el Centro de Escritura dirigidas tanto a profesores como a estudiantes. El Coordinador debe asegurar que cada tutor se desempeñe óptimamente mediante el apoyo a las tareas de enseñanza y aprendizaje de la escritura que se imparten en el Centro de Escritura y en la academia. Un eje fundamental lo constituye el estudiante de pregrado avanzado que se desempeña como tutor, el cual tiene como misión vehicular los conocimientos que sirven de herramienta para enfrentar con éxito las tareas relacionadas con la producción de textos académicos.

De acuerdo con su labor estratégica como institución estatal y regional de educación superior, la Universidad de Tarapacá mediante el Centro de Escritura tiene como misión contribuir a la formación y desarrollo de los procesos epistémicos de la escritura y de conocimientos en comunidades disciplinares específicas. En este contexto, una premisa primordial sobre la cual gira el actuar del Centro de Escritura se basa en la consideración de la escritura académica como una actividad situada y colaborativa vinculada a la creación del conocimiento de las diversas disciplinas transversales al currículo académico.

Los supuestos y principios desarrollados en los apartados precedentes orientan la concreción de los procedimientos de intervención y de su concreción a través de un **Plan de actuación** que los vuelva operativos y viables. En este sentido, el **CE UTA** propone la concreción de un Plan de actuación alrededor de cuatro ejes básicos que se constituyen en dimensiones de trabajo fundamentales:

- a) Atención a estudiantes de pregrado
- b) Talleres de formación y ayuda a los profesores
- c) Publicaciones científicas de las actividades y los resultados obtenidos
- d) Análisis de la situación la escritura académica en la Universidad de Tarapacá

El proceso de su implementación, prolongada por espacio de 3 años (2011-2014), se compone de diversas etapas de desarrollo:

Curso de Formación de Tutores en Escritura Académica, en el cual se preparó a estudiantes avanzados y a profesores de pregrado para realizar la tarea de tutor. El curso de Formación de Tutores en Escritura Académica fue dictado por el Profesor Francisco Villegas en el año 2012. Además, la formación de tutores en escritura académica también se nutrió de otras instancias académicas como charlas y talleres destinados a la formación de tutores.

Los tutores del Centro de Escritura UTA cumplen diferentes funciones, razón por la cual se clasifican en **Tutores Profesionales, Tutores Especialista de la Escritura, y Tutores Disciplinarios**. La división responde netamente a razones metodológicas de ordenamiento y gestión.

Tabla N° 2 Clasificación tipología tutores Centro de Escritura

TIPOS DE TUTORES	DESCRIPCIÓN
<i>Tutor Profesional:</i>	Esta labor la desempeñan docentes quien se instala desde la disciplina para orientar el trabajo de escritura de los estudiantes a los que dicta clase. Los tutores profesionales trabajan en conjunto con los tutores especialistas en la enseñanza de la su disciplina, esta labor es fundamental en la tarea de caracterización de los géneros especializados.
<i>Tutor Especialista en escritura:</i>	Esta labor la desempeñan estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Lenguaje y Comunicación. Su participación estriba principalmente en que poseen los conocimientos necesarios sobre el funcionamiento de la lengua; también desempeñan una función primordial en la asistencia a la escritura, cuyo objetivo es apoyar en la enseñanza de los géneros discursivos y la escritura de estos en el aula
<i>Tutores Disciplinar:</i>	Esta labor la desempeñan estudiantes de pregrado que forman parte de una carrera en particular, ya que el conocimiento de ella le permite apoyar a los estudiantes desde la disciplina. Son pares que poseen conocimientos avanzados sobre las temáticas y prácticas escriturales de su disciplina.

De esta forma los distintos tutores contribuyen al estudio de los géneros, su caracterización y posterior enseñanza, pues constituyen sin duda una pieza fundamental en el trabajo tutorial. Los ejes del desarrollo de la escritura académica en el Centro de Escritura son: los profesores, los estudiantes y los tutores.

Cabe destacar que el mayor número de tutores (as) proviene de la carrera de Licenciatura en Lenguaje y Comunicación, lo que marca una diferencia, ya que en este grupo existe una formación específica en el área de la lectura y la escritura.

- a) **Visitas Técnicas** que aportaron tanto a la implementación del Centro de Escritura como a la formación de los tutores de cada especialidad.

Dra. Paula Gillespie: Profesora asociada de inglés y Directora del Centro de Escritura FIU, enseñó en la Universidad de Marquette durante 29 años, primero colaborando, más que como una profesora asociada, y más tarde como profesora adjunta titular.

Dra. Juana Marinkovich: Profesora Titular de las cátedras de Producción del discurso escrito y Teoría de la argumentación y narración en el Programa de Postgrado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Magíster y Doctora en Lingüística. Ha desarrollado proyectos de investigación en Lectura y Escritura en los distintos niveles educativos, como también en Discurso especializado en la formación técnico-profesional. La Dra. Marinkovich es Directora responsable del proyecto de innovación denominado LECTES (programa de optimización de la competencia estratégica para comprender y producir textos escritos a través de un sitio web).

Marisol Velásquez Rivera: Magíster en Lingüística Aplicada, grado otorgado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente cursa el programa de Doctorado en Política y Gestión Educativa en la Universidad de Playa Ancha (CENLADEC).

Dra. Montserrat Castelló: Profesora titular de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna de la Universidad Ramon Llull y doctora en psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha obtenido el premio extraordinario de doctorado otorgado por la Junta de Gobierno de la UAB, el premio de pedagogía Rosa Sensat por su trabajo: *Instantànies: projectes per atendre la diversitat educativa*. Es directora del grupo de investigación «La construcción del conocimiento en escenarios socioeducativos: concepciones, estrategias y condiciones» integrado en el seminario interuniversitario de investigación en estrategias de aprendizaje SINTE.

Dra. Mariona Corcelles: Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull y licenciada en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesora

ayudante doctora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Miembro del Seminario de Investigación Interuniversitario en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTEwww.sinte.es). Sus áreas de investigación son el aprendizaje entre iguales, la escritura epistémica y la didáctica de la filosofía.

- b) **Los géneros discursivos implicados** nacen de una reunión que sostuvieron las carreras piloto del proyecto con el equipo directivo del Centro de Escritura. De allí siguieron las categorías emergentes del Focus Group que permitieron relevar los géneros discursivos utilizados en las carreras participantes. Según lo señalado por la Directora del **CE UTA**, Patricia Uribe Gutiérrez: “De esta manera se pretende conocer los géneros particulares que emplean las carreras involucradas para entregar un apoyo a las carreras, basado en datos que respondan a su realidad e intereses y no a estructuras estereotipadas que se alejan de una situación comunicativa propia de los entornos académicos”.
- c) **La interrelación entre la investigación y la intervención.** El Centro de Escritura de la Universidad de Tarapacá cuenta entre sus mayores logros el apostar por la enseñanza de una escritura situada, no remedial que demanda de la indagación sobre los géneros académicos y profesionales requeridos en los diversos contextos académicos. De este modo, se iniciaron tareas de investigación y negociación con las diversas comunidades académicas con el propósito de relevar y modelar los géneros realmente utilizados por las comunidades de aprendizaje. Este trabajo se realizó a partir de la experiencia profesional del profesor de la disciplina y del equipo del **CE UTA**.

Las acciones investigativas se ejecutaron desde los inicios de la implementación del **CE UTA** mediante diversos estudios desarrollados por la directora del **CE UTA** y las tesis-tutoras de la carrera de Lenguaje y Comunicación. Algunos de los estudios que se llevan a cabo en el **CD UTA** producto de la opción metodológica de apostar por una escritura situada y colaborativa son las siguientes tesis:

- ***Estudio y caracterización del género discursivo ensayo de la carrera de pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Tarapacá***

- ***Caracterización de los géneros discursivos del Departamento de Química: el Preinforme, el Informe de Laboratorio y el Cuaderno de Laboratorio.***
- ***Estudio y caracterización del género discursivo informe de caso clínico de la carrera de enfermería de la Universidad de Tarapacá.***

Las investigaciones fueron dirigidas por la Directora del Centro de Escritura, Patricia Uribe Gutiérrez, académica del Departamento de Español.

- d) **Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura.** Otro logro de gran relevancia para el **CE UTA** consiste en la participación en Seminarios virtuales con representantes de diversas universidades durante el año 2013. Estos encuentros que permitieron la interacción con otros grupos de investigación. Producto de estas reuniones se creó la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura Académica de la que el **CE UTA** forma parte.

El Centro de Escritura **CE UTA** aspira a mediano plazo crear con el profesorado estructuras estables de colaboración que permitan actuaciones conjuntas dirigidas a ayudar a los estudiantes a gestionar mejor la escritura como una herramienta de aprendizaje mediante la adquisición de habilidades específicas y generales. La entidad también espera que esta interacción mediada entre profesores y estudiantes genere una reflexión sobre las situaciones comunicativas, el desarrollo de la propia voz y la identidad como escritores y profesionales reflexivos a partir de cada disciplina para que puedan ser capaces de comprender y elaborar nuevo conocimiento.

Estas estructuras estables de colaboración pueden permitir a mediano y a largo plazo modificaciones sustanciales y sostenibles sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje gracias a la reflexión sobre los mecanismos implicados en el aprendizaje y comunicación disciplinar, con especial énfasis en las prácticas de escritura y lectura académica y su uso en las situaciones habituales de enseñanza.

El Centro de Escritura de la Universidad de Tarapacá aspira extender su quehacer a toda la comunidad universitaria y a la vez ser un centro de referencia a nivel nacional en el contexto de la escritura académica en el currículo y como una actividad de participación social. En ese sentido, proyecta ser reconocido como un centro de calidad que contribuya al desarrollo, promoción y transferencia educativa integral en las competencias de escritura de estudiantes y docentes para un mayor aprovechamiento académico en la universidad. Del mismo modo, proyecta difundir su quehacer y nutrirse a la vez de las actividades desarrolladas en el contexto de la **Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura** de la cual forma parte la Universidad de Tarapacá, específicamente, el Departamento de Español.

Los gestores y las autoridades académicas son también, en último término, destinatarios posibles y necesarios del **CE UTA**. En este caso, se necesita contar con el concurso de este colectivo no solo para la necesaria dotación, y en su caso, ampliación de recursos, sino que con su apoyo y colaboración legítima y posibilitar su funcionamiento en aras de fortalecer y consolidar estructuras estables de actuación en el manejo de la lengua escrita en la academia.

Además, el **CE UTA** pretende diseñar nuevos proyectos de investigación centrándose en la enseñanza y aprendizaje en el uso de la escritura como herramienta de aprendizaje; plantear proyectos y estudios basados en las experiencias recopiladas del trabajo realizado en la comunidad universitaria, es decir, registrar la efectividad y el impacto de sus propias propuestas de actuación.

6.3.2 Programa de Lectura y Escritura Académica (PLEA)

La experiencia de alfabetización académica en nuestro país desarrollada por la **Pontificia Universidad Católica de Chile** se inicia al implementar un Programa para potenciar y desarrollar las habilidades comunicativas escritas en sus alumnos de pregrado. De este modo, la universidad ha integrado la alfabetización académica dentro de sus líneas de desarrollo institucional. Dicha iniciativa surge ante la preocupación de los docentes pues una

gran cantidad de sus egresados no se encontraban capacitados para escribir un texto argumentativo con niveles de calidad mínimas.

Desde inicio de la década de 2000, la Pontificia Universidad Católica de Chile desarrolla algunas iniciativas que intentan hacer visible lo complejo que resulta el problema de la alfabetización entre estudiantes y profesores. Por ello, desde el año 2002 se persigue diagnosticar las habilidades de escritura de los estudiantes de pregrado mediante la ejecución de un Examen de Comunicación Escrita obligatorio que gira en torno de la escritura argumentativa. Adicionalmente a ello, la Facultad de Letras de la institución señalada creó un equipo de apoyo, capacitación docente y creación de cursos que han dado origen a diversas propuestas basadas en los movimientos de Escritura a través del currículum (**WAC**) y Escritura en las disciplinas (**WID**). La implementación parcelada de estas iniciativas permitió hacia fines de 2010 la creación del Programa de Lectura y Escritura Académica (**PLEA**). Aunque todas estas iniciativas se desarrollaron de manera separada, cada una fue liderada por un mismo grupo de académicos. En 2011, las iniciativas confluyeron en el Programa de Lectura y Escritura Académica como un organismo oficial que se asoció con otras escuelas y facultades con el propósito de diseñar estrategias de lectura y escritura en las disciplinas a través del currículum.

El Programa que une las diversas iniciativas está conformado por 12 académicos. El trabajo se organiza, además en tres equipos docentes, liderados cada uno por una coordinadora: al mismo tiempo, una directora lidera el trabajo en conjunto de todos estos equipos.

Los objetivos del **PLEA** se diversifican según los destinatarios de su gestión, las acciones que tienen como propósito desarrollar en los estudiantes, a través de un conjunto de modelos y estrategias de la alfabetización académica y de una serie de habilidades para comunicarse adecuadamente a través del lenguaje escrito. Entre los objetivos dirigidos a los docentes se encuentra especificado el de formar especialistas capaces de implementar en la práctica académica métodos para desarrollar habilidades comunicativas escritas en los estudiantes.

El **PLEA** además de dictar cursos presenciales y virtuales, presta asesorías a diversas escuelas de la universidad. También ha desarrollado investigaciones mediante diferentes medios concursables gubernamentales como los Convenios de Desempeño, Proyectos de Docencia y actividades de extensión.

Entre los desafíos del **PLEA** se encuentra la intención de incorporar nuevos docentes al Programa con la finalidad de ampliar la cobertura de sus actividades de alfabetización académica; entre sus proyecciones, participar en la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, realizar un Diplomado en Alfabetización académica para docentes de un Centro de Formación Técnica y también generar un Centro de Escritura asociado al **PLEA**.

6.3.3 Programa Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC)

El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera (PRODEAC) es un programa institucional que se aplica en todas las carreras del Ciclo Superior de la **Universidad Nacional de General Sarmiento de Buenos Aires (Argentina)** con el fin de introducir de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos desde las asignaturas de su carrera. La puesta en práctica de este objetivo pedagógico se vuelve inseparable de la investigación sobre la especificidad de las prácticas escritas requeridas durante los estudios en la academia y en la inclusión a la vida profesional.

Este Programa inicialmente tiene sus orígenes en la iniciativa de diversos profesores de ingeniería del Instituto de Industria (**IDEI**) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (**UNGS**) quienes acordaron realizar la corrección de los escritos de los estudiantes con el propósito de favorecer el desarrollo de sus habilidades escriturales.

Posteriormente, con la finalidad de solicitar apoyo en esa tarea, que no parecía dar los resultados esperados, el Director del **IDEI**, ingeniero Néstor Braidot, invitó a representantes del área de Lecto-Escritura del Instituto del Desarrollo Humano (**IDH**).

De este modo, en 2003, el Ing. Braidot y la profesora Estela Moyano presentaron ante el Consejo Superior de la **UNGS** un diseño de trabajo conjunto entre especialistas a cargo de las diferentes materias de las carreras de Economía e Ingeniería Industrial y un especialista en didáctica de la lectura y escritura de textos académicos y profesionales. En esa primera instancia de presentación, el proyecto no fue seleccionado para su financiamiento por la Universidad.

En el Programa están conscientes de que la actividad académica de los estudiantes durante el estudio de su carrera exige prácticas lingüísticas cada vez más complejas en relación con los contenidos disciplinares y las actividades que los preparen para la investigación, el desarrollo tecnológico y la aplicación a la vida profesional. Por lo tanto, estiman como necesaria la formación de los estudiantes en las convenciones sociales y discursivas de las comunidades a las que se han incorporado.

En esta misma línea, el **PRODEAC** se ha planteado como desafío diseñar un Programa que permita a los estudiantes la apropiación gradual de los diferentes géneros académicos y profesionales pertinentes, con herramientas pedagógicas y lingüísticas apropiadas.

A fines del año 2004, coexisten una serie de hechos que provienen de estudiantes y profesores lo que contribuye a un mayor apoyo a la presentación de un Proyecto que fue aprobado para su puesta en marcha con financiamiento recurrente, denominado como Programa de Desarrollo de habilidades de Escritura a lo largo de la Carrera (**PRODEAC**).

A partir del segundo semestre de 2005, el **PRODEAC** comenzó a desarrollar sus actividades bajo la Coordinación de Estela Moyano y la Co-coordinación de Lucía Natale y fue monitoreado bajo proyectos de investigación-acción. A lo largo de los pocos años de desarrollo, el compromiso institucional fue incrementándose de manera tal que, mediante selección en el marco de convocatorias para puestos transitorios que se fueron concursando, se crearon nuevos cargos de Investigadores Docentes en el IDH. El personal que se incorporó a la planta permanente distribuye su tiempo entre tareas docentes en el Taller de Lecto-Escritura del CAU y su actuación como profesores “socios” e investigadores en el **PRODEAC**.

El Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (**PRODEAC**) se propone dos tipos de objetivos, unos de corte pedagógicos que se orientan al quehacer con los estudiantes y otros investigativos que apelan al quehacer de los académicos en su tarea de análisis de los procesos de implementación de las propuestas de enseñanza de la escritura.

La modalidad de trabajo seleccionada es la de “docente socio” de la materia, que consiste en la participación de un especialista en lectura y escritura en la planificación de las tareas de producción de textos que se solicitan en cada materia afectada al Programa, el dictado de clases referidas a géneros académicos, su descripción, el seguimiento de la producción de los estudiantes y la capacitación de los docentes de las materias participantes.

La propuesta didáctica se basa en teorías lingüísticas y pedagógicas de la Lingüística Sistémico-Funcional adaptadas al español y al contexto educacional argentino.

Antes de cada semestre lectivo, la Coordinación del Programa negocia con los Coordinadores de Formación (Secretarios Académicos) de cada Instituto a cargo de carreras la selección de las materias en las que se pondrá en práctica el Programa. Cada Instituto se ha dado una política diferente en este sentido y, por lo tanto, el área de aplicación es mayor en unos que en otros.

Se identifican los géneros académicos o profesionales solicitados y se procura su descripción a partir de modelos proporcionados por los docentes. En los casos en que se trate de géneros profesionales de circulación restringida o privada, la descripción se realiza a partir de la negociación de sus características. Esta tarea es posible teniendo en cuenta la experiencia profesional del docente a cargo de la materia y la formación de los docentes **PRODEAC**.

Se acuerdan las intervenciones del “socio” **PRODEAC** en las clases relativas a la descripción del género solicitado en cada instancia y a la puesta en marcha de estrategias de escritura.

Se acuerdan expectativas de logro y pautas de evaluación de los trabajos producidos por los estudiantes que permitirán la evaluación del proceso y de los estudiantes a cargo de los profesores responsables de la tarea conjunta en cada materia.

Los responsables del área académica de cada Instituto hacen, además, una evaluación de la aplicación del Programa en las carreras bajo su responsabilidad.

PARTE IV OBJETIVOS, CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN (CAPÍTULO 7)

CAPITULO 7 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 Objetivos

El propósito de esta investigación consiste en acceder al conocimiento de cómo se integran las actividades de escritura en el aprendizaje disciplinar de las ciencias sociales. La manera de indagar sobre lo que ocurre en el aula es acompañar a los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, reconstruimos el recorrido procedimental que realizan los participantes que están involucrados en el desarrollo de géneros escritos que demanda la disciplina de la especialidad en la que reciben formación como futuros profesores de Historia y Geografía. Entendemos que es una realidad compleja en la que intervienen los objetivos de actividades diversas tanto de los estudiantes como del profesor en el que se construye el saber a través de la escritura.

La importancia de la interacción para el aprendizaje de la composición ha dado lugar a concreciones diversas que han puesto el acento en aspectos diferentes. En relación a la diversidad de situaciones interactivas que pueden generarse en el aula, Camps (1994a) las resume en tres grandes grupos:

- a) La conversación individual con el maestro durante el desarrollo del escrito
- b) El trabajo en grupos
- c) Los proyectos de trabajo donde el aula es concebida como un taller, propiciando la colaboración entre maestros y alumnos

De estas tres situaciones, nos interesa fundamentalmente el trabajo en grupo sobre la escritura.

7.1.1 Los objetivos generales de la investigación

En esta indagación nos proponemos aportar información proveniente de una situación concreta y única que pueda contribuir a la discusión sobre lo que ocurre en situaciones de escritura donde el propósito declarado no es aprender a escribir sino que adquirir conocimiento disciplinar proveniente de diversas fuentes que de manera ineludible se relacionan con el lenguaje como instrumento de mediación semiótica. No obstante, para una mayor claridad especificamos los objetivos generales:

1. Conocer cómo contribuye la escritura a la construcción del conocimiento en las disciplinas no lingüísticas
2. Conocer cómo se integran las actividades de escritura en el trabajo de las disciplinas no lingüísticas
3. Conceptualizar las situaciones de escritura académica como creadoras de géneros discursivos con funciones diversas

7.1.2 Los objetivos específicos

Para concretar y operacionalizar los objetivos generales nos planteamos unos objetivos específicos que propician un estudio más concreto sobre la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se encuentran tanto alumnos como profesores. Son los siguientes:

1. Describir la dinámica de un aula en que se lee y escribe para aprender Historia y Geografía.
2. Analizar la función de los diversos actores en dicha dinámica.
3. Analizar en profundidad la función del trabajo de escritura en colaboración.
4. Analizar las representaciones del profesor sobre las funciones de la escritura y su incidencia en la construcción del conocimiento.

5. Analizar las representaciones de los estudiantes sobre las funciones de la escritura y su incidencia en la construcción del conocimiento.

7.1.3 Preguntas de la investigación

Las preguntas que surgen de los objetivos son numerosas, por tanto, las presentamos agrupadas de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos anteriormente señalados.

¿Cómo contribuye la escritura a la construcción del conocimiento en las disciplinas no lingüísticas?

¿Cómo se integran las actividades de escritura en el trabajo de las disciplinas no lingüísticas?

¿Cuál es la dinámica de las situaciones de escritura académica como creadoras de géneros discursivos con funciones diversas?

A través del análisis de los datos intentaremos dar respuesta a las preguntas que surgen de los objetivos de la investigación que buscan indagar sobre el proceso de escritura y las representaciones que posee tanto estudiantes como profesor sobre el mismo proceso.

Para ello analizaremos las actividades de un grupo de estudiantes de la carrera de Historia y Geografía que se congregan con el propósito de cumplir con la consigna de clases y de este modo dar cuenta de ciertos aprendizajes disciplinarios en la comunidad académica a la que pertenecen. Las situaciones de escritura analizadas corresponden al desarrollo propio de la asignatura ***Origen y diversidad de las sociedades*** en las que el lenguaje tanto oral como escrito constituye un aspecto fundamental de las actividades que se encuentran permeadas por un instrumento semiótico que facilita la reflexión y la construcción del conocimiento.

7.2 Metodología y contexto de la investigación

En la indagación que realizamos adoptamos una investigación de tipo cualitativa interpretativa que incluye una serie de aproximaciones diversas con denominaciones afines (Erickson, 1986) en cuyas distinciones no nos detendremos de manera especial. Nos interesa

destacar que acogemos una investigación de tipo cualitativo que nos permita, por una parte, abordar en profundidad una secuencia de enseñanza y aprendizaje, de las situaciones de escritura desarrolladas por los estudiantes y las correspondientes entrevistas formuladas tanto al profesor del curso como a los estudiantes; por otra, intentamos relevar unas categorías que emerjan de los mismos datos analizados.

La presente investigación intenta describir en profundidad mediante un estudio de caso, lo que ocurre realmente en el aula en una situación de escritura académica en áreas no lingüísticas a partir de los datos que esta misma genera. En este tipo de estudios la investigadora realiza un estudio intensivo de una unidad social que puede ser un individuo, familia, grupo, institución o comunidad. En nuestro caso la investigación se orienta a indagar lo que ocurre en las actividades de escritura en colaboración en el trabajo de las disciplinas no lingüísticas. En una comunidad discursiva como la académica buscamos información acerca de la situación existente en el momento en que realiza la tarea en dicha unidad. En este sentido, todo análisis de casos se inserta dentro de un marco de referencia social. Las dimensiones o aspectos que se toman en cuenta dependen de la naturaleza del caso que se desea estudiar.

Como señala Stake (2010, p. 21) en el proceso de observación se requiere “alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado” y luego agrega “la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundada”. La fundamentación de la investigación en esta oportunidad proviene de las referencias del marco teórico; del conocimiento que tiene la investigadora sobre el contexto en el que se desarrolla la investigación pues en él ejerce docencia al igual que el profesor del curso en el que se recogen los datos. Además la investigadora mantiene claridad sobre el propósito de la observación que busca encontrar señales de cómo se integran las actividades de escritura al desarrollo de los contenidos y actividades de la disciplina de las ciencias sociales en este curso en particular.

Esta información surge de las transcripciones y de las observaciones realizadas en el aula por la investigadora en una indagación cualitativa en la que no bastan únicamente las observaciones sino que también son necesarias las grabaciones y sus correspondientes transcripciones. Como señalan Wittrock (1986) y Van Lier (1988) citados por Cambra (2003) las grabaciones permiten la posibilidad de realizar un análisis completo y exhaustivo, deliberar, revisar sus interpretaciones así como estudiar los sucesos poco frecuentes y repetidos que pueden ser también muy relevantes.

En la selección de las situaciones que fueron observadas, seleccionamos los momentos propicios que relevaron no solo la complejidad única del caso, sino que además la investigación cuantitativa que incluye muchas situaciones de observación repetidas, para conseguir una representación significativa de las relaciones de ese caso particular (Stake 2010, p. 62).

7.2.1 Sujetos de la investigación

La investigación en sus inicios comenzó con el envío de un e-mail a diferentes académicos que trabajan en la formación de profesores de una universidad del Consejo de Rectores en Chile. En las comunicaciones se dio cuenta del propósito de la investigación y en qué consistiría su participación en ella.

Una vez en el país, la investigadora conversó con profesores de diferentes carreras y especialmente de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía (2º año). Algunos de ellos nos señalaron que los estudiantes escasamente escribían por las características que poseían algunas asignaturas en las que prácticamente realizaban gráficos y cálculos estadísticos. Ante esta situación conversamos con otro maestro de la misma carrera quien nos presentó los trabajos que los alumnos realizaban en grupo. Además se mostró solícito por colaborar con la investigación que realizaríamos.

En definitiva, los sujetos que participaron de la investigación lo constituye un grupo de estudiantes y el profesor de la asignatura ***Origen y diversidad de las sociedades*** de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de una universidad del Consejo de Rectores en Chile.

7.2.2 Implementación de la recogida de datos

La toma de los datos se registró en la misma situación en la que se generó el proceso de escritura.

En una primera instancia, para familiarizarnos con los estudiantes los observamos en contextos cotidianos de aula para posteriormente impregnarnos de la situación de escritura mediante la observación y la grabación en audio del proceso de escritura que se efectúa en la sala de clase mediante una actividad de Taller de la cual surge el ***Informe de Taller***.

En una segunda fase de la investigación, los alumnos grabaron personalmente el proceso de escritura que se efectúa en un contexto extra áulico (hogares universitarios, biblioteca) y en el que finalmente concluyen el ***Informe de Taller***.

a) Registro escrito de las actividades de aula y de las reflexiones que se suscitan

Registramos las actividades realizadas por los estudiantes a través de la observación directa, la toma de notas y las grabaciones de la Actividad de Taller y Ayudantía. Estos diferentes momentos nos permitieron indagar sobre la modalidad de estudio de los alumnos, ya que todos en su conjunto les permitían la preparación de una futura prueba. También en la medida en que abanzó el tiempo pudimos asistir a una clase preparatoria para la Actividad de Terreno, oportunidad en la que establecimos contacto con algunos de los estudiantes que participaron en la actividad Salida a Terreno.

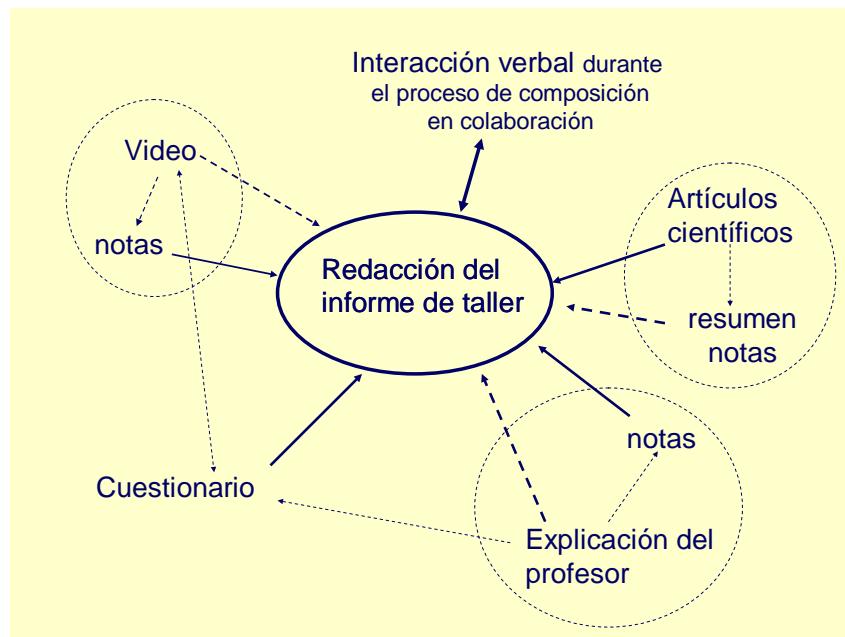
De la observación durante el desarrollo de la clase planificada para la Actividad de Taller

La primera actividad que se desarrolló se denominaba Taller, modalidad de evaluación de aprendizajes que Sescovich (2013) caracteriza como un lugar de la realidad cotidiana en la que el aprendiente desarrolla una tarea común que se elabora y transforma para ser utilizada. En este sentido, el Taller en sí constituye la actividad mediante la cual los aprendientes resuelven dos consignas de escritura en las que integran experiencias y vivencias en la búsqueda de conciliar el hacer, el sentir y el pensar.

El propósito del profesor al diseñar y planificar esta **Actividad de Taller** consistió en transmitir ciertos conocimientos que permitan a los alumnos construir ciertos aprendizajes que son evaluados a través de un **Informe de Taller** basado en las clases expositivas, en la lectura bibliográfica y en la videación de un documental denominado **Cazadores del fin del Mundo**. En este último soporte didáctico seleccionado por el profesor, se muestran las actividades de un arqueólogo para desentrañar el significado de las piezas que observa en terreno. En este caso, se trata de la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica (Cano, 2012).

La estructura del **Informe de Taller** que los estudiantes debían producir responde a un cuestionario (Ver anexo N°9: **Guía-Cuestionario**, pág. 561) compuesto de seis preguntas que los estudiantes debían resolver durante una sesión de clases. En la resolución de cada una de las preguntas se encontraban implicadas ciertas exigencias metodológicas tales como replicar el modelamiento que realizó el arqueólogo en la videación, requerir información de la bibliografía, realizar ciertas inferencias a partir de las observaciones del vídeo y de las clases expositivas. En la Figura N°2 se puede apreciar la confluencia de las diversas fuentes y soportes didácticos utilizados por el profesor al diseñar y planificar la producción final de un **Informe de Taller**.

Figura N° 2 interrelación de elementos que confluyen en el proceso de elaboración del Informe de Taller



(Camps y Uribe 2008)

La sesión de clases instaló a los alumnos en una situación formal de escritura académica, aunque gozaban de ciertas libertades porque pudieron, por ejemplo, trasladarse a aulas contiguas para trabajar con su equipo.

La observación de esta sesión de clases en la que se desarrolla la **Actividad de Taller** nos permitió una primera aproximación a la interpretación de lo que sería el estudio de caso que analizamos.

En un primer momento, el profesor del curso presentó a la investigadora, quien explicó escuetamente el propósito de su presencia en la sala de clases. Los estudiantes asienten de manera cordial. Con el objetivo de que todos estuviesen expuestos a las mismas instrucciones, la investigadora distribuyó seis grabadoras en cada grupo compuesto por cuatro integrantes. Sin embargo, solo un grupo constituirá el corpus del análisis de caso.

La investigadora realizó una observación participante, es decir, permanece en la sala de clases durante el tiempo en el que transcurre la **Actividad de Taller** y observa el comportamiento de los grupos durante el proceso de escritura en términos del tipo de interacción, los documentos que utilizaban, quienes escribían, cómo se distribuyeron el trabajo, la interacción con las fuentes bibliográficas. Para reforzar la observación realizada, la investigadora solicitó a los estudiantes que completaran un protocolo escrito una vez terminado el **Informe de Taller**. Con este material más las notas de campo redactamos un registro de la observación para dar cuenta de lo que Bronfenbrenner (1987) denomina la ecología del aula.

El profesor del curso orientó sobre el grupo con el cual trabajar finalmente la investigadora, quien consulta a los estudiantes señalados si estaban dispuestos a trabajar en el próximo proceso de escritura. Los estudiantes accedieron con beneplácito.

En resumen, todos estos requerimientos prepararon a los estudiantes para una situación similar en terreno que les permitió desenvolverse con ciertas competencias propias del historiador y de cuya experiencia in situ emanó la información necesaria para elaborar un **Informe de Terreno**.

De la observación durante el desarrollo de la clase planificada para la Actividad de Terreno

El origen del **Informe de Terreno** se sustentó en el contexto de las exigencias curriculares de la asignatura **Origen y diversidad de las sociedades humanas**. Tenía como objetivo plasmar la información recopilada en la salida de campo.

Esta segunda actividad diseñada y planificada por el profesor obedeció a un cambio de ambiente pedagógico que se denominó **Salida a Terreno**. El lugar seleccionado por el profesor correspondió a un yacimiento arqueológico ubicado en el Valle de Azapa a unos 20 km. de la ciudad de Arica (Chile), lugar en el que los estudiantes debieron

recoger datos *in situ* producto de la observación e interacción entre pares y entre el profesor y los estudiantes.

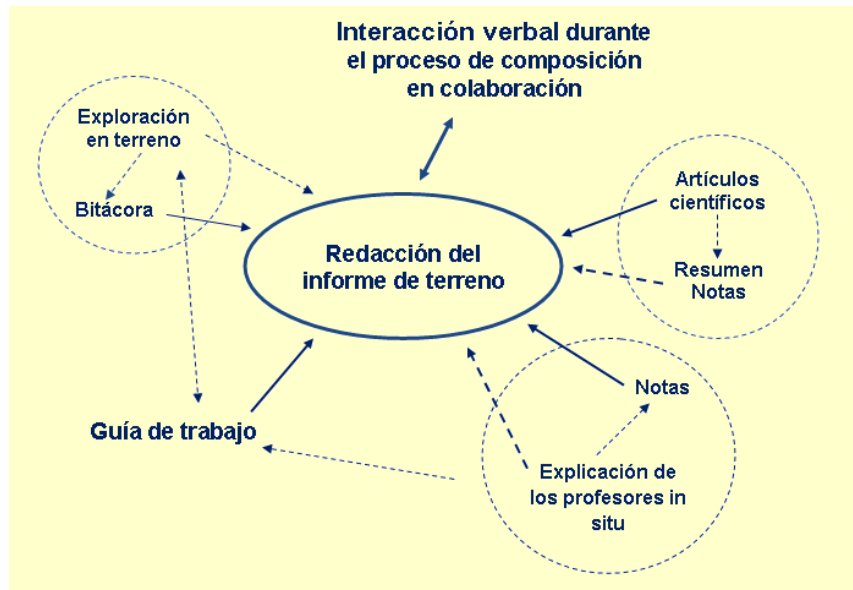
Una vez establecidos en el lugar, los estudiantes exploraron el terreno e identificaron aquellos elementos que les brindaran información sobre las culturas que habitaron el lugar en etapa prehispánica. Esta aproximación real al lugar, permitió a los estudiantes entrar en contacto con los primeros poblamientos en esa zona de América. Para ello, tomaron fotografías, apuntes, notas de campó y comentaron tanto con el profesor como entre pares lo que observaron en el terreno. Además los estudiantes elaboraron hipótesis *in situ* valiéndose de las características geográficas del lugar, de la evocación de las explicaciones de los profesores y los conocimientos declarativos y procedimentales adquiridos en el curso.

Con toda esta información además de la bibliografía sugerida por el profesor, los estudiantes elaboraron su ***Informe de Terreno*** basados en una ***Guía Didáctica*** que orientaba la observación y posterior composición del informe.

En la ***Guía Didáctica*** el profesor no solo entregó instrucciones sobre el trabajo en grupo para elaborar el ***Informe de Terreno*** sino también las indicaciones sobre aspectos logísticos, es decir, cómo organizar la mantención de los estudiantes y profesores en terreno.

En la Figura N°3 se puede apreciar la confluencia de las diversas fuentes y soportes didácticos utilizados por el profesor al diseñar y planificar la producción final de un ***Informe de Terreno***.

Figura N° 3 la interacción de elementos que participan en la elaboración del género Informe de Terreno



(Camps y Uribe 2008)

Como resultado final surgió un documento elaborado en las dependencias de la Biblioteca de la Universidad y Hogar Universitario denominado **Informe de Terreno**.

La estructura del **Informe de Terreno** se basó en la asignación de temas y subtemas entregados por el profesor. La consigna consistía en que en cada tema los estudiantes debían elaborar una introducción desarrollada colaborativamente, haciendo uso de los diversos recursos utilizados en la **Salida a Terreno**. En este trabajo se sintetizaba la información que los alumnos recibieron durante el curso, puesto que en terreno debían aplicar los conocimientos adquiridos en las clases teórico-prácticas y posteriormente elaborar un **Informe de Terreno** que habrían de entregar en 20 días a partir de la **Salida a Terreno**. Los alumnos que participaron de la investigación tuvieron la responsabilidad de grabar cada día que se reunieron para desarrollar su Informe escrito.

De este modo, la investigadora en una conversación sostenida con el profesor Nicolás aceptó la invitación para observar la clase previa a la **Salida a Terreno** con el propósito de vislumbrar las motivaciones e intenciones del profesor que generó un sistema de

actividades. El día de la observación, la investigadora se ubicó al final de la sala, entre otros estudiantes, luego desde donde tomó notas como una más del curso ya que los alumnos la conocían por las observaciones y encuestas realizadas con anterioridad. En esta clase el profesor organizó la **Salida a Terreno** y entregó las instrucciones a sus estudiantes.

b) **Entrevista al profesor y al grupo de estudiantes grabados**

La grabación de las entrevistas de los estudiantes se realizó de manera grupal en algunos momentos los estudiantes miran en la pantalla del monitor la transcripción del proceso de escritura desarrollado por ellos mismos. La entrevista formulada al profesor se desarrolló también de manera distendida y fluida. Ambas entrevistas se registraron por medio de aparatos electrónicos y tienen una duración aproximada de 1 hora con 80 minutos.

Las entrevistas se realizaron a:

- Un grupo de alumnos (Genaro, Paola, Camilo y Joanna) con el objeto de indagar sobre la producción del *Informe de Taller* y el *Informe de Terreno* como actividades epistémicas y de mediación en el aula.
- Al profesor de la asignatura Nicolás con quien indagamos sobre las dos actividades desarrolladas que comportaban situaciones de escritura. Nos interesaba comprender como el profesor organizó las actividades, cuáles son fueron sus objetivos en el desarrollo de la tarea, cuál era su percepción sobre la escritura de manera declarada y si las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas incidieron en la tarea de escritura.

Las entrevistas corresponden al formato de semiestructurada que se compone de una batería de preguntas que orientan la entrevista desarrollada como una conversación sin llegar a serlo, pues el propósito es indagar sobre un tema o varios determinados a partir de un guion previo:

Tópicos abordados en el guion-entrevista alumno participante en la realización de la actividad de Taller:

- Procedimiento utilizado en la realización del Informe de taller.
- Proceso de escritura (planificación, textualización revisión)
- Aspectos de la actividad que les ha permitido aprender
- Elementos condicionantes de la escritura
- Construcción del conocimiento

Preguntas:

- ¿Qué función cumple el debate en la elaboración de las respuestas?
- ¿Cómo deslindan la información surgida en el debate para las diferentes preguntas planteadas en el taller?
- ¿Cómo la discusión oral pasa a ser discurso escrito?
- ¿Cómo gestionan el trabajo de composición?
- ¿Qué importancia tienen los tecnicismos en la elaboración de las respuestas?
- ¿Qué estrategias utilizan para elaborar la respuesta? (Finalidad, Formas de trabajo: síntesis, dictado)
- ¿Qué aspectos del trabajo les permite aprender?

Tópicos abordados en el guion-entrevista alumno participante en la realización de la actividad Salida a Terrero:

- Procedimiento utilizado en la elaboración del Informe.
- Actividades realizadas para su elaboración.
- Fuentes empleadas.
- Forma de gestionar el trabajo.
- Aspectos de la actividad que les permiten aprender.

Preguntas:

- ¿Una vez recogida las notas en terreno, qué procedimientos siguen?
- ¿Qué procedimientos emplean para elaborar el informe escrito?
- ¿Quién escribe? ¿Cómo lo hace?
- ¿Qué aspecto de lo realizado les ha permitido aprender?

Tópicos abordados en el guion-entrevista al profesor en relación con la Actividad de Taller

- Objetivo de la actividad
- Finalidad del trabajo en grupo
- Injerencia del profesor en el desarrollo del taller
- Importancia de la socialización de los saberes.
- Función de la escritura.
- Procedimiento de la escritura

Tópicos abordados en el guion-entrevista al profesor en relación con la Actividad Salida a Terreno

- Objetivo de la actividad.
 - Finalidad del informe.
 - Procedimiento utilizado por cada alumno.
 - Formas de evaluar
 - Instancias de aprendizaje.
 - Indicaciones entregadas.
 - Maneras de cautelar el trabajo escrito de los alumnos.
- c) **Grabación de las conversaciones de un grupo de alumnos en el proceso de escritura de dos textos: un Informe de Taller y un Informe de Terreno**

El registro del proceso de escritura se realizó de manera autónoma a través de una grabadora que se depositó en la mesa de cada grupo de alumnos. En las cintas se recogen sus conversaciones mientras elaboraron un género discursivo que posee cierta recurrencia en esa comunidad discursiva (*Informe de Taller e Informe de Terreno*).

7.3 Tratamiento y análisis del corpus de los datos

La metodología surge como resultado de la reflexión teórico-práctica que realizamos para establecer los niveles de análisis del corpus. Con el propósito de complementar el análisis nos aproximamos al modelo planteado por Cambra (2003) en su obra *Une approche ethnographique de la langue* del que adoptamos la distinción que realiza la autora acerca de dos niveles que propician el acercamiento al estudio del corpus: el análisis sintagmático y el análisis paradigmático.

7.3.1 De la secuencia de enseñanza y aprendizaje

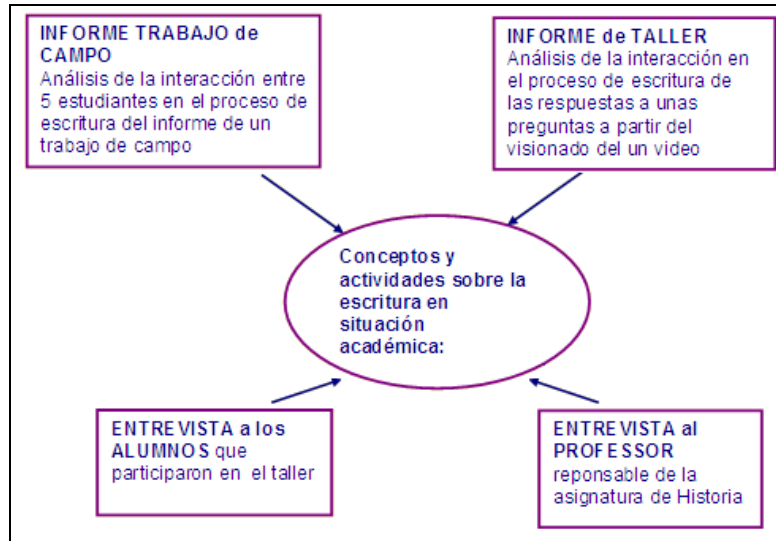
Las notas de campo tomadas por la investigadora a lo largo de la secuencia de enseñanza y aprendizaje y los materiales facilitados por el profesor y los alumnos son la base para la descripción y la interpretación de las actividades de aula.

Como hemos dicho, las actividades de escritura formal que llevan a cabo los alumnos a lo largo de la secuencia de enseñanza y aprendizaje son dos:

- a) Actividades del profesor y de los alumnos
- b) Toma de datos para la investigación

En la Figura N°4 se sintetizan las actividades de aula que llevaron a cabo los sujetos implicados y los datos recogidos.

Fig. N°4 Análisis multifocal de una situación de escritura académica



(Camps y Uribe 2008 p. 31)

En este análisis se tiene especialmente en cuenta la diversidad de los discursos que interactúan en las situaciones y que los alumnos deben manejar para la escritura de dos textos:

1. Visionado del vídeo *Los cazadores del fin del mundo*, Toma de notas. Observaciones escritas de la investigadora
2. Redacción del grupo del Informe de Taller basado en el vídeo y en los conocimientos de los contenidos de la asignatura. Observaciones escritas de la investigadora sobre la actividad de todos los grupos
3. Registro en audio de las interacciones verbales de uno de los grupos
4. Preparación de la salida de terreno
5. Salida de terreno (dos días)
6. Redacción del Informe de Terreno (en grupo: tres sesiones fuera del aula)
7. Registro en audio de las interacciones en el proceso de redacción

El trabajo en su totalidad contempla tres etapas que en la praxis se desarrollan de manera independiente, pero que sin embargo, se interrelacionan durante el proceso de escritura:

- a) **Una primera etapa:** consiste en la salida a terreno.
- b) **Una segunda etapa:** se concreta a partir de dos reuniones que mantiene el grupo de estudiantes (fuera del aula). En una de ellas, delimitan los subtemas correspondientes a cada uno de los integrantes del grupo; en la otra, revisan los pre-borradores, actividad que les permite discriminar la información pertinente a cada tema y a nutrirse en un trabajo en colaboración de otros aspectos que no fueron contemplados inicialmente en los borradores.
- c) **Una tercera etapa:** de este periodo no podemos entregar mayores antecedentes, pero se presume que en ella los estudiantes han integrado toda la información recopilada a lo largo de este proceso de escritura en el género discursivo ***Informe de Terreno***.

La clase comienza a las 09: 40 hrs. y el profesor entregó indicaciones sobre la actividad que desarrollarían durante la mañana. Se trata de una clase denominada **Taller** porque corresponde a una actividad teórico-práctica en la que los alumnos aplican ciertos conocimientos aprendidos desde diversas fuentes (lectura bibliográfica, clases expositivas, controles de lectura). En esta actividad los estudiantes asumen un rol protagónico a través de un trabajo colaborativo en grupo.

El profesor les entregó una **Guía Didáctica** de trabajo y les explicó que verían un vídeo relacionado con la unidad que estaban estudiando en clases. Los contenidos apuntaban a analizar los factores y procesos que permiten explicar los primeros poblamientos en América. Luego, el profesor agregó que este material les serviría como base para desarrollar las preguntas del cuestionario, además de los apuntes de clases y la bibliografía. Una vez terminada su explicación, los invitó a que socializaran sus opiniones sobre lo que se les preguntó.

Finalmente el profesor presentó a la investigadora quien permaneció en la sala y les solicitó su colaboración para la investigación que desarrollaba.

Realizada la presentación, comenzó la proyección del vídeo titulado **Cazadores del fin del mundo**. Los alumnos observaron el vídeo atentamente mientras tomaron notas. (¿Las notas se tomaron en virtud de sus intereses o de las preguntas?).

Una vez concluido el vídeo que duró una hora, el profesor les indicó a los estudiantes que se podían reunir en grupos de cuatro personas como máximo. También insistió en la idea de socializar las respuestas y se mostró muy interesado en la opinión de cada uno de ellos sobre el tema propuesto en la clase; opiniones que por otra parte, debían de sustentarse con las fuentes bibliográficas, el documental y los apuntes tomados a lo largo de sus clases.

Los alumnos debían entregar el **Informe de Taller** a las 12:15 hrs., pues saben que el trabajo sería evaluado.

7.3.2 Procedimientos de análisis sintagmático y derivación de categorías paradigmáticas

Análisis cualitativo en Espiral

La particularidad del análisis cualitativo que proponemos estriba en que se centra en los sujetos objeto de estudio para intentar comprenderlos en su contexto social. Para ello, el análisis transita por una serie de etapas flexibles e interrelacionadas que siguen un proceso de **lecturas temáticas y relacionales** de las transcripciones de los audios de las entrevistas y de las dos situaciones de escritura. Producto de las lecturas se deriva la comprensión de la enorme masa de información cualitativa como resultado de **un exhaustivo examen en espiral** que nos permitió procesar cada texto reiteradas veces con el fin de obtener un análisis más detallado y profundo del fenómeno en estudio.

La integración de los componentes del **análisis en espiral** (reducción, análisis descriptivo e interpretación) se influyen unos con otros al mismo tiempo, pues son procesos paralelos.

Otro aspecto importante radica en que gracias a su recursividad, acabada una etapa, se pasa a la siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la fase anterior y reiniciarla con una información más acabada y profunda. Las características de este tipo de análisis requieren que los textos objetos de estudio pasen por múltiples lecturas, de modo que permitan reconstruir la realidad en su contexto concreto y, además, con la intención de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que ocurre.

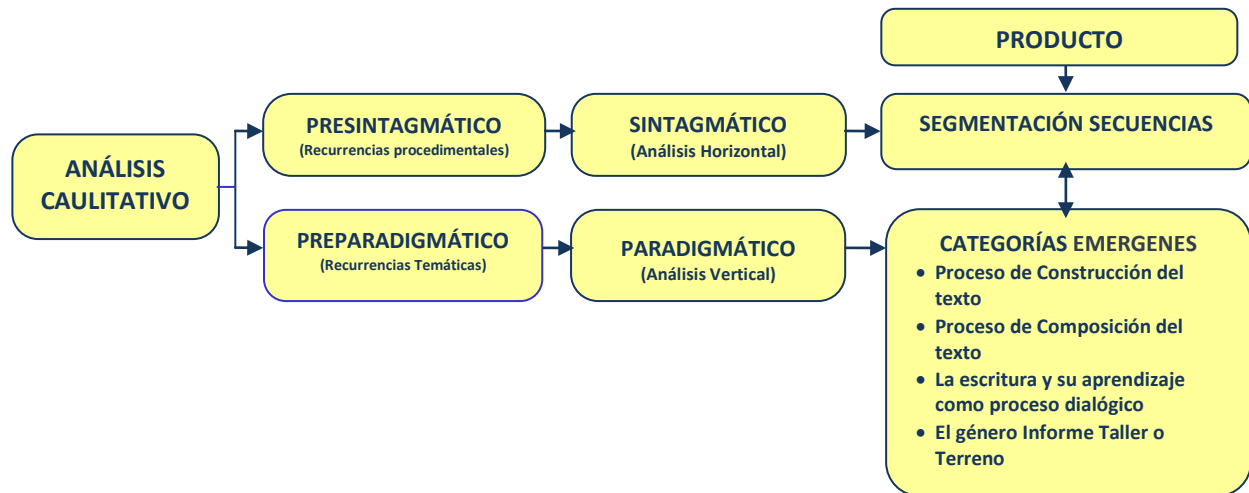
En una primera etapa, el análisis cualitativo lo realizamos mediante reiteradas **lecturas temáticas**. Este tipo de lectura la aplicamos a los textos desgrabados y transcritos en una tabla de análisis de turnos de habla y secuencias (**análisis presintagmático y sintagmático** respectivamente). Las lecturas además nos permitieron determinar las peculiaridades de cada discurso (entrevista o sesión de trabajo).

En una segunda etapa, el análisis **cualitativo** lo realizamos mediante numerosas **lecturas relacionales** a las secuencias. Luego de ello, establecidas las características singulares, comparamos las semejanzas y diferencias entre los rasgos de los diversos textos analizados (**análisis preparadigmático y paradigmático**).

Criterios de Categorización

Las etapas de estudio de los datos comprenden los análisis presintagmático y sintagmático, como así también los análisis preparadigmático y paradigmático a partir de cuales se relevan unos productos finales, es decir, **unas categorías analíticas específicas organizadas en unidades manejables y clasificadas para encontrar patrones de comportamientos generales**. El proceso se grafica en la Figura N°5:

Fig. N°5 Etapas de análisis cualitativo de los datos



Para la obtención del **producto**, es decir, tanto la **segmentación de secuencias** en el análisis sintagmático como el relevamiento de las **categorías emergentes** en el análisis paradigmático, utilizamos el **criterio de categorización inductivo-deductivo**, el cual nos permitió la combinación de estrategias inductivas y deductivas para elaborar esquemas de categorías.

El proceso seguido por la investigadora en el análisis puede secuenciarse del siguiente modo:

- Iniciar el trabajo con la construcción de un marco teórico que plantea los supuestos generales del estudio y sus definiciones.
- Examinar los discursos de los participantes para derivar criterios de segmentación a partir de la información cualitativa disponible en el texto de campo editado.
- Introducir modificaciones y ampliaciones que faciliten la adaptación al conjunto de datos, según el examen minucioso y repetido de los textos de campo.
- Elaborar listas más específicas a partir de la emergencia de categorías en el examen de los datos.

- Reconsiderar las unidades temáticas previamente categorizadas, agrupando códigos, dividiéndolos en otros o suprimiendo alguno de ellos.
- Revisar constantemente todo el proceso para detectar incongruencias derivadas de la codificación realizada.

El proceso de **categorización** nos obligó a adentrarnos repetidamente en el discurso con la intención de tener una comprensión cada vez más profunda e integral de los hechos en estudio. Cada nueva revisión del discurso nos llevó a considerar nuevos aspectos, propiedades o características que no tomados en cuenta en las revisiones anteriores. De este modo, logramos asegurar que el proceso de categorización abarcara todas las múltiples dimensiones implicadas y obtener una visión de conjunto del fenómeno investigado.

Especificaciones de cada proceso de análisis cualitativo

Este proceso de **categorización** también nos permitió descomponer en unidades temáticas el contenido de la información cualitativa en el que los participantes de la investigación expresan ideas relevantes sobre el objeto de estudio. En este sentido, fragmentamos la unidad del discurso en componentes menores que expresaran unidades de un mismo tópico conceptual, es decir, en este caso en particular, las subcategorías que surgen producto del análisis paradigmático.

El proceso de análisis cualitativo consideró la revisión de **3.155 turnos de habla** en su totalidad, distribuidos del siguiente modo:

<i>Entrevista Profesor:</i>	1.625 turnos de habla	Anexo N°1 págs. 314-330
<i>Entrevista Estudiantes:</i>	1.228 turnos de habla	Anexo N°2 págs. 331-351
<i>Informe de Taller:</i>	212 turnos de habla	Anexo N°3 págs. 352-409
<i>Informe de Terreno:</i>	90 turnos de habla	Anexo N°4 págs. 410-481

Análisis Presintagmático

El análisis **presintagmático** consistió en la apropiación e interpretación de los datos en una aproximación inicial y comentada que surge del estudio de los turnos de habla de los participantes. Estos comentarios iniciales se registraron en la cuarta columna de la tabla de transcripción de los datos como se muestra en el siguiente ejemplo:

Tabla N° 3 Tabla transcripción trunos de Habla

N°turno	Participante	Turno de habla	Comentario
4	C.:	correcto\ entonces ellos van ahí, observando lo que en otros lugares los arqueólogos son capaces de descubrir\ entonces ese modelo yo lo paso ahora a ellos y ellos son los arqueólogos \ ellos son los antropólogos\ frente a una realidad concreta ellos tienen que ser capaces de describirla \ de inferir \ de valorar\ pero ellos\ en el video anterior eran los especialistas los que estaban hablando \ ahora ellos están xxxx xxxxx \ para que eso ocurra ellos van con esta guía y ese es su objetivos, valorar el contexto cultural de la persona. y otra cosa que interesa mucho que desarrolla capacidades para entender el contexto cultural a partir de una realidad concreta\\ porque el valle fue el sitio donde habitaron muchas sociedades muy diversas. por lo tanto cada sociedad deja su impronta en sus construcciones \ en sus geoglifos \\ lo que me interesa es que ellos sean capaces de decir esto corresponde a esta sociedad\ esto corresponde a esta otra sociedad\ hacer la preparación de los antecedentes o escritos que deja la sociedad \ pero partiendo de la base de que en ese valle en diversos momentos, mucha gente xxxxxxxx, entonces por eso se apunta a este objetivo	Estrategia de enseñanza-aprendizaje del profesor Actividad de taller : 1.El profesor utiliza el vídeo para realizar un modelamiento de las diversas habilidades que los alumnos desarrollarán“frente a una realidad concreta ellos tienen que ser capaces de describirla \ de inferir \ de valorar”.

El comentario que se deriva de la interpretación de los turnos de habla y de las observaciones realizadas por la investigadora considera los microcontextos en los que se generan los actos de habla en el aula. Este preanálisis completo y exhaustivo de todos los turnos de habla permite deliberar sobre los hechos que ocurren en el aula, revisar las interpretaciones de los estudiantes sobre la tarea de escritura y estudiar los sucesos poco

frecuentes y repetidos que pueden ser también muy relevantes (Wittrock 1986, Van Lier 1988, citados por Cambra 2003).

Según señala Cambra (2003) el investigador puede decidir transcribir solo el segmento que le interesa, en este caso, la segmentación debe hacerse antes de la transcripción. Sin embargo, agrega que debe cuidarse que los segmentos no queden fuera de contexto porque la interpretación se desarrolla en un espacio determinado y no de manera aislada, sino en el interior de un segmento y este segmento en una sesión de clase. Para una visión completa de la situación de escritura y de las entrevistas, las transcripciones fueron analizadas en su totalidad para que la interpretación de los datos no resultase sesgada.

Análisis Sintagmático

En un primer nivel del análisis ***sintagmático*** la investigadora observará las interacciones transcritas producto de las entrevistas y del trabajo escrito en grupo tal como aparecen. Como señala Cambra (2003 p. 46) un análisis de esta naturaleza debe considerar tanto los elementos macrocontextuales como los del microcontexto, es decir, se debe poner atención a las acciones desplegadas por los participantes, también en las ideas que verbalizan o han verbalizado, la interpretación pragmática de los enunciados, la articulación y el encadenamiento de los actos y de los intercambios tal como se organizan para realizar la tarea emprendida.

Determinación de la secuencia como unidad de análisis y concreción de los temas que abordan

El material transcrito que constituye el texto de referencia se divide en diferentes unidades que denominamos ***secuencias***. Son unidades más breves y por tanto más cercanas para el análisis. Lo que distingue a una secuencia de otra es el tema que se trata de manera prioritaria. La temática surgió, en el caso de la entrevista, sobre la base de las preguntas que formuló la investigadora o a partir de la intervención de los participantes en la dinámica de la entrevista o de la escritura en colaboración. En el caso del taller y la salida a terreno, la

temática se releva a través de lo que dicen o hacen los estudiantes y el profesor. **La secuencia** como unidad análisis se encuentra compuesta por un conjunto de turnos de habla y cuyo principio y fin se encuentra determinada por los siguientes **criterios de segmentación**:

Tabla N°4 Criterios de segmentación secuencias análisis sintagmático

CRITERIO DE SEGMENTACIÓN	EXPLICACIÓN
Tema	Ocurre cuando los estudiantes hablan de manera sostenida sobre algo o de un conjunto de temas estrechamente vinculados (Van Lier: 1988, 148). Un cambio de tema implica un cambio de secuencia.
Cambio en la constelación de los participantes	Entendido como la incorporación de un nuevo interlocutor en el proceso interactivo (profesor, alumno de otro grupo, etc.).
Subprocesos de escritura	Trataremos de identificar los subprocesos de escritura, aun cuando no tienen un orden lineal en el desarrollo de la tarea, ni es privativo un subproceso de otro pues se traslapan y se complementan en un proceso recursivo (Camps, 2004). Un cambio en el subproceso implica un cambio de secuencia.

El análisis definitivo del corpus comprendió la identificación e interpretación de **51 secuencias** en su totalidad, distribuidas del siguiente modo:

An Informe de Taller:	15 secuencias	Anexo N°5 págs. 482-507
Informe de Terreno:	9 secuencias	Anexo N°6 págs. 508-534
Entrevista Estudiantes:	18 secuencias	Anexo N°7 págs. 535-545
Entrevista Profesor:	9 secuencias	Anexo N°8 págs. 546-560

La extensión de la secuencia varió de acuerdo a los elementos que concurrieron en la segmentación.

En las secuencias de elaboración del ***Informe de Terreno e Informe de Taller***, la construcción del texto aparece interrelacionado de manera natural con las fases del proceso de escritura referenciadas por Flower y Hayes (1981) especialmente en el carácter recursivo de la tarea escritural. Es posible que en el en el transcurso de una secuencia aparezca un nuevo tema que más adelante, en otra secuencia, surja como principal o que un problema retórico que se plantea en una secuencia se resuelva en otra.

Este primer nivel de análisis el sintagmático, permitió observar tal como surgen las interacciones transcritas producto de las entrevistas y del trabajo escrito en grupo. En este análisis ocurren ciertas acciones y emergen temas recurrentes de manera secuencial, los cuales se explican mediante un parafraseo de lo que dicen y hacen los participantes del evento comunicativo (entrevista, taller, salida a terreno) bajo el lente interpretativo de la investigadora-observadora.

Análisis Preparadigmático

En el análisis ***preparadigmático***, un segundo nivel de análisis categorial, realizamos una lectura interpretativa que buscó establecer relaciones entre ***categorías emergentes*** que posteriormente se organizan en tópicos. La exploración se desarrolló mediante algunas hipótesis que pueden ser confirmadas o refutadas en la manifestación de las categorías.

La investigadora interpretó el texto elaborado a partir del ***análisis de 51 secuencias*** en el que consideró los temas emergentes de las entrevistas y los procesos de escritura de los ***Informes de Terreno e Informede Taller***. Esta etapa permitió la búsqueda ***transversal*** del corpus de datos de ciertos tópicos, ocurrencias y recurrencias en busca de relaciones entre los elementos. Esta aproximación inicial permitió a la investigadora relevar los siguientes **tópicos:**

Tabla N°5 Tópicos recurrentes identificados en el análisis prepasintagmático

CORPUS	TÓPICOS
Informe Taller	<p>Ontogénesis del género discursivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acciones de los participantes en el trabajo grupal • Dificultades en el proceso de escritura y mediación • La situación explicativa • Aspectos lingüísticos y metalingüísticos del proceso de escritura <p>La organización de la tarea académica como motor en la representación de la tarea de escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de Taller: desarrollo de la consigna y problema retórico • La tarea académica como motor en la representación de la tarea de escritura.
Informe Terreno	<p>La situación retórica como motor de la planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • La planificación y el guía retórico • La naturaleza compleja de la tarea de escritura • Los requerimientos del contexto académico (audiencia) en el estudio del tópico • El modelamiento como resultado de situaciones internas y externas • El modelamiento como resultado de situaciones internas y externas <p>Aspectos sobre el proceso de revisión en la escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • La coexistencia del borrador escrito y el borrador verbal • Los aspectos pretextuales vinculados a la revisión del borrador oral <p>La función tutorial del guía retórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las características de la función tutorial del escritor experto en la construcción del conocimiento • Aspecto de la relación simétrica y asimétrica entre pares • Condiciones para una relación simétrica en la interacción entre pares • Eslabones metadiscursivos en la relación asimétrica entre pares

	<p>La alfabetización en la academia: un enfoque centrado en los aprendientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades que favorecen los procesos de alfabetización entre pares • Las prácticas instituidas para participar y pertenecer a una comunidad discursiva • Las prácticas profesionalizantes en la recopilación de la información durante la salida a terreno <p>La dialogicidad en la construcción del género informe de terreno</p> <ul style="list-style-type: none"> • El uso de los enunciados referidos en la construcción del género • Las funciones de los enunciados referidos en la elaboración del informe de terreno <p>La construcción del texto multimodal mediante el género informe de terreno</p> <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza multimodal del texto que los estudiantes elaboran • Evocación situada de las imágenes percibidas en terreno • La interrelación entre la imagen y el lenguaje verbal • Modalidades utilizadas para la recuperación de la información observada en terreno
<p>Entrevista Estudiantes</p>	<p>Los procesos de composición escrita y los conceptos sobre qué es escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de escritura • La colaboración en el proceso de escritura • La función epistémica de la escritura • Aspectos en la reelaboración del conocimiento • Diversas fuentes de conocimiento • Estrategias en el uso de los instrumentos didácticos <p>Los requerimientos del profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en colaboración • Modalidades en la colaboración • La arquitectura colaborativa <p>Los géneros escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La variedad discursiva • Gestión de la actividad de escritura • Género: restricciones y contradicciones

Entrevista Profesor	<p>La situación de enseñanza y aprendizaje en la institución universitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción de objetivos y de actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje • Mediación en los aprendizajes • Los niveles en la mediación • Relación entre pares • Relación profesor-alumno • Mediación y disciplinas <p>Escritura en situación académica</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escritura y las actividades discursivas • La valoración de la escritura • El género Informe <p>Función del género informe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género Informe y actividad • Género, forma y fondo • Metodología del profesor
---------------------	--

Aun cuando no es simple porque requiere leer de manera reiterada el análisis precedente existen momentos en que aparecen de manera recurrente ciertos tópicos relacionados con la escritura en situación académica.

Análisis Paradigmático

El análisis **paradigmático** lo iniciamos con la formulación de una serie de hipótesis para intentar establecer la intención de establecer **categorizaciones en relación con el primer listado de tópicos y al corpus** de datos para buscar confirmación, modificación o contradicción a las hipótesis. Relacionamos los hechos extraídos con otras ocurrencias, mientras no fuesen descontextualizadas. Estos procedimientos y las **lecturas relaciones** nos permitieron clasificarlas por **categorías, establecer relaciones, sistematizar, ordenar de manera operatoria y comprensible el corpus analizado** mediante la agrupación de los diversos núcleos temáticos que vinculan del mismo modo al profesor, al estudiante y al aprendizaje de la escritura.

Las **categorias emergentes** tienen su origen en la **lectura interpretativa y relacionantes** desarrolladas en los **análisis presintagmático, sintagmático y preparadigmático** con el propósito de entregar respuesta a las preguntas planteadas en la investigación que buscan indagar sobre el proceso de escritura desarrollado en una situación de escritura situada y las representaciones que poseen tanto los estudiantes como el profesor sobre el mismo proceso. El examen de los datos requirió de las orientaciones que brindó el saber científico suministrado por el marco teórico.

Las **categorias emergentes** que se alcanzan en el análisis paradigmático son el resultado de la interrelación dialéctica entre las recurrencias extraídos del análisis sintagmático y el corpus bibliográfico que pone especial énfasis en la construcción social de los géneros, según Freedman, Medway, Miller, Bakhtine, y Bazerman, entre otros, y como los géneros contribuirían al aprendizaje de los estudiantes. Estas categorías definitivas se aplican en los diversos insusmos de la investigación: Informe de Taller, Informe de Terreno, Entrevista Profesor y Entrevista Estudiantes:

Tabla N°6 Categorías Emergentes análisis paradigmático

CATEGORÍAS EMERGENTES	EXPLICACIÓN
<p>1. El proceso de construcción del texto</p> <p>1.1. La consigna y problema retórico</p> <p>1.1.1 Identificación del problema planteado en la consigna y representación de la tarea de escritura</p> <p>1.1.2. La consigna como motor en las acciones para la resolución de la tarea de escritura</p> <p>1.2. El proceso de composición del texto</p> <p>1.2.1. El proceso de planificación</p> <p>1.2.2. La textualización un proceso de colaboración</p> <p>1.2.3. La revisión en la prefiguración del texto</p> <p>Escrito</p>	<p>Cómo contribuye la escritura a la construcción del conocimiento en las disciplinas no lingüísticas.</p>

<p>2. La escritura y su aprendizaje como proceso dialógico</p> <p>2.1. La colaboración en el desarrollo de la consigna: elaboración de la representación conjunta de la tarea</p> <p>2.2. El trabajo en colaboración a lo largo del proceso de escritura</p> <p>2.2.1 En la planificación</p> <p>2.2.2 En la textualización</p> <p>2.2.3 En la revisión</p> <p>2.3. Relaciones entre los participantes: relaciones simétricas y asimétricas</p> <p>2.4. El guía retórico como mediador en la resolución de los problemas de escritura</p> <p>2.5. El aprendizaje de la escritura como resultado de la colaboración entre pares</p> <p>2.6. El aprendizaje de conocimientos científicos en el proceso de escritura en colaboración</p>	<p>Cómo se integran las actividades de escritura en el trabajo de las disciplinas no lingüísticas</p>
<p>El género Informe de Taller/ Terreno</p> <p>3.1. Caracterización del género</p> <p>3.2. La escritura como proceso dialógico</p> <p>3.3. Sistemas de actividad que confluyen en la escritura del texto.</p> <p>3.4. El desarrollo del lenguaje científico</p> <p>3.4.1. Del léxico común a los términos científicos</p> <p>3.4.2. El léxico como heurístico en la organización de las ideas</p>	<p>Cuál es la dinámica de las situaciones de escritura académica como creadoras de géneros discursivos con funciones diversas</p>

En esta indagación nos propusimos aportar información proveniente de una situación concreta y única que pueda contribuir a la discusión sobre lo que ocurre en situaciones de escritura donde el propósito declarado no es aprender a escribir sino que adquirir

conocimiento disciplinar proveniente de diversas fuentes que de manera ineludible se relacionan con el lenguaje como instrumento de mediación semiótica.

Dificultades en el análisis de los datos

El análisis de los datos pasó por diversos filtros interpretativos apoyados en la base teórica de la investigación que nos orientó hacia la categorización de los datos. Requerimos de múltiples ***lecturas temáticas y relacionales*** con el propósito de configurar una situación de escritura que es parte de las tareas cotidianas que realizaban los estudiantes de áreas no lingüísticas de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía.

La tarea de análisis no resulta simple por cuanto se manejan datos que corresponden a las representaciones que los estudiantes poseen sobre el proceso de escritura, además de las acciones discursivas que emergen de los turnos de habla transcritos durante el proceso de elaboración del texto. Se suman también con las apreciaciones del profesor de aula en la que se originan unas tareas diversas de escritura que poseen un propósito eminentemente disciplinar que consiste en la adquisición del conocimiento y la formación profesional del estudiante de pregrado.

Debido a la naturaleza de los datos el proceso seguido es flexible porque sus etapas se encuentran muy interrelacionadas y cada fase nutre a la siguiente y esclarece a la anterior. El análisis que en sus inicios presenta un carácter lineal, paulatinamente se vuelve más holístico en la fase preparadigmática y paradigmática porque se adapta y emerge según la dinámica de la investigación concreta de los datos.

El análisis no se realiza con categorías preconcebidas sino que se inicia con la transcripción, lectura y comentarios acerca del fenómeno observado hasta llegar a las categorías finales el análisis. Por esto requiere de un criterio inductivo- deductivo basado en numerosas lecturas interpretativas que se apoyan en el conocimiento de un marco teórico referencial que favorece la identificación de temas recurrentes. En el análisis presintagmático y sintagmático

la información se ordena por contenidos en un índice temático que responde a la aparición de los temas de manera secuencial.

La consecuencia de la dificultad anterior, es decir, la de no emplear categorías preestablecidas, nos conduce a revisar la totalidad de los turnos de habla y a no separar o segmentar turnos determinados para estudiarlos y explicarlos según las categorías de entrada. La opción de trabajar con la totalidad del corpus para una mayor representatividad en el análisis que realizamos nos lleva a una segunda fase que incluye el análisis preparadigmático y paradigmático. Es estos análisis continuamos con un examen minucioso y reiterativo que permite identificar con mayor nitidez ciertos temas y suprimir otros que no constituyen mayor representatividad en el conjunto de los datos. En la fase final se reconsideran las unidades temáticas pre categorizadas y mediante el empleo de las preguntas de investigación y el sustento del marco teórico se reorganiza la información a través de tres ejes que describen la escritura en situación académica en ámbitos disciplinares.

7.4 Opciones metodológicas

La formulación se fundaba en referentes teóricos proveniente de la teoría de género como Freedman (1990), Medway (1994), Miller (1984), Bajtín (2002) y Bazerman (2004), entre otros. Nos centramos en cómo se presentaba y desarrollaba la escritura producto de requerimientos cotidianos de aula con especial énfasis en la construcción social de los géneros y cómo estos contribuyen al aprendizaje del alumnado.

Este tipo de investigación según nuestra experiencia en el terreno estudiado (Uribe, 2003) nos sugiere que existen esferas discursivas que propician la manifestación de ciertas formas lingüísticas que posteriormente pueden constituir géneros discursivos, una reflexión que apoyamos en las teorías bajtinianas sobre la creación de géneros discursivos.

En la investigación se indaga en la confluencia de géneros discursivos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de los géneros académicos. En ella se parte de una concepción

dinámica de los géneros como respuesta a situaciones recurrentes y cuyas convenciones son indicio de las normas, epistemología, ideología y ontología social de una comunidad de discurso. Así pues su conocimiento deriva de la inserción de los sujetos en actividades discursivas (Berkenkotter y Hutckin, 1997 p. 478). Este enfoque de los géneros como actividad nos permitirá constatar por un lado los recursos de que disponen los estudiantes a la hora de escribir sus textos y, al mismo tiempo, constatar las dificultades que pueden encontrar en el aprendizaje de los textos propios del entorno académico.

PARTE V ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (CAPÍTULOS 8, 9, 10, 11)

CAPITULO 8 ANÁLISIS PARADIGMÁTICO INFORME DE TALLER

El análisis paradigmático surge de la reflexión entre la teoría y los datos proporcionados por el análisis sintagmático que contribuye a la conformación del nivel categorial.

8.1 El proceso de construcción del texto

El género Informe de Taller responde a unos requerimientos de aula y como tal revelan las acciones que realizan los estudiantes para llevar a cabo la consigna entregada en clases para comunicar un tipo de conocimiento disciplinar. El profesor lo presenta con el formato de una **Guía Didáctica** que contiene un cuestionario que se resuelve en clases a partir de la videación de un documental que forma parte de los contenidos de la asignatura.

La serie de estrategias que los estudiantes utilizan en las fases iniciales del trabajo de escritura en colaboración emergen recursivamente durante la gestión de la tarea no solo con mayor o menor grado de conciencia hasta las fases intermedias del trabajo de escritura sino que también constituyen una serie de procedimientos que han logrado validar en la praxis y que en las fases intermedias del trabajo de escritura aparecen con cierto grado de perfeccionamiento. Este hecho indicaría que se ha generado el paso del conocimiento interpsicológico al intrapsicológico y que contrasta con los intentos iniciales difusos y desorganizados de las primeras fases.

8.1.1 La consigna y el problema retórico

La consigna expresada a través de la **Guía-Cuestionario**, como denominan los estudiantes al instrumento didáctico, enuncia la tarea académica y los conduce ineludiblemente a la tarea de escritura. Ambas, separadas en este análisis por razones metodológicas, favorecen la

resolución de un problema del conocimiento disciplinar de la comunidad a la que aspiran integrarse.

La consigna de escritura entraña una mayor complejidad, pues requiere que los estudiantes sean capaces de interpretar las pistas que brinda el contexto de escritura provenientes del vídeo y a la vez asimilarlos a sus conocimientos provenientes de la lectura de bibliografía y de los contenidos vehiculados en clases. El profesor mediante la consigna exige implícitamente que los estudiantes repliquen el comportamiento del arqueólogo para interpretar los vestigios hallados en una **Salida a Terreno**, pues desea que aprendan a observar el entorno y a elaborar hipótesis a partir de él. Dicha experticia favorecería la resolución de la tarea de escritura aun cuando el fin último del profesor se orienta al logro de la adquisición de conocimientos de tipo profesionalizantes y no a la enseñanza misma de la escritura tal como se aprecia en el siguiente turno:

282 C.: *sí mira tenemos que explicar las condiciones actuales todo lo que estaban diciendo ustedes por qué se da ese tipo de vegetación por ejemplo llueve mucho en tal época\ hay un tipo de clima determinado \ después dice como hay que fundamentar porqué se dieron esas condiciones\ o sea\ en comparación hace 10.000 años atrás\ o sea no era muy diferente al clima existente en\en\ en\ periodo de transición o de mesolítico\ porque era parecido a climáticamente en esto y esto otro\ no ha cambiado mucho el clima y todo*

El resultado de confrontar estos tipos de conocimientos tan disímiles pero necesarios para la consecución de la tarea provoca una tensión que da origen a un **conflicto cognitivo** porque los estudiantes no son capaces de vislumbrar la pertinencia de los conocimientos en el desarrollo de la tarea. Para que los estudiantes lleguen a imitar la conducta del arqueólogo será necesario que utilicen la escritura como un instrumento al servicio del conocimiento, es decir, con un valor epistémico que ha de ser transferido a través de la mediación que se genera al interior del grupo producto de la interacción entre pares y de la orientación de uno de los estudiantes que presenta las características del escritor experto que para efectos de este análisis hemos denominado **Guía retórico**.

La noción surge desde el análisis de las entrevistas y de las sesiones de trabajo de escritura en colaboración que relevan en la generación de la escritura epistémica la existencia de un par experto. Su aparición resulta infrecuente porque se trata de un estudiante que posee habilidades cognitivas superiores para resolver el problema de escritura y además conoce la disciplina, es decir, se conjugan en él habilidades de participación que le permiten controlar y coordinar el trabajo de sus compañeros.

El **Guía retórico** promueve una reflexión crítica frente a los diversos aportes como resultado del trabajo en colaboración.

El equipo de composición logra comprender específicamente qué acciones, estrategias o procedimientos requiere cada una de las tareas de escritura en particular cuando las ha replicado constantemente durante el desarrollo del Taller.

a) **Identificación del problema planteado en la consigna y representación de la tarea de escritura**

El instrumento central en la elaboración del género **Informe de Taller** es la consigna que los estudiantes manipulan para desarrollar sus procesos de escritura en relación con la situación retórica que implica el tema, la audiencia y el propósito. Cada una de las preguntas de la **Guía-Cuestionario** se cierne entonces sobre estos aspectos y los estudiantes, ubican al profesor como su futura audiencia, el tema lo constituye cada una de las preguntas y el propósito consiste en terminar satisfactoriamente una tarea académica.

La incidencia de los instrumentos didácticos en la construcción del género posee ciertas características que promueven las acciones mentales de los participantes y propician la **representación de la tarea académica y la representación de la tarea de escritura**.

Entenderemos como *representación de la tarea académica* aquel proceso metacognitivo mediante el cual el estudiante es capaz de readecuar su repertorio ideacional y estratégico para reconocer y plantearse ciertos objetivos frente a las características de una determinada consigna que proviene del entorno de la situación comunicativa. Es decir, el estudiante ante

unos formatos establecidos por su comunidad discursiva (cuestionario, resumen o instructivo para redactar un Informe) activa ciertos conocimientos declarativos y procedimentales que le permitirían tomar decisiones en la interpretación de la tarea.

Por otro lado, siguiendo a Flower (1987), la representación de *la tarea de escritura* se concibe como “el proceso interpretativo que transforma la situación retórica en el acto de composición [...] y es el punto mayor que enlaza el contexto público de la escritura con el proceso privado de un escrito individual”.

Para la autora, la escritura comienza con una situación retórica que induce la necesidad de escribir, pues lo primero que se plantea el escritor es definir el problema o construir una imagen de la situación o tarea. Esto implica que el escritor examine y analice el problema que se le plantea para dar lugar a la tarea de escritura, pues como muy bien señala “sólo se resuelve el problema que se construye”.

En la situación de escritura que se examina, los estudiantes analizan y determinan cuál es el problema que deben resolver a través de la representación de la tarea académica, que en un juego dialéctico, los acerca a la representación de la tarea de escritura. En otras palabras, mediante el análisis que surge de cada una de las preguntas que conforman la **Guía-Cuestionario** y de la negociación de sentido de sus posibles respuestas, los estudiantes establecen a partir de diversas acciones un puente entre ambas nociones.

Una vez delimitado el problema, en un continuum y como una condición indispensable del proceso de escritura, los estudiantes orientados por el **Guía retórico** se acercan a la representación de la tarea de escritura que no se construye de una vez sino que se va reelaborando a lo largo del proceso de escritura.

Una de las actividades iniciales de la representación de la tarea de escritura recae precisamente sobre el **Guía retórico** quien explicita la manera de abordar la pregunta y cómo sus pistas lexicales orientan al grupo para tomar ciertas decisiones discursivas durante el trabajo en colaboración. Las características de la consigna de escritura inducen a los

estudiantes a determinar que algunas de ellas pueden ser abordadas de manera individual, mientras que otras requieren la participación del grupo.

Las vías de resolución para la consigna de escritura utilizadas por los estudiantes generan una tensión constante entre la representación de la tarea académica y la representación de la tarea de escritura. En otras palabras, se puede señalar a partir de las ideas precedentes que la representación de la tarea académica surge de la necesidad de cumplir con la consigna planteada por el profesor y de la gestión de la tarea de escritura. Se trata de exigencias metodológicas y evaluativas vehiculadas en contextos académicos que requieren de tareas específicas de escritura para su realización. Por su parte, la representación de la tarea de escritura puede entenderse como el desarrollo de la tarea académica a partir de la comprensión que se tenga de ella y de las partes que la constituyen. Ello explicaría cómo el estudiante es capaz de redactar un Informe o resolver un cuestionario en función de determinar los diversos propósitos de escritura, identificar el tipo de texto que se elaborará, organizar la gestión de trabajo, ya sea entre pares o con ayuda del docente y establecer los roles de los participantes.

Sobre la base de estas observaciones se deduce que los estudiantes son partícipes de una actividad dialéctica que en algunos momentos va desde la representación de la tarea académica a la representación de la tarea de escritura. La representación de la tarea académica, es decir, la consigna, actúa como impulsor y desencadenante de la representación de la tarea de escritura, es decir, la composición que necesita para su ejecución de diversos factores tanto públicos como privados concernientes a los esquemas del escritor.

b) La consigna como motor en las acciones para la resolución de la tarea de escritura

Algunas dificultades en la tarea de escritura que obstaculizan el desarrollo de la consigna encuentran su origen en tres aspectos relevantes:

- Determinar claramente lo que exige la consigna de escritura.

- El repertorio de conocimientos sobre su especialidad.
- La destreza para identificar las pistas del contexto para resolver el problema.

De acuerdo con la serie de estrategias que surgen en el espacio retórico para resolver la tarea de escritura, a continuación esbozamos lo que sería una ruta de acciones, es decir, un **itinerario discursivo** que permite a los estudiantes negociar la tarea de escritura a través de la socialización de los saberes. De este análisis se desprende la noción de *itinerario discursivo* entendida como el conjunto de estrategias que aplican los estudiantes para resolver la consigna de escritura basados en conocimientos de tipo discursivo, textual, disciplinario y social.

Este **itinerario discursivo** que surge a partir de la identificación del problema de escritura, constituye un repertorio de procedimientos muy diversos que, aunque no siguen una secuencia de aparición rígida, se reiteran como actividades que van desde la socialización de conocimientos, discusión de términos, el análisis de la pregunta a través de su división en sintagmas menores, la elaboración de hipótesis hasta la realización de inferencias. En este caso, los procedimientos surgen de manera recursiva de acuerdo a la naturaleza de las estrategias implicadas para la resolución de cada una de las preguntas de la **Guía-Cuestionario**.

La naturaleza de la pregunta y su constitución sintáctica compleja serían los aspectos detonantes de este recorrido de actividades abstractas de nivel superior que originan un trabajo colaborativo en el que cada participante desarrolla funciones sofisticadas y delimitadas según sus habilidades particulares.

10. Socialización de conocimientos

La socialización de los conocimientos generalmente surge como llamados de atención, cuya función sería guiar y centrar la discusión que surge al interior del grupo para resolver la consigna. Mediante este mecanismo los estudiantes enuncian el número de la pregunta, la

leen, de modo que implícitamente intentan acotar el campo de la discusión y traen al espacio retórico sólo la información pertinente para contestarla en virtud de sus conocimientos y del problema que plantea. Esta situación se observa en los siguientes turnos:

31 C.: \la 1/

32 G.: “caracterice el paisaje que se observa\ explica las condiciones climáticas”

42 G.: oigan niños\ la primera pregunta dice: “caracterice el paisaje que se observa\ explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones”

El requerimiento fundamental para desarrollar la consigna es que los estudiantes sean capaces de activar su conocimiento previo vinculado con su contenido para acotar el campo de discusión relevando el problema que deben resolver. Esta misma situación ocurre cuando abordan el desarrollo de la pregunta N° 2, 3 y 5 (ver anexo N°3 t. 267-462 págs. 415-425).

Este hecho permite afirmar que el procedimiento inicial probado por los estudiantes termina siendo una constante en el desarrollo de la tarea de escritura.

11. División de la pregunta en sintagmas

Otra de las estrategias que emplean los estudiantes para enfrentar la consigna se refiere a la intervención que desarrollan cuando analizan el problema planteado. La pregunta presenta una articulación sintáctica compleja que requiere analizarla para desentrañar sus posibles contenidos y la forma de recuperarlos de las diversas fuentes de consulta. La segmentación del enunciado en sintagmas, es decir, una unidad lingüística compleja que resulta de la combinación de dos o más palabras, sería la primera operación que realizan los estudiantes. Estos sintagmas constituyentes de la pregunta que generan la duda y el debate cumplen una función orientativa de reflexión metalingüística que da lugar a una negociación de sentidos. En los siguientes turnos, se aprecia cómo operaría la segmentación de la pregunta N°1 de la **Guía-Cuestionario:**

t.43 C.: Ya

t.44 G.: *ya\ yo entiendo que hay que caracterizar el paisaje y que puedo explicar las condiciones climáticas existentes\ pero y a qué se refiere “y los fundamentos para que se den tales condiciones”/*

La interpretación del sintagma se produce gracias a la presencia de ciertos indicadores lingüísticos, es decir, unidades lingüísticas como verbos con función performativa que propician acciones concretas. Por ejemplo, en la pregunta N° 1 *Caracterice el paisaje que observa, explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones*, en el sintagma “caracterizar el paisaje” (ver anexo N°3 t.60 y 68 pág. 406), el infinitivo es utilizado por los estudiantes como un indicador lingüístico que les permite descubrir una de las acciones que exige de ellos la pregunta, tal cual se puede apreciar en el siguiente turno:

t. 68 C.: *claro\ o sea tú estai diciendo las características {(F)obvio}/ como dice la pregunta: “caracterizar el paisaje”\ pero todos los paisajes porque estamos hablando\ acuérdate que estamos hablando de la Patagonia*

Los indicadores lingüísticos en el transcurso de la composición del escrito actúan como procesadores de la información, de modo que van conformando el texto en tanto que permiten al **Guía retórico** y a los demás integrantes del grupo realizar acciones discursivas como discriminar, jerarquizar, reconocer y distribuir la información de manera recursiva durante el proceso de composición.

Elaboración de hipótesis

La formulación de hipótesis para la resolución del problema constituye otro modo de acercarse a la construcción de la respuesta. Sin embargo, su dinámica divide al grupo y genera pugnas internas sobre cuál de ellas sería la más propicia. Ambas perspectivas plantean hechos diferentes: una de las hipótesis se funda en recoger datos bibliográficos para fundamentar la caracterización del paisaje; la otra indicaría que el paisaje se puede caracterizar a partir de los datos actuales según la videación. El punto de divergencia estaría en que ambos enfoques interpretan desde diferentes ópticas el sintagma (caracterizar el

paisaje) que entraña la complicación y la manera de resolverla. La realización de inferencias implica establecer una analogía entre el procedimiento mostrado en el vídeo y la resolución de la consigna, es decir, la interacción entre los contextos como se aprecia en el siguiente turno:

t.170 P.: pero es que no se tienen que basar en el clima anterior\ se tienen que basar en las condiciones de ahora dijo

En el turno 170, fuera de la interacción entre pares, se observa la mediación del discurso indirecto del profesor quien esclarece el propósito de la pregunta. De este modo consigue que Camilo comprenda la explicación que Genaro había dado al inicio y probablemente agilice la dinámica de trabajo cuando retomen la pregunta N° 1.

Realización de inferencias

El proceso inferencial resulta extremadamente importante para la comprensión de la consigna y de los requerimientos que ella implica. En la resolución de la consigna los participantes de la escritura en colaboración deben desarrollar procesos inferenciales que surgen de la interrelación entre el vídeo y la pregunta. Por ejemplo, a la pregunta N°1 de la **Guía-Cuestionario** subyace la elaboración de una abstracción compleja, en este caso en particular, replicando la conducta del arqueólogo del vídeo.

El **Guía retórico** es capaz de establecer un procedimiento inferencial para resolver el problema de la consigna de escritura que consiste en establecer cierta similitud entre el procedimiento que utiliza el experto en el vídeo para elucubrar las características del paisaje a partir de una potencial presunción: el posible parecido del paisaje actual con el de hace 7.000 años. Sobre este asunto los estudiantes discuten largamente para llegar a un acuerdo, tal como se observa en los siguientes turnos:

t.81 P.: ahí te dice que las condiciones actuales no se parecen a las condiciones que existieron en la época

t.82 G.: pero a lo que voy yo que no es tan drástrico la des-

- t.83 C.: *no\obvio que no\ obvio que no \ poh*
- t.84 G.: *cachai de 10.000 años (..) porque por ejemplo me acuerdo en el libro cuando hablábamos de los chinchorro*
- t.85 C.: *Ya*
- t.86 G.: *que son 7.000 años\ estamos hablando de las mismas condiciones climáticas que estaba la playa actualmente*

Este procedimiento será muy discutido entre los miembros del grupo durante largo tiempo, pues lo consideran erróneo. Visiblemente no comprenden lo que se les consulta en la pregunta, del mismo modo que no logran establecer un acuerdo en la manera de abordarla. Sin embargo, es el mismo profesor quien valida y reafirma el planteamiento propuesto por el

Guía retórico:

- t.280 C.: *te explico lo que el profesor me dijo/*
- t.281 G.: *de la 1/*
- t.282 C.: *sí mira tenemos que explicar las condiciones actuales todo lo que estaban diciendo ustedes por qué se da ese tipo de vegetación por ejemplo llueve mucho en tal época\ hay un tipo de clima determinado \ después dice como hay que fundamentar por qué se dieron esas condiciones\ o sea\ en comparación hace 10.000 años atrás\ o sea no era muy diferente al clima existente en\en\ en\ periodo de transición o de mesolítico\ porque era parecido a climáticamente en esto y esto otro\ no ha cambiado mucho el clima y todo*

De todo esto se implica que la pregunta requiere que los estudiantes sean capaces de replicar la actuación del arqueólogo del vídeo y establecer la analogía que entraña la consigna.

Discusión de términos disciplinares

En la búsqueda de la información pertinente para la elaboración de la respuesta que conformará el texto, los estudiantes esbozan ideas y discuten en torno a diferentes conceptos. Por ejemplo, en el tema de la prehistoria siempre de la pregunta N°1 de la **Guía-**

Cuestionario los estudiantes rescatan durante la discusión algunos términos especializados como *Wurm, cambio climático, glaciación, paleolítico, mesolítico* entre otros. Dichos vocablos promueven el debate entre los participantes y la reflexión metalingüística acerca de la tarea en concordancia con el conocimiento sobre el tópico.

Esta reflexión metalingüística propicia la reelaboración del conocimiento como parte del proceso de escritura, aunque pasa inadvertida para los participantes, pues su interés se centra en el producto, es decir, el informe que permite dar cuenta de lo aprendido y no en el proceso que favorece los aprendizajes. Durante el proceso de composición del texto se produce un espacio de reflexión en el que a través del conjunto de acciones se manifiesta la complementariedad de las diversas fuentes y cómo la escritura se convierte en un medio de aprendizaje de los contenidos que se vehiculan en la academia. Estas nociones ponen en evidencia el carácter epistémico de la escritura en la elaboración del contenido al interaccionar las diversas fuentes de conocimiento y crear nuevas ideas como signo de la cognición humana (Cazden, 1991).

La conexión de los aspectos contextuales tales como los requerimientos del profesor, la bibliografía consultada y los estímulos sensoriales de la actividad a los que han sido sometidos los participantes y sus habilidades, propician la construcción y la elaboración del conocimiento científico.

En las fases iniciales de la sesión de trabajo los estudiantes elaboran paulatinamente este **itinerario discursivo** a partir del ensayo y el error de estrategias que surgen espontáneamente y que luego evalúan y adoptan porque poseen mayor productividad para la resolución de la tarea. Inicialmente comienzan leyendo la pregunta, luego la segmentan, y finalmente, la analizan por sus partes constituyentes o sintagmas. En otras oportunidades abordan el desarrollo de la pregunta sin auxilio de ninguna de estas estrategias e intentan responderla de inmediato, provocando un resultado fallido porque definitivamente requieren de todo el análisis previo de la consigna para dar cuenta de sus contenidos.

En la misma medida en que avanza el tiempo académico, los estudiantes sistematizan a través del desarrollo de la consigna **Informe de Taller** no sólo esta serie de estrategias sinoque además algunas de ellas comienzan a formar parte de un repertorio de nuevos aprendizajes de la composición del texto en colaboración para resolver un problema de escritura (ZDP).

Las vías de resolución para la consigna de escritura utilizadas por los estudiantes generan una tensión constante entre la representación de la tarea académica y la representación de la tarea de escritura. En otras palabras, se puede señalar a partir de las ideas precedentes que la representación de la tarea académica surge de la necesidad de cumplir con la consigna planteada por el profesor y de la gestión de la tarea de escritura. Se trata de exigencias metodológicas y evaluativas vehiculadas en contextos académicos que requieren de tareas específicas de escritura para su realización. Mientras que la representación de la tarea de escritura, puede entenderse como el desarrollo de la tarea académica a partir de la comprensión que se tenga de ella y de las partes que la constituyen.

Ello explicaría cómo el estudiante es capaz de redactar un Informe o resolver un cuestionario en función de determinar los diversos propósitos de escritura, identificar el tipo de texto que se elaborará, organizar la gestión de trabajo, ya sea entre pares o con ayuda del docente y establecer los roles de los participantes.

A partir de estas observaciones deducimos que los estudiantes son partícipes de una actividad dialéctica que en algunos momentos va desde la representación de la tarea académica a la representación de la tarea de escritura.

8.2 El proceso de composición del texto

En el desarrollo de la tarea de escritura académica, los estudiantes deben enfrentar y sortear una serie de dificultades que en un primer momento no pueden soslayar por la complejidad y novedad del requerimiento de la tarea. Los aspectos léxicos-discursivos de la pregunta, algunos saberes relacionados con la disciplina y el modelamiento que el profesor presenta a

través de la figura del arqueólogo confluyen en la complejización de la tarea de escritura que desencadena un **conflicto cognitivo** (Ausubel et al. 1989).

La colaboración durante el proceso de composición del Informe de Taller se desencadena a raíz de un **conflicto cognitivo** que exige a los estudiantes el concurso de sus capacidades tanto individuales como colectivas para solucionarlo y el producto que surge de todo ello para resolver un problema del saber que entraña la pregunta de la **Guía-Cuestionario**. Esta noción se puede entender como la confrontación mental que experimentan los estudiantes que oscila entre el enfoque metodológico utilizado por el profesor, es decir, centrado en la enseñanza; y la vivencia de la experiencia recogida por los estudiantes, es decir, la metodología de aprendizaje. Esta situación la experimentan los estudiantes cuando el requerimiento de la actividad de escritura diseñada por el profesor los desconcierta, pues se enfrentan a un planteamiento nunca antes conocido. En este sentido, el **conflicto cognitivo** surge cuando los estudiantes son conscientes de que su aprendizaje depende de su propia responsabilidad, autonomía e iniciativa para resolver este problema al margen del auxilio del profesor.

Por las razones antes señaladas, el **conflicto cognitivo** produce un quiebre al interior del grupo, pues los conocimientos previos de los participantes para dar solución a la pregunta desencadenan un conflicto que contrasta la posición del **Guía retórico** con la del grupo. El conflicto genera un espacio de desequilibrio entre los participantes al que le seguirá un reequilibrio producto de nuevas interacciones que se producen entre pares.

El origen del **conflicto cognitivo** en esta actividad de escritura en particular se basa en algunas dificultades en la tarea de escritura que obstaculizan el desarrollo de la consigna. Su origen se encuentra en tres aspectos relevantes: *la comprensión de los requerimientos planteados en la pregunta, los conocimientos necesarios de la especialidad y la capacidad para identificar las pistas del contexto que favorecen la resolución de la tarea.*

La fuente de la primera dificultad se encontraría en la *compleja articulación sintáctica de la pregunta y la competencia discursiva para actualizarla*, pues según sus indicadores verbales,

requiere que los estudiantes realicen más de una acción a la vez. Una señal de ello es que los estudiantes no comprenden con claridad lo que se les consulta en la pregunta de *la Guía-Cuestionario* y qué acciones deben realizar para resolver la consigna de escritura.

El *Guía retórico* es quien frente a este dilema sugiere segmentar la pregunta en tres sintagmas: *caracteriza el paisaje*, *explica las condiciones climáticas*, *fundamenta por qué razón se dieron estas condiciones de acuerdo a los turnos 102-108*:

- 102 G.: *hay que fundamentar porqué razón se dieron estas condiciones estaba hallando que se fueron, fue el::\ el::\ el final de la glaciación*
- 103 C.: *sí poh \ Genaro *
- 104 G.: *yo soy cuático*
- 105 C.: *pero es que te estai yendo en la volada poh*
- 106 G.: *voh poh*
- 107 C.: *Tú*
- 108 G.: *yo\ yo\ yo he dicho que no me manejo mucho el tema\ lo que estoy diciendo que "caracterice el paisaje" no se refiere a la región\ eso es lo que estaba diciendo*

A raíz de ello, observamos que surge el primer indicio de organizar la fase de planificación del texto en *subtítulos*, es decir, *nodos temáticos* que agilizan y organizan la información, además de orientar la dinámica de participación. Para desarrollar este procedimiento ponen atención en palabras y frases nucleares:

- t. 123 G.: *pero \ espera pero\ que vayan escribiendo\ por ejemplo\ caracteriza el paisaje"\ coloca "el paisaje" y vamos diciendo las características\ paisaje frío\ o paisaje antártico*

Este sería un primer indicio de organizar la fase de planificación del texto en subtítulos, es decir, el **conflicto cognitivo** agiliza y organiza la información, además orienta la dinámica de participación.

Pese a esta valiosa indicación realizada por el *Guía retórico* en el espacio de la producción del texto, surge una segunda dificultad que entraña la resolución de la pregunta *Nº 1 Caracteriza*

el paisaje que se observa, explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones. El grupo de estudiantes se ve imposibilitado de continuar con el procedimiento ya que *carecen de conocimientos disciplinarios* para concretar la organización de la respuesta en los *nodos cognitivos* verbalizados por el **Guía retórico** y solo se limitan a enunciar una serie de vocablos aislados que los aleja aún más de la resolución del problema.

El último aspecto se vincula con *algunos requerimientos extralingüísticos*, es decir, requiere de los estudiantes *la capacidad para identificar las pistas del contexto que favorezcan la resolución de la tarea* en virtud de diversos instrumentos didácticos como la mismo **Guía-Cuestionario**, las imágenes de la videación y la bibliografía consultada.

El *Guía retórico* sostiene que la manera de abordar el problema se inspira en el modelamiento realizado por el arqueólogo. La consigna de este modo presenta un abanico de características que sobrepasan lo discursivo y se instalan en habilidades de tipo profesional que facilitarían la resolución del problema planteado en la pregunta. El profesor mediante la consigna exige implícitamente que los estudiantes repliquen el comportamiento del arqueólogo para interpretar los vestigios en terreno. Dicha experticia favorecería la resolución de la tarea de escritura aun cuando el fin último del profesor se orienta al logro de la adquisición de conocimientos de tipo profesionalizantes y no a la enseñanza de la escritura.

El resultado de confrontar estos tipos de conocimientos tan disímiles pero necesarios para la consecución de la tarea provoca una tensión que da origen a un **conflicto cognitivo** porque los estudiantes no son capaces de vislumbrar la pertinencia de los conocimientos en el desarrollo de la tarea.

En consecuencia, el **conflicto cognitivo** exige de los participantes de la escritura en colaboración la reformulación del problema planteado en función de las ideas previas que poseen respecto de la situación o hecho del que trata la pregunta y que produce un desajuste en la estructura mental de cada uno de ellos. Se ven enfrentados a un tipo de problema completamente nuevo, aun cuando muy cercano a su propia experiencia, es decir,

en este caso en particular, la videación de un arqueólogo hipotetizando situaciones en los lugares que visita. Se ven impelidos igualmente a poner en juego todas sus capacidades de comprensión para, a partir de este dicho desajuste, iniciar la búsqueda de respuestas para solucionarlo, de modo que el problema diseñado por el profesor exige el planteamiento de una o varias hipótesis, su contrastación con los datos que poseen y su experimentación correspondiente.

En suma, la estructura de la pregunta, los requerimientos de esta y cómo los escritores organizan la información, determinan la estructura del texto y la conformación del género discursivo. Estamos ante la interrelación de los propósitos discursivos y de las acciones que llevan a cabo los estudiantes para resolver problemas que darían origen al texto.

En adelante se presenta cómo este hecho articula a su vez los diversos subprocesos de composición del texto (planificación, textualización y revisión) que no se suceden de manera secuencial, sino que de modo recursivo de acuerdo con algunas preguntas que permiten determinar el proceo de escritura:

- a) ¿Qué situaciones de composición escrita en colaboración propician el desarrollo de la escritura epistémica?
- b) ¿Qué patrones de comportamiento discursivo surgen en las situaciones de escritura?

El último aspecto se vincula con *algunos requerimientos extralingüísticos*, es decir, requiere de los estudiantes *la capacidad para identificar las pistas del contexto que favorezcan la resolución de la tarea* en virtud de diversos instrumentos didácticos como el mismo **Guía-Cuestionario** las imágenes de la videación y la bibliografía consultada.

8.2.1 El proceso de planificación

El proceso de planificación del texto que desarrollan los estudiantes se manifiesta como un proceso estratégico muy complejo. La serie de estrategias que constituyen el conjunto de acciones que hemos denominado en esta investigación **itinerario discursivo**, emerge

recursivamente durante la planificación de la tarea no sólo con mayor o menor grado de conciencia hasta las fases intermedias del trabajo de escritura sino que también constituyen una serie de procedimientos que han logrado validar en la praxis.

Estas estrategias de resolución y elaboración de la tarea de escritura se basan en conocimientos de tipo discursivo, textuales y sociales que les permiten a los estudiantes resolver el problema planteado a partir de la complejidad que entraña.

8.2.2 La textualización un proceso de colaboración

La lectura durante la sesión de escritura en colaboración se configura como una práctica académica que adquiere una función estratégico-contextual que permite observar el fenómeno de la textualización del texto que escriben los estudiantes. La lectura de la pregunta de la **Guía-Cuestionario** no solo orienta el sub-proceso de organización de las ideas, sino que además propicia la pesquisa de los aportes que se verbalizan los estudiantes en la discusión grupal. De este modo, la lectura de la pregunta y su posterior discusión, generan algunos insumos para la existencia de la textualización.

De acuerdo a los datos que entrega la sesión de escritura en colaboración, la textualización del escrito es un proceso que surge como una intervención en voz alta que dificulta la percepción directa de la escritura, pues la tarea de linealizar las ideas se torna invisible, es decir, imperceptible como proceso físico en los datos observados. En consecuencia, la textualización se restringe a la interpretación pragmática de algunos elementos *lingüístico-discursivos* verbalizados en la interacción que se produce entre los participantes.

Los indicadores *lingüístico-discursivos* en el transcurso de la composición del escrito actúan como *procesadores de la información* que propician la conformación del texto en tanto que permiten al escritor experto y a los demás integrantes del equipo redaccional como ejecutar acciones discursivas como discriminar, jerarquizar, reconocer y distribuir la información de manera recursiva durante el proceso de composición.

Los indicadores *lingüístico-discursivos* van conformando el texto en tanto que permiten al **Guía retórico** y a los demás integrantes del grupo realizar procesos cognitivos como discriminar, jerarquizar, reconocer y distribuir la información de manera recursiva durante el proceso de composición del texto escrito. Estos indicadores *lingüístico-discursivos* pueden manifestarse a través diversas acciones, dependiendo de la función pragmática que cumplan en la resolución del problema de escritura:

- **Existencia de *verbos performativos* para indicar ciertas acciones que develan el acto físico de escribir.**

Este indicador lingüístico se verbaliza regularmente para rescatar desde el espacio retórico alguna información relevante.

t. 306 G.: *yocreo que eso lo podemos colocar dentro de la estructura económica\porque dice: “comenta el bagaje cultural de estos cazadores y así cómo es su estructura social económica y política”. Entonces nosotros queremos ver primero todas las artes que tenían*

En este turno 306 mediante el verbo performativo **coloca** el **Guía retórico** promueve la textualización del texto, cuya redacción se encuentra asignada a las chicas del grupo.

- **Utilización de sintagmas aislados para el proceso de *registrar ideas* en el papel:**

Este indicador lingüístico surge como un indicio de organizar la fase de planificación del texto en *subtítulos*, es decir, *nodos temáticos* que agilizan y organizan la información, además de orientar la dinámica de participación.

t. 123 G.: *pero \ espera pero\ que vayan escribiendo\ por ejemplo\ caracteriza el paisaje” \ coloca “el paisaje” y vamos diciendo las características\ paisaje frío\ o paisaje antártico*

Estos sintagmas *vayan escribiendo* y *vayan diciendo* actúa como un regulador de la textualización que indica los aspectos que deben registrarse en el papel (en el turno 123 se utiliza igualmente el verbo performativo *colocar*).

El subtítulo puede igualmente poseer tintes metafóricos, como en el siguiente caso:

t.656 P.: *pero es que voy a ese subtítulo\ por ejemplo\ ya\ me dijiste que pusiera pinturas de la vida cotidiana.*

t.657 G.: *ya, yo te entiendo lo que has colocado en el título, pero para llegar al objetivo que querí colocarle a las pinturas tenemos que discutirlo primero*

La metodología que sugiere el **Guía retórico** consiste en elaborar un subtítulo con tintes metafóricos o literarios en el cual se incluirían otros contenidos que darían lugar al desarrollo del texto.

t. 624G.: *y algo cotidiano\ la primera parte la podí colocar como subtítulo\ cachai/
“pinturas por lo cotidiano” y escribir que se hacía era para\ para\ como pasar a
la historia \cachai/ o sea\ escribir lo que ellos realizaron en ese lugar\ es lo que
hacían cada día*

t. 625P.: *ya \ ya entendí\ cómo me dijo que ponga el título/*

t. 626G.: *pinturas por lo cotidiano*

t. 627C.: *pinturas cotidianas\ pinturas de escenas cotidianas*

El **Guía retórico** primero problematiza mediante un subtítulo para generar un apartado que contenga la información; en segundo lugar, debate y finalmente propone la textualización. Al parecer el estudiante enuncia el subtítulo y luego a través de la discusión espera que surjan los fundamentos o microproposiciones que apoyen la idea enunciada inicialmente.

- **Identificación de *elementos topicalizadores* que organizan la progresión temática del texto:**

El **Guía retórico** regula la dinámica y ordena la participación de los integrantes a través de este tipo de indicadores que entregan orientaciones discursivas relacionadas con el proceso de escritura al esquematizar lo que sería un esbozo de la respuesta.

- t. 304 G.: ya \ qué otro/ pero la idea es ir tocándolos no más \ darle una pincelada al asunto \ qué otro rasgo cultural de los cazadores/ ya sea arte \ manufactura \
- t. 654 P.: yo pongo \ querí que ponga la mano \ algo símbolo de una cosa/
- t. 655 G.: primero explica la importancia que tenía la mano en ese entonces

El turno 304 da cuenta de cómo el estudiante orienta los aportes de sus compañeros a través de *organizadores cognitivos* (subtítulos) que actúan como nodos temáticos (*arte, manufactura*). En el segundo, se indica el elemento tematizado y luego se señala que se debe hacer a partir de él: explicar. Los elementos lingüísticos organizan la redacción del texto a través del procedimiento de progresión temática a partir de un elemento dado y uno nuevo (dicotomía tema-rema).

- **Palabras que permiten *monitorear los avances* en la composición del texto que escriben los estudiantes:**

- t.548 G: *sabes que*/ terminaste el bagaje cultural/
- t.602 P.: ya Chuby \ dónde vamos/ qué parte estai poniendo ahora/ Joanna

Estos turnos dan cuenta de cómo los estudiantes progresan en la construcción de los textos que escriben y regulan el estado de los mismos, sus avances y los tópicos que abordan. Este procedimiento se hace muy regular cuando deciden reasignarse las preguntas de la **Guía-Cuestionario** en virtud del tiempo.

En el proceso de textualización el **Guía retórico** dicta al redactor, quien repite, expande y reformula para finalizar el texto que escribe. Dichas acciones generan un tipo de discurso

altamente colaborativo y con un carácter explicativo que favorece la concreción del texto. En el proceso explicativo de la producción discursiva, la interacción entre estudiantes los conduce a una serie de negociaciones terminológicas, discursivas y textuales que conforman la elaboración del texto (ver Anexo N°3 t. 1021-1024-1028- 1032).

En el desarrollo de este sub-proceso de composición del texto, los estudiantes sugieren términos, hipotetizan y realizan inferencias tras la búsqueda de la resolución del problema retórico.

El *problema retórico* produce tensiones al interior del grupo, pues los conocimientos previos de los participantes para dar solución a la pregunta desencadenan un conflicto que contrasta con la posición del **Guía retórico**. Este evento que dinamiza el proceso de composición e ingresa a los implicados en una suerte de aprendizaje por descubrimiento, surge porque ante su heterogeneidad no comparten los mismos marcos de conocimientos ya que se encuentran en diferentes niveles de comprensión aunque todos fueron expuestos al mismo bagaje teórico. En este sentido, el desarrollo de la actividad de escritura en colaboración como toda actividad humana, origina contradicciones individuales y sociales que se producen a raíz de la división del trabajo (Egestrom 1999). Según Russel y Yáñez (2002) estas contradicciones específicas de los sistemas de actividad en contextos educativos condicionan profundamente (pero nunca determinan finalmente) lo que hacen individualmente los profesores y los estudiantes (y lo que no hacen) y lo que aprenden (y no aprenden).

8.2.3 La revisión en la prefiguración del texto escrito

Las características que adopta la revisión en el proceso de escritura del Informe de Taller emergen de la confluencia de las diversas ópticas con que la literatura especializada ha tratado de describir el subproceso de revisión. Este alcance resulta vital para el análisis del corpus, pues su estudio evidencia que la revisión no constituye un proceso estático que va en una misma dirección, sino que atraviesa por diversos estados dependiendo de la naturaleza de la tarea, de las exigencias en la precisión de los temas que aborda el texto, de los impulsos

creativos que realizan los escritores y de cómo este conjunto de elementos repercute en la constante reformulación del plan global del texto a partir de un proceso recursivo que oscila entre la planificación, la textualización y la revisión.

Uno de los puntos cruciales sobre este proceso se vincula con la noción de *desajuste* y los efectos que produce en el proceso de escritura. Al respecto, algunas investigaciones se han centrado en el estudio de los cambios que los escritores hacen en sus borradores. Este hecho parece presuponer que la operación de revisión consiste en cambiar aquellos aspectos del texto en que se constata el desajuste.

La detección de un desajuste requiere algún contacto entre el texto existente y un cuerpo de conocimientos, seguramente de tipos muy diversos a partir de los cuales se puede construir un texto alternativo según la facilidad con que el escritor se representa un segmento del texto y sus alternativas potenciales (Camps, 1994b p. 84). En el análisis que sostenemos, la existencia de un texto concreto se contempla como el producto final del trabajo de composición, es decir, una **Guía-Cuestionario** que deber ser resuelta y que a su vez es denominada por esta comunidad discursiva como Informe de Taller.

Durante el transcurso de la interacción entre los estudiantes que participan de la actividad de composición surgen disquisiciones a partir de los desajustes de la representación de los textos que construyen, las cuales permiten a los escritores modificar y replantear los esquemas y planes del escrito que elaboran.

- **Funciones que adquiere en la composición el proceso de revisión del texto**

El origen de la revisión del texto que escriben se inicia con la problematización que plantea la pregunta. Mediante la lectura logran desambiguar su contenido, sus requerimientos e inician la recolección de la información que facilita la labor de composición de las redactoras o redactor que contribuye con algunas ideas propias.

Generalmente la discusión surge de las lecturas de las preguntas al **Guía retórico**, verbalización oral de borradores sometidos a arbitraje, de las notas tomadas durante la videación, de las consultas a los apuntes personales de cada estudiante; estas acciones originan discusiones y desacuerdos cuando detectan un error conceptual, de procedimiento, de significación, etc., es decir, la detección de un *desajuste* en el texto que escriben.

Precisamente, estas discusiones sobre la forma de abordar la pregunta, sobre errores conceptuales o de la redacción defectuosa, revelan algunas conductas espontáneas que desencadenan la emergencia de ciertas estrategias para solucionar problemas de una variada gama. De este modo se produce una articulación muy compleja entre las función de la lectura de la pregunta en concordancia con la detección de un desajuste sea en la planificación, sea en la textualización que provoca procesos de revisión para resolver problemas específicos durante la elaboración de la Actividad de Taller.

Del análisis realizado a la sesión de trabajo de la Actividad de Taller, se desprenden las siguientes categorías:

a) **Revisión para detectar un procedimiento erróneo**

En estos turnos (ver Anexo N°3 t. 67-73) la revisión del texto que escriben en colaboración les permite a los estudiantes determinar la compleja articulación de requerimientos implícitos en la pregunta: imitar la conducta del arqueólogo. En este contexto, los requerimientos de la pregunta N°1 (*Caracteriza el paisaje que se observa, explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones*) sobrepasan habilidades netamente lingüísticas o escriturales e instala a los estudiantes en un desafío cognitivo producto de un contexto situado que genera conflictos sobre la asociación de un conjunto de elementos para determinar el procedimiento correcto que deben seguir. Este descubrimiento, que surge de la revisión del texto que elaboran, favorece la resolución de la tarea de escritura desde la experticia del profesional.

- t.67 G.: *por eso yo creo que hay que responder la pregunta así como como es la región cachai y la más característica y después describir sucintamente cada paisaje*
- t.68 C.: *claro o sea tú estai diciendo las características {(F)obvio}/ como dice la pregunta: "caracterizar el paisaje" pero todos los paisajes porque estamos hablando acuérdate que estamos hablando de la Patagonia*
- t.69 G.: *pero por ejemplo el lago del Toro había erosión... había erosión en la orilla cachai/ era un lago grande lo que decía la Paola recién en Torres del Paine se encuentran cuevas sialeras pastizales montañas cachai*
- t.70 C.: *sí poh sí poh a ver*
- t.71 G.: *Bosques*
- t.72 C.: *Claro pero tení que referirte a 10.000 años atrás po no en lo actual que mostraban en el vídeo tení que referirte que había*
- t.73 P.: *es que pregúntale al profe entonces(..) porque acá*

Las exigencias a las que son expuestos los estudiantes requieren establecer una cierta pertinencia entre los conocimientos que poseen y la escritura como un instrumento al servicio del desarrollo de nuevo conocimiento, ya no restringido al ámbito conceptual sino que también procedimental, es decir, a imitar ciertas conductas del arqueólogo. La transferencia de estos saberes surge como una mediación que se debe implicar a través del modelamiento que realiza el arqueólogo en el vídeo y del descubrimiento que realiza el **Guía retórico**.

b) **Revisión para desarrollar la textualización de escrito**

En el contexto de este conjunto de turnos en el que los estudiantes bosquejan un parte del texto de la pregunta N°1 (*Caracterice el paisaje que se observa, explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones*) el **Guía retórico** interviene para regular el estado del posible texto a través de una pregunta fática:

- t. 248 G.: *no no sé \qué están haciendo/\en qué van/*
- t. 249 P.: *en la última parte\ nos saltamos*
- t. 250 G.: *o sea los fundamentos para que se den tales condiciones*
- t. 251 C.: *eso después poh\primero vamos a las condiciones existentes*
- t. 252 G.: *ah/*
- t. 253 P.: *está re charcha*
- t. 254 G.: *No\ si son\ son\ son apuntes no más\ después tú los arreglai*
- t.255 P.: *yo no los voy a arreglar\ o sea yo voy a escribir\ yo estoy de vacaciones\ya Genaro*
- t.256 G.: *ya Genaro*

Las implicancias de esta interacción oral entre pares relevan algunos hechos puntuales sobre la utilidad de la revisión de un borrador. El primero, la regulación permite determinar que la escritura es un proceso recursivo, por cuanto el posible texto que escriben no se desarrolla linealmente de acuerdo a su progresión en relación con los sintagmas que componen la pregunta. El segundo, los estudiantes rompen con dicha linealidad y uno de ellos exige que se organice en concordancia con el orden progresivo de los requerimientos de la pregunta, es decir, de los sintagmas que la componen; todavía mejor aún en concordancia con un procedimiento instaurado por el **Guía retórico** para dar solución a la tarea de escritura.

Ambos aspectos, refuerzan la noción de la escritura como proceso recursivo, por cuanto los estudiantes evidencian no solo un salto temático para desarrollar el texto, sino que además un regreso al estado anterior. También refuerzan la noción de la escritura colaborativa entre pares, por cuanto unos regulan el proceso de composición, otros identifican desperfectos en la revisión y otros simplemente se limitan a tareas específicas de textualización, como el caso de la redactora.

c) **Revisión como proceso de búsqueda de información en los apuntes y en el posible texto que escriben**

La búsqueda de la información para el texto que escriben desencadena el proceso de revisión de los apuntes y los borradores de los estudiantes. Siempre frente a la necesidad estratégica de discriminar los elementos informativos que componen los segmentos de la pregunta N°2 “estructura política”, los estudiantes discriminan y categorizan los conceptos. En el siguiente conjunto de turnos, los estudiantes a partir de ciertos indicadores lingüísticos realizan este proceso complejo:

t.411 P.: *en situación de carencia\ derecho a recibir en situación de carencia (...5) y ahí derecho\ “derecho a recibir es la otra frase”\ (...10) ya/ qué otra cosa es importante acá/*

t.412 G.: *yo iba a nombrar al chamán acerca de la estructura política*

t.413 P.: *pero eso tiene más relación cuando hablamos de lo religioso*

t.414 G.: *qué/ y qué vai a colocaren estructura política/*

t.415 P.: *él dice que las piedras rectangulares que salían en los periódicos que mostraron\ tienen relación con-\ no sé\ yo lo único que tengo en estructura y que estaban en bandas\ e::h\ y en uno de los dibujos salía cincuenta cazadores por-*

t.416 G.: *has visto esos cazadores como sombrero de punta/*

t.417 C.: *sí\ eso lo del-*

t.418 G.: *cuando el joven pasaba de la de la pubertad hacia la adultez*

Un primer aspecto que surge del análisis de los turnos destaca la importancia y vitalidad discursiva de los indicadores lingüísticos que informan sobre los mecanismos de regulación y autorregulación de los estudiantes sobre el estado del texto que elaboran. Estos indicadores dinamizan el proceso de escritura, actualizan las informaciones relevantes y evidencian los fallos posibles del texto que escriben. Un análisis pragmático de las expresiones subrayadas revela sus usos con propósitos específicos. De este modo:

- La frase interrogativa indirecta “qué otra cosa es importante acá” indaga sobre un contenido que debe ser instalado en el segmento estructura política.
- El verbo performativo “coloca” indica que la idea que le sucede pasa al borrador; “qué salían” intenta recuperar elementos que formaban parte del vídeo.
- La proposición “lo único que tengo” da cuenta de la escasa información registrada en sus apuntes.
- La fase nominal “uno de los dibujos salía” nuevamente con esta expresión se alude a elementos vistos en el vídeo fuente del taller, etc.

Estos elementos que se verbalizan en el espacio discursivo resultan decisivos a la hora de intentar describir las acciones que realizan los estudiantes para elaborar el texto y, fundamentalmente, desde la perspectiva del proceso de revisión de qué modo repercuten durante el proceso en su totalidad.

Un segundo hecho relevante destaca la aplicación del procedimiento de segmentación implantado por el *Guía retórico* de acuerdo a los elementos constitutivos de la pregunta para, desde allí, iniciar la búsqueda de las informaciones pertinentes a cada uno de ellos. Resulta entonces la actividad como una especie de puzzle que completan de acuerdo van encontrando las piezas indicadas para organizar la información.

En este contexto de producción se observa que otra característica del proceso explicativo de construcción del texto sería la audiencia constituida por los propios compañeros que integran el trabajo grupal. Aunque, sin duda, el destinatario ulterior será el maestro que conoce la información.

Puede parecer paradójico, sin embargo, la detección del desajuste, sea de cual se trate, exige la adopción de una estrategia para dar solución a la tarea de escritura académica. La sistematización de estas estrategias es lo que en esta investigación hemos denominado en páginas anteriores como *itinerario discursivo*.

8.3 La escritura y su aprendizaje como proceso dialógico

El desarrollo de la actividad de escritura inicia con la identificación del problema del orden del saber planteado mediante la actividad de Taller a través de una **Guía-Cuestionario**. Las actividades que se realizan para resolver el problema planteado se encuentran mediatizadas por el lenguaje y se manifiestan en diversas operaciones discursivas que propician en un primer acercamiento a la tarea una reflexión metalingüística, una necesaria para toma de conciencia sobre el uso de su lengua materna para impulsar el desarrollo de la tarea. Esto, porque la pregunta presenta una articulación compleja que requiere un análisis a nivel profundo para desentrañar los posibles contenidos que aborda y la forma de recuperarlos de las diversas fuentes de consulta. Un primer paso entonces en la colaboración del texto que escriben estaría dado por Identificación del problema planteado en la consigna y búsqueda de su resolución que genera la duda y el debate cuya función orientativa de reflexión da lugar a una negociación de sentidos.

8.3.1 La colaboración en el desarrollo de la consigna: elaboración de la representación conjunta de la tarea

La elaboración de la tarea de escritura se presenta como un problema sobre el dominio de conocimientos disciplinares circunscrito a una comunidad discursiva que debe ser resuelto en colaboración. Tanto la naturaleza misma de la tarea, como los requerimientos del instrumento didáctico diseñado por el profesor con propósitos definidos condiciona la participación de todos los estudiantes en el desarrollo del trabajo. Ello no implica una condición sine qua non sino que la situación trasciende más allá de la naturaleza de la tarea, sus requerimientos y las posibles orientaciones sobre los aprendizajes que se esperan construir, pues este conjunto de factores demanda instancias de participación a través de procedimientos que ensayan y que se reiteran con cierta eficacia hasta transformarlos en conductas aprendidas.

Esta coalición que se robustece con la interacción de los participantes y el avance de la tarea de escritura, se sustenta en la asunción de una **autoridad intelectual que guía el** trabajo en colaboración y que actúa indistintamente como mediador, moderador y fundamentalmente como sensor de los hechos que originan los avances o retrocesos en el texto que escriben al unísono. Este complejo proceso podría describirse como la transmisión paulatina de ciertas habilidades cognitivas, discursivas y procedurales desde la *autoridad intelectual* a los demás participantes, lo que propiciaría la autonomía en la gestión. Este agente, definido en esta investigación como **Guía retórico** propicia la participación de los otros miembros del equipo bajo ciertos requerimientos y regularidades que forman parte, posiblemente, de su propio acervo y sus estrategias para resolver problemas.

La colaboración en la escritura aparece entonces como una urdimbre cuyo eje lo constituye esta autoridad intelectual que sustituye a la figura del profesor. De este modo, la colaboración adquiere el matiz de un modelamiento constante porque este estudiante presumiblemente posee una visión más global de la consigna de escritura y tiene la habilidad de orientar no solo la serie de actividades que deben realizar sus compañeros de trabajo para solucionar el problema planteado, sino que además ejerce una mediación entre sus iguales de manera intuitiva y espontánea que no obedece a instrucciones sistematizadas del contexto educativo.

8.3.2 El trabajo en colaboración a lo largo del proceso de escritura.

En la búsqueda de la información pertinente para la elaboración del texto (respuesta), la activación del conocimiento previo propicia en los estudiantes la generación de las ideas que son discutidas en torno a las nociones relacionadas con un tema, por ejemplo, *la prehistoria*. Los conocimientos preliminares sobre este tópico les permiten rescatar durante la discusión algunos términos especializados como *wurm, glaciación, paleolítico, mesolítico* entre otros. Dichos vocablos promueven el debate entre los participantes a la vez que reflexionan acerca de la tarea como ocurre en los siguientes turnos:

- t.32 G.: *“caracterice el paisaje que se observa\ explica las condiciones climáticas”*
- t.33 C.: *ya\ bueno\ término de la glaciación\ de la última glaciación de Wurn\ te habla de un::\ estamos hablando de un::*
- t.34 J.: *Paola\ ven \ trabajemos*
- t.35 C.: *oye\ estamos hablando de un tipo de glaciación de Wurn en el periodo mesolítico\ periodo mesolítico\ que sigue al que sigue al periodo paleolítico\ donde hay cambios climáticos*
- t.36 J.: *periodo de paleolítico*
- t.37 C.: *del paleolítico*
- t.38 G.: *hacia el paleolítico*
- t.39 C.: *no po\ si es del paleolítico al neolítico po\ porque ahí estarían*
- t.40 G.: *ahí me fui para atrás.*
- t.41 C.: *si poh es como al revés*
- t.42 G.: *oigan niños\ la primera pregunta dice: “caracterice el paisaje que se observa\ explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones”*

La formulación de hipótesis para la resolución del problema constituye otro modo de acercarse a la construcción en colaboración del texto (respuesta). Sin embargo, esta situación divide al grupo y genera pugnas internas sobre cuál de ellas sería la más propicia. Ambas perspectivas plantean hechos diferentes: una de las hipótesis se funda en recoger datos bibliográficos para fundamentar la caracterización del paisaje; mientras que la otra se inclina por caracterizar el paisaje a partir de los datos actuales presentes en la videación. El punto de divergencia estaría dado en que ambos enfoques interpretan desde diferentes ópticas el sintagma *“caracterizar el paisaje”* que entraña la complicación de la consigna de escritura y la manera de resolverla.

La gestión de la tarea se centra de este modo en la **identificación del conflicto cognitivo** es decir, en la comprensión del problema planteado por el profesor en la **Guía-Cuestionario**. Los participantes ensayan formas de interacción, realizando llamadas de atención o leyendo en reiteradas oportunidades la pregunta formulada hasta que logran sistematizar algunos

procedimientos. Este hecho resulta fundamental cuando se piensa en que construyen aprendizajes en colaboración a partir de los ensayos, las repeticiones, las rectificaciones, etc. En la misma medida en que avanza el tiempo académico, los estudiantes sistematizan a través del desarrollo de la consigna de la Actividad de Taller no sólo esta serie de estrategias o procedimientos, sino que además algunas de ellas comienzan a formar parte de un repertorio de nuevos aprendizajes que han ido adquiriendo en la composición del texto en colaboración para resolver un problema de escritura (ZDP).

Las interacciones producidas entre los participantes son reguladas por continuos llamados de atención cuya finalidad consiste en guiar y centrar la discusión que surge al interior del equipo de composición. Mediante este mecanismo enuncian el número de la pregunta, la leen, la analizan, la segmentan y discuten para acotar el espectro de sus alcances, hecho que desencadena una serie de información pertinente para elaborar el texto que dará respuesta a la pregunta de la **Guía-Cuestionario**. Requerimiento fundamental para ello es que sean capaces de activar su conocimiento previo vinculado con el contenido de la pregunta.

a) **En la planificación**

La planificación también se manifiesta como una transferencia de saberes instrumentales cuando los estudiantes intentan resolver la pregunta N°3 (*Describe los instrumentos de estos grupos, que significado puedes asignársele a la pintura rupestre, qué técnica utilizan*) y uno de los integrantes (Paola) es capaz de replicar la conducta de **Guía retórico** y por sí misma efectúa la tarea de monitorear y focalizar las ideas, tematizar *los aportes mediante una palabra y luego sintetizar a través de un sintagma*. Luego, promueve nuevamente la colaboración de sus pares mediante una pregunta. A través de estas acciones el estudiante emula el quehacer del **Guía retórico** en la construcción del texto y sus compañeros reconocen en él a un guía válido en la ejecución y conducción de la tarea de escritura. En el siguiente turno queda de manifiesto como el estudiante replica la conducta del *Guía retórico* para planificar verbalmente la respuesta:

t. 411 P.: *en situación de carencia, derecho a recibir, en situación de carencia y ahí derecho, "derecho a recibir es la otra frase" ya / qué otra cosa es importante acá/*

En consecuencia, el **Guía retórico** articula un **andamiaje** que apoya la actuación de sus pares y que paulatinamente retira una vez que sus compañeros han logrado replicar y adquirir las formas modeladas por él para solucionar problemas. De esta manera los aprendices son capaces de trabajar por sí solos cuando el guía abandona el grupo.

b) **En la textualización**

En el proceso de *textualización* el **Guía retórico** dicta algunos contenidos a su compañero y en ese procedimiento éste los repite, expande y reformula para finalizar el texto que escribe. Además de estar en condiciones de generar un texto por sí solo a partir de las indicaciones del **Guía retórico**, el estudiante es capaz de autoevaluar su escrito y retroalimentarse de las instrucciones recibidas.

Un ejemplo palpable de lo señalado se describe en el trabajo que adoptan Genaro y Camilo en las fases finales de escritura en colaboración. Para optimizar el tiempo académico, Genaro asiste a Camilo en el desarrollo de uno de los textos mientras se lo lee, hecho que inicia una vía de explicación e información que facilitará la labor de composición del redactor, como se aprecia en el siguiente turno:

1082 C.: *\qué más/ en contraste con la decapitación observada (..) que era a base de-(..)*

1083 P.: *Camilo\ mis apuntes los tenía ahí/*

1084 C.: *Sí*

1085 P.: *Préstamelos*

1086 C.: *falta arreglarla un poco (...) \qué no se puede fundamentar/ al mesolítico\ en este periodo donde- (...)*

1087 P.: *amor\ ya puse\ ragada pues de ser aplicada (..) ((No se escucha))*

1088 G.: *\qué pasa/*

1089 P.: *((no se escucha))*

1090 G.: *pero es que no sabemos (...)\ dónde está mi billetera/ (...)*

- 1091 C.: *como\ dado más por las condiciones\ (...) condiciones que el mismo medio ambiente les otorgaba\ que el mismo medio ambiente les otorgaba\ entre comillas o entre paréntesis recolección\ que por el hecho de que ellos la produjeron\ cinco (..) podemos además exponer un argumento cronológico\ podemos además exponer un argumento cronológico\ ya que en el mesolítico\ ya que se sabe que el mesolítico comenzó cerca de los 11.000 años de antigüedad\ mientras que el neolítico\ que el mesolítico representa entre sus rasgos más esenciales\ no\ dentro de sus rasgos más emblemáticos-\ dentro de sus rasgos más emblemáticos\ la agricultura\ la domesticación de animales\ el inicio de ciudades a ver\ \podí ponerle ahí y\ te alcanza ahí una y\ y el inicio de las ciudades/ e::(..)\ no se iniciaron más allá de los 9.000 años aproximadamente coma o punto aparte\ pues el documental se sitúa entre los 11.000 años de antigüedad*
- 1092 P.: *{{cantando} iluminando mi ser:::}*
- 1093 C.: *{{cantando} gua\ gua\ gua\ gua\} 11.000 años aproximadamente de antigüedad\ seis\ aparte seis\ además estos dos periodos se dieron\ además estos dos periodos se dieron\ en el caso de el fin del mundo\ magallánico\ magallanes\ tierra del fuego\ posee un desarrollo desfasado-*
- 1094 P.: *volvió al mismo lugar completando el circuito alimenticio*
- 1095 C.: *sí\ e::\ a ver\ \desfasado/\ \desarrollo desfasado y parcial/ en comparación con las grandes culturas que se desarrollan paralelamente con su existencia\ en comparación con las grandes culturas que se desarrollan paralelamente con su existencia (..) \lo estás pasando en limpio la cuatro/ ahí también si querí le poní de tu cosecha\ con su existencia"\ punto aparte\ en conclusión o concluyendo (..)*
- 1096 G.: *Espérate*
- 1097 C.: *(..) o finalizando\ terminando\ finalizando\ mecano\ mecano\ {(F) la media respuesta} es el mesolítico donde podemos situar o ver\ es el mesolítico donde podemos ver la banda de cazadores\ pues es en este periodo\ e::\ donde se dan los grandes rasgos-\ m::\ grandes rasgos que se pueden observar en el documental:
1.- utilización del arco y flecha\ utilización del arco y flecha*

De este modo, las acciones generan un tipo de discurso altamente colaborativo y con un carácter explicativo que favorece la concreción del texto. En el proceso explicativo de la producción discursiva, la interacción entre ambos estudiantes conduce a una serie de

negociaciones terminológicas, discursivas y textuales que conformarían la elaboración del texto en colaboración.

En este proceso los estudiantes presentan términos, hipotetizan, realizan inferencias tras la búsqueda de la resolución del problema retórico. Este proceso se desarrolla en colaboración a través de orientaciones proporcionadas por el **Guía retórico** que reorganiza el desarrollo de los contenidos y sugiere cómo debieran abordarse basado probablemente en un esquema mental o representación de lo que debería ser la respuesta.

Los hechos descritos demuestran que se ha producido una participación progresiva en la realización de la tarea, pues si en un primer momento, los integrantes del grupo tenían una participación periférica en torno del **Guía retórico**, progresivamente llega a ser más central. Resulta fundamental señalar que la participación periférica de los estudiantes debe ser experimentada como válida de manera que utilizan cada vez funciones más complejas y centrales según Lave y Wenger (1991 citados por Sánchez Miguel, 1998 p. 107).

c) **En la revisión**

La presencia del profesor fuera del contexto de escritura cumple una función orientativa y reguladora dentro del proceso de redacción del texto y se yergue como una voz de autoridad que sanciona la pertinencia de las acciones que realizan los estudiantes en función de los requerimientos de la tarea de escritura. El profesor incide de manera tangencial en la tarea de los estudiantes y se transforma, en ciertas oportunidades, en un sensor que permea las concepciones erróneas, en un agente externo del proceso de escritura que permite a los estudiantes descubrir ciertos desajustes en el borrador. El profesor se configura como un participante virtual que desencadena en la revisión un cambio dependiendo de la naturaleza de la tarea de escritura. Las preguntas de la **Guía-Cuestionario** y el posible texto que escriben entrañan o exigen estrategias diversas. En los siguientes turnos, los estudiantes dan cuenta de la regulación externa que realiza el profesor al proceso de redacción, a la actividad de escritura:

- t.236 G.: *qué/*
- t.237 C.: *dijo el profesor\ lo que escuché yo\ lo que escuché\ que había que\ explicar por ejemplo la cuestión que estamos hablando\ o sea\ los conocimientos Geográficos que tenemos sobre la ruptura de la glaciación y qué pasaba con el clima*
- t.238 P.: *en la subida de Owen \ ya poh\ ahí pregunta por qué se dieron estas condiciones*

En estos turnos interviene la voz del profesor aun cuando no es consultado directamente, el estudiante recobra una información desde la clase de la videación y lo cita para validar lo que considera el procedimiento adecuado para resolver la pregunta desde el punto de vista de la composición o lo que exige el proceso de redacción: explicar.

- t.280 C.: *te explico lo que el profesor me dijo/*
- t.281 G.: *de la 1/*
- t.282 C.: *sí mira tenemos que explicar las condiciones actuales todo lo que estaban diciendo ustedes por qué se da ese tipo de vegetación por ejemplo llueve mucho en tal época\ hay un tipo de clima determinado \ después dice como hay que fundamentar porqué se dieron esas condiciones\ o sea\ en comparación hace 10.000 años atrás\ o sea no era muy diferente al clima existente en\en\ en\ periodo de transición o de mesolítico\ porque era parecido a climáticamente en esto y esto otro\ no ha cambiado mucho el clima y todo*
- t.283 G.: *ah ya*

En este otro conjunto de turnos la voz del profesor surge como una cita directa que sanciona el procedimiento que deben seguir los estudiantes para dar solución a la pregunta de N°1 de la **Guía-Cuestionario**. Los estudiantes requieren de este alcance pues en el intento de escribir el posible texto, poseen concepciones diferentes de lo que espera el profesor como respuesta. El conocimiento declarativo en la voz del profesor desencadena en el nivel procedimental de la construcción del texto, en otras palabras, como el conocimiento disciplinario incide en la construcción del texto. La redacción de un texto claro requiere de un conocimiento declarativo a través de la revisión de pares o en casos más complejos, al experto.

8.3.3 Relaciones entre los participantes: relaciones simétricas y asimétricas

Mediante la resolución de la consigna los estudiantes requieren de la mediación indirecta del profesor en el espacio de la producción del texto, que da origen a una situación explicativa entre el profesor y el estudiante; y otra, diferente que resulta entre pares en la cual los estudiantes interaccionan para explicar y explicarse ciertos contenidos propios de la tarea.

- **Relaciones asimétricas: la participación del profesor en la dinámica de trabajo**

La mediación que se genera entre profesor y estudiante a partir de la situación explicativa posee un carácter asimétrico porque el segundo trata de explicar un tipo de conocimiento que su interlocutor maneja y conoce con propiedad pues se trata de contenidos que se ajustan a la asignatura, por lo tanto dicha actividad cumpliría con la función de ejercitación de la modalidad explicativa en el aula.

Además se observa un tipo de interacción entre profesor y alumno cuando los estudiantes le solicitan su ayuda ante un problema que no pueden resolver por sí solos y reinician el abordaje de la pregunta N°1 (*Caracteriza el paisaje que se observa, explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones*) a partir de la información que transfiere Paola al grupo y también la información que trae Camilo en otro momento de la tarea.

De este modo, existiría una mediación indirecta del profesor en la dinámica del grupo para esbozar la respuesta. Sin embargo, a pesar de la mediación del profesor los estudiantes fracasan en la resolución del problema. Probablemente esto ocurra porque el grupo no logra madurar la explicación otorgada indirectamente por el docente. Su intervención sanciona las decisiones para resolver el problema planteado por Genaro de emular la conducta del arqueólogo y poner atención a los rasgos actuales del paisaje tal como lo haría el profesional experto.

Genaro en los turnos iniciales propone una solución para abordar la pregunta:

t. 74 G.: *pero la diferencia no es tan drástica desde 10.000 años hasta la actualidad\ en todo caso Camilo*

t. 86 G.: *que son 7.000 años\ estamos hablando de las mismas condiciones climáticas que estaba la playa actualmente*

Una vez que ha avanzado el proceso de escritura en colaboración se observa la mediación del discurso indirecto del profesor quien explica el propósito de la pregunta fuera de la interacción entre pares.

t. 282 C.: *sí\ mira\ tenemos que explicar las condiciones actuales\ todo lo que estaban diciendo ustedes\ por qué se da ese tipo de vegetación\ por ejemplo llueve mucho en tal época\ hay un tipo de clima determinado\ después dice como\ hay que fundamentar por qué se dieron esas condiciones\ o sea\ en comparación hace 10.000 años atrás\ o sea no era muy diferente al clima existente en (..) en (..) en\ periodo de transición o de mesolítico\ porque era parecido a climáticamente en esto y esto otro\ no ha cambiado mucho el clima y todo*

De este modo, el **Guía retórico** consigue que el estudiante comprenda la explicación que le había dado de manera inicial y probablemente agilice la dinámica de trabajo.

Las relaciones entre los participantes del equipo de escritura demandan de una situación de explicación constante. En la dinámica de participación se distinguen dos modalidades que se suscitan a raíz de las interacciones entre los participantes; una de ellas propiciada por la interacción *profesor-estudiante* que tendría ciertas características específicas y otra que se genera entre los *propios estudiantes* y que conlleva a resultados muy diferentes. Estos dos procedimientos no se producen de manera aislada o por separado sino que en algún momento de la dinámica de trabajo se entrecruzan, influyendo en las decisiones de los estudiantes.

- **Relaciones asimétricas: la explicación indirecta entre pares en la resolución de la consigna**

La situación comunicativa estudiada presenta unas determinadas condiciones que generalmente aparecen relacionadas con la transmisión del conocimiento y con el interés focalizado en la necesidad de aportar información para el cumplimiento de una consigna de clases. Parece útil igualmente desentrañar los procedimientos que utilizan para dar cumplimiento a sus deberes porque el trabajo del estudiante es saber explicar ya que allí radica su éxito académico (Halté, 1989).

La situación explicativa que se produce entre pares al interior del espacio retórico, se suscita en un contexto real de explicación con el propósito de desarrollar una tarea de la disciplina en estudio. Para ello precisan centrarse en una tarea de escritura vinculada con la transmisión de conocimientos en su área de experticia.

8.3.4 El Guía Retórico como mediador en la resolución de los problemas de la escritura

Destaca en el proceso de escritura en colaboración la figura del **Guía retórico**, un estudiante que posee las habilidades del escritor experto, que sin serlo en términos científicos, emula su conducta. Esta figura que surge del análisis de la escritura en colaboración adquiere vigor frente al grupo a partir de la praxis en la escritura, es decir, de los saberes que emergen del proceso mismo de composición. Replican su conducta los pares. Su figura propicia un proceso de mediación entre pares. El estudiante asume el rol del profesor dentro del grupo y es capaz de estimular la adhesión a una modalidad de trabajo compartida que promueve un constante proceso dialéctico en el grupo. El conjunto de conductas y habilidades de este estudiante podrían entonces asimilarse a las del escritor experto.

El **Guía retórico** en este trabajo de composición en colaboración participa de la actividad monitoreando el desarrollo de la tarea de escritura. La gestión de la tarea es una habilidad que igualmente práctica con gran naturalidad cuando reorganiza su desarrollo en función de

los contenidos y sugiere como debieran abordarse basándose probablemente en ideas preconcebidas sobre lo que se debe decir, cómo organizar la información y los aspectos relevantes que deben destacarse. Este monitoreo del trabajo permite avanzar en la tarea de escritura de manera simultánea más de un texto a la vez. En el siguiente conjunto de turnos, un estudiante al intervenir y monitorear a sus compañeros cuando percibe que aún no resuelven la elaboración de la respuesta en su totalidad.

En estos turnos seleccionados, una estudiante consulta al **Guía retórico**, y este resuelve:

t.1000 P.: \qué más coloco en las descripciones/ (...)

t.1006 G.: coloca que podemos hablar de propiedad también en el mesolítico por un cuento de \ por cronología\ pues sabemos que el mesolítico se inicia cerca de los once\ 10.000\ cerca de los 11.000 años de antigüedad\ mientras que el neolítico comienza cerca de los 8.000\ 9.000 años

En estos turnos además se aprecia que el **Guía retórico** participa activamente del proceso de textualización, y sus pares poseen plena consciencia de que él es quien, en su rol de escritor experto, sancionará los textos terminados. Esta recurrencia hacia el **Guía retórico** se aprecia de manera regular en las expectativas del equipo redactor que toma apuntes de las discusiones son meros esbozos de una posible respuesta que tiene que afinarse y que esperan sea textualizada mediante su participación.

t.270 P.: ahí me quedé ya::: \ los petroglifos

t.271 G.: ya coloca los petroglifos\ que eso es muy importante

t.274 G.: coloca eso poh que los petroglifos era un rasgo\ o sea\ yo había puesto que es un rasgo \ coloca

El estudiante logra darse cuenta de su rol de mediador y guía mediante la revisión constante del proceso de composición. En este sentido, el **Guía retórico** estudiante reorienta la discusión cuando es preciso. Igualmente desarrolla diversas estrategias de colaboración, como ocurre a continuación. En este proceso los estudiantes recuperan información de

diversas fuentes relacionadas con el tema, recuerdan tanto lo visto como los apuntes tomados durante la videación:

- t.285 G.: *ya\ mira\ estábamos numerando algunas cosas que la\ cómo era la:::\ la cultura de los cazadores*
- t.286 C.: *ah\ yo tengo que los cazadores tenían un circuito\ un circuito\ e:::h*
- t.287 P.: *pero eso de ahí*
- t.288 C.: *Nómade*
- t.289 C.: *circuito nómade\ sí\ que cada cierto tiempo\ periódicamente iban a cazar e iban-*
- t.290 P.: *al lugar del lago*
- t.291 C.: *Claro*
- t.292 G.: *oye\ qué le pusiste aquí/ pictográfico son son*
- t.293 G.: *son representaciones*
- t.294 G.: *representaciones acerca de la vida cotidiana de ellos en que se dibujaba la caza y las manos como un signo místico*

En este conjunto de turnos los estudiantes retoman la tarea y continúan con el trabajo de revisión del borrador en colaboración aplicando diversas estrategias, tales como la reorganización que surge de la lluvia de ideas, la recapitulación y expansiones.

El **Guía retórico** es igualmente consciente de las estrategias que utiliza y las aplica con diferentes propósitos dependiendo de los requerimientos de la tarea de escritura. En algunos casos propone segmentar el tema de la respuesta con la finalidad de describirlo y acotarlo, porque también es consciente que forma parte de un tema más amplio. En otras ocasiones, el **Guía retórico** problematiza durante el análisis del enunciado para dar lugar a un *subtítulometafórico* con un sesgo claramente literario que propicia la activación del conocimiento y la generación de ideas durante el debate.

8.3.5 El aprendizaje de la escritura como resultado de la colaboración entre pares

En la escritura colaborativa que desarrollan los estudiantes surgen secuencias explicativas, narrativas y argumentativas que van conformando el texto. La alusión reiterada que realizan a las fuentes deja de manifiesto que el texto va adquiriendo las características del contexto de escritura (el vídeo, la clase, los apuntes, el profesor). En tal sentido el texto se vuelve polisemántico y diverso, pues adopta las características de contexto de escritura a partir de los aportes de sus participantes, como por ejemplo Genaro cuyas indicaciones transitan entre un texto expositivo a uno de corte más literario en el que hipotetiza acerca de la presencia de los cazadores del fin del mundo.

Esta situación que describimos permite constatar que cada sujeto aprende el uso del género a partir del contacto directo con las situaciones retóricas a las que responde producto de los requerimientos de una comunidad discursiva que ve como deseable la transmisión del conocimiento mediante el lenguaje escrito (Freedman y Medway, 1995).

Producto de la misma conversación surgen otros conceptos relacionados ya sea por comparación o bien por oposición, además de discursos provenientes de las clases o del vídeo, mientras sus compañeras textualizan otros aspectos de los textos.

A partir de esta serie de hechos que surgen al interior del grupo de estudiantes en función de una tarea de composición determinada, esbozamos el *itinerario discursivo* que permite a los estudiantes la socialización de los saberes. En este proceso, los participantes presentan términos, hipotetizan, realizan inferencias como resultado de la colaboración de los compañeros.

8.3.6 El aprendizaje de conocimientos científicos en el proceso de escritura en colaboración

Los *conceptos* de la disciplina surgen en el espacio de la discusión porque forman parte del posible texto que escriben o resultan relevantes para argumentar un aspecto sobre él, pues en algunos casos producen *desajustes* que generan controversia. Habitualmente los estudiantes recobran estos conceptos desde la memoria o desde los apuntes registrados durante la videación del documental. Un ejemplo de ello ocurre en los siguientes turnos:

t.446 G.: *sí poh en la caza*

t.447 P.: *porque acuérdate*

t.448 C.: *experiencia cazadora*

t.449 P.: *acuérdate que lo que mostraba la comparación \ el jefe de familia ahí venía siendo el que vivía con la \ con la familia que vivía ahí \ acuérdate que hay jefe de familia y jefe de caza*

t.450 C.: *y no*

t.451 P.: *el jefe de caza era el de más experiencia \ pero cada grupo familiar tenía su jefe que era el padre \ que: cómo se llamaba /*

t.452 G.: *el pater familia*

Los estudiantes recuperan de su acervo disciplinar el concepto latino “pater familia”. Mediante un circunloquio que contiene ciertos indicadores que apelan a la memoria (*acuérdate*) los estudiantes logran precisar sus ideas para responder a una parte de la pregunta N°2 (*Comenta el bagaje cultural de estos cazadores así como su estructura económica, social y política*). El concepto “pater familia” surge entonces de una serie de relaciones que establecen los estudiantes a partir del concepto “caza”, que se ubica en la discusión como hipónimo de “social” en cuanto forma parte del sintagma “estructura económica, *social* y política”.

La precisión de un concepto utilizado con certeza en la redacción del texto emerge como una construcción en colaboración que se inicia con la revisión de los conocimientos disciplinares que han incorporado a su acervo cultural a través de las clases, de sus lecturas de bibliografía

especializada y de la videación. Un hecho relevante del procedimiento empleado por los estudiantes, destaca la naturaleza espontánea de sus acciones para aproximarse con cierta precisión a la disciplina a través del proceso de revisión como un desencadenante de aprendizajes a partir de la detección de *undesajuste*.

8.4 El género Informe de Taller

En esta investigación se estudian las acciones que desarrollan los estudiantes en una situación explicativa con el propósito de desarrollar la consigna planteada por el maestro en la clase. Es decir, la elaboración del género se vincularía con las prácticas académicas concordantes con la teoría implícita que poseen los individuos como parte de una comunidad discursiva.

De esta manera en dicha comunidad la acción forma parte de un proceso de interpretación y significación al que están sujetos los individuos en el proceso de interacción grupal que persigue resolver un problema cognitivo planteado en el aula como procedimiento histórico para la adquisición del conocimiento.

El marco teórico en que sustentamos fundamentalmente la noción de género discursivo definido por Bajtín (2005) y Miller (1984) y las nociones de lo explicativo de Combettes (1986), Coltier (1986) nos lleva a una visión amplia que traspasa los aspectos meramente lingüísticos para acercarse a la diversidad de manifestaciones sociocognitivas y discursivas implicadas en la situación académica que propicia el acercamiento a la noción de género discursivo y las diversas manifestaciones que conforman la comunicación escrita en estas comunidades discursivas.

El Informe de taller tiene su origen en la la ***Guía-Cuestionario*** que constituye un instrumento didáctico de aula en el que se plantean unas preguntas que los estudiantes deben resolver. El desarrollo de los problemas responde a tareas académicas que en el trabajo colaborativo favorecen el aprendizaje disciplinar y la elaboración de un género académico.

8.4.1 Caracterización del género

La incidencia de los instrumentos didácticos en la construcción del género posee ciertas características que promueven las acciones mentales de los participantes y propician la representación de la tarea académica y la representación de la tarea de escritura. En particular, la **Guía-Cuestionario** resulta el eje en la representación de la *tarea de escritura*, por cuanto constituye un instrumento que frente a las necesidades de los estudiantes por responder a *tarea académica*, favorece la resolución de un problema del conocimiento disciplinar de la comunidad a la que aspiran integrarse. El proceso que siguen los estudiantes en el desarrollo de la **Guía-Cuestionario** responde a las diversas exigencias del contexto tanto de sus motivaciones y sus habilidades como de las estrategias desarrolladas.

En consecuencia, existiría una mediación en el complejo mundo de las tareas académicas entre profesor-alumno de manera indirecta a través de la **Guía-Cuestionario** que actúa como reguladora de la actividad de escritura mediante la estructura de la pregunta que entraña la exigencia de la tarea. Una vez delimitado el problema, en un continuum y como una condición indispensable del proceso de escritura, los estudiantes guiados por el escritor experto dan lugar a la representación de la tarea que no se construye de una vez sino que se va reelaborando a lo largo del proceso de escritura.

Una de las actividades iniciales de la representación de la tarea de escritura recae en el **escritor experto (Guía retórico)** quien explicita la manera de abordar la *pregunta* y cómo sus pistas lexicales orientan al grupo para tomar ciertas decisiones discursivas durante el trabajo en colaboración. Las características de la consigna de escritura inducen a los estudiantes a determinar que algunas de ellas pueden ser abordadas de manera individual, mientras que otras requieren la participación del grupo. En el intento de responder a las especificaciones de la pregunta los estudiantes deben comprender el problema que entraña y utilizar los medios necesarios (los apuntes tomados durante la videación, las lecturas de bibliografía, apuntes de clases) para su resolución.

A partir de estas observaciones deducimos que los estudiantes son partícipes de una actividad dialéctica que en algunos momentos va desde la representación de la tarea académica a la representación de la tarea de escritura.

8.4.2 La escritura como proceso dialógico

El proceso de escritura llevado a cabo por los estudiantes en reiteradas oportunidades se vuelve estéril aun cuando se realizan diversas acciones. En el curso de las actividades los estudiantes emplean una *estrategia matriz* que presenta una mayor productividad de acuerdo a la intención de alcanzar el objetivo de transmitir y elaborar un tipo de conocimiento disciplinar.

Los estudiantes utilizan un *itinerario discursivo* que es recurrente y productivo en la resolución de la tarea que consiste, en primer lugar, en el análisis del enunciado que presenta el problema o la pregunta de la consigna; en segundo término buscan formas de resolver el problema ya sea a través de una lluvia de ideas, de la segmentación del enunciado, de la elaboración de subtítulos que dan lugar a otros subtemas; todos estos intentos sujetos a la discusión posteriormente pasan a ser textualizados y revisados.

En la actuación de los estudiantes encontramos una similitud con la propuesta de Coltier (1989) sobre la enseñanza del texto explicativo. Este autor consciente de que un texto modelo trae consigo ciertas controversias, propone una herramienta útil para la enseñanza del texto explicativo con los alumnos que comporta tres momentos:

- 1) Una fase de cuestionamiento
- 2) Una fase resolutive
- 3) Una fase conclusiva

Estas fases del texto explicativo no aparecen necesariamente todas ni en el mismo orden.

Relevamos que en la situación explicativa generada en el proceso de resolución de la consigna los estudiantes trasladan la información oral que se vehicula en la interacción discursiva al posible texto. Así las nociones intuitivas respecto de la exposición transitan al

texto para configurarlo a partir de sus modalidades discursivas. En esta línea seguimos a Combettes (1990), quien considera que el texto explicativo pudo surgir de un desplazamiento de las situaciones de explicación a la necesidad de la existencia de un texto para estas situaciones.

8.4.3 Sistemas de actividad que confluyen en la escritura del texto

La serie de estrategias que los estudiantes utilizan en las fases iniciales del trabajo de escritura en colaboración emergen recursivamente durante la gestión de la tarea no solo con mayor o menor grado de conciencia hasta las fases intermedias del trabajo de escritura sino que también constituyen una serie de procedimientos que han logrado validar en la praxis y que en las fases intermedias del trabajo de escritura aparecen con cierto grado de perfeccionamiento. Este hecho indicaría que se ha generado el paso del conocimiento interpsicológico al intrapsicológico y que contrasta con los intentos iniciales difusos y desorganizados de las primeras fases.

Los estudiantes aplican diversas estrategias en la resolución y elaboración de la tarea de escritura basadas en conocimientos de tipo discursivo, textual y social que les permiten resolver el problema planteado en la consigna de la tarea académica. El procedimiento consiste en ensayar una serie de actividades que van desde la socialización de conocimientos hasta el análisis del enunciado a través de su división en sintagmas.

- **Tensiones en la exigencia de la consigna**

La consigna de escritura entraña una mayor complejidad: requiere que los estudiantes sean capaces de interpretar pistas del contexto de escritura provenientes del vídeo y a la vez asimilarlos a sus conocimientos provenientes de la lectura de bibliografía y de los contenidos vehiculados en clases. El profesor mediante la consigna exige implícitamente que los estudiantes repliquen el comportamiento del arqueólogo para interpretar los vestigios hallados en una salida a Terreno. Dicha experticia favorecería la resolución de la tarea de

escritura aun cuando el fin último del profesor se orienta al logro de la adquisición de conocimientos de tipo profesionalizantes y no a la enseñanza de la escritura.

El resultado de confrontar estos tipos de conocimientos tan disímiles pero necesarios para la consecución de la tarea provoca una tensión que da origen a un nudo cognitivo porque los estudiantes no son capaces de vislumbrar la pertinencia de los conocimientos en el desarrollo de la tarea. Para que los estudiantes logren descubrir que la tarea exige de ellos imitar la conducta del arqueólogo requiere que utilicen la escritura como un instrumento al servicio del conocimiento. El valor epistémico de la escritura ha de ser transferido a través de la mediación que se genera al interior del grupo producto de la interacción entre pares y de la orientación del **Guía retórico**.

8.4.4 El desarrollo del lenguaje científico

El desarrollo de una consigna determinada e inserta en un contexto lingüístico especializado obliga a los estudiantes a desentrañar el significado de ciertos términos con la finalidad de concretar una tarea de escritura. La comunidad discursiva a la que aspiran ser parte los expone constantemente a una variedad de terminología científica y técnica que salta al espacio retórico desde las lecturas, las clases y los instrumentos didácticos audiovisuales hasta la negociación de sentidos durante la elaboración del texto.

En el desarrollo de la consigna de escritura, los estudiantes participantes del trabajo en colaboración requieren resolver problemas relacionados con el lenguaje científico y técnico que recuperan de las diversas fuentes y de su memoria con algunas dificultades e imprecisiones. Intuitivamente los estudiantes recurren a diversas estrategias para desentrañar el significado de los términos de su especialidad.

En la negociación de sus saberes particulares, los estudiantes establecen, negocian y debaten como usuarios de la lengua las significaciones del lenguaje técnico que emplean en la construcción del género. Lo relevante de este evento es que los estudiantes para desentrañar el significado de los términos acuden a los aspectos del sistema fonológico,

como también a la estructura morfológica y a la sintaxis de la lengua sin excluir sus niveles pragmáticos y funcionales.

Para las ciencias y las técnicas las palabras son los *sustitutos* de las cosas, es decir, que la *significación* coincide con la *designación*. A su vez que se considera un mecanismo privativo de la lengua técnica en comparación con la lengua común y sus formas de significación (Coseriu, 1978).

En adelante describiremos las diversas formas en que los estudiantes consiguen recuperar y reconstruir significados del lenguaje técnico sobre la base de las ideas precedentes y con la cautela de aplicar nociones propias de la significación tanto de términos cotidianos como científicos. Esto porque en contextos específicos los mecanismos de la semántica clásica no resultan exclusivos de este proceso tan heterogéneo de modo que se produce una simbiosis en el método.

Los estudiantes no siempre utilizan lenguaje especializado porque no son especialistas sino que se desplazan en un *continuun* que va desde un lenguaje cotidiano hacia la búsqueda de un lenguaje más especializado con la finalidad de informar y explicar ciertos conocimientos que los prepara para un discurso y unos aprendizajes especializados de la disciplina que estudian.

a) **Del léxico común a los términos científicos**

Las relaciones de significación entre los términos está dada por la vinculación con un término base que actúa como eje de atracción alrededor del cual gravitan una serie de ideas no relacionadas directamente con la significación del término, sino que actúa como un heurístico que les permite deslindar el campo de información pertinente a la especialidad que estudian, delimitado por la propia realidad que designan en el contexto de la generación de ideas.

Este caso en particular queda de manifiesto cuando surge en el contexto de producción el término *economía* que suscita el aporte de los integrantes de la escritura en colaboración.

Los aportes se suceden como vocablos aislados, prelineales y aparentemente superficiales no pertinentes para la discusión que posteriormente el guía retórico intenta textualizar y explicitar a sus compañeros.

En este contexto de escritura, en la confluencia de la generación de ideas cada término se encuentra cargado de un contenido que va más allá del ítem lexical, lo que permitiría al guía retórico discriminar, organizar y elaborar una macroproposición global con función tema que promueva la aparición de nuevos remas (t. 364).

364 G.: *ya\ pero coloca que la estructura social está estrechamente relacionada con la estructura económica y esto se basa en la reciprocidad según los antropólogos*

b) **El léxico como heurístico en la organización de las ideas**

En algunos casos el término especializado causa ciertos obstáculos en el desarrollo de la tarea por lo tanto los estudiantes utilizan diversas estrategias para develar el significado del término mediante un discurrir metalingüístico.

- **De la desambiguación fónica a la recuperación del significado de la palabra**

En algunas oportunidades los términos especializados causan ciertos obstáculos en el desarrollo de la tarea por lo tanto los estudiantes utilizan diversas estrategias para develar el significado del término mediante una reflexión metalingüístico.

A continuación consignaremos y describiremos una nueva modalidad utilizada por los estudiantes para llegar al significado de un término especializado a partir de los siguientes turnos:

t.522 G.: *no\ una palabra que no\ que a mí se me olvidó para la prueba uno de los industrias*

t.523 C.: *Des*

t.524 P.: *destillar\no/*

t.525 G.: *des\ destallar\ destallar\ una cuestión*

t.526 C.: *destallamiento\destilla destilla ah no me acuerdo*

t.527 G.: *sí destillamiento*

t.528 C.: *Destillamiento*

t.529 G.: *destillamiento humano*

Los estudiantes inician el desarrollo de las nociones vinculadas con el tema *pedra* a instancias de Genaro pero tienen dificultades en la designación del proceso que se realiza con ella, es decir, el *destallamiento*. El significante del término “*destallar*” lleva a discrepancias, reformulaciones, repeticiones en la negociación de sentidos. Esta otra forma de desentrañar el plano del contenido a través de la desambiguación del plano de la expresión se origina en una primera instancia a partir de la aproximación fónica del significante de la palabra.

La serie de turnos nos permiten apreciar el modo en que los estudiantes mediante algunas discusiones e intercambio de saberes relacionados se aproximan de manera colaborativa al significante del término especializado. De igual modo, la serie de turnos que se disponen a continuación darían cuenta de cómo el **Guía Retórico** (Genaro) completa la significación del término, estando consciente que no tienen claro el vocablo en el plano de la forma:

t.530 C.: *bueno\ qué era/*

t.531 G.: *es cuando se le saca\ se le van sacando pedazos a la piedra así*

t.532 C.: *Claro*

t.533 G.: *como láminas*

t.534 P.: *\cómo se llama/*

t.535 G.: *Destallamiento*

t.536 P.: *Destallamiento*

Esta acción provoca otras reacciones que no estaban contempladas de manera intencionada en la acción inicial. Se produce en los estudiantes una reflexión metalingüística de un término que propiciaría la adquisición y aprendizaje de un significado en el contexto de escritura.

- **Descubrimiento del léxico mediante la descomposición morfológica**

Los estudiantes continúan la recuperación de información de sus apuntes y del vídeo que en la dinámica de las interacciones dan lugar a divergencias en el uso de términos científicos de la arqueología utilizados para construir la respuesta. De este modo, el grupo discute:

t.338 J.: *Él dice que no puede determinar específicamente la comida porque costaba mucho encontrar los microlitos*

t.339 C.: *Claro*

t.340 G.: *qué dijiste/ dijo microlítico/*

t.341 C.: *dijo el resto*

t.342 G.: *porque se llaman coprolitos*

t.343 J.: *sí\ sí\ @@@@ sabía que me iba a decir*

t.344 C.: *porque microlito es un tipo de piedra*

t.345 P.: *se llaman coprolitos*

t.346 C.: *sí porque el microlito era un tipo de piedra\ ah \ aprendí algo nuevo de(..)*

t.347 G.: *sí poh\ micro \pequeño*

t.348 C.: *sí poh donde sacaban las puntas de flecha\puntas de lanza*

El empleo del término técnico *coprolito* es fundamental para sustentar una parte importante de la respuesta. Ante esto surgen diferencias en el empleo.

Genaro trata de resolver la significación del lenguaje técnico mediante preguntas retóricas, iniciando de este modo la aclaración terminológica. El procedimiento que emplea es la descomposición morfológica del término, atendiendo a su etimología. Se produce un acercamiento en las zonas de aprendizaje a partir de la explicación que surge de la colaboración entre Genaro y sus compañeros para aclarar el término.

Esta reflexión metalingüística ya ha ocurrido en secuencias anteriores. En algunos casos, la búsqueda de un término de la especialidad no ha sido del todo afortunada y fallan en ella. De momento, aventuramos señalar que una de las razones es la falta de conocimiento del tema o la forma de resolver el problema.

CAPITULO 9 ANÁLISIS PARADIGMÁTICO INFORME DE TERRENO

9.1 El proceso de construcción del texto

La dinámica de trabajo desarrollada por los estudiantes paulatinamente durante tres sesiones de trabajo, tiene los rasgos de la planificación de la escritura pues recuperan información observada en terreno y establecen inferencias e hipótesis para darle sentido a un contexto semiotizado y observado en terreno.

La puesta en marcha del subproceso de planificación del texto que intentan escribir los estudiantes se inicia con el esclarecimiento de la *situación retórica* y la forma en que dicho proceso afectará a toda la producción del texto escrito. Sobre este tema, los escritores expertos esclarecen sus objetivos de escritura, generan y organizan sus ideas, aunque tales operaciones pueden aparecer en cualquier momento debido a la naturaleza del texto que construyen porque se trata de un trabajo en colaboración donde los participantes presentan un tema que forma parte del texto global.

9.1.1 La consigna y el problema retórico

Los estudiantes en la constitución del género consideran acuerdos implícitos y explícitos provenientes de la audiencia potencial que posee diversas facetas porque en un instante se trata del profesor con quien median un diálogo in absentia para precisar alguna información del contenido que conformará el tópico estudiado; en otros momentos del proceso de escritura la audiencia se orienta a una representación ficcional de los potenciales lectores. Estos hallazgos, permiten sostener que nos encontramos frente a una audiencia de carácter dual. Y que dicha dualidad tan compleja releva la tensión que existe en la representación que los estudiantes poseen de sus posibles audiencias.

La interlocución con la audiencia, que generalmente se encuentra representada en la figura del profesor, contribuye no solo al esclarecimiento de los conceptos que conforma el contenido de lo que escriben, sino que en algunos casos representa el rango de limitaciones

o restricciones impuestas por aspectos metodológicos y evaluativos propios de la comunidad académica a la que pertenecen los estudiantes. Una de estas limitaciones afecta a la construcción global del texto pues uno de los requerimientos impuestos por el profesor exige que cada tema desarrollado por los estudiantes se presente con una introducción independiente de la presentación general del *Informe de Terreno*.

Por otro lado, la interlocución se manifiesta mediante la figura de audiencia potencial de carácter masivo, ajena al profesor, que leería el informe según lo afirma uno de los escritores-estudiantes. Es decir, imagina que el texto será publicado y leído en un periódico. Y sobre ello, dicha representación desencadena una serie de decisiones de carácter estilístico vinculadas a la narración, ya sea mediante un epígrafe que introduce cada tema independiente de otras expresiones estilísticas que incorporan en la presentación general del *Informe de Terreno* primordialmente de carácter expositivo.

a) **Identificación del problema planteado en la consigna y representación de la tarea de escritura**

Resulta necesario en este punto recordar que la complejidad de la tarea de escritura del Informe de Taller gravitaba en que era el arqueólogo quien desarrollaba las acciones del experto en una prospección en terreno (en el vídeo); mientras que en el Informe de Terreno, son los estudiantes quienes deben realizar las acciones del experto, lo cual resulta aún más complejo porque el contexto en el que se insertan les exige capacidades de semiotización del entorno que fueron modeladas a través de la videación y los conocimientos teóricos.

En esta especie de museo al aire libre, cada uno de los hallazgos realizados en el lugar cobran un sentido y son los estudiantes quienes han de otorgarle dicho significado. Para que la actividad resulte productiva, los estudiantes cuentan con dos profesores in situ que los orientan en la forma de interpretar el entorno y brindarle significado de manera consensuada. De este modo, la información recogida en la praxis requiere ser reformulada de manera que adquiera un nuevo estado a través del cual pasa a constituir un material signico que formará parte del texto que construyen.

b) **La consigna como motor en las acciones para la resolución de la tarea de escritura**

El tópic y las restricciones de la audiencia en el desarrollo de la escritura se plasman como requerimientos metodológicos del profesor para lograr aprendizajes significativos a través de la resolución de un problema del orden del saber. La exigencia de consensuar diversos temas lleva a los estudiantes a planificar y revisar constantemente cada uno de sus borradores. Es decir, el docente pretende que los estudiantes debatan entre pares para que conozcan y adquieran contenidos disciplinares.

En virtud de los temas ya asignados en estas sesiones de trabajo los estudiantes parten por determinar la información que le corresponde desarrollar a cada uno según el subtema asignado.

El primer tema que abordan es el de Joana sobre los geoglifos y petroglifos que genera un debate que impulsa la discusión a partir del surgimiento de diversas hipótesis. Estas vertebrarían inicialmente el tenor de las discusiones en una conversación constante a través de la cual logran reflexionar, establecer claridad entre las ideas y desechar algunas creencias sustentadas en el conocimiento vulgar.

Se genera una fricción entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico porque algunos de los integrantes del grupo creen haber elaborado teorías nuevas paralelas a la bibliografía requerida. La discusión es zanjada por una de las participantes cuando hace hincapié en que cualquier aseveración debe poseer sustento teórico:

t. 28 P.: tienes que preguntarle cuál es su base científica

Como el texto que elaboran se encuentra enmarcado por ciertos requerimientos académicos, los participantes más antiguos de la formación original tienen clara conciencia de que el trabajo debe sustentarse en bibliografía científica. Sin embargo, nos encontramos con dos integrantes nuevos que no poseen la misma experticia y enarbolan teorías antojadizas fundadas en el desconocimiento del tema y en la forma de elaborar el conocimiento. Sobre este aspecto, **Guía retórico** (Genaro) trata de encauzar la discusión e intenta que alcance

niveles de experticia que permita a los nuevos integrantes aprender y realizar su trabajo en un intento por incluirlos a la comunidad académica.

- ***El modelamiento como resultado de situaciones internas y externas***

El ***Guía retórico*** (Genaro) intenta enseñar a los escritores inexpertos un procedimiento de escritura que les permita desarrollar el tema que se les ha asignado. Este hecho se explicaría por dos razones. Por un lado, su conducta obedece a las situaciones externas que implican la consigna de escritura: la evaluación final que el profesor hará del texto. Por otro lado, a situaciones internas cuyo origen fundamental radica en las acciones estratégicas que facilitarían el proceso redaccional y la elaboración de las ideas con el fin ulterior de redactar el Informe de terreno. Estas acciones discursivas cobran significado durante el trabajo en colaboración, toda vez que el ***Guía retórico***, situación de la cual probablemente no es consciente, instruye a los inexpertos en una forma de escritura que facilita sus prácticas redaccionales.

9.2 El proceso de composición del texto

A partir de la distinción de estas dos situaciones por las que atraviesan y deben enfrentar los estudiantes durante el proceso redaccional, el énfasis en la planificación de las actividades no se encuentra puesto en el momento que se da a lugar, sino que por el tipo de operaciones desplegadas por los escritores expertos e inexpertos. Tanto los unos como los otros, se encuentran inmersos en el centro de una serie de situaciones *Internas (las acciones estratégicas)* y *Externas (metodología, evaluación, etc.)* contingentes a la tarea redaccional. Estas situaciones que se incuban fuera y dentro del contexto de escritura basadas en la consigna elaborada por el profesor y la conversación redaccional que nutre la segunda sesión de trabajo, redundan en las acciones que guían a los estudiantes para resolver, tal vez intuitivamente en unos casos, en otros a partir de convicciones certeras, un problema retórico que se complejiza por la naturaleza de las acciones y de los requerimientos académicos.

9.2.1 El proceso de planificación

Desde la perspectiva de Flower y Hayes (1981) los escritores expertos realizan una planificación global de sus escritos considerando aspectos retóricos, hecho que los diferencia de los escritores inexpertos. Ese hecho puntual se refleja claramente en la conciencia que posee el **Guía retórico** (Genaro) del escrito que desea lograr y de los procedimientos y propósitos que aspira conseguir.

El estudiante al que hemos denominado **Guía retórico** debido a su experticia en la escritura es capaz de graduar la competencia adquirida en la actividad de escritura anterior (**Informe Taller**) para adecuarla y reformularla de acuerdo a los requerimientos de esta nueva tarea (**Informe Terreno**) caracterizada por un conjunto de requerimientos específicos.

Las acciones estratégicas desplegadas por el **Guía retórico** se pueden explicar mediante algunos procesos cognitivos recursivos implicados en la planificación del texto que escriben y a través de los cuáles los estudiantes seleccionan los eventos que comportan el escrito. Además son capaces de determinar de qué forma podrían desarrollar el trabajo y la realización de algunas asociaciones libres para elaborar uno o más de uno de los temas del texto.

Debido a la naturaleza recursiva de los procesos cognitivos desarrollados por los estudiantes, se puede observar durante la sesión de trabajo que el **Guía retórico** continúa ejecutando las mismas modalidades de escritura de la actividad anterior (**Informe Taller**). Estas acciones que se espera puedan ser replicadas por los escritores no expertos concuerdan con los *tipos de planes descritos por Flower y Hayes (1980 p. 12)* clasificados en **planes de procedimiento y planes de contenido**. Los de procedimientos se encuentran orientados a definir el acto de habla para responder al problema retórico, mientras que los de contenido ponen énfasis en la información y constituyen una versión simplificada o abstracta del tema que se desea desarrollar.

En la misma línea, Perl (en Camps 1994 pp. 56-57) define algunas actividades de estructuración retrospectivas y proyectivas. Basados en la clasificación realizada por los autores referidos, identificaremos *los planes y acciones desarrollados* por los estudiantes durante el proceso de escritura del **Informe de Terreno**.

En el siguiente turno la estudiante reformula un procedimiento de escritura hacia el tipo de acción discursiva que debe desarrollar el escritor inexperto para dar forma a su texto:

527 P.: *por eso tienes que hacer como tipos parangones porque es lo que está haciendo el Erick... y el Erick tiene ese libro que es de... el museo\ donde habla de... orografía...*

Paola sugiere a Mario que desarrolle la información a partir de comparaciones como lo ha hecho otro de sus compañeros. Además le señala que para complementar la estructuración del contenido del tópico puede consultar un libro del museo, ubicado en el campus de antropología de la universidad en la que estudian. Este museo ubicado en el Campus del Valle de Azapa resulta crucial para su trabajo de investigación puesto que en él se evidencia un desarrollo cultural de más de 10.000 años de historia. Y el libro aludido reseña los conjuntos patrimoniales relativos a la arqueología y antropología de Chile.

Los inexpertos en cambio, como ocurre en el caso de Enzo y Mario no poseen estrategias redaccionales para elaborar los contenidos del texto y se limitan a verbalizar la información inicial que desean desarrollar:

414 E.: *ya po'\ aquí al camélido hay que ponerle que es de cuatro patas\ que es de estilo raspado\ que... se me olvidó ponerle \cachai o no/*

En este turno en particular, el estudiante introduce la información sin elaboración. El interés de Enzo se centra esencialmente en identificar los elementos que forman parte de su texto, prescindiendo de los planes que le permitan organizar la información.

Sólo unos turnos más adelante, este escritor inmaduro es orientado en su trabajo por el **Guía retórico**, quien le proporciona una estrategia en la que refunde el plan de contenidos y procedimientos:

436 G.: *ándalo haciendo así como dato... eeh... arte\ si se encuentra alguna arte así geografía o geoglifo... alguna cosa... y después lo colocai acá: "asentamiento".*

Al parecer Genaro tiene clara conciencia de que una manera de mejorar la redacción es mejorar el proceso de planificación y poner énfasis en que los planes de procedimientos mejorarán ostensiblemente el desarrollo del contenido del texto, estableciendo con claridad *por ejemplo la intención y los lectores potenciales del escrito*. En este caso en particular, Genaro sugiere a su compañero agrupar una serie de datos que pueden ser contenidos en un tema: asentamiento.

En esta situación de escritura académica el tema es designado por el profesor a cada uno de los participantes, una vez que han realizado la prospección en terreno. La delimitación del tema no pasa solo por una destreza lingüística-cognitiva en que los estudiantes determinan su significado sino que por otras habilidades de tipo sociocognitivas de los participantes del grupo que les permitiría precisar sus tópicos.

La identificación y delimitación del tópico como elemento integrante de la situación retórica no es un elemento inocuo en la composición del escrito en contextos académicos sino que muchas veces involucra una gran complejidad. Esta situación puede ocurrir porque no está claramente especificado o bien porque es parte constitutiva de una pregunta que plantea un problema retórico y epistémico. De esta manera, el estudiante debe comprender la tarea académica que forma parte del proceso de escritura.

A este respecto, la nominación del tema no resulta suficiente por cuanto constituye solamente un enunciado cuya precisión requiere de las preguntas formuladas por el profesor. Los estudiantes son quienes deben delimitar y *precisar el contenido identificando el o los tópicos que implica*. Este ejercicio verbal de delimitación y precisión de los tópicos

contenidos en el tema constituirán probablemente parte del texto escrito. En este caso en particular, podemos advertir que Genaro es capaz de solucionar el problema retórico que presenta la delimitación de los aspectos contenidos en el tema, pues posee una representación cercana de la constitución de los tópicos.

En otras palabras, el tema por ser tan vasto, debe ser delimitado de manera que los enunciados focalicen y mantengan la unidad del texto. Es posible que la identificación del tema se produzca mediante la verbalización de un sintagma supraordenado o de una frase sintagmática en la que converjan los tópicos.

Bajo esa premisa, entendemos que el elaborar planes y especificarlos por escrito sería el mejor método para aligerar la memoria de trabajo y evitar, por tanto, que la sobrecarga cognitiva lleve a la adopción de estrategias inadecuadas para producir el texto.

Por todo lo señalado hasta aquí se puede plantear además que esta serie de actividades estratégicas que desarrolla Genaro e intenta que los integrantes inexpertos puedan replicarlas durante el curso de la sesión, constituyen actividades recursivas de estructuración del texto que escriben a partir de la confrontación de sus apuntes tomados en terreno.

Algunas de estas actividades de estructuración pueden ser consideradas como retrospectivas toda vez que los estudiantes examinan aquello que han escrito. El **Guía retórico** igualmente propicia actividades proyectivas que le permiten monitorear cómo avanzan para llegar a los *objetivos referidos al tema y a la audiencia* (Perl 1980 en Camps, 1994 p. 57). En los siguientes turnos podemos apreciar como la serie de actividades, retrospectivas y proyectivas, actúan simultáneamente a través del constante monitoreo del **Guía retórico** con ayuda de sus compañeros:

382 E.: ya\ eso es... pero es como un punteo... inicial\ \cachai/

383 G.: (lee) "En este sector podemos apreciar claramente... un tipo de asentamiento en la ladera del cerro a partir de... aproximadamente cincuenta ca... del suelo..." y él tiene cien metros...

- 384 E.: *sí\ pero... después... ya eso era como la primera parte\ después dice... claro... son los primeros...*
- 385 G.: *ya\ mira... este sector... este el que estas escribiendo acá le... Cerro Sombrero... y este Cerro Sagrado.*
- 386 E.: *no\ no\ es el mismo... que le\ le hice así... y me puse a escribir de nuevo porque eso lo encontré que así\ que estaba... fue como: "ah\ voy a hacer algo \cachai/"... entonces me puse a escribir y...*
- 387 G.: *a ver\ hay una... hay una\ hay un "Chungará" [alusión a una revista del Departamento de antropología de la UTA] ... ya no importa... pero mira lo... dice: "...en este sector podemos apreciar claramente un tipo de asentamiento en la ladera del cerro a partir (...) cincuenta metros del suelo... del suelo..." desde el nivel de la carretera tiene que ser una cosa así... mmm... "... en la ladera se encuentran construcciones del tipo colca"\ sobre la ladera...*
- 388 E.: *ya\ por eso... eso está mal \cachai/... porque yo le\ le puse "colca" y era "pilca" .. \cachai aquí está/...*
- 389 G.: *Y \cuáles son las pircas/*
- 390 E.: *... en este sector... cacha que tampoco había... después le puse esto \cachai/.*
- 391 G.: *claro\ las colcas eran pa' guardar alimento... pero las "pircas" (pircas) \qué eran/*
- 392 G.: *...la base de la... (...) pa' la casa...*
- 393 G.: *\eso son las pircas/*
- 394 G.: *las pircas...*

En este grupo de turnos se genera una instancia de revisión colaborativa del borrador. Tal como señala Enzo se trata de un “punteo” es decir de un esquema inicial de las ideas que desea transmitir. Sin embargo, ante una pregunta de Genaro, Enzo pareciera no tener una conciencia clara que la elaboración de un plan implica unos objetivos.

Al parecer Enzo no concibe una planificación inicial para elaborar su texto sino que probablemente busca aclararse mediante el proceso de escritura cuando señala: *"ah\ voy a hacer algo \cachai/"... entonces me puse a escribir y...* A través de este enunciado, podemos

inferir que el estudiante no posee un objetivo de escritura determinado y ante esta indefinición se dispone a escribir.

En la revisión Genaro elabora algunas oraciones que otorgan una mayor cohesión y precisión al posible texto. En este proceso resulta interesante verificar cómo Enzo logra tomar conciencia de su texto y detecta algunos desajustes al escuchar la lectura y luego las preguntas que formula Genaro (t. 388). De este modo, la revisión en colaboración propicia la construcción de ciertos aprendizajes no sólo a nivel conceptual como ocurre con el término “pirca” que logra elaborarse mediante una comparación en oposición entre los vocablos colca y pirca que Joana ayuda a precisar (t.392), sino que también una manera de organizar la información que pretende comunicar.

Estas situaciones que también son visibles en esta sesión de trabajo permiten identificar a Genaro no sólo como un escritor experto, sino que además como el **Guía retórico** por su capacidad para formular diversos planes para la elaboración del texto, y por la capacidad de revisarlos y reformularlos durante el proceso de revisión.

9.2.2 La textualización un proceso de colaboración

La dinámica de escritura durante la cual los estudiantes revisan el borrador oral involucra no solo al contexto de producción, sino que también las actividades de índole pretextuales que definitivamente no generan el acto mismo de la escritura, pero si allanan el camino para hacerlo en un recorrido que inicia con la generación de las ideas hasta plasmarlas en el papel como un hecho concreto que surge de la relación entre el pensamiento y lenguaje.

Creemos que estas **actividades pretextuales** constituyen todos los aspectos sociocognitivos anteriores y posteriores a la textualización y que conforman el subproceso de planificación, cuya aparición recursiva se prolonga según lo observado en la conducta de los estudiantes a través de la evocación constante de los datos encontrados en terreno durante la prospección.

En la interacción compleja del proceso de escritura los estudiantes recurren a capacidades personales y colectivas mediante las cuales ponen en juego la abstracción, la capacidad de asociar y comparar los elementos que forman parte de su tarea ya sea a través de la evocación de fotografías, de la disquisición de terminología especializada y la capacidad de racionalizar la información de modo que pueda ser útil para sus propósitos ya definidos. En los siguientes turnos se aprecia dicha interacción:

903. E.: *"también poseían una gran visión del sector..."*

904. P.: *(...) lo que pasa es que todo va súper interrelacionado\ por ejemplo de cuando él tome... fauna y flora... yo igual\ o de los conjunto habitacionales... hay cosas en que yo tengo que tomar\ por ejemplo\ ya... (no se entiende)*

905. E.: *ya\ pero esta es la idea del trabajo \cierto/ lo que yo tengo que hacer*

906. P.: *... le tocaba un maíz\ porque ya\ ya era otra población\ y estaban (...) terrazas\ esas cosas... hay aspectos que tengo que tomar (no se entiende)...*

907. G.: *(simultáneo) sí\ eso está bien... ahí después tenís que*

908. P.: *hablar de la fa_ que de la flora... por lo tanto este piso ecológico es del... valle\ s\ comienzos del valle*

909. M.: *ya po' \y las colcas/\quién va a tomar las colcas/*

Al respecto Castelló (2002) señala que una situación de esta naturaleza ha sido denominada por varios autores como sociocognitiva por cuanto tiene en cuenta los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir, pero al mismo tiempo considera que estos procesos son siempre dependientes de un contexto.

De este modo los procesos atencionales, perceptuales, de memoria y actualización del contexto confluyen en lo que en planificación se denomina generación de las ideas. Para desarrollar el tema global y organizar el entramado de subtemas, los estudiantes se plantean durante la conversación redaccional del texto una serie de inquietudes respecto de cómo enfocar el escrito y cuáles serían las formas más adecuadas de hacerlo. En este sentido, el proceso de revisión nuevamente da lugar a la planificación del texto mediante preguntas, respuestas y aportaciones de los estudiantes.

Resulta conveniente subrayar que el proceso de revisión del borrador verbal se basa principalmente en la información que los estudiantes evocan de la prospección realizada en terreno (lo que recuerdan, su presentación, y la posibilidad de coincidir a partir de la experiencia conjunta con sus compañeros). La organización de las ideas en el proceso de planificación logra dar sentido a la elaboración del género **Informe de Terreno**.

Los estudiantes son capaces de poner en juego operaciones pretextuales de orden sociocognitivas que les permiten interpretar, precisar y delimitar la información que formará parte del género **Informe de Terreno**. En tal situación se produce un diálogo entre las experiencias concretas vividas por los estudiantes y las lecturas de las fuentes teóricas que contribuyen a puntualizar el significado de los vestigios observados durante la prospección. De este modo, la implicancia de las actividades pretextuales durante el proceso de composición en colaboración reseñada nos da como resultado la aparición de un proceso de escritura situacional y dependiente del contexto. Es decir, la situación de comunicación oral y escrita que se genera alrededor de la construcción del género Informe de terreno supera los aspectos cognitivos centrados en el escritor para ampliar la visión hacia una cognición situada en la que participan diversos estudiantes que contribuyen a la construcción conjunta de significados en un proceso de escritura mediada.

De acuerdo a nuestro análisis una característica relevante que desarrollan los estudiantes encuentra su fundamento en la cognición situada, sin embargo este aprendizaje contextualizado, producto de la actividad de escritura que desarrollan los estudiantes no sería posible si la cognición no fuera guiada por un par experto. En esta actividad de escritura, y específicamente, la actividad de revisión es orientada y ejecutada por Genaro a lo largo de todo el proceso de escritura del informe de terreno. Él se yergue como un ente regulador y autorregulador de su propio trabajo y el de sus compañeros. Genaro es quien lidera este subproceso y lo realiza de continuo en una función de monitoreo del proceso de escritura que se ha autoinvocado y que sus compañeros validan al aceptar su metodología de trabajo.

El proceso de revisión suscitado entre los integrantes del grupo redaccional apunta a la verificación y deslinde de los contenidos correspondientes a cada tema y estudiante por separado. La conversación redaccional entre los integrantes propicia dicha revisión de modo que media entre la construcción del texto y la representación que se tiene de él a partir del tema de cada uno.

9.2.3 La revisión en la prefiguración del texto escrito

Las características que adopta la revisión en el proceso de escritura *Informe de Terreno* resultan de la confluencia de las diversas ópticas con que la literatura especializada ha tratado de describir el subproceso de revisión. Este alcance resulta vital para el análisis, pues no es un proceso estático que va en una misma dirección sino que atraviesa por diversos estados dependiendo de la naturaleza de la tarea, de las exigencias en la precisión de los temas que aborda el texto, de los impulsos creativos que realizan los escritores y de cómo este conjunto de elementos repercute en la constante reformulación del plan global del texto a partir de un proceso recursivo que oscila entre la planificación y la revisión.

En esta línea coincidimos con las ideas de Nold (1981, en Camps 1994b p. 84), cuyo aspecto más interesante es el énfasis que pone en la relación entre la revisión y la planificación previa referida a los aspectos discursivos y semánticos.

Uno de los puntos cruciales sobre este proceso dice relación con la noción de desajuste y los efectos que produce en el proceso de escritura. Al respecto, algunas investigaciones se han centrado en el estudio de los cambios que los escritores hacen en sus borradores. Este hecho parece presuponer que la operación de revisión consiste en cambiar aquellos aspectos del texto en que se constata el desajuste.

La detección de un desajuste requiere algún contacto entre el texto existente y un cuerpo de conocimientos, seguramente de tipos muy diversos a partir de los cuales se puede construir un texto alternativo según la facilidad con que el escritor se representa un segmento del texto y sus alternativas potenciales (Camps, 1994b p. 84).

En el análisis que sostenemos, la existencia de un texto concreto solo aparece en una oportunidad durante el proceso de revisión, mientras que en el transcurso de la interacción surgen disquisiciones a partir de los desajustes de la representación del texto que construyen los cuales permiten a los escritores modificar y replantear los esquemas y planes del escrito que elaboran.

Otras investigaciones, han orientado sus esfuerzos a la formulación de modelos de subprocesos de revisión que muestran su complejidad, la diversidad de operaciones que comporta, las cuales no tienen por qué traducirse siempre en cambios en el texto. En este sentido, como fenómeno que afecta al estado incipiente del borrador, la revisión es un proceso complejo cuyo punto de partida se asocia a la creatividad del escritor, es decir, no necesariamente, a la detección de un desajuste, sino a las reevaluaciones de sus creaciones y la representación mental que el escritor se hace del texto.

Por la peculiaridad que adopta el proceso redaccional en este estudio, en el que fundamentalmente los participantes verbalizan sus apreciaciones, entenderemos que la detección de desajustes no se centra en la revisión de los productos escritos, sino en la respuesta de los participantes de la tarea de escritura, pues relevamos la presencia mayoritariamente de borradores que denominaremos **borradores verbales**, es decir, que se expresan solo de palabra, los cuales se configuran a partir de la constante interacción entre los escritores que participan del proceso.

La existencia concreta de **dos tipos de borradores** desarrollados por los estudiantes, los **verbales** y los **escritos**, nos obligan a adoptar una posición frente a esta dualidad de textos. Y en consecuencia, creemos que revisar un texto oral no es diferente de revisar un texto escrito, pues los planes del escritor pueden ser concretados mentalmente como un pretexto que podrá ser o no ser finalmente escrito. Tanto la revisión del texto como la del pretexto podrán ser motivadas de la misma manera por la percepción de un desajuste, de una disonancia entre las intenciones y lo que se ha producido o lo que se intenta producir. En

tales casos, según (Witte 1985, en Camps 1992 p. 66) ambas revisiones pueden tener el mismo efecto en el texto escrito.

En consecuencia, nuestros esfuerzos por describir este proceso de revisión muy particular, se centran en relevar que:

1. La recursividad en el proceso de escritura implica que la revisión se puede dar en momentos y niveles diferentes de la producción.
2. La revisión no se entiende solo como una corrección o cambio en el texto, sino que implica una reiniciación del proceso que afecta los esquemas o planes por su vinculación con la representación del texto que se elabora.
3. La operación de revisión se puede concebir sobre elementos pretextuales.

La particularidad que adopta este subproceso se basa en una serie de operaciones sociodiscursivas divergentes que los estudiantes emplean para configurar el texto. Una de estas operaciones conduce a los estudiantes al descubrimiento de un desajuste en las informaciones del escrito que desencadena la reformulación del plan global del texto. Otra, permite la constante confrontación de los elementos pretextuales durante la búsqueda de la información, que no sólo surge de fuentes escritas sino que de la evocación de los hallazgos encontrados en terreno, orientada por la representación incipiente de la tarea de escritura.

9.3 La escritura y su aprendizaje como proceso dialógico

La descripción de este proceso de escritura altamente dialógico releva en sus orígenes la interrelación de diversas voces citadas por los estudiantes en el espacio retórico.

Este fenómeno, dependiendo de la óptica con que se aborde su estudio, puede ser denominado discurso autorizado del profesor, si quien es evocado es el docente y cuya presencia sirve de soporte a los estudiantes para reconstruir los hallazgos descubiertos en terreno, establecer relaciones de sentido con la bibliografía leída y elucubrar algunas

deducciones. Si la vinculación cobra fuerza a través de la asociación de ideas, conceptos o fuentes que se refieren a un mismo fenómeno, podríamos señalar que estamos en presencia de la fuerza con que el concepto de intertextualidad forma parte no solo de la escritura en colaboración, sino que como un recurso del contexto que permite a los estudiantes precisar sus textos en función de los instrumentos con los cuales cuentan.

En las interacciones generadas durante el proceso de escritura cobra sentido el término dialogismo, tomado de la teoría de Bajtín para referirse a las relaciones que todo enunciado mantiene con los producidos anteriormente así como con los enunciados futuros que sus destinatarios pueden llegar a producir según indica Mainguenu (2005 p. 169).

La dialogicidad o polifonía es entendida por Bajtín como un tipo de relación que se da entre enunciados. La palabra, afirma Bajtín (2005) es dialógica por naturaleza. Todo enunciado es dialógico: apela al destinatario y esta consideración incide de alguna manera en su composición.

En la interacción colaborativa que sostienen los estudiantes mientras elaboran su texto encontramos la presencia de voces diversas cuya enunciación de origen no necesariamente coincide con quien la emite. Los enunciados expresados tienen como interlocutor en la enunciación no solo a una posible audiencia del texto que elaboran sino que paralelamente existe una interlocución con los compañeros que forman parte del contexto de producción.

Esta situación que los estudiantes mantienen en la elaboración del texto es probablemente el motor que los lleva a integrar diversas fuentes de manera natural en el texto que construyen.

9.3.1 La colaboración en el desarrollo de la consigna: elaboración de la representación conjunta de la tarea

Creemos que los diálogos entre estudiantes y la evocación del discurso autorizado del profesor sufren un proceso de transformación y adquieren un carácter especial pues pierden

relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros y conservan su forma e importancia cotidiana tan solo como parte del contenido del género discursivo ***Informe de Terreno***, es decir, en el contexto de escritura la información que acude al espacio retórico casi de manera anecdótica es reelaborada en la interacción dialógica para formar parte del ***Informe de Terreno***.

Este procedimiento tan particular que adoptan los estudiantes sobre la cita constante de los expertos y las fuentes bibliográficas les permite *reelaborar el conocimiento* a través de un monitoreo permanente en el que los *enunciados referidos* cobran fuerza según los propósitos del escritor experto, quien durante toda la sesión de trabajo monitorea con el fin de afinar el plan global del texto de acuerdo a sus objetivos y la representación que tiene del tema y de los subtemas.

La noción de ***enunciado referido*** aplicada en este análisis al plano del discurso oral, nos permite identificar el modo en que los estudiantes traen la voz del profesor o de la bibliografía mediante la identificación de enunciados emitidos por ellos o evocados de los textos leídos, de sus apuntes o las fotografías implicadas en la discusión. El procedimiento permite a los implicados en la actividad traducir el pensamiento del profesor o pasajes específicos de un texto citado.

El *enunciado referido* trata de los diversos modos con que se representan en el discurso palabras atribuidas a instancias distintas a las del locutor, es decir, “puesta en relación de discursos donde uno de ellos crea un espacio enunciativo particular, mientras que el otro es colocado a distancia y atribuido a otra fuente, de manera unívoca o no” (Rosier, 1999: 125, citado en Mainguenu 2005 p. 184).

La construcción gramatical de este tipo de *enunciado referido* se reconoce por la presencia de un verbo subordinado a una subjunción *que* de modo que la información relevante se puede identificar claramente porque constituye una proposición subordinada. El criterio para determinar las fronteras de cada enunciado es precisamente el cambio de sujeto discursivo.

En este estudio en particular, nos interesa describir principalmente cómo en el proceso de escritura unos géneros discursivos absorben y se reelaboran a partir de otros géneros más simples (Bajtín, 2005), a través de la evocación de un *discurso referido* que los estudiantes verbalizan durante la conversación redaccional.

Bajo esta premisa, el género discursivo ***Informe de Terreno*** constituye un género de gran complejidad que en su conformación absorbe las características formales de otros géneros menores, ya que el discurso oral entre los estudiantes daría cuenta del conjunto de informaciones y soportes que le brindan al potencial texto que construyen las características de discurso *intertextual*.

Ahora, cuánto de la información vehiculada a través de estos *enunciados referidos* logra formar parte del texto que elaboran constituye una cuestión que de momento no podemos precisar por la naturaleza misma del tipo de análisis e investigación que hemos realizado. Sin embargo, aunque no logramos precisar la perdurabilidad de este conjunto de voces que conforman el discurso oral, podemos señalar que se produce un diálogo entre los discursos de los estudiantes, del profesor, de la evocación de la bibliografía de modo que los enunciados que elaboran una intrincada red de relaciones entre voces superpuestas.

Entendemos que estudiantes y profesor(es) convergen en la dualidad emisor-receptor en un proceso que involucra a otros textos almacenados en la memoria *al momento de producir el Informe de Terreno*, de modo que este último se basa en otros textos anteriores. Como señala Silvestri y Blanck (1993) “*la emisión de cada enunciado funciona como un eslabón en la cadena discursiva siempre vinculada con otras anteriores y posteriores a veces muy lejanas*” (p. 66).

La tarea de escritura solicitada requiere de la integración de la información suministrada por los discursos de referencia actualizados en el contexto de escritura en colaboración. La actividad implica la evocación, interpretación y reelaboración de fuentes diversas para la conformación del género *Informe de terreno*.

Estamos frente a una *polifonía discursiva* en la que diversas fuentes o diversas voces pasan a constituir el texto en su fase inicial (planificación) y que en la práctica implica los siguientes aspectos:

- **El rol que adquiere el discurso del profesor** cuando los estudiantes evocan mentalmente sus explicaciones o el registro de la exploración al sitio visitado.
- **La lectura de bibliografía y la incidencia de los apuntes que los estudiantes toman durante la expedición** producto de sus propias reflexiones o de las indicaciones formuladas por los profesores. En su calidad de expertos orientan a los estudiantes en la interpretación de la observación en terreno.
- **Las fotografías y dibujos que realizan los estudiantes** durante la prospección en terreno constituyen instrumentos que facilitan la labor de elaboración del texto que escriben y en los cuales se basan para redactarlo.

Al analizar el proceso de *intertextualidad* que se vivencia en durante la escritura, descubrimos que ella permite a los estudiantes desarrollar procesos de gran complejidad y abstracción que originan habilidades *sociocognitivas* tales como discriminar información pertinente para la elaboración de su texto desde las diversas áreas teóricas de su especialidad y desechar aquello que no formaría parte de él. Sobre este aspecto Bazerman señala que todas estas operaciones complejas propician en los implicados en actividades de escritura de esta índole “*identificar que saben acerca de la negociación en el complejo mundo de los textos, lo que todavía tienen que aprender y cómo su necesidad de contar con habilidades particulares intertextuales puede variar dependiendo de las tareas que realizan*” (2004 pp. 1,2).

En síntesis la *intertextualidad* demanda una serie de habilidades de lectura y escritura que confluyen en la interpretación de los datos observados en terreno y cuyo producto elaborado y reelaborado forma parte del texto.

9.3.2 El trabajo en colaboración a lo largo del proceso de escritura

Los *enunciados referidos* constituyen un medio a través del cual los estudiantes establecen una especie de monitoreo constante sobre el estado del texto. Y lo entenderemos como la revisión parcial y global del contenido, de la estructura del texto, del contexto en el cual se escribe y de los posibles destinatarios. Implica revisar si las metas de escritura se están cumpliendo o no, con el fin de poner en funcionamiento estrategias que permitan superar los problemas que se presentan en relación con estos aspectos.

- **Las funciones de los enunciados referidos en la elaboración del *Informe de Terreno***

En este punto, los *enunciados referidos*, mecanismos orales de comunicación, adquieren diferentes grados de funcionalidad durante la elaboración del género que construyen entre los que por ejemplo, se cuentan:

- a) Aprender a deslindar un tema de otro
- b) Corregir errores conceptuales
- c) Descubrir la conexión entre las ideas.

La frontera entre una función y otra no sería privativa ni excluyente y determinar un linde tajante de funciones que cumplen los enunciados referidos requiere de un trabajo más exhaustivo. De momento creemos que actúan de manera simultánea con preponderancia de alguna de ellas.

Estos *enunciados referidos* en los que se ve involucrado el discurso autorizado del profesor constituyen medios de prueba que facilitan la construcción del texto que escriben los estudiantes y les permiten validar o cuestionar los conocimientos disciplinarios que conocen de la bibliografía, de las clases y de los apuntes tomados durante la prospección en terreno, a la vez que actúan como un regulador en la resolución de los conflictos sociodiscursivos suscitados durante la gestión del proceso de escritura *mediada a través* del lenguaje

especializado para manipular la realidad e identificar los objetos observados, como se observa en los siguientes turnos.

377. G.: *La cosa es que... ahí yo tengo un problema porque... hay diferencia de influencias y presencia de tiahuanacu... \cierto/*
378. M.: *Si po'*
379. G.: *Ahora\ lo que pasa es que la... el enterramiento el profe lo catalogó de... tiahuanacu... pero por ejemplo la cerámica... la cerámica que encontré ahí\ él me dijo que era post tiahuanacu... que se llamaba "Chiribaya"*
380. P.: *Lo que pasa es que el profe Waldo dijo que ese cementerio fue usado también por cultura de... lo que pasa es que... yo estuve leyendo y Daulsber (Dauelsberg) planteaba que... Cabuza y Las Maitas son culturas de Azapa con influencia de... presencia de la cultura tiahuanacu y que las Maitas y Chiribayas viene siendo... o sea\ Cabuza es la primera fase\ cuando recién llegaron las colonias tihuanacu... tiene todo el auge de tihuanacu... pero Las Maitas Chiribayas viene después de que ya llegó tihuanacu... toma su influencia parte de eso*
381. G.: *Pero... Chiribaya... Chiribaya es término pa' la clasificación cerámica que se le da po'\ no es un lugar*
382. P.: *Si po'\ por eso te digo por la cerámica lo cultural...*

Los estudiantes evocan el discurso del profesor con la finalidad de resolver un problema no solo vinculado a conocimientos de orden disciplinario, sino que además porque el tema en discusión forma parte del texto que desean construir. Este procedimiento les permite deslindar las informaciones pertenecientes a unos temas de otros, a la vez que de manera intencionada permite corregir *errores conceptuales*.

La discusión gira en torno del tema *enterratorios* y la distinción entre el nombre de un lugar físico o un tipo de cerámica. Genaro (*Guía retórico*) cita al profesor para señalar que una cerámica encontrada en terreno sería post-tiahuanaco, es decir, Chiribaya. Tal denominación, asegura, corresponde a un periodo histórico y no a un lugar físico, pues en sus argumentos Paola, citando al profesor y a un texto incluye la denominación Chiribaya como parte de unas

de las fases de Tiahunaco, enumerándolas: “*Cabuza y las Maitas... las Maitas y Chiribayas*” que en realidad corresponderían solo a la primera y segunda colonia Tiahuanaco asentadas en el Valle de Azapa. Paola comete el error y Genero que monitorea el proceso de escritura señala el equívoco. Además se menciona a un autor (*Dauelsberg*) como fuente de información primaria para aportar a la discusión.

En este proceso de construcción del texto los estudiantes rememoran sus lecturas y siguen la línea que tiene la información de donde proviene originalmente y los autores que continúan desarrollando los mismos conceptos en otros estudios. Como señala Bazerman (2004) *el análisis de las conexiones nos ayuda a comprender el significado del texto más profundamente.*

A toda esta información se suman los datos recogidos en terreno, los contenidos bibliográficos y la explicación del profesor que los estudiantes reelaboran en una intrincada red conceptual como sustento del tema que formará parte del Informe de Terreno. El desarrollo de la escritura adopta el carácter de un proceso epistémico en el que la información que traen al espacio retórico no permanece encapsulada sino que se reelabora en la construcción del texto.

En la discusión se observa claramente como la terminología especializada que han adquirido a través de la lectura científica permite a los estudiantes entenderse entre ellos a partir de un metalenguaje especializado, unívoco, que favorece la complementación y precisión de las ideas que elaboran en el proceso de planificación. Esta discusión en términos técnicos propicia entre los estudiantes la interacción con otros “interlocutores” cuando evocan lo dicho en terreno, cuando comparan los hitos de la cultura analizada y elaboran ideas para sustentar sus afirmaciones cuando incorporan en la discusión al profesor, la guía de trabajo, la bibliografía y sus apuntes.

Creemos además que el texto va adquiriendo, de acuerdo a las exigencias de la consigna de escritura el uso de un lenguaje especializado -que produce una interacción dialógica entre el discurso de los estudiantes y el de los especialistas por una exigencia en la construcción

deletrado académico que se acredita mediante fuentes fidedignas como una de las características de la escritura académica.

Este fenómeno de intertextualidad que se suscita entre el profesor y los estudiantes manifiesta un diálogo implícito porque como señala Silvestri y Blanck (1993) *“el discurso no es dialógico solo porque se oriente a otras personas, sino también porque se relaciona a otros enunciados. El diálogo es siempre una sucesión orgánica de enunciados a cargo de distintos sujetos”* (p. 66).

También es necesario considerar que el tenor la interacción suscitada entre los estudiantes y las citas constantes que se hacen del discurso del docente se debe a que los redactores fueron acompañados en la prospección en terreno por dos profesores quienes tratan de trascender de la experiencia directa a la experiencia mediada por el propio lenguaje (Zabalza, 1986). Y aun cuando este discurso evocado del profesor no se vive en el aula, sino que en un contexto pedagógico en donde los referentes son reales, el docente utiliza un lenguaje formal que permite tomar distancia de los objetos observados y conducir a los estudiantes a ciertos grados de abstracción para acercarse al conocimiento científico.

En este contexto dialógico que caracteriza la sesión de estudio, los estudiantes más avezados recuperan la información vehiculada por el profesor en terreno en los mismos términos en que fue recepcionada, es decir, utilizan un lenguaje especializado que permite guiar a los estudiantes menos avezados.

En la misma línea, relevamos el discurso indirecto del profesor que cumple la función de mediador en el desarrollo conceptual y cognitivo de los estudiantes. Cada evocación realizada por los alumnos, permite construir un conocimiento que pasa de lo conocido próximo y concreto a lo desconocido, abstracto y general (Villalba, 2005). Esta reconstrucción que concita diversas fuentes de información se produce de manera natural, como una evocación narrada que paulatinamente el **Guía retórico** junto a sus compañeros reelabora en el espacio retórico con las diversas fuentes mediante un discurso explicativo.

a) **En la revisión**

La dualidad que adquiere en las prácticas de escritura el concepto de borrador para este estudio nos permite transitar con cierta flexibilidad y cautela en la compleja tarea de describir el evento redaccional desarrollado por los estudiantes. Esta dualidad que el escrito final propicia también nos permite comprobar cómo en la interacción sociodiscursiva estos tipos de borradores que surgen por oposición oral/escrito (Cfr. Apartado 9.3.2. pág. 216), se demandan como una relación de determinación que desencadena en el caso de cada uno por separado, hechos y efectos diversos que actúan simultáneamente en un continuum en el proceso de planificación.

La revisión del borrador verbal constituye una instancia relativamente espontánea, es decir, no convencionalizada, cuyo ejercicio constante permite a los estudiantes afinar la representación mental del texto, es decir, permite orientar la generación de ideas, esclarecer su pertinencia para el tema que abordan y delimitarlo según los requerimientos académicos instituidos por el profesor. La *revisión del borrador escrito* no solo afecta al texto que los estudiantes están leyendo sino que desencadena otra serie de interacciones, ajustes y desajustes en los esquemas o planes de los escritores.

984. C.: *para hacer un tipo de e::h- llamativa a los animales\ sí\ (...) e::h \ además los hallazgos atestiguan (..) e::h\ vegetales\ eran\ eran-*

985. P.: *\cómo se llamaba el árbol/ acetona (...) cuánto/*

986. C.: *hay una \e::h*

987. P.: *acetona*

988. C.: *la horticultura\ incipiente\ cierto/ ya\ mira\ tengo: ((lee)) “además de los hallazgos encontrados nos atestiguan que los vegetales eran y correspondían a una agricultura incipiente”*

989. G.: *ni siquiera podía llamarle una agricultura\ sino como que ellos cortaban comiendo los vegetales que estaban apareciendo no más\ no que ellos producían*

990. C *correspondían a una-*

991. G *que los hallazgos de-*

992. C *experimentación de la agricultura*
993. G *tení\ que\ coloca mejor que los hallazgos\ que los hallazgos de que en las dietas de algunos de estos hombres habían vegetales\ no corresponde a lo que ellos producían\ no es que una agricultura incipiente que era más dada a \ era más a lo que ellos encontraban los- (...)*

En la secuencia de turnos observamos cómo ambos tipos de borradores se complementan y coexisten en el espacio retórico, provocando diversos efectos en el texto que construyen. No solo ello, sino que además cómo reorganizan bajo una consigna específica la cooperación de los diversos actores para lograr la caracterización de los subtemas.

La revisión del borrador oral se inicia en el turno 984 y se extiende hasta el turno 989 con la intervención de Paola, quien desea verificar que los tópicos de su tema no se traslapen con los de su compañero. En el proceso de revisión se puede apreciar que mediante una pregunta y luego de la autodesignación de los temas, los estudiantes inician su trabajo de monitoreo deslindando los aspectos que han de ser parte de los temas que abordan Enzo y Paola. Este hecho desencadena una situación inesperada que por un albur consigue la detección de los desajustes en la representación de la tarea de escritura, lo que compromete la coherencia global del texto, especialmente cuando se trata de cautelar la repetición de los tópicos. Recordemos que para esta sesión de trabajo y en virtud de la naturaleza del cometido que se proponen, cada estudiante es responsable de un subtema que conforma el tema global del **Informe de Terreno**. Solo luego de que Enzo lee su borrador escrito Genaro sanciona y explicita con una mayor descripción el tema (t. 990).

Esta acción surge de la necesidad espontánea del autor del texto por verificar cuánto de la información que ha incorporado pertenece a su tema y cuánto de ello es posible que sea coincidente con otros temas.

El **Guía retórico** inicialmente centra su atención en el texto y busca en sus conocimientos retóricos en la memoria de largo plazo las causas del desajuste detectado (diagnosticar). Según da cuenta la serie de turnos precedentes, el **Guía retórico** opta por reformular el plan

producto de la exposición realizada por sus compañeros y propone un cambio en el escrito dirigido a enlazar un tema con otro que trae como consecuencia un cambio en la representación que se había hecho originalmente de él. La revisión no solo afecta a la elaboración del texto en sus aspectos discursivos y retóricos sino que también al escritor en el aspecto emocional vinculado a la escritura.

910. G.: \qué dice ahí/
911. M.: *ubicación espacial... se ubican en la ladera del río... tú vai en los motivos de \por qué se ubican en la ladera del río/*
912. E.: *ya po' eso estoy haciendo yo po... que ocuparon este lugar por distintos razones\ "la ladera del cerro..."*
913. M.: *Pal_*
914. E.: *"... podía ofrecer protección del viento que se produce en esta zona producto del_"*
915. M.: *(...) sacar la mugre en la_*
916. E.: *"... cambio de las_ de las zonas de alta y baja presión\ lo que produce fuertes ventarrones también encon_"*
917. J.: *está' bien pu'*
918. E.: *"... encontrarse mayor altura se produci_ se podían proteger de los insectos y de la humedad de la zona del valle"*
919. M.: *a:: \ está' bien po'\ está bien pu'*
920. E.: *"también poseían una gran visión del sector..."*
921. P.: *(...) lo que pasa es que todo va súper interrelacionado\ por ejemplo de cuando él tome... fauna y flora... yo igual\ o de los conjunto habitacionales... hay cosas en que yo tengo que tomar\ por ejemplo\ ya... (no se entiende)*
922. E.: *ya\ pero esta es la idea del trabajo \cierto/ lo que yo tengo que hacer*

Enzo verifica la revisión realizada entre los turno 922 y manifiesta su tranquilidad y conformidad por el borrador que ha sometido al escrutinio de **Guía retórico** quien asiente y sanciona el texto presentado por él. Nos detenemos en este aspecto para señalar la importancia del componente emocional del que dependen los aspectos cognitivos y también del sentimiento de autoestima que experimenta el escritor inexperto al reconocer que ha

orientado adecuadamente su proyecto de escritura. Sin duda que la verificación de este hecho se convierte en un logro para el estudiante después transitar dificultosamente por el proceso de escritura.

Es importante destacar que en este proceso de revisión en colaboración el **Guía retórico** corrige la serie de desajustes de ambos borradores (verbal/escrito) en función de sus conocimientos porque él es quien posee la representación global del texto y de los subtemas. La reformulación del texto resulta posible gracias a la participación del **Guía retórico**, pues de lo contrario Mario y Enzo no hubiesen resuelto ni zanjado el conflicto.

La descripción de este proceso de revisión que da forma a la planificación del texto se condice con las ideas de Bereiter y Scardamalia (1983, 1987) cuando señalan los componentes en el proceso de revisión que denomina CDO (Comparar, Diagnosticar, Operar) que constituye una parte del proceso de escritura. En relación con lo mismo, los autores indican que este proceso de revisión que gira en torno de un desajuste se puede reiniciar tantas veces como sea necesario mientras algún desajuste o falla obligue al mecanismo de control a retornar el proceso interrumpido.

En este proceso particular de escritura en colaboración el subproceso de revisión se desarrolla y adquiere la forma que hemos descrito debido a las características idiosincráticas que presenta el propio proceso, a las representaciones que hacen los estudiantes de la tarea académica y a la naturaleza misma del género discursivo que elaboran.

9.3.3 Relaciones entre los participantes: relaciones simétricas y asimétricas

En este estudio los conceptos de simetría y asimetría denominan categorías básicas de participación con las que se puede tipificar a los intercambios comunicativos que se producen entre los hablantes. Ambas nociones se justifican en cuanto las funciones que cumplen en contextos de interacción social y los grados de asistencialidad que se brindan quienes participan de prácticas orales y escritas formales e informales con propósitos académicos definidos: elaborar una tarea, un informe en alternancia mutua, etc.

Estas dos nociones constituyen soportes fundamentales en la descripción de la interacción que se produce durante la sesión de trabajo por cuanto pueden identificarse como patrones que logran estabilizarse mutuamente siempre que sea necesario y posible que los participantes de una interacción social se relacionen simétricamente en algunos instantes o asimétricamente en otros. A continuación describiremos los tipos de relaciones simétricas o asimétricas que se producen entre los estudiantes durante el desarrollo de la actividad ***Informe de Terreno***.

Podríamos señalar que al inicio de la interacción los participantes de la escritura en colaboración, excepto Genaro y Paola, exteriorizan una participación precaria y periférica debido a que presentan todavía una inmadurez sociocognitiva que dificulta su participación en el espacio retórico. En consecuencia, el nivel de asistencialidad que brinda el ***Guía retórico*** a sus compañeros depende de un grado mayor o menor de simetría o asimetría que se produce entre ellos. Esta distinción no implica grados de simpatía entre los participantes de la tarea de escritura, sino que un participante ocupa una posición superior mientras que el otro ocupa la posición correspondiente inferior o secundaria.

- ***Condiciones para una relación simétrica en la interacción entre pares***

La proximidad entre Paola y el ***Guía retórico*** se aprecia más bien *simétrica*. Entre ambos prima una suerte de experiencia compartida, unos conocimientos previos y unos aprendizajes anteriores que los instalan en una misma frecuencia no solo de estrategias y procedimientos para el desarrollo del texto que se proponen escribir, sino que además resulta fundamental la *competencia lexical* y el *dominio del lenguaje técnico especializado*, es decir, un *metalenguaje* que los pone en un nivel relativamente similar en una relación *coordinada*.

El comportamiento lingüístico recurrente que caracteriza a Paola en su intento por configurar su discurso al definir, denominar o precisar la validez de sus apuntes mediante una justificación de índole científica, le brinda mayor fuerza a sus reiteradas intervenciones. En ambos casos, tanto en Genaro como en Paola, las razones de este comportamiento creemos

que tienen su origen en las exigencias y recomendaciones del profesor, quien constantemente los conmina a utilizar lenguaje técnico ya sea en las pruebas o en sus intervenciones orales.

- ***Eslabones metadiscursivos en la relación asimétrica entre pares***

La situación se aprecia diametralmente opuesta entre Genaro y los otros compañeros de trabajo. En la interacción discursiva que se origina entre Mario y Genaro durante la reconstrucción estratégica de los datos se aprecia una relación asimétrica. En el diálogo sostenido entre ambos estudiantes, el primero alude al referente con un lenguaje no especializado que aunque permite la representación de una realidad evocada no se ajusta a los cánones por los que transcurre la comunicación para construir el conocimiento científico. En la asunción de que ambos interlocutores aceptan este protocolo, Genaro alude al mismo referente con un lenguaje especializado que intercepta al vocablo común e inmediatamente esta nueva designación es aceptada por Mario implicando que se refiere al mismo objeto. En este contexto, los intercambios de significado refuerzan la arquitectura colaborativa, donde se incluye a ambos y al resto de los participantes quienes tienen un propósito ulterior orientado a la elaboración del ***Informe de Terreno***.

Este procedimiento constituye una estrategia metadiscursiva fundamental en la que la incorporación del lenguaje especializado al espacio retórico pasa por el hecho de que el *tutor informal* propone un término técnico en reemplazo de otro del lenguaje cotidiano que es aceptado por Mario mediante una expansión del nuevo término. Esto que podría interpretarse como un grado mayor de complejización de la tarea se convierte en un proceso necesario que permite resignificar el objeto observado a niveles mayores de abstracción mediante un proceso que favorece la representación de la realidad y el mundo.

La interacción fluida entre los estudiantes atestigua un estadio de maduración y conjunción que ha enfrentado discusiones, desacuerdos y muchas sesiones de trabajo. Esta conjunción de la que hablamos obedece a la exposición interactiva de las ideas entre compañeros expertos e inexpertos, quienes evidencian formas comunicativas y de gestión del trabajo en

planos distintos de experticia. El rol tutorial que desempeña *el Guía retórico* permite que sus compañeros avancen a estadios más sofisticados de participación mediante el modelamiento ya sea general que impone en el grupo, ya sea focalizado cuando establece un tándem para la resolución de algún nudo cognitivo que se genera entre compañeros.

El estudio precedente en el que se conjugan las cualidades del *Guía retórico* en su función de tutor bajo la influencia de ciertas relaciones de subordinación e igualdad entre los componentes del equipo de trabajo, permiten establecer que el estudiante posee las características de un tutor de escritura. Pero al contrario de lo que ocurre en los Centros de Escritura de algunas universidades anglosajonas (Carlino, 2004), en donde el tutor de escritura pasa por un periodo de preparación formalizada, el *Guía retórico* que gestiona la tarea de escritura no ha recibido preparación previa para ello. Sin embargo existiría cierto grado de similitud entre las competencias escriturales adquiridas por un tutor de escritura y las competencias propias del *Guía retórico* pues este último domina un conjunto de saberes discursivos, textuales y de gestión de la tarea, entre otros.

En síntesis, los estudiantes objeto de este análisis se encuentran en un entramado de niveles tutoriales en el sistema de enseñanza y aprendizaje que incluye en el proceso no solo al profesor sino que también a un par experto que tiene como propósito acercar el conocimiento teórico a los estudiantes en una relación más simétrica que la establecida entre profesor y alumno.

9.3.4 El Guía retórico como mediador en la resolución de los problemas de escritura

El corpus que analizamos proveniente de una universidad que si bien no ha desarrollado un Programa de tutorías en términos actuales, sí ha desplegado un sistema de ayudantías (tutorías), como en la mayoría de las universidades chilenas. Sin embargo la realidad que evoca el desarrollo del trabajo de escritura en colaboración de este estudio se excluye de esta denominación institucionalizada, pues si bien el estudiante que oficia las veces de tutor,

despliega actividades similares a las de un ayudante no se encuentra reconocido en la academia como tal, no obstante, su actuación cabe dentro de la clasificación realizada por Borgobello et al. (2010) cuando se refieren a los tipos de *tutorías formales e informales*.

El tutor ha tenido un rol clave en relación con los aprendizajes en el marco de los distintos contextos sociohistóricos en los que se ha ido configurando su desempeño. Como figura que acompaña y guía a los alumnos, existe desde la etapa de institucionalización inicial de la universidad (Baudrit 2000; Lázaro 1997).

En la actualidad, este rol se constituye dinámicamente al interior de contextos universitarios con profundos cambios en sus identidades y resulta depositario de diversas expectativas sociales, culturales, educativas, económicas. Su figura parece involucrar tensiones entre viejas y nuevas formas de concebir el aprendizaje, la enseñanza y la misión y funciones de la universidad.

La noción de tutoría, según la bibliografía revisada (Capelari 2009; Borgobello 2010) resulta difícil de ser acotada porque aun cuando se trataría de una práctica frecuente en educación de nivel superior tiene diversas modalidades ya que puede constituir una relación entre dos personas o entre una persona y un grupo. Bajo este concepto de tutoría pueden identificarse a los distintos tipos de encuentros focalizados entre enseñantes y aprendientes que abarcan desde la tutorización de individuos en tareas de escritura en el aula hasta tutorías formales fuera de clases o incluso sesiones especiales de refuerzo o complemento.

Los fundamentos didácticos que justifican este tipo de prácticas se sustentan en que este proceso incluye una interacción genuina entre un aprendiz y un experto que ofrece andamiajes adecuados para que el primero desarrolle la conducta experta que el segundo le muestra, primero de manera interactiva y después autónomamente. Para Cassany (1999 p. 232) la tutoría implica una relación de ayuda entre un tutor que tiene conocimientos y habilidades específicas sobre la tarea que es objeto de tutoría (la composición) y sobre la misma tutorización y un aprendiz que debe o quiere mejorar su capacidad para realizar y comprender dicha tarea.

La gama de posibilidades en este tipo de interacción es tan amplia como variadas resultan las ópticas con las que puede considerarse. En algunos casos el énfasis está puesto en los distintos niveles de formación académica de los participantes; puede estar integrado al aula, complementar la enseñanza dada en el aula o ser paralela; puede tener como eje aspectos académicos, personales emocionales o ambos (Carlino 2004 p. 4). Además, puede formar parte de la enseñanza formal y estar integrada a ella, o puede encontrarse completamente fuera del sistema educativo. Esta gama de posibilidades nos permite en este estudio reconocer el rol de tutor que desempeña un estudiante de pregrado en una actividad de escritura colaborativa donde orienta el trabajo de composición.

Bajo esta premisa, especificaremos de momento que el estudiante del cual hablamos, y que desempeña las labores de tutor, según (Cassany 1999 p. 233) no pretende directamente modificar las ideas del aprendiz ni determinar lo que va a hacer, sino que se concentra en comprenderle y en ofrecerle otra forma (la suya propia) de comprender y ejercitar la composición.

Según esta mirada, las primeras estarían regladas, mientras que las informales se producirían de manera espontánea. Bajo esta consideración el estudiante que oficia de **Guía retórico** realiza las tareas de un tutor informal. En esta línea de investigación existen estudios que resaltan la figura tutorial entre pares bajo el concepto de aprendizaje colaborativo, caracterizado por situaciones en las cuales la colaboración entre pares de aprendices permite, en un ambiente distendido, lograr aprendizajes comunes al grupo (Dillenbourg et al. 1996, 1999; Dillenbourg y Traum 2006).

En la actividad de escritura colaborativa el estudiante designado como **Guía retórico** posee clara conciencia de la representación de la tarea de escritura y de cómo abordar el problema retórico. Estas habilidades sociocognitivas favorecen la asunción de una tutoría en donde el estudiante, de modo espontáneo se yergue como un organizador, a la vez, interno y externo de la tarea. Por ello, en este análisis de las funciones tutoriales que cumple este estudiante

que guía el trabajo de escritura colaborativa da lugar a esta elaboración teórica reflexiva basada en los datos empíricos trabajados.

La serie de categorizaciones implicadas por los autores reseñados son congruentes con nuestro trabajo por cuanto permiten establecer ciertas similitudes en la gestación de los comportamientos de pares. A partir de ello, describiremos la función del **Guía retórico** en su rol tutorial durante la actividad de escritura en colaboración.

- ***Las características de la función tutorial del escritor experto en la construcción del conocimiento***

El **Guía retórico** es un estudiante que de manera espontánea cumple la función de un tutor informal de acuerdo a las necesidades de las tareas académicas en el contexto en que se encuentra inserto. Sus características como escritor experto (comentadas en el **Informe de Taller**) le permiten desenvolverse en este rol, de suerte que se produce una simbiosis en la que se amalgaman las competencias de un tutor informal de escritura, las cuales le permiten mediar en los subprocesos de escritura mediante ciertos procedimientos que se repiten sistemáticamente.

Durante el desarrollo del texto posible que los estudiantes planifican en conjunto, Genaro, demuestra una serie de destrezas tanto cognitivas como sociales que le hacen merecedor del reconocimiento entre sus pares como guía, un **Guía retórico** que paulatinamente se sitúa en la interacción discursiva como el centro de gravitación de sus compañeros. Este estudiante que, según hemos ido constatando a través del devenir del ejercicio, logra transferir algunas destrezas a sus compañeros de trabajo, realiza las labores de un tutor informal que además monitorea y media insistentemente entre las carencias que presentan los integrantes de su equipo y el desarrollo del proceso de planificación del texto.

En adelante, y sobre el análisis de una serie de situaciones de escritura suscitada en el grupo, iremos destacando la aparición de estas características particulares del tutor informal.

Genaro se plantea la tarea de escritura académica como un problema retórico que debe resolver de manera colaborativa, capacidad que lo pone por sobre sus iguales. Como tutor informal este estudiante tiene clara conciencia sobre el tema y los subtemas que se deben abordar para dar forma al ***Informe de Terreno***, es decir, la representación de la tarea de escritura. Por el contrario, sus compañeros no tienen certeza de cómo afrontar la tarea académica ni poseen claridad de cómo elaborar la tarea de escritura académica, pues se enfrentan a una nueva consigna con una problemática distinta a la que debieron resolver en el ***Informe de Taller***.

Este hecho resulta suficiente para que sus compañeros sancionen favorablemente las estrategias intuitivas propuestas por el escritor experto, quien cumple las funciones de un tutor con el propósito de que aprendan una forma de gestionar el trabajo de escritura y a la vez de cumplir con los requerimientos de la academia, los cuales forman parte de la consigna entregada por el profesor. No solo ello, sino que además lo hace en concordancia con las exigencias metodológicas del profesor, es decir, cautela que la sesión de escritura y planificación del texto se desarrolle como una actividad de escritura colaborativa y que las actividades propicien dichos aprendizajes de manera significativa.

La situación no es cosa menor al considerar que las características del problema que plantea la tarea de escritura y las acciones que deben desplegar los estudiantes son de índole diversos, fundamentalmente por la naturaleza de la información y el modo en que esta pasa a formar parte del texto.

Este estudiante que cumple la función de tutor informal es capaz de mantener y prolongar, tarea por cierto muy compleja, un rol hegemónico en relación con sus compañeros. Este escritor experto manifiesta algunas habilidades de dirección y monitoreo del trabajo en colaboración. Y acuden constantemente a él para aclarar dudas vinculadas con la composición del texto tanto en términos conceptuales como procedimentales. En algunos casos, su asistencia continua le exige zanjar disputas internas que se producen durante la

conversación redaccional. De suerte que se produce un complejo entramado de participaciones y de acciones que se vuelven sistemáticas entre el tutor y los estudiantes.

9.3.5 El aprendizaje de la escritura como resultado de la colaboración entre pares

En la dinámica generada entre la ocurrencia de las acciones del tutor y los estudiantes durante el proceso de escritura, estos últimos participan de manera colaborativa de acuerdo a la interacción discursiva que sigue ciertos patrones regulares de comportamiento. Dichos patrones se ajustan al reconocimiento que los estudiantes realizan del **Guía retórico** como autoridad intelectual en la interacción entre pares. Igualmente implanta una dinámica en la que cada uno de los participantes presenta preliminarmente su tema y les otorga la palabra. De este modo, solo por poner un ejemplo, Genaro anuncia el tema de Paola *otras manifestaciones culturales* y ella inicia la lectura de sus notas de terreno, en lo que podría caracterizarse como una revisión preliminar de los apuntes tanto de ella como de los participantes del grupo.

El **Guía retórico** posee la **representación total del texto** por lo que Paola solicita su asistencia ya que él es quien debe cubrir una serie de otros subtemas sin perder las exigencias del propio, es decir, debe conciliar aspectos relacionados con la representación de la tarea académica y a la vez con la representación de la tarea de escritura. Genaro puede determinar instrucciones para Paola aunque sus compañeros también agregan comentarios desde sus niveles de experticia, rememorando datos observados en terreno que pueden interpretarse como *estrategias colaborativas* en la delimitación de los temas. No obstante, Genaro propicia la revisión de los apuntes y notas de campo de los demás integrantes del equipo para recoger otros antecedentes no contemplados en los apuntes de Paola que enriquecen los contenidos del tema que desarrolla.

El dominio del lenguaje cotidiano y el metalenguaje disciplinar es otra característica que hace de Genaro un tutor de escritura pues los alfabetiza a partir de la comunidad discursiva

específica. La disparidad de competencias y conocimientos dentro de equipo de trabajo genera en la interacción instantes de fricción y a la vez la conversación se vuelve insolvente por falta de información y negociación de los contenidos. Frente a ello, el **Guía retórico** constantemente reinicia la interacción vehiculando entre los participantes con menor experiencia un registro más formal y un lenguaje técnico. El lenguaje formal y técnico se vuelve un catalizador de aprendizajes significativos pues adquiere las características de un modelamiento continuo durante el trabajo en colaboración. También es posible que esta conducta se atribuya a que han contrastado previamente sus apuntes de terreno con la bibliografía especializada con la finalidad de interpretarla y darle sentido.

Este comportamiento de experto desplegado entre Genaro que resulta excluyente por sus características de metalenguaje, no impide que los restantes estudiantes inexpertos intenten participar de la discusión. Sin embargo, ninguno de ellos logra precisar su intervención frente a la insolvencia lexical y el uso de vulgarismos carentes de contenido preciso que permita avanzar en la presentación del tema en discusión. Todo ello trunca el desarrollo de la dinámica de interacción que además le brinda una complejidad nueva que presumiblemente el equipo con mayor experticia no contaba: la polarización de las actividades.

Frente a este escenario Genaro adopta en principio un método que le permite trabajar con las falencias de los nuevos estudiantes. Se vale de un lenguaje altamente persuasivo a la vez que pedagógico vehiculado mediante razonamientos argumentativos con el propósito de convencer a su auditorio inmediato (inexperto) y de esta manera avanzar en el trabajo de Informe. En algunos momentos, se produce una adhesión inicial de uno de los estudiantes antagonistas quien sucumbe frente a la claridad con que Genaro le ofrece una serie de explicaciones mediante un discurso básico, basado en una sintaxis fragmentada de las oraciones. Con este esfuerzo sociocognitivo de índole pedagógico, Genaro abandona el tono magistral y en algunos casos abstractos del *discurso científico* para acercar mucho más a su interlocutor a la forma de interpretar los contenidos disciplinarios. Para ello se pone a sí mismo y a su interlocutor como centro de la enunciación y de la situación que recrea para explicar el fundamento de su hipótesis. En esta dinámica otro compañero se incorpora

(Paola) a la conversación y con un lenguaje especializado integra toda la información vehiculada por Genaro. De su proceder mesurado, se puede señalar que este **Guía retórico** posee las condiciones innatas de un profesor de aula, es decir, de un tutor experto.

9.3.6 El aprendizaje de conocimientos científicos en el proceso de escritura en colaboración

La alfabetización académica entre estudiantes surge como producto del contexto en el que se desarrollan las exigencias y las actividades de aprendizaje generadas por la academia, específicamente por el profesor de aula, y de cómo los estudiantes son capaces de resolver los problemas que le plantea la academia.

Según Carlino (2005) la alfabetización académica señala al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000) precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

- ***Actividades que favorecen los procesos de alfabetización entre pares***

Señala Nigro (2005) que es innegable el papel que pueden desempeñar los especialistas en lectura y escritura en el desarrollo de competencias generales en los cursos introductorios de ingreso a la universidad. Pero son los especialistas en las disciplinas, los historiadores, biólogos, químicos, físicos pedagogos, geógrafos los que dominan las convenciones y códigos propios de su campo, por lo que están en mejores condiciones para asumir la tarea de trabajar los aspectos vinculados a la racionalidad implicada en la elaboración y circulación del conocimiento científico en el marco de la disciplina que enseñan.

Además, como lo han puesto en evidencia numerosas investigaciones, las estrategias de estudio, de aprendizaje, de comprensión y de producción del lenguaje escrito se adquieren en estrecha relación con contenidos singulares, siendo poco productiva la ejercitación de las mismas en el vacío, es decir, de manera independiente y separada de los temas propios de los ámbitos particulares de conocimiento.

La academia plantea y fomenta una serie de actividades para lograr ciertos aprendizajes disciplinarios entre sus estudiantes. Como por ejemplo la inmersión a un discurso especializado que se traduce mediante el discurso del profesor en clases expositivas, en clases prácticas de salida a terreno, mediante la lectura de bibliografía especializada y la elaboración de informes.

El foco radica en saber qué hacen los estudiantes con los inputs que reciben del ámbito académico y cómo incorporan las prácticas de lectura y especialmente de escritura a sus tareas académicas. Y por otra qué actividades desarrolla la academia en esta compleja red de acciones orientada a lograr aprendizajes significativos.

Existen ciertas exigencias a las que está expuesto el estudiante para pertenecer a la comunidad discursiva, las que demandan esfuerzos cognitivos y sociocognitivos que realizan desde sus conocimientos.

9.4 El género Informe de Terreno

En muchas instituciones de educación superior el proceso de incorporación de los estudiantes a la academia se lleva a cabo de manera formal, es decir, mediante una inducción deliberada y planificada. Sin embargo, en otras oportunidades se realiza de manera intuitiva por los propios estudiantes a través de las diversas interacciones discursivas que se ponen en marcha en contextos académicos para responder a las prácticas instituidas en las comunidades discursivas. A este proceso se le suele denominar alfabetización académica.

Este análisis centra su atención en los procesos informales que subyacen a los aprendizajes que exige el currículo instituidos por el profesor. Y a partir de la noción de zona de desarrollo próximo dar cuenta del texto. Y todavía más interesante aun ilustrar cómo los estudiantes descubren, aprenden, imitan y desarrollan unos procedimientos para dar solución a un problema del orden del saber.

En términos concretos la zona de desarrollo próximo según Vigotsky (1979) corresponde a *“la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”* (p. 133). Nuestro interés consiste en interpretar cómo este referente teórico encuentra resonancia en el análisis de los datos de una sesión de trabajo en la que unos escritores inexpertos aprenden de escritores expertos. El propósito del análisis es describir de qué modo la ZDP asocia estrechamente la educación con la interacción entre los aprendientes y su capacidad para crear desarrollo hacia el proceso de interiorización individual. Debemos recordar que según Baquero (1996 p. 141) operar sobre la ZDP posibilita trabajar sobre las funciones en desarrollo, aun plenamente consolidadas pero sin necesidad de esperar su configuración final para comenzar un aprendizaje.

En principio, habría que señalar que los participantes de la escritura en colaboración realizan diversos tipos de acciones que se vehiculan en el espacio retórico. Los objetivos que subyacen a la elaboración del texto que planifican y la ayuda proporcional que se brindan los unos a los otros para resolver una tarea son fundamentales para entender el comportamiento del escritor inexperto en oposición al escritor experto. Durante la práctica guiada e intuitiva de la escritura, un escritor experto cumple la función de tutor, es decir, toma el papel del profesor en un continuo ejercicio de modelamiento. Y la razón fundamental de ello es que a los estudiantes les resulta muy compleja la tarea redaccional porque carecen de los esquemas de conocimientos conceptuales y procedimentales del **Guía retórico**.

Estos hallazgos realizados sobre el análisis relevan como se genera la enseñanza y el aprendizaje de un proceso de comunicación escrita en el que los estudiantes probablemente no sean conscientes de que aprenden la lengua o más específicamente que están siendo alfabetizados. Los estudiantes al utilizar la lengua con un fin instrumental que les permite llevar a cabo una tarea disciplinaria, no sólo aprenden los contenidos de una disciplina en particular, sino que también aprenden a través del uso de la lengua en situaciones educativas.

9.4.1 Caracterización del género

Mediante la actividad vivida en terreno entre profesores y alumnos se allana el camino para incorporarlos a una comunidad científica que maneja un discurso especializado y que hace uso de ciertas prácticas profesionalizantes propias de un historiador o un arqueólogo con la finalidad de lograr ciertos aprendizajes disciplinarios.

Durante la salida a terreno el profesor modela algunas conductas del profesional experto que los estudiantes deben seguir. Una de ellas consiste en no alterar en ninguna medida el entorno sobre el que realizan sus observaciones. Otra conducta del profesional experto modelada en los estudiantes consiste en llevar una documentación precisa de la prospección realizada en terreno. Por ello, les resulta positivo registrar cada paso dado durante el proceso de estudio de terreno en una libreta de notas o bitácora.

9.4.2 Sistemas de actividad que confluyen en la escritura del texto

En este análisis advertimos la intención del profesor de introducir a los estudiantes a los conocimientos propios de la disciplina, mediante un proceso de inmersión en que son expuestos a un lenguaje especializado proveniente del discurso de los profesores, de las lecturas bibliográficas (Rev. Chungara) y de las actividades prácticas que se desenvuelven en terreno. Por su parte, los estudiantes desarrollan nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura de las disciplinas y en las actividades de lectura y escritura.

El profesor expone, plantea y propone una serie de actividades para lograr ciertos aprendizajes que son reelaborados por la comunidad de aprendientes. Estas prácticas en las que el profesor no enseña de manera deliberada un género discursivo ayuda a la discusión y la reflexión de ciertos contenidos que formarán parte del texto que elaboran los estudiantes. Esta serie de actividades planificadas por el profesor consiguen incorporar a los estudiantes paulatinamente a un universo disciplinar compartido por una comunidad especializada.

Como señala Carlino(2005):“*nadie aprende una disciplina solo; precisa un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares para que éstos le muestren su quehacer y comenten cómo marchan los intentos de aproximación del principiante. Los profesores han de auspicar estas situaciones*” (p. 25).

Por su parte los estudiantes, con el fin de adueñarse de los contenidos tienen que reconstruirlos una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen en herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento

En la dinámica que se genera entre los estudiantes encontramos algunos integrantes que poseen una mayor experticia para elaborar y reelaborar el input que reciben de la academia. Precisamente son los estudiantes *quienes lideran los procesos de alfabetización* en un trabajo colaborativo, producto de negociaciones, de enseñanzas y aprendizajes de la lengua escrita y de la construcción de la misma.

En esta línea, los estudiantes de la muestra se incorporan paulatinamente a la comunidad discursiva producto del esfuerzo y las estrategias que despliega el experto con el propósito de que los estudiantes inexpertos avancen algunos peldaños en el camino a la experticia de los usos y costumbres que modelan el quehacer en el ámbito universitario.

- ***Práctica Nº 1 No alterar el entorno: la génesis del texto multimodal***

Los estudiantes escriben a partir de una situación real que han vivido en la que dan cuenta de sus experiencias y conocimientos en un texto escrito. El ***Informe de Terreno*** constituye la

confluencia de diversas fuentes de manera natural, porque los estudiantes tienen que avalar lo observado en terreno con la bibliografía y la información especializada recibida in situ por sus profesores como premisa fundamental se les ha conminado a no alterar de modo alguno la zona de prospección.

Esta recomendación inspirada en los decálogos del arqueólogo y promovida por el profesor para lograr ciertos aprendizajes incide definitivamente en la recopilación de la información y su posterior elaboración en el Informe escrito porque los estudiantes deben valerse de otros medios para registrar los hallazgos realizados. Entre ellos se cuentan la toma de fotografías, el esbozo de dibujos del paisaje, de los geoglifos, de los tejidos, etc. Este tipo de recursos de recolección de la información propiciaría el desarrollo de un texto con características multimodales.

En este sentido, suele ser más práctico realizar un dibujo de objetos encontrados que intentar describirlos mediante la escritura. Estos serían los primeros indicios de que la consigna de escritura precisa de un texto multimodal, pues no solo deben escribir, sino que también requiere de dibujos y fotografías de los hallazgos encontrados en terreno.

- ***Práctica Nº 2 La toma de notas en terreno: La bitácora***

La recopilación de la información que realizan los estudiantes tanto in situ como por evocación forma parte de sus registros y los citan en la conversación redaccional mientras construyen el texto. El procedimiento etnográfico de la toma de notas en terreno recomendada por el profesor, permitió a los estudiantes no solo llevar un registro de la hora y el lugar de trabajo y los objetos con un valor arqueológico o geológico basado en la bibliografía sino que además el esbozo de algunos mapas y dibujos de piezas arqueológicas.

Este hecho es fundamental porque las investigaciones dan cuenta de que los estudiantes tienen grandes dificultades en incorporar diversas fuentes en un texto escrito, sin embargo los sujetos de la muestra las integran de manera fluida. Probablemente se deba a que

responden a una situación real de escritura, no se trata de una simulación sino que su objetivo es dar cuenta por escrito de los hallazgos observados en terreno.

- ***Práctica N°3: La incidencia del lenguaje especializado en la resignificación de los hallazgos observados en terreno.***

El lenguaje especializado proviene del discurso de los profesores, de las revistas especializadas y de las diversas disciplinas. Y el pertenecer a una comunidad discursiva especializada requiere del dominio de un metalenguaje específico. Al alero de estas nociones, los estudiantes se ven impelidos a reformular su forma de pensar a partir de una nueva nomenclatura disciplinar que propicia en ellos la comprensión de nuevos códigos, de metodologías y un modo diferente de representarse la realidad.

En estos términos, los estudiantes reformulan su lenguaje coloquial durante la interacción discursiva paulatinamente desde un uso rudimentario o insipiente, a uno de tipo más técnico y especializado. Resulta relevante este hecho que explicitamos porque en el informe de Taller se iniciaron en las prácticas de precisar conceptos y determinar ciertas nociones útiles para el desarrollo de los textos. Sin embargo, a este grupo se suman otros estudiantes con un manejo más limitado de la cultura disciplinar.

9.4.3 El desarrollo del lenguaje científico

Tanto en la actividad práctica como en la conversación redaccional los estudiantes dan cuenta de la adquisición de una nueva competencia comunicativa, metalingüística, que propicia una interacción más fluida, pues hablan o al menos intentan homogeneizar su tecnolecto. Por ejemplo, los integrantes del grupo verbalizan una retahíla de información a la que le reasignan un significado a partir del lenguaje especializado que daría cuenta de cierta experticia.

A este proceso sociocognitivo complejo le hemos denominado ***resignificación***, que consiste en asociar el lenguaje especializado a un referente de la realidad del cual desconocen su

designación. Este efecto se produce cuando quienes designan los elementos con lenguaje cotidiano no encuentran dentro de su repertorio lingüístico el término adecuado para dar testimonio de los hallazgos en terreno, y ya sea el tutor u otro par aventajado, le ayuda a resignificar el objeto con lenguaje de la disciplina.

La resignificación es un proceso sociocognitivo que se produce en la mente del inexperto cuando es capaz de asociar el lenguaje especializado a un referente de la realidad que desconoce. Sin embargo, quien vehicula este proceso puede ser el par experto o el profesor.

Es importante señalar que probablemente un observador neófito no podría hacer este tipo de alcances, no obstante, estos alumnos lo logran porque ya poseen en su acervo las clases expositivas y dialogadas a las que han asistido durante el semestre, además de las lecturas especializadas. Este conjunto de eventos ha logrado cimentar el lenguaje disciplinar.

Sin embargo, no todos los estudiantes consiguen la experticia suficiente como para interpretar la realidad observada de manera autónoma. De este modo, las limitantes lexicales entorpecen la reconstrucción de los datos evocados y evidencian dificultades en la nominación de los objetos de acuerdo a la nomenclatura especializada.

Un ejemplo en el que se observa el efecto de las limitantes lexicales en el discurso de los estudiantes, ocurre con Mario, pues en su intento por reconstruir mentalmente la disposición de los conjuntos habitacionales falla en el manejo del lenguaje del experto. Es decir, manifiesta dificultades cuando intenta describir y precisar con palabras las imágenes que evoca en su memoria operativa y desaparecen del mismo modo en que se precipitaron. El estudiante no logra nominarlas con un lenguaje que fije su aprehensión y utiliza interjecciones deícticos y adjetivos para describir y transmitir a sus compañeros lo que ha visto en terreno. Este punto, los adjetivos le permiten aproximarse a la forma de la distribución espacial de las casas, aun cuando no puede señalar con mayor precisión la designación que dé cuenta de su idea y por similitud fonética tiende a decir geométricas, cuando en realidad quiso decir simétricas.

Al relevar los datos de las actividades de salida a terreno emergen la serie de requerimientos del profesor en la planificación de la actividad en la que los estudiantes emulan algunas conductas del arqueólogo o el historiador en la interacción con un entorno cultural y cuya conducta facilitaría aprendizajes significativos. El profesor a través de sus indicaciones se convierte en un facilitador que ayuda a los estudiantes a aprender aspectos fundamentales de la disciplina que imparte. En la universidad los estudiantes no aprenden una disciplina solos; necesitan para ello del andamiaje que se vehicula a través del diálogo entre los participantes de las comunidades disciplinares, es decir, el experto, quien muestra su quehacer y discute junto a los aprendientes los intentos de aproximación a los contenidos de la asignatura.

Los estudiantes que forman parte de este análisis logran desarrollar con cierta eficiencia las actividades encomendadas por el profesor y en el proceso son capaces de manipular la realidad a partir del lenguaje técnico especializado del experto que se aprecia en la apropiación a un sistema conceptual-metodológico y también de las prácticas discursivas de una comunidad académica. La actividad se mediatiza a través del lenguaje y este se incorpora a las acciones desarrolladas por los estudiantes como prácticas características no solo de una disciplina es un espacio discursivo y retórico, sino también conceptual.

Los estudiantes se ven enfrentados a resolver los problemas que emergen de la actividad ***Informe de Terreno*** desde una perspectiva socioconstructivista. La interacción entre los miembros enfatiza que los más experimentados propicien en los inexpertos el aprendizaje de ciertas prácticas y la utilización de los instrumentos necesarios. En la academia los aprendientes esperan incorporarse a una comunidad como miembros activos de esta y para ello requieren cambiar sus formas de pensar y de adquirir el conocimiento, a partir de la interacción discursiva. Todo ello solo es posible gracias a la estabilidad que mantiene una comunidad discursiva como consecuencia de la experticia de sus miembros y de los códigos que emplean.

CAPITULO 10 ANÁLISIS PARADIGMÁTICO ENTREVISTA PROFESOR

En las nociones del profesor hallamos ideas que se entrelazan entre sus opciones metodológicas de la disciplina, de la formación del profesor y su visión sobre la escritura.

10.1 El proceso de construcción del texto

El profesor de la asignatura posee una mirada muy particular sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de su disciplina y la adquisición de los conocimientos. El germen de la escritura de sus opciones metodológica las basa en planteamientos pedagógicos que sustentan su quehacer educativo. Inicialmente establece una distinción entre un modelo de enseñanza y aprendizaje *tradicional* y otro *actual* de índole constructivista. Considera que los estudiantes implicados en la experiencia se han formado en el primero y su legado se observa a través de sus prácticas memorísticas alejadas del aprendizaje reflexivo y participativo, pues consagran una praxis mecánica que impulsa a la repetición de los conocimientos se consideran como definitivos. En el segundo, precisamente por el que se inclina el profesor para planificar sus intervenciones en el aula, los estudiantes gozan de mayor protagonismo en la autoconstrucción de sus conocimientos y la carga cognitiva se reparte entre el profesor y el estudiante y entre pares.

Desde la óptica que brinda el modelo *actual* al proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor plantea problemas del orden del saber a los estudiantes y espera que ellos fundamenten sus respuestas, es decir, que no solo repitan memorísticamente lo que él ha dicho sino que elaboren unas respuestas en colaboración. Para ello, el profesor diseña un entramado complejo y organizado de actividades interrelacionadas en las que se desarrolla el conocimiento disciplinar de los estudiantes a partir de la confluencia de diversos estadios. Aun cuando el profesor no enseña a escribir, sus requerimientos orientan a los estudiantes a la escritura.

10.1.1 La consigna y problema retórico

La actividad en torno a la cual gira la consigna y el problema retórico surgen de una incursión en terreno en la que se practica la exploración de un asentamiento humano que intenta emular las actividades propias de arqueólogos y antropólogos. Estas actividades a partir de la resolución del cuestionario del **Informe de Taller**. La experiencia práctica da origen a la redacción de un **Informe de Terreno** que responde a sistemas de actividad disímiles y aparentemente contrapuestos y en cuyo ejercicio se elabora el género en una situación dialógica de discursos heterogéneos.

Las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje que planifica el profesor tienen como mediador el lenguaje tanto oral como escrito. La escritura en el contexto académico surge como producto implícito de requerimientos académicos que poseen propósitos específicos orientados a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares que se vehiculan en la comunidad disciplinar. La discusión de la consigna y el problema retórico en los inicios de la escritura. La oralidad surge como medio de discusión que propicia la autoconstrucción del conocimiento, aprendizaje e interpretación de los fenómenos.

La metodología del profesor consiste en plantear problemas a los estudiantes mediante preguntas que deben discutir en la búsqueda de la respuesta adecuada. El profesor interviene directamente mediante el planteamiento de problemas que generen en los alumnos cuestionamientos relevantes cuyos hallazgos los orienten en la adquisición del conocimiento:

84. P.: *siempre de orientación porque me llamaban cuando habían discusiones, cuando no llegaban a establecer un resultado final que para uno era definitivo y para el otro era parcial, entonces era como juez, profesor mire nosotros creemos esto, no, no que es acá, entonces yo les decía pero se fijaron en este otro elemento, en lugar de darle una respuesta, asociaron con esto que se vio en el video, a verdad, era con el sentido de ser árbitro pero en lugar de darles una sentencia, una respuesta, yo les planteaba la necesidad de asociarlo con otro elemento que ellos no habían considerado o que*

habían considerado pero que no lo habían valorado, entonces volvían nuevamente a la discusión y después ya zanjaban la discusión, en sentido yo aparecía como árbitro, tampoco le doy respuesta xxxxx cuando ellos me dicen que le parece esto, si les decía pero yo agregaría esto otro, entonces a veces les desarmo la respuesta y vuelven nuevamentexxxxxx

De este modo, el profesor sustenta su quehacer a través de una mediación discursiva tanto oral como escrita que se ve enriquecida por la interacción grupal de los participantes y los medios escritos consultados. Estas conductas que propicia el profesor se vinculan con el saber y el pensar en las disciplinas. El historiador debe adentrarse en la disciplina e ir más allá del registro de los datos e interpretarlos:

28. P.: *muchísimo de sus conocimientos previos porque en terreno con los ayudantes siempre planteamos problemas, es decir, por qué esto está acá, para ayudarlos un poco, por qué razón el petroglifo ahí y no acá, nosotros no damos la respuesta, sino que creamos, gatillamos la problemática para que empiecen a mirar por qué las casas están acá y no al fondo del valle, entonces ellos tienen que ir asociando lo que saben con lo que van observando en el valle y surgen un mundo de conjeturas y allí comienzan a debatir e incluso llega la noche, cuando llegamos al lugar nos establecemos después de la merienda de la comida hay un momento de evaluación, más que de evaluación, un intercambio de ideas, un pensar en voz alta, mire profesor yo vi tal cosa acá, la vi en tal lugar, no sé por qué paso eso es una cosa (...)*

En esta línea, el debate se convierte en un pensar en voz alta, se reflexiona colectivamente mediante la interacción verbal y los estudiantes logran aclarar dudas.

44. P.: *(...) entonces el profesor dice tal cosa y los alumnos a pie juntillas creen que eso es definitivo y a esta altura del segundo año, yo empiezo a plantearle problemas si esto es así porque crees que esto es así, ya me interesa que pueda fundamentar sus respuestas (...)*
(...) veo ahí Gentilar es como hacer el proceso de elaborar una respuesta pero una respuesta que sea no consensuada sino que sea debatida abiertamente en el grupo de

tal modo que el alumno, alumna del grupo sea capaz de agregar otro fundamento, tomar lo de su compañero y darse una respuesta, es decir prepararse una respuesta para ella, como decimos aquí no comulgar con rueda de carreta sino que esto es San Miguel por estas razones (se refiere al tipo de cerámica que adopta el nombre del lugar donde es hallada y por las características que presenta) y ser capaces de fundamentarla, entonces cuando lo hacemos frontalmente eso no se produce, en cambio cuando lo pasamos al grupo entre pares, la discusión es más o menos fuerte

Podemos identificar en este ejercicio la gestación del discurso escrito en colaboración, casi análoga a la fase de planificación. En esta acción, el profesor utiliza el discurso oral como una suerte de heurístico que les permitiría a los estudiantes buscar el conocimiento. El profesor no plantea la actividad discursiva oral para desarrollar o planificar la escritura, sino para que los estudiantes aclaren sus ideas en la conformación de la respuesta a la consigna requerida.

10.1.2 Identificación del problema planteado en la consigna y representación de la tarea de escritura

La identificación del problema planteado se vuelve altamente complejo para los estudiantes en relación con la confluencia de los sistemas de actividad que convergen en la realización de la tarea de escritura, sin considerar las diversas fuentes de consultadas implicadas en la elaboración del informe.

En conjunción con lo señalado anteriormente, la atención en este apartado se centra en dos actividades que plantea el profesor a los estudiantes: una propia de una situación de clase que tendría como resultado el Informe de Taller, en la que el profesor prepara un sedimento de conocimiento a través de un cuestionario preliminar que enfrenta a los estudiantes a ciertos problemas del conocimiento y los conmina a elucubrar ciertas hipótesis que surgen del modelamiento que realiza un arqueólogo en un vídeo que observan para desarrollar las preguntas.

34. P.: *bueno es como una preparación para el terreno, porque en aquellas ocasiones lo que*

nosotros hacemos es mostrarles un video donde aparecen algunas explicaciones dadas por algunos especialistas, arqueólogos, antropólogos entonces ellos describen muestran

36. P.: los cazadores del fin del mundo, entonces lo que ellos veían allí era el producto final, porque ellos no tuvieron que caminar, ellos vieron que llegaban a un lugar, muy buena imagen, describían los pe... la pintura rupestre, ellos vieron cómo se xxxxxx proyectiles, para que aprendieran las técnicas, miraran cómo se hacían las piezas líticas eh y en ese sentido lo que nos interesaba a nosotros era mirar todo lo que había en la imagen, todo lo que podría servirles como referente, entonces ese trabajo de taller era una preparación para lo que ellos después en terreno eran capaces de hacer porque revisaban en los cementerios por ejemplo, o en los conchales o basurales y sacaban un trozo lítico y decían profesor parece que aquí hay trabajo, porque veo que aquí hay presión, hay percusión y porque hablaban eso porque habían visto al antropólogo y al arqueólogo trabajando en la percusión para la construcción de una punta

Las opciones pedagógicas del profesor tienen una base profesionalizante de una disciplina que nutre la historia (arqueología). El profesor se vale del modelamiento que realiza el arqueólogo de la videación intenta enseñar ciertas acciones y habilidades para una actividad que se desarrollará una salida a terreno, es decir, una actividad en la que el lenguaje deviene en motivos sociales compartidos.

En relación con estas ideas, diremos que en la redacción del texto confluyen materiales orales y escritos pertenecientes a géneros muy diversos, concebidos con finalidades disímiles en esferas comunicativas no coincidentes: comunicación entre expertos, divulgación científica, recuerdo de experiencias, informaciones recibidas, explicaciones del profesor, materiales que dará lugar a la creación del género.

8. P.: claro, a través de las asignaturas, antes de ir a terreno, como parte del curso, ellos tienen que ser capaces de tener el conocimiento, tener el recuerdo de la información, para que ese elemento lo puedan incorporar. entonces, en términos teóricos, en clases a través de diapositivas, a través de reconocimientos de piezas, a través de lecturas de guías también, porque las guías también tienen una bibliografía, la que se señalan

artículos concretos que le puedan proveer de un conocimiento previo para llegar al terreno, entonces al final lo que sucede es que estando el terreno que el alumno llequey diga profesor este fragmento creo yo corresponde a tal sitio o corresponde a tal xxxxe o corresponde a tal zona y entonces uno dice, sí, está correcto o está incorrecto no le dice qué sino que está incorrecto y vuelve nuevamente a su grupo, discute nuevamente ven si corresponde o no corresponde hasta que xxxxxxxxxxxx

El profesor enfatiza que el contexto influye en la forma de desarrollar la conversación. Considera que existe una mayor disposición de los interlocutores ante el contenido de la conversación ya que por la cercanía de las fuentes se produce una mayor sensibilidad y una mejor interpretación del contexto. No solo ello, sino que además las diversas fuentes promueven entre los estudiantes el debate que les permite aclarar ciertas ideas y generar aprendizajes.

También, consciente de la diversidad de fuentes que confluyen en la adquisición de los aprendizajes, el profesor indica que mediante la participación de los estudiantes en un debate pueden citar a un autor, señalar lo expresado por el maestro, asociar o relacionar información dicha por un compañero o por el profesor en clases o vista en un vídeo en una interacción dialógica de saberes y de discursos.

De igual modo, el profesor se detiene para señalar que el informe escrito en el que se recoge la experiencia vivenciada por los estudiantes, constituye un catalizador que permite sintetizar y concretar la discusión realizada por los estudiantes en la actividad de terreno. Finalmente, se desarrolla la práctica o aplicación de los saberes en terreno, donde la responsabilidad recae expresamente en los estudiantes que deben interpretar un entorno semiotizado y cuyos resultados serán plasmados en el Informe de Terreno que tendrá un carácter social cuya generación será parte de diversas acciones interactuantes.

Sin embargo, creemos que el profesor –probablemente- no vislumbra que a través estas opciones pedagógicas los estudiantes desarrollan una fase importante del proceso de escritura que entraña una alta complejidad.

10.2 La escritura y su aprendizaje como proceso dialógico

Los tópicos de colaboración, mediación e interacción grupal aparecen interrelacionados en las formas de aprendizaje propiciadas por el profesor y a la vez, como característica del trabajo disciplinario.

Las representaciones que enuncia el profesor tanto acerca del tema como de las actividades que dice desarrollar en pos de un trabajo colaborativo favorecerían la escritura en grupo como un proceso dialógico, así también la diferencia de las virtudes de la interacción como un proceso asimétrico de roles, la interacción (directa o indirecta) entre el profesor-estudiante y el trabajo entre iguales.

10.2.1. Relaciones entre los participantes: relaciones simétricas y asimétricas

Mediante la clase magistral, *frontal*, el profesor indica que cumple con la función de orientar y entregar elementos para el debate que se suscitan entre los estudiantes. Sostiene que este tipo de clase transmisiva tiene el valor de contribuir con información intelectual de los estudiantes, aunque considera que la discusión más fina la realizan ellos. En el discurso del profesor los dos niveles de mediación se presentan como complementarios en la adquisición del conocimiento ya que considera que si el alumno no tiene una formación teórica previa a la discusión que realiza, esta no tiene sentido.

46. P.: “yo creo que las dos cosas son válidas porque si el alumno no tiene un conocimiento previo\ no tiene una formación teórica previa \la discusión es casi insulsa”.

Vemos que en estas situaciones educativas los estudiantes aprenden del lenguaje en uso a través de prácticas discursivas orales monogestionadas (relación asimétrica) y plurigestionadas como las que desarrollan los estudiantes al interior de los grupos (relación simétrica). De este modo, los alumnos no solo aprenden del lenguaje sino que también aprenden a través del uso del lenguaje en condiciones tales como un debate, la clase

expositiva y la construcción de informes escritos, vías por las que transita la adquisición del conocimiento que luego se plasma en el género escrito.

El profesor a través de la confluencia de soportes didácticos promueve en los alumnos una discusión pues considera que entre pares pueden cuestionar el conocimiento, situación que no se produce con el profesor, dado que los estudiantes sienten la autoridad de conocimiento como incuestionable.

44. P.: (...) me interesa que pueda fundamentar sus respuestas ya no solamente repetir y eso resulta más entre pares porque si el profesor dice esta cerámica es San Miguel es caso cerrado (...) es definitivo (...)

Las virtudes del trabajo en grupo están dadas por la generación del debate entre pares en el que los estudiantes se atreven a cuestionar, a argumentar, a contrargumentar, elaborando su propio conocimiento. Esta metodología prevista por el profesor favorece el intercambio de roles interaccionales con igual contenido intelectual en la relación entre pares.

En el proceso de mediación, el profesor orienta a los alumnos en la construcción del aprendizaje para que extraigan la información esencial de cada disciplina de modo que puedan construir su propia respuesta:

66. P.: (...) que en la asignatura esta es una asignatura donde muchas disciplinas como la xxxxx. la lingüística, antropología física, la etnología, la etnografía nos aportan información es tópica, es limitada, en cambio para poder darnos respuesta de por qué el hombre llegó a América o por qué se pobló América o por qué se pobló el valle tú tienes que hacer uso de la química, la física, de la etnología, de la antropología de todas las disciplinas que han ayudado a dar antecedentes de la arqueología incluida y tú tienes que hacer la raya y sumar, todo eso xxxxx lo tienes que tener tú eso no te lo da ninguna de las disciplinas en particular, cada una te aporta algo, entonces si cada una te aporta algo entonces si cada una te aporta algo y tú lo tienes en la mesa es como un puzzle, cada disciplina te da un pieza pero esa disciplina no te da xxxxx en esta asignatura tú tienes que ordenar las piezas y ahí vas a tenerxxxxx en ese sentido lo que

yo les recomiendo a los chiquillos es eso que sean capaces de mirar en su entorno, fijarse en muchas cosas porque lo que al final lo que ustedes tienen que hacer es terminar el estudio, por ejemplo si nos preguntamos por qué el hombre pobló el valle de Azapa? tienes que sumar mucha información pero ninguna de esas en particular te da la respuesta, la respuesta tienes que elaborarla y eso hace no que los obliguemos, sino que los orientemos a tratar de capturar información en todas las disciplinas y que tengamos esa capacidad de poder llegar al conjunto de su mente, respuestas a problemas xxxxxxxxPAUSA

La mediación entre los alumnos se daría no solo a través de la discusión sino que también mediante la actuación en el grupo. El profesor plantea que en el trabajo grupal el alumno detectará sus vacíos, buscará más información y resolverá sus carencias para alcanzar las zonas de desarrollo en un contexto semiotizado.

64. P.: *“El alumno que se dé cuenta que no tiene capacidad de observación y sus compañeros sí tendrá que buscar información y desarrollar esa capacidad”.*

De este modo el aprendizaje tendría un carácter social pero también personal ya que el estudiante en el grupo es consciente de sus carencias, sin embargo, de manera individual debe resolver sus problemas de conocimiento.

10.3 El género Informe de Taller y Terreno

Definir el género como un esquema abstracto resulta un tanto complejo porque existen diversos componentes que intervienen en su composición. Entre sus componentes se encuentran los de orden textual, situacional, social e incluso motivacional que inciden en su configuración, todos elementos relacionados con la situación comunicativa que estructura el ámbito de la práctica.

La noción de género que guía este análisis, no se puede separar como componentes independientes la forma y el fondo ya que la acción abarca a ambos, tanto al motivo como al contexto. Por lo tanto, todo espacio de comunicación propone a sus interlocutores un cierto

número de condiciones que definen las reglas del juego del intercambio comunicativo, cuyo reconocimiento permitiría la intercomprensión en la situación de comunicación.

Cada esfera de la actividad humana comporta un repertorio de géneros del discurso que se diferencian y amplían en la medida de que se desarrolla y complejiza la esfera en la que se producen los géneros. Del mismo modo, los géneros derivados de las actividades diseñadas por el profesor adquieren un carácter heterogéneo y a la vez homogéneo porque permiten la comunicación en el entorno para el cual se generaron ya que son formas retóricas dinámicas que se desarrollan como respuesta a situaciones comunicativas recurrentes de modo que estabilizan la experiencia y le dan coherencia y significado.

El primer informe, responde a una caracterización estabilizada, ya que se trata del género **Informe de Taller** a partir de una **Guía-cuestionario** que los estudiantes y el profesor comparten de manera implícita, producto de situaciones de escritura a que se han enfrentado en las aulas de su centro universitario.

Escribir este tipo de informe que parte con una pregunta en la que se plantea un problema sobre conocimientos teóricos de la disciplina en estudio que los estudiantes deben resolver y evaluar, además constituye una práctica habitual para ellos. Dicha experiencia aproxima a los estudiantes a un discurso explicativo habitual de los entornos académicos que implica dos fases:

- a) La primera que surge del cuestionamiento que plantea la pregunta
- b) La segunda que exige brindarle una solución al problema de lectura y escritura que plantea la pregunta.

El **Informe de Taller** se transfigura en un heurístico en el que convergen y encuentran unidad y sentido los planteamientos disciplinares de las preguntas del cuestionario. Este hecho relevante que no es reconocido por el profesor de manera explícita, pone de manifiesto la utilidad del uso de las preguntas del cuestionario en la construcción del Informe.

El segundo *Informe de Terreno* responde a una actividad de campo que acentúa la importancia del conocimiento previo durante el desarrollo del trabajo en el cual los estudiantes deben aplicar los conocimientos aprendidos en el aula. El desarrollo de estas acciones produce una serie de actividades discursivas en las que media un sistema de signos interpretados culturalmente tanto en el ámbito oral como escrito. Por ejemplo, el profesor interviene a través de una enseñanza guiada para orientar la observación, planteando problemas (preguntas) para motivar la formulación de conjeturas, de hipótesis que conduzcan al debate.

En la redacción del *Informe de Taller* e *Informe de Terreno* confluyen una serie de aspectos de nivel situacional que restringen las acciones realizadas por los estudiantes en la elaboración conjunta de la tarea de escritura. Convergen en ella a través de otros géneros discursivos que se manifiestan durante el desarrollo de ambas tareas y que facilitan la comunicación entre el profesor y los estudiantes. Se trata de manifestaciones de uso lingüístico consensuadas por la comunidad académica que los estudiantes deben dominar, tales como la toma de apuntes, la síntesis, resúmenes e informes diversos.

Finalmente, revisadas las dos actividades centrales propuestas por el profesor para sus estudiantes, se aprecia una aparente tensión porque los estudiantes están en contacto con discursos y formas del quehacer profesionalizante. Sin embargo, se origina un género con características propias del entorno académico producto de los ámbitos de práctica discursiva que exigen unos participantes, un tema y un propósito de carácter educativo. Sobre la base de estas ideas, podemos indicar que el mismo contexto opera como limitante y modelador del género discursivo.

10.3.1 Caracterización del género

Los componentes de la situación comunicativa condicionan las formas de uso a través de restricciones discursivas que orientan la construcción del género informe. Estas restricciones

proviene a la vez de la identidad de los participantes y del lugar que ocupan en el intercambio.

Los participantes de la situación comunicativa que analizamos involucran al maestro y a los estudiantes. El primero motivado por requerimientos metodológicos y curriculares impone ciertas condiciones o restricciones en la construcción del género, mientras que los estudiantes acogen o imponen los propios.

De acuerdo a las representaciones que entrega el profesor acerca del género Informe, podemos individualizar, por una parte, las estrategias utilizadas para que el grupo elabore su Informe en colaboración; por otra, la estructura que debería tener dicho texto.

Estas nociones provenientes del contexto pedagógico propiciarían la conformación de la estructura del Informe ya sea en la elaboración de la Introducción o en el desarrollo de los temas que constituirían el texto.

El profesor plantea como requerimientos para el desarrollo del texto los siguientes aspectos:

- **Redacción de un subtema del género informe.** El profesor solicita a cada uno de los integrantes del grupo la redacción de un subtema que constituye parte del tema central de la investigación. Su propósito consiste en que cada estudiante conozca y desarrolle parte de la temática abordada en el Informe de Terreno.

De esta manera, cada subtema tendría un redactor responsable que contaría con la colaboración del grupo tanto en la fase de planificación, especialmente en la generación de ideas, como en el proceso de revisión del texto.

- **La interrelación de los saberes mediante la revisión grupal de cada uno de los subtemas.** El profesor desea que cada uno de los integrantes del grupo conozca y se involucre con el subtema del otro. Para ello, solicita una revisión grupal del texto en el que serían evaluados de manera individual y grupal. Este procedimiento desde el punto de vista discursivo-textual llevaría a los estudiantes a la construcción de saberes y a la

producción del género. Además, se originaría una autorregulación al interior del grupo que facilitarían la comunicación de los saberes.

- **Introducción breve de cada uno de los subtemas.** El profesor solicita a los estudiantes la elaboración de una introducción a cada subtema, lo que de algún modo llevaría a la elaboración de una estructura sui generis, distinta de la canónica que tiene introducción, desarrollo y conclusión. Dicha referencia a la distribución del trabajo, que modelaría la construcción del género, se relaciona con la evaluación como característica específica de los entornos académicos y no de esferas discursivas profesionalizantes.
- **Utilización de un estilo persuasivo y convincente dirigido a la audiencia del Informe.** En este punto el profesor se ubica en el papel de la audiencia del escrito. Para ello realiza dos indicaciones fundamentales que deberían estar presentes en el Informe. En la primera, los estudiantes focalizan su atención en la forma en que expresan sus ideas, es decir, que estas sean claras y precisas, rasgos propios del texto expositivo; la segunda indicación genera una mayor libertad en la utilización del lenguaje próximo al género narrativo, ya que el profesor pretende que el texto sea atrayente para el lector. Ambas indicaciones darían lugar a la utilización de secuencias textuales diversas en un mismo género.

Estas cuatro formas de restricción que plantea el profesor en relación a la construcción del género están orientadas a evaluar el producto final, inspiradas en la figura del destinatario que contribuiría a la claridad de ideas del escritor. Además todas estas restricciones formuladas por el profesor estarían validadas por la identidad y lugar que ocupa en el intercambio comunicativo.

En síntesis, tanto las situaciones en conjunción con los participantes favorecen la elaboración del género aunque el profesor al desarrollar la actividad de taller tiene otro propósito, cual es conformar el conocimiento previo de los estudiantes, tanto en el contenido como en algunas habilidades que tendrían que replicar en la actividad de salida a terreno. Tales prácticas aluden a las conductas de los arqueólogos y antropólogos aparecidas en el vídeo. De esta

manera, al replicar las acciones realizadas por los arqueólogos (hipotetizar, observar, establecer conjeturas, etc.), los estudiantes aprenden los objetos, las acciones y los procedimientos conjuntamente con el lenguaje como parte constituyente de estas. Los estudiantes aprenden una forma de participar en comunidad y con un propósito definido a través de diversos discursos más o menos científicos, más o menos didácticos que pasan a formar parte de ambos informes escritos.

La consigna de escritura se nutre de diversas acciones y fuentes de conocimiento que surgen de manera espontánea a partir de las interacciones comunicativas de los participantes. En la necesidad de materializar la resolución de la tarea de escritura cuando ésta se vuelve recurrente, cada acción realizada o conocimiento disciplinar pertinente comienza a ser reconocido.

En suma, podemos indicar que la situación de enseñanza y aprendizaje del género discursivo en la academia se encuentra mediada por instrumentos culturales que permiten la comunicación entre profesores y alumnos y a la vez la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos curriculares que originarían la construcción de la escritura situada.

10.3.2 La escritura como proceso dialógico

En la secuencia de actividades se vislumbra el camino que transita la escritura y los rasgos de intertextualidad que adopta la construcción del género informe.

El género que producen los alumnos pertenece típicamente a un contexto académico con las exigencias propias de estos ámbitos. Su función radica principalmente en servir de instrumento de aprendizaje y de evaluación. Por una parte, el informe le permite al profesor evaluar la evolución de los grupos, verificar si los alumnos logran los objetivos propuestos en el curso; por otra parte, el informe faculta a los estudiantes para que autoevalúen su desempeño, cuánto han aprendido y para observar la evolución que experimentan sus escritos.

El origen del género informe surge de una situación comunicativa concreta en la que existen ciertas acciones, demandas y concepciones del maestro que en confluencia con las acciones de los alumnos organizan la construcción del Informe.

En la interrelación de la comunicación escrita en ámbitos académicos, el profesor espera la ocurrencia de ciertas cualidades textuales y discursivas tales como la exactitud, la precisión y el carácter holístico de la escritura.

La actividad de escritura no presenta un carácter homogéneo en la representación del profesor, pues espera que esta práctica letrada cumpla dos funciones. Desde nuestro modelo de escritura podemos identificarla con una función epistémica y otra estética. La función epistémica se puede percibir en las valoraciones personales que el estudiante expresa en el escrito:

60. P.: “que de alguna manera uno pueda ver en el informe de un alumno acá esto lo realizó fulano de tal porque aparecen algunas, de sus valoraciones, algunas de sus ideas”.

Mientras que la función estética se manifestaría mediante el grado de empatía que el estudiante-escritor logra con su lector-profesor.

En el discurso del profesor se advierte como el estudiante se apropia del rol de la audiencia en el escrito que produce, y piensa en transmitirle una idea lo más completa posible a un destinatario para que se sienta motivado a leer su escrito. Desconocemos si la idea de pensar en el auditorio que el profesor manifiesta es internalizada por los estudiantes cuando estos elaboran su escrito.

En definitiva, el ámbito de la escritura, el profesor diseña las actividades de aula y de terreno con la finalidad de que los alumnos adquieran un tipo de conocimiento de manera vivencial y significativa, es decir, un aprendizaje situado que probablemente daría lugar en ciernes a una escritura situada. Desde luego dichas actividades no persiguen la enseñanza de la escritura sino que la adquisición de ciertos contenidos que se interrelacionan con actividades discursivas que posteriormente evaluará el profesor en un Informe escrito.

Así es como el discurso no es solo el vehículo por donde transitan los conocimientos, sino que también es el instrumento de construcción de estos y de sus relaciones con las actividades humanas en las que tiene lugar.

10.3.3 Sistemas de actividad que confluyen en la escritura del texto

La actividad de escribir entraña una complejidad que puede ser abordada desde diversas perspectivas. De esta manera, los diferentes aspectos como el escritor, la tarea, el texto, la situación y la interacción, entre otros, son elementos que pueden considerarse como variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra y que entran en la configuración de actividades y de sistemas interrelacionados.

En la línea de análisis que sostenemos en esta investigación vemos los géneros como actividad, hecho que implica una concepción dinámica que responde a situaciones recurrentes y cuyas convenciones son indicio de las normas, de la epistemología, la ideología y la ontología social en las que acontecen, la disciplina en este caso.

El profesor orienta el aprendizaje de ciertos contenidos disciplinarios mediante el despliegue de diversas estrategias como el modelamiento, las clases de transmisión del conocimiento, el trabajo colaborativo, las actividades en terreno y la elaboración de informes. Este último, presenta formatos diversos de acuerdo al contexto en el que se genera y a los propósitos que cumple. En relación con el propósito de los estudiantes, estos quieren dar cuenta de lo que saben, mientras que el docente evalúa si los alumnos han internalizado ciertos conocimientos que le permitirían comprender el entorno objeto de estudio.

Las actividades organizadas por el profesor tienen una finalidad ulterior de tipo práctica, cual es que los estudiantes interpreten la realidad y sean capaces de identificar los hallazgos que encuentren en la salida a terreno, es decir, aplicar los conocimientos que en algún momento tuvieron una connotación únicamente teórica:

4.P.: “ (...) por lo tanto cada sociedad deja su impronta en sus construcciones \ en sus geoglifos \\ lo que me interesa es que ellos sean capaces de decir esto corresponde a

esta sociedad\ esto corresponde a esta otra sociedad\ hacer la preparación de los antecedentes o escritos que deja la sociedad \ pero partiendo de la base de que en ese valle en diversos momentos\ mucha gente xxxx xxxx\ entonces por eso se apunta a este objetivo (...).

En el discurso del profesor podemos inferir su interés por la comprensión de un entorno semiotizado para lo cual los alumnos poseerían un conocimiento previo reelaborado en situaciones de mediación en las que participan tanto el profesor como los mismos alumnos.

Entendemos, de acuerdo a lo señalado por el profesor, su interés por el trabajo grupal como una opción que nace no solo de sus preferencias metodológicas sino que también como una característica del trabajo de la disciplina que se extiende a la futura labor docente de sus alumnos:

12. P.: *“y en ese sentido para este trabajo de la prehistoria siempre lo de historia ha sido un trabajo más colectivo que individual y más aún en ellos que van a ser profesores xxxx tener la capacidad de poder dirimir, debatir con fundamento xxxxxx entonces en ese sentido el trabajo es más colaborativo”.*

El profesor aprovecha las características de la disciplina para la formación del estudiante como futuro docente quien tendría un rol activo en su quehacer pedagógico. Asimismo Gardner (2000) menciona cómo el historiador trabaja tanto con fuentes primarias y secundarias tras la búsqueda de una interpretación de los sucesos.

El acento en el carácter interpretativo de la disciplina que lleva a los alumnos a construir su propia visión de los acontecimientos, también la encontramos en el discurso del maestro. Este indica que en la asignatura se recibe información de diversas disciplinas de las ciencias humanas para interpretar y comprender los primeros poblamientos de América y enfatiza que no hay una disciplina que dé la respuesta sino que el alumno debe armarla como un puzzle. Pensando en los estudiantes, comenta:

66. P.: *“la respuesta tienes que elaborarla y eso hace no que los obliguemos, sino que los orientemos a tratar de capturar información en todas las disciplinas (...).”.*

En el contexto de esta comunidad discursiva los estudiantes están expuestos a una serie de actividades mediadas por el lenguaje y fuentes diversas, las cuales favorecen la reelaboración de los contenidos.

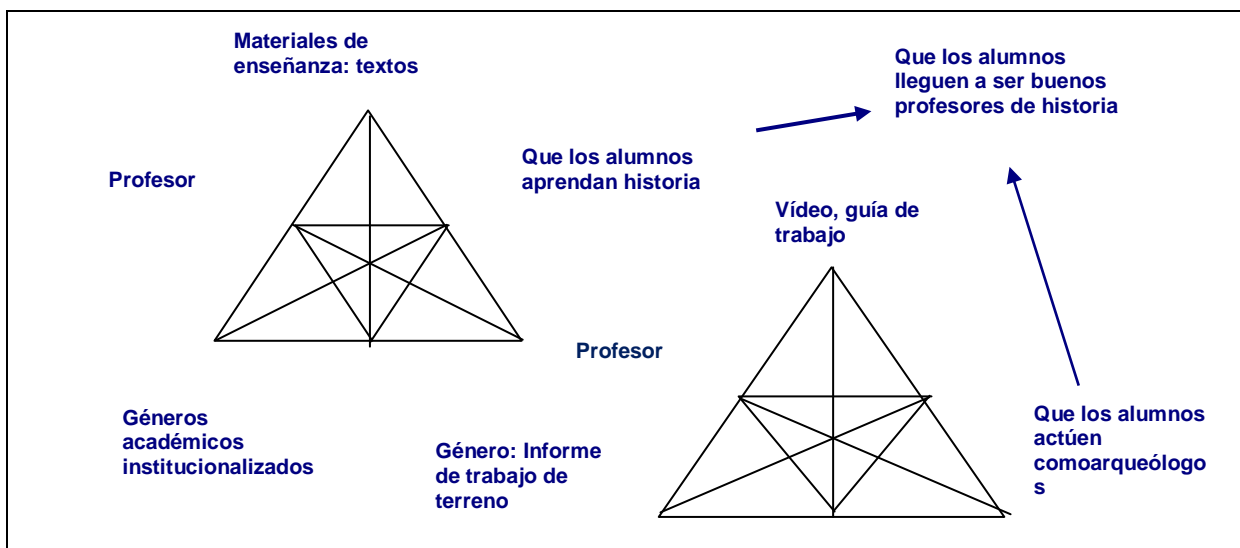
La serie de actividades conforman el medio a través del cual el profesor persigue concretar estos objetivos de la consigna de escritura cuando indica que desea que los estudiantes aprendan a enseñar historia, que lleguen a ser buenos profesores de historia, entendiendo que la asignatura que dicta debe enfrentarlos con los datos reales y no sólo con textos. De este modo, la confluencia de los objetivos individuales se transfigura en un objetivo de mayor capacidad de abstracción que le brinda sentido conjunto.

Por un lado, el profesor desea que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje de la historia inherentes a la asignatura. Por otro, el profesor basa su asignatura en un proyecto de trabajo a través del cual pretende que los estudiantes emulen la conducta del arqueólogo: que visiten un sitio arqueológico, que tomen notas de campo, que a través de los indicios infieran la cultura y forma de vida de los antiguos pobladores del lugar, y que finalmente con todo ello, redacten un Informe de Terreno del trabajo de campo.

En este sistema de actividades diversas y complejas (ver figura N°1 ver capítulo 2, pág. 42), propiciadas por el profesor, interactúan materiales culturales diversos de esferas discursivas distintas que darían lugar a la creación de dos géneros discursivos: **Informe de Taller** e **Informe de Terreno**. Aunque ambas actividades se encuentran relacionadas mediante los objetivos pedagógicos del profesor, por la naturaleza que rodea a ambas consignas las dos actividades de aprendizaje se desarrollan en ambientes pedagógicos diferentes: una dentro del aula; otra fuera de ella.

En resumen, ambos géneros pertenecen a sistemas de actividad distintos que confluyen, se interrelacionan y, en parte, se contraponen.

Figura N°6: Sistemas de actividad que confluyen en la representación del profesor acerca de los objetivos de la asignatura



(Tomado de Camps y Uribe, 2008 p. 46)

De esta manera, sin el ánimo de simplificar, se podría decir que en los planteamientos del profesor los sistemas de actividad interrelacionados son tres: el de enseñanza y aprendizaje de la historia; el de la investigación arqueológica; el de formación de profesores.

10.3.4 El desarrollo del lenguaje científico

Otro de los pasos en la construcción de los aprendizajes es la adquisición del léxico técnico que los estudiantes derivan de las actividades realizadas por los arqueólogos en el vídeo, es decir, aprenden los objetos, las acciones y los procedimientos conjuntamente con el lenguaje científico.

36 .P.: “(…) y decían profesor parece que aquí hay trabajo, porque veo que aquí hay presión, hay percusión y porque hablaban eso porque habían visto al antropólogo y al arqueólogo trabajando en la percusión para la construcción de una punta”.

En el turno seleccionado, el profesor señala como los antropólogos y arqueólogos modelan en el vídeo un tipo de conocimiento que a su vez entraña unos saberes lingüísticos que posteriormente serán reutilizados por los alumnos. De esta manera, la experiencia discursiva

de los estudiantes se desarrolla gracias a la constante interacción que tienen sus enunciados con los resultantes de las interacciones situadas y otras diferidas como las provenientes del vídeo y de la bibliografía o del discurso del profesor en el aula. Toda esta información esta impregnada de palabras ajenas en diferentes grados de alteridad porque ha sido internalizada en diversas situaciones dialógicas.

En este punto de la interpretación del discurso del profesor, las diversas fuentes en un mayor o menor grado se integrarían a la elaboración del género.

Los estudiantes se enfrentan al problema retórico que implica la tarea académica, según sus declaraciones, mediante diferentes estrategias de complejidad creciente que los obligan a organizar el trabajo y a tomar diversas decisiones sociocognitivas al interior del grupo. Sin embargo, no parecen totalmente conscientes de la envergadura de la tarea que de enfrentan.

11.1 El proceso de construcción del texto

A lo largo de toda la entrevista los alumnos describen su forma de trabajar cuando se les solicita la elaboración un Informe escrito sea de cual se trate (*Informe de Taller o Informe de Terreno*). A través de sus palabras podemos distinguir aspectos diversos: la representación que tienen de lo que es escribir y de sí mismos como escritores, lo que dicen hacer cuando escriben individualmente y cuando lo hacen en grupo.

11.1.1 La consigna y el problema retórico

La consigna que en adelante recibe los nombres de *Guía-Cuestionario* según la voz de los estudiantes, se encuentra constituida por seis preguntas abiertas que demandan una serie de acciones para su resolución. La consigna, requiere tomar decisiones en la organización e integración de la información que proviene de fuentes diversas para la elaboración tanto del Informe de Terreno como del Informe de Taller.

Al iniciar el trabajo escritural, los estudiantes abordan el problema planteado en la consigna, analizando la estructura de cada pregunta, la información que requieren no solo desde el contenido del problema que entraña, sino que además la forma de abordarlas, el procedimiento para organizar el trabajo y cómo utilizar el insumo que genera la interacción entre las preguntas y que analizan los estudiantes.

En el estudio de la consigna, una de las estudiantes (Paola) a través de sus palabras, establece que existe una distinción entre las preguntas que requieren una mayor elaboración y por consiguiente una participación grupal.

92 P.: *las opiniones personales por lo general, o sea qué puede inferir de esas cosa, siempre van con “qué infiere de eso”, esas son grupales (...)*

Mientras que Genaro (**Guía retórico**) a través de un comentario sobre el tema devela la preocupación por las claves textuales:

93 G.: *si dentro de estas preguntas nos preguntaban qué era una tribu, tribu nosotros ya habíamos visto en la clase, ya teníamos un conocimiento previo de eso, así que no exige mayor participación del grupo, pero si nos hubiera dicho, desarrolle la idea de porqué utilizaban herramientas y una pregunta compleja ahí el punteo de la respuesta requería más mentes y requería que todos fuéramos construyendo con algo.*

En la descripción que realiza el estudiante se observa con meridiana claridad que establece una distinción entre preguntas que demandan solo “decir el conocimiento” y otras de mayor complejidad que implican “transformar el conocimiento” mediante el aporte de los participantes del equipo de trabajo.

En ambos turnos, los estudiantes señalan que las características lingüístico-discursivas de las preguntas constituyen pistas que les permiten abordarlas por sí solos o si requieren de la participación de todos los integrantes del grupo. De este modo indica el estudiante las preguntas orientan su actuación:

98 G.: *requiere más de una perspectiva, entonces por ejemplo yo puedo decir de que las va a hacer mucho más completa de que si uno no más lo hubiera hecho(..) en cambio qué*

es una tribu, una pregunta que hubiera sido simple y que se basa de la clase y de los conocimientos que todos tenemos no necesita que todos opinemos y que todos escribamos acerca de eso.

Al enfrentarse a la consigna, los estudiantes la exploran desde la perspectiva de su estructura sintáctica y su contenido. La estructura de las preguntas que presentan mayor complejidad llevan a los estudiantes a convocar los saberes del grupo. De este modo recuperan un tipo de conocimiento y a la vez construyen otro durante la interacción discursiva, es decir, la situación deviene en una elaboración del conocimiento.

Además, los estudiantes analizan la consigna para intentar comprender el problema planteado, en este proceso se genera un debate que formará parte del texto que elaboran. Esta representación de la tarea que formulan los estudiantes se mantiene durante todo el proceso.

11.1.2 Identificación del problema planteado en la consigna y representación de la tarea de escritura

En general se puede decir que la naturaleza de la consigna planteada por el profesor marca el objetivo retórico de la discusión y apuntan a la resolución de un problema que lleva a los alumnos a realizar un proceso explicativo entre pares.

En primer término, la focalización de su trabajo se dirige al análisis de la preguntas en su estructura, hecho que les lleva a determinar si presenta una mayor complejidad que implicaría un trabajo grupal. En segundo término, la pregunta es abordada desde los requerimientos del contenido, es otros términos, del problema planteado en la consigna.

En la interacción discursiva se interrelacionan los espacios del contenido y los aspectos retóricos de manera que un espacio exige la presencia del otro para llegar a la concreción de la tarea de escritura. Durante el proceso de redacción del texto que escriben, una de las

estudiantes (Paola) relaciona el sentido con la concepción general del texto y, en definitiva, con las características del género que ella tiene en mente:

110 P.: *es que por lo general lo hacemos como ensayo o como que estuviéramos contando algo*

La estudiante en cuestión piensa en el destinatario del texto sobre todo cuando pone énfasis en el estilo, en el registro empleado que alude a palabras técnicas, concepto que podría relacionarse con la distinción entre prosa del escritor y prosa del lector, considerando que el lector es el profesor. Por este motivo tiene especialmente en cuenta las demandas que le formula el docente, es decir, uso de terminología técnica adecuada, estilo cuidado, etc.

112 P.: *no, pero sí le ponemos énfasis a las palabras sí, por ejemplo como sabemos de que es para un trabajo, no tienen que ir mucho palabras reiterativas, tienen que ir ciertas palabras que el profesor utiliza en la materia, por ejemplo yo tengo que hablar de reciprocidad y no de darle algo a alguien, entonces yo sé que ese término es el que tengo que usar en el trabajo.*

Por su parte, el **Guía retórico** enfatiza la importancia de utilizar las palabras exactas para expresar las ideas al profesor:

117 G.: *es como re importante eso de ocupar las palabras precisas para el profesor, para uno también porque son palabras que uno igual...*

La situación de escritura académica contribuye a la necesidad de uso y de aprendizaje, aspecto muy importante de la escritura en los entornos científicos. En consecuencia, la exigencia académica conmina a los estudiantes a cuidar la precisión de su lenguaje. El **Guía retórico** refleja la tensión entre la concepción de un estilo académico, que seguramente exige el profesor y la idea que expone sobre los escritos en *el campo de las ciencias del*

hombre. Según él, hay que darle más emoción a los escritos y uno de los recursos que utiliza y que por su influencia también lo hace Paola consiste en tomar frases de poetas como inicio del trabajo. En el siguiente turno, el estudiante señala:

143 G.: *yo creo que debe ser el estilo, lo que pasa es que nosotros estamos estudiando las ciencias del hombre, entonces como tal nosotros siempre hemos conversado que hay que darle como más emoción en un sentido más filantrópico al asunto, entonces por ejemplo yo hablé de la cerámica, entonces yo para partir de la cerámica me basé en una frase de Neruda que decía, "alfarero de hombre diseminado.."*

Mediante el análisis del turno puede observar que existen dos orientaciones en las representaciones sobre la función epistémica de la escritura en el discurso de los estudiantes a partir de la identificación de la consigna que se les plantea y el problema retórico que aborda: una que surge como construcción de la interacción entre pares y otra que emerge de la explicitación de lo que realizan los participantes en el proceso de escritura en virtud de diversas posibilidades cognitivas y sociocognitivas.

En una primera aproximación a la importancia de la escritura como medio de aproximación a los contenidos disciplinares de la asignatura, los estudiantes enfatizan inicialmente que el aprendizaje se produce a través de actividades empíricas planificadas por el profesor.

En la interacción de los diversos participantes de la entrevista, se produce un espacio reflexivo en el que se describe ampliamente el proceso de complementariedad de las diversas fuentes de consulta para elaborar el texto que escriben; igualmente indican con bastante convicción que la escritura se transforma en una herramienta al servicio de los aprendizajes requeridos por el profesor, pues a través de esta práctica vehiculan contenidos disciplinares de la asignatura que cursan:

33 G.: *no, si no te estoy contradiciendo (...) a lo que yo me refiero es que a mí el acto de escribir, estar así, yo con eso estoy plasmando lo que yo ya aprendí, pero no le niego*

que al escribir, la instancia que se crea, cuando tengo que escribir esa idea es cuando yo aprendo. Por ejemplo uno aprende en la salida a terreno, lo percibe, uno se complementa con la investigación y la instancia de que yo tengo que escribirlo, tengo que cabecearme y sacar otras conclusiones, otras ideas.

Estas representaciones en las que se explicita la vinculación de diversas fuentes en la composición del texto y la construcción de nuevos aprendizajes disciplinares, manifiestan la elaboración del sentido del texto en una confluencia de saberes para dar respuesta a la consigna. Elaborar un informe escrito de acuerdo a las exigencias que plantea el profesor exige de los estudiantes un esfuerzo sociocognitivo mediante una actividad en la que aprenden unos contenidos curriculares y a la vez desarrollan tanto el lenguaje oral como escrito. Los participantes de la experiencia ponen de manifiesto la complejidad del proceso que tiene su génesis en los saberes que han incorporado en la comprensión oral y escrita de una comunidad discursiva en la que se encuentran insertos y de la cual se nutren a través de la lectura, de la explicación en aula y en actividades in situ.

En cada uno de los turnos seleccionados, los estudiantes evidencian el carácter epistémico de la escritura en la elaboración del contenido al interaccionar las diversas fuentes de conocimiento y crear nuevas ideas como signo de la cognición humana.

En resumen, aun cuando no tenemos certeza de los aprendizajes concretos que se producen en los estudiantes, sí podemos inferir que incorporan a su acervo académico los contenidos disciplinares contruidos a partir de lo que surge en el espacio de la interacción a partir de su contacto con las diversas formas de conocimiento que consultan. De este modo, de la propia reflexión del proceso realizado por los estudiantes, emergen de manera explícita los factores cognitivos, sociocognitivos, sensoriales y experienciales que convergerían en el proceso de elaboración de unos aprendizajes disciplinares en un contexto semiótico que favorece la metareflexión y la autoconstrucción de nuevos conocimientos que posteriormente pudieran eclosionar en la escritura.

11.1.3 La consigna como motor en las acciones para la resolución de la tarea de escritura

En la descripción que realizan los estudiantes sobre el proceso de escritura dan cuenta en diversas oportunidades de la influencia del **Guía-Cuestionario** en la gestión del trabajo escrito. Específicamente las preguntas que los alumnos denominan *Taller y que constituyen el núcleo de la consigna*-cumplirían diversas funciones en el proceso de escritura. Sin embargo, desconocemos si el profesor concibe la pregunta a partir de un objetivo plurifuncional tal como evidencian los estudiantes durante la entrevista.

Sobre este último aspecto, resulta importante establecer una distinción entre la posible intención del profesor cuando elabora la pregunta y la forma en la que los estudiantes la emplean. Por una parte, el interés del profesor consiste en plantear un problema a los estudiantes del orden del saber implicado en la forma particular de construir la pregunta; por otra, para los estudiantes constituye un objeto aprehensible, dúctil que adquiere diversas formas de emplearla como guía en el trabajo de escritura.

De acuerdo a las referencias de los estudiantes la **Guía-Cuestionario** sería utilizada como instrumento de anticipación en la comprensión del vídeo, como organizador en la gestión de la actividad y como eje en la representación de la tarea. Al respecto, uno de ellos, indica:

56 G.: *es que la guía era más preguntas (..) o sea no había mayor información, uno igual ya sabe, porque eran como tres, cuatro preguntas, pero como dice la Paola dependía del taller, porque por ejemplo ese taller teníamos que ver el vídeo, comentar las preguntas, anotarlas y teníamos un rato de tiempo*

En este turno, el estudiante manifiesta la visión que posee de la consigna como una tarea sencilla, simple. Sin embargo, sus descripción acerca de su valor instrumental de como la utilizan entraña una serie de acciones que deben realizar para darle respuesta, hecho, además del que no se muestran conscientes.

Los estudiantes manifiestan la función anticipatoria que cumplen las preguntas de la Guía-Cuestionario, durante la “lectura exploratoria” que realizan del vídeo “Los cazadores del fin del mundo”, a la vez que se sitúa como instrumento de hipótesis sobre la información que contribuye a la producción del texto, es decir a la elaboración de la respuesta. En el siguiente turno una estudiante señala.

40 G.: *lo que pasa es que a veces, en este caso, nos pasaban las preguntas antes, entonces nosotros ya estábamos pendientes en el vídeo de las cosas de qué cosas teníamos que xxxxxxxxxxxx de las posibles respuestas y qué opinas del vídeo, yo creo que siempre cuando empezamos siempre empezamos como comentando, antes de dividirnos cualquier cosa lo comentamos entre todos.*

Otra forma de comprender y emplear las preguntas se dirige hacia la comprensión de la tarea y a la gestión de la dinámica de participación en el grupo. En este sentido, uno de los estudiantes explicita la manera de abordar la pregunta y cómo las pistas léxicas los llevan a tomar ciertas decisiones que concitarían la participación en colaboración del equipo redaccional:

101 G.: *yo afirmo lo mismo que dice la Paola, que eso va a depender mucho de qué esté escrito, o sea, preciso ahí en el texto, porque por ejemplo, la dos nos preguntan acerca de cómo era el baqaje cultural de los cazadores, y la tres nos explican que describamos los instrumentos, pero los instrumentos es parte del baqaje cultural, entonces nosotros tenemos que instrumentos en vez de colocarlo en la dos, en baqaje cultural, lo colocamos en la tres po, la tres es la pregunta que nos están diciendo acerca de los instrumentos, entonces como lo que sale sí escrito, específico, ahí tenemos que meter esas cosas, pero depende hartito de las preguntas, de cómo estén escritas, redactadas, porque a veces el profe igual hace unas preguntas que están muy abiertas y tú podí hablar muchas cosas de eso, pero hay unas que pregunta como específica del baqaje cultural y otras de los instrumentos y ya sabemos cómo...*

Los estudiantes en la elaboración de las respuestas a las preguntas, es decir, de la consigna fraguan un texto para cada pregunta de manera interconectada con otras preguntas. Se observa cómo distribuyen la información de acuerdo en las características de la pregunta “pero depende harto de las preguntas”.

Pese a la recurrencia con la que los estudiantes aluden a los instrumentos didácticos (**Guía-Cuestionario**) en el que se apoyan para desarrollar el proceso de escritura, de estos surgen unas representaciones escuetas sobre su valor utilitario en la práctica escritural. Todo ello en contraposición al entramado complejo en el que aparecen las preguntas durante la elaboración del texto. Destacamos este aspecto porque desconocemos si los estudiantes son conscientes de las estrategias que emplean en su aproximación a las preguntas de manera que sean reutilizadas en trabajos similares.

En síntesis, la interrelación de los procesos sociocognitivos en el desarrollo de la tarea se ven impulsados por el planteamiento de las preguntas mediante su construcción discursivo-textual cada vez que el lenguaje se empleada como un instrumento de reflexión y elaboración del conocimiento. En este sentido, posiblemente el éxito de la redacción del texto que escriben depende de la habilidad que manifiestan los estudiantes para interpretar los elementos que componen la consigna en sus dimensiones lingüístico-discursivas y en las posibles acciones que espera el profesor de ellos. El cuestionario elaborado por el profesor constituye una especie de andamiaje instruccional que orienta el trabajo de los estudiantes.

11.2 La escritura y su aprendizaje como proceso dialógico

En el análisis de la entrevista realizada a los estudiantes se contraponen dos visiones de los procesos de escritura: la que reflejan las palabras de los alumnos sobre qué es para ellos saber escribir y la que emerge de las descripciones de lo que hacen. En este segundo aspecto destaca la complejidad de los procesos que seguiría uno de los estudiantes y, complementariamente, la complejidad de los procesos que describen en la escritura en colaboración.

Resulta altamente interesante observar el comportamiento y las representaciones de los estudiantes, pues en sus percepciones señalan al proceso de escritura como una tarea relativamente sencilla. Sin embargo, el conocimiento procedural que se explicita en el proceso de escritura e incluso en la reflexión generada en las entrevistas da cuenta de operaciones altamente sofisticadas y complejas de las cuales no son conscientes. Este hecho de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura pone en contrapunto dos versiones sobre un mismo evento sociocognitivo y lingüístico.

11.2.1 La colaboración en el desarrollo de la consigna: elaboración de la representación conjunta de la tarea

En primer lugar, los alumnos reflejan una idea simple del proceso de escritura asimilable al modelo de “decir el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987). Esta concepción se inicia cuando los estudiantes recuperan información proveniente de diversas fuentes académicas como las clases, la bibliografía leída o los debates en torno al texto y concluye cuando son capaces de textualizar dicha información. Sin embargo, reconocen dificultades en el dominio de aspectos fundamentales como la elaboración de ideas, la organización en torno de los temas centrales expresados en los subtítulos, etc.

196 J.: lo que pasa es que el Genaro dice ya, tal título y explica por qué razón dice tal título y entonces uno empieza , ahhh esto va con lo otro

Esta tensión que subyace a las representaciones sobre las capacidades escritoras de los estudiantes, converge en un concepto restrictivo de lo que es escribir y en unas prácticas complejas que inicialmente los estudiantes no conciben como de escritura. Ven la escritura como un proceso que iría desde los conocimientos que se tienen hasta aquellos que provienen de fuentes diversas: clases, vídeo, e incluso de los desacuerdos sobre el texto que luego escriben.

207 G.: *no, pero por ejemplo, a veces si yo le estoy dictando una idea a la Paola, a mí me importan que esa idea quede palpable como yo la quise decir, entonces la Paola me la pasa y quiero ver si esto es lo que yo quería decir, está ordenado y a veces esos son los alcances, pero mayoritariamente son alcances del contenido, del concepto, de las palabras técnicas en vez de redacción de la Paola*

En esta concepción los alumnos no integran la fase de elaboración conceptual ni aún la planificación en lo que ellos entienden por “escribir” y que intenta hacer corresponder únicamente con una fase de textualización.

En segundo término, la complejidad de la interacción en el aula mediada a través del lenguaje se convierte en una instancia de aprendizaje en la que los distintos miembros del grupo se ponen al servicio de una tarea de gran dificultad. En esa interacción, uno de los participantes de la escritura en colaboración sigue procesos de escritura asimilables al modelo de “transformar el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987) y se erige como guía de sus compañeros en la elaboración de las ideas, de la planificación del texto en función del problema retórico que él mismo elabora y de la revisión de los contenidos conceptuales.

106 G.: *yo, el problema personal que yo tengo es que a veces tengo buenas ideas, pero como decía la Paula yo no sé cómo relacionar las frases, las oraciones (..) por ejemplo yo acabo de hacer una prueba, y me di cuenta, miré la prueba y a cada rato colocaba “pero”, “sin embargo”, “sino”, “al contrario”, entonces como que afirmo algo y después digo “pero al contrario de esto” y siempre trato de ordenarlo cosa de que la primera oración contradiga la segunda y así formularla, entonces ahí me sale dentro de los talleres cuando te exigen poco tiempo, escribiendo la idea así, y la Paula las va hilando. Ahora las va hilando con... no sé cómo lo puedo decir con recursos verbales que yo no poseo y uno lo mira y esto es lo que yo quería decir y sale bonito.*

Esta condición propia del escritor experto, que en esta investigación hemos denominado **Guía retórico** le permite modificar lo que previamente sabía sobre el tópico de la consigna, generar un espacio de aprendizaje de los contenidos disciplinares e implícitamente de la escritura y del género discursivo que confluye en una actividad académica.

De este modo, en la concurrencia de las aportaciones de cada uno de los participantes, de sus habilidades y capacidades diversas, unos aprenden de otros. La “zona de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1979) que la situación de colaboración crea, les permite no únicamente hacer lo que no harían solos sino que, sobre todo, incorporan a su saber hacer habilidades que anteriormente no dominaban.

11.2.2 El trabajo en colaboración a lo largo del proceso de escritura

El trabajo en colaboración gira en torno de la toma de apuntes que se nutren a partir de la recolección y utilidad de las diversas informaciones registradas por los estudiantes. Esta práctica paralela a la videación de la actividad de taller in situ durante la salida a terreno, presenta diversas características que a continuación señalaremos y que dan forma a lo que denominamos escritura en colaboración.

Para el desarrollo de los textos que dan forma al **Informe de Taller**, los estudiantes se valen de apuntes y de un análisis profundo de la consigna, es decir, de las preguntas que componen la **Guía-Cuestionario**. Durante la actividad los estudiantes revisan notas de las observaciones realizadas durante la videación que luego son reutilizadas en la colaboración del escrito. En este proceso las preguntas son analizadas y debatidas con la finalidad de determinar el objetivo o problema que plantean, hecho que los conduce a recuperar información de sus apuntes para elaborar el texto.

A través de la actividad de planificación que siguen los estudiantes constatamos que parten de núcleos temáticos propiciados por el estudiante (Genaro) que lidera la gestión de escritura mientras que las redactoras (Paola y Joana) se encargan de expandir o reelaborarlos siguiendo un proceso inverso, es decir, mediante la búsqueda del razonamiento que llevó a

tal proposición y para ello promueven un proceso explicativo mediante preguntas a los participantes:

74 P.: *cuando empezamos a hacer síntesis de los temas\ ahí nosotros tomamos nota\ pero por frases\ y después nosotras armamos el (...) por ejemplo si la pregunta dice (...) la organización social eran tribus él lo deja hasta ahí no más\ y nosotras buscamos y tratamos de complementar y empezamos a preguntar a ellos mismos/ tribus por qué/ discutamos esto otro\ entonces ahí vamos armando el resto (...) a veces eso nos hace acortar las ideas*

En el proceso de textualización, las redactoras dan cuenta del uso de mapas conceptuales que sus compañeros proveen. Ellas elaboran esquemas para la tarea de textualización, revisan apuntes y promueven las conductas explicativas en el grupo en un ir y venir de discursos orales y escritos que nutren la interacción.

76 P.: *claro (..) es que por ejemplo (..) el última taller de la tribu xxxx xxxxx nos pasó que igual estábamos atrasados por la hora, teníamos prueba a la otra hora, entonces lo que hicimos fue que discutimos todo el taller y después nos fuimos designando preguntas, el Genaro trabajó con un compañero en dos preguntas, y nosotras en otras dos (..) a veces nos hacían el mapa conceptual solamente, y ahí nosotras teníamos que empezar a hacerlo como ensayo del mapa conceptual, pero ahí nosotras teníamos que revisar apuntes y preguntarles a ellos porqué... y ellos nos tienen que explicar.*

Además, en esta etapa de la redacción del texto que intentan, dan cuenta del valor orientador que cumplen los subtítulos en la reelaboración de las ideas, ya que les permiten dar cohesión y pertinencia al caudal de apuntes tomados durante el debate. La función que cumplirían los títulos sería para organizar la escritura al interior de la respuesta que posee varios temas.

En un proceso plurigestionado del que dan cuenta los estudiantes, la fase de revisión es una instancia para trabajar colaborativamente y negociar sentidos, tanto en los aspectos del contenido como en los formales. En lo que se refiere a los primeros, el denominado **Guía retórico** indica:

82 G.: *pero eso es importante lo que dijo la Paola porque es algo que refiere a observación y es algo que tú que tú viste y es algo que la Joanna y la Paola no lo lograron poner atención al vídeo, es necesario escribirlo bien o redactarlo y decirle mejor la idea (...)*

En el desarrollo del **Informe de Terreno**, los estudiantes se distribuyen los temas asignados por el profesor y la bibliografía pertinente que a cada participante le corresponde analizar. A raíz de este hecho particular, la toma de las notas en terreno la realizan de manera cooperativa, es decir, los exploradores registran todas las informaciones pertinentes y necesarias para el desarrollo del futuro informe independientemente se trate o no de su tema en particular. Los apuntes surgen entonces como una fuente inagotable de informaciones de la más variada índole que los estudiantes comparten según los requerimientos específicos de la tarea de escritura. Sobre el tema:

13 P.: *cada uno tomó apuntes de nosotros*

15 J.: *no (..) lo que pasa es que nosotros no habíamos predispuesto tú vas a ver una cosa(..) tú vas a ver otra(..) sino que empezamos a tomar apuntes de lo que íbamos viendo(...) y de esos mismos apuntes (..) ya(..) me tocó un tema y extraje lo que me servía.*

16 P.: *pero nos vamos complementando(..) por ejemplo habían apuntes que yo tenía (..) ella no tenía y así*

La información proveniente de fuentes prácticas es preferida por los estudiantes en sus comentarios como instancia de aprendizaje. La mirada que tienen los estudiantes sobre la

salida a Terreno es destacada en términos de oportunidades de aprendizaje porque estarían basadas en la interacción del conocimiento previo y la observación in situ de los contenidos referenciados en la teoría. Uno de los estudiantes menciona el valor que tendría la interpretación en terreno para su trabajo ya que lo aproxima a un tipo de conocimiento sensible que es complementado por el conocimiento teórico:

30 G.: *yo veo que lo que vimos (..) no, lo que pasa es que es una cuestión diferente verlo, es diferente a leerlo en un libro, entonces igual complementa la discusión (..) te ayuda aprende pensando (..) por ejemplo a mí de los geoqlifos, yo no tenía mucha información de ellos, y después cuando empezó lo que iban diciendo el tipo de interpretación que se le pueden dar, y después viendo la bibliografía, igual es como complementaria. Igual uno aprende, al plasmarlo en el papel, uno está escribiendo lo que aprendió, lo que aprendió, lo que vio y aparte lo que le aportó la bibliografía.*

En relación a lo señalado por los estudiantes, se observa el paso del conocimiento teórico descontextualizado a un aprendizaje que se hace parte de ellos mediante la experiencia en un contexto real y significativo. Así el entorno colabora con diversos indicios que mueven a la reflexión y a la construcción del conocimiento.

En consecuencia, se trataba de un conglomerado de datos a disposición del equipo redactor que favorece la complementación de los datos recogidos toda vez que reelaboran sus temas. Según lo expresado por los estudiantes, interpretamos que el trabajo en colaboración se concibe como el eje en la elaboración del contenido del texto que escriben. La misma interacción que se desarrolla durante la discusión de los contenidos, permite a los estudiantes distinguir entre preguntas sobre información explícita y aquellas de carácter inferencial.

De la descripción del proceso de escritura que los estudiantes realizan, se derivan dos aspectos fundamentales e interrelacionados: uno, el de los aspectos organizativos del grupo

y los retóricos del proceso. Ambos estadios estarían interrelacionados entre sí en el trabajo colaborativo.

En la acción de escritura se relacionan ambos aspectos como resultado de la gestión de la tarea. Interpretamos que los estudiantes emplean las marcas textuales presentes en el tipo de pregunta para organizar la consigna. Así pues, la identificación de las preguntas que presentan mayor complejidad lleva a los estudiantes a convocar los saberes del grupo y a activar la recuperación de un tipo de conocimiento que permite la construcción de nuevos saberes durante la interacción discursiva. De la descripción de la situación de escritura en equipo deviene en una situación de elaboración del conocimiento.

En el ámbito de la textualización, conjuntamente van corrigiendo, toman como punto de partida el objeto retórico y la información obtenida durante el debate. A partir de ello organizan el conocimiento en colaboración, agregando ideas y activando su conocimiento previo.

En la gestión de la actividad de escritura, mencionamos un último elemento señalado por los estudiantes como es la presión que impone la limitación del tiempo que desencadena la distribución del trabajo redaccional. En algunas oportunidades se dividen la escritura del texto a partir de la discusión colectiva previa que permite la elaboración de guiones, mapas conceptuales, etc. como base de la redacción individual de los borradores de las preguntas que luego una de las estudiantes “transcribe”. La adopción de una redacción individual en detrimento de la redacción colectiva responde a las exigencias de la limitación del tiempo. Los estudiantes manifiestan el interés por utilizar un procedimiento que los lleve desde la discusión a la toma de notas que finalmente redactan.

En este espacio retórico se producen una serie de andamiajes que posibilitan la construcción del género discursivo. Los aportes provienen de los compañeros, de las producciones intermedias elaboradas por las redactoras en colaboración, utilizando su conocimiento previo y las explicaciones que se generan en el espacio de construcción de los conocimientos.

Este hecho también resulta crucial pues, el lenguaje como habilidad de comunicación e interacción social permite que las posibilidades cognitivas de los individuos participantes de la experiencia descrita confluyan en una amalgama intelectual colectiva que propicia en los interesados participar del universo común que los concita para comprenderlo de mejor forma para reelaborarlo prácticamente. En esta interacción exploratoria, los estudiantes prueban diversas formas que surgen de las eventualidades que presenta el *itinerario discursivo* en el trabajo colaborativo.

Los estudiantes se plantean la tarea de escritura de manera colaborativa, por tanto, ante las necesidades que surgen en el espacio retórico de la escritura, responden a ello a través de un proceso colaborativo del que emerge el pensamiento en conjunto y las acciones que dan cuenta de un andamiaje a través del lenguaje.

11.2.3 Relaciones entre los participantes: relaciones simétricas y asimétricas

El trabajo de escritura en colaboración como aparece en el discurso de los estudiantes se presenta como una realidad bifásica que entraña la colaboración de los estudiantes y del profesor. Los trabajos de escritura *Informe de Taller* o *Informe de Terreno* diseñados y propuestos por el profesor se llevan a cabo de manera colaborativa entre los estudiantes, los cuales optan por una actividad con roles diversos y funciones complementarias. No obstante, interpretamos que tal acción es posible debido al andamiaje didáctico propuesto por el profesor que posibilita diversas actividades.

De este modo, identificamos dos niveles en la colaboración: uno entre pares y el otro entre profesor y alumno. El primer nivel de colaboración, horizontal, desarrollado entre los estudiantes es largamente reseñado por ellos aunque sorprende la dualidad con la que es representado. La consigna surge como simple y rutinaria cuando los estudiantes se refieren a la actividad de escritura. Sin embargo, en la misma entrevista, el proceso de escritura emerge como una actividad compleja y diversificada que compromete a los integrantes del grupo.

Los estudiantes son conscientes de que a través de las indicaciones dadas por el maestro, les exige no "repetir" unos contenidos que ya conocen o poseen, lo cual "hubiera sido simple", sino razonar sobre ellos y eso "necesitaba de otras opiniones", "requería que todos fuéramos construyendo con algo", "requiere más mentes", "más de una perspectiva", todas ideas que hemos compendiado a partir de todos los turnos hasta aquí referenciados.

Unos de los aspectos más sobresalientes es que la distribución de roles separados, pero complementarios en la resolución de tarea facilita que el trabajo en grupo cumpla la función de andamio, de ayuda que permite al grupo avanzar más allá de las posibilidades individuales.

El segundo nivel entre profesor y alumno tiene un carácter holístico porque consideramos que atraviesa y se interrelaciona con el andamio conformado por los instrumentos didácticos y las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñados por el profesor. Este tipo de colaboración no es explicitada por los estudiantes ya que solo podemos advertirla en la referencia que hacen del entramado que favorece el desarrollo de su trabajo.

La colaboración, que proviene de la interacción entre el profesor y el alumno y entre pares, presenta ciertas diferencias en ambas formas de interacción. Calkins (1986) plantea que el alumno debe ser capaz de cuestionarse su propio texto y que para ello el profesor debe escuchar y hacer preguntas que ayuden a la reflexión y a tomar conciencia. Además que estas preguntas sugieren caminos de actuación y que planteen problemas en el desarrollo de la tarea. No obstante surge la interrogante cuando se trata de una situación de escritura en la que el profesor no interviene o bien lo hace de manera indirecta, por ejemplo a través del diseño de la consigna. Por lo tanto los estudiantes tendrán que desarrollar un papel más activo e independiente de la tutela del profesor. Sobre el tema, la estudiante enfatiza:

114 P.: en ese momento sí, tengo que cuidar ciertos términos que son como palabras claves de acuerdo a lo que vi en el vídeo y a lo que está en la materia porque por lo general los vídeos del profe son los que él ya nos pasó en la materia y con esto como que

culmina esa unidad, entonces así vamos enlazando, porque de otra forma (...) no sé cómo lo haría de otra forma, yo por lo general escribo.

En el marco interpretativo en que nos movemos cabe decir que los sistemas de actividad que confluyen en la situación de escritura se interrelacionan y, por lo tanto, se transforman en el proceso dinámico de colaboración. El trabajo en colaboración estimula la reflexión ante una audiencia visible con la cual interactúa. Además, la necesidad de verbalización de las ideas lleva a expresar y revisar el propio punto de vista y la posibilidad de regularlo en la interacción social.

En suma, una de las características fundamentales en la construcción de la escritura en colaboración reside en el rasgo social que prima en la concepción del género sin obviar el componente cognitivo del sujeto que participa en la interacción comunicativa.

11.2.4 El guía retórico como mediador en la resolución de los problemas de escritura

Como se ha indicado en los análisis anteriores, la identificación de **Guía retórico** surge del análisis de las acciones que realiza uno de los estudiantes del equipo de trabajo. No se percibe en las representaciones de los estudiantes la existencia del **Guía retórico** como un hecho concreto, sino más bien, se origina como una situación tal vez fortuita, tal vez espontánea que brota en la interacción que para nada se asocia a un tutor de escritura académica. Otra razón de peso por la que los estudiantes no reconocen al estudiante como un **Guía retórico** se basa en la percepción limitada que poseen de la escritura, más bien como un saber mecánico y no como un saber instrumental que les permita resolver problemas. Los estudiantes en su conjunto desconocen que se enfrentan a un problema retórico complejo, pues para ellos la escritura se restringe a conocimientos sintácticos y sentidos proposicionales coherentes y la textualización comienza allí.

En las representaciones que poseen los estudiantes coincide la idea de que el **Guía Retórico** tiene buenas ideas pero no escribe bien; por el contrario, las dos compañeras “saben

escribir”, escriben seguido, saben componer frases correctas y enlazarlas. Reconocen, sin embargo, las dificultades de las redactoras en el dominio de aspectos fundamentales como la redacción de las ideas, su organización en torno de las ideas centrales expresadas en los subtítulos, etc.

126 G.: *a la Paola por ejemplo, a la Paula yo le reviso lo que usted estaba preguntando anteriormente, lo técnico, los conceptos, porque ya redacción, perfecto, si yo solamente veo, como decía la Paola, la idea mala, en ese caso sincretismo estaba mal ocupado, la oración, todo el párrafo que... que es lo que era el sincretismo, entonces yo no lo puedo criticar nada, porque está bien redactada, la palabra está mal ocupada.*

A Genaro, en cambio, le atribuyen y se atribuye una capacidad de conceptualización, de precisión de las ideas, de organización de los contenidos del texto, de orientación sobre su estructura e incluso sobre aspectos estilísticos. A él recurren sus compañeras para que les revise los escritos desde el punto de vista de los términos específicos de la materia y de la precisión conceptual; pero no hablan de estas capacidades como propias del escribir.

122 P.: *yo le pido al Genaro que revise las ideas, por ejemplo si ocupé mal un término, por ejemplo en el trabajo me equivoqué yo en un término en sincretismo, porque yo tuve la duda de preguntarle al Genaro, pero no le pregunté y no anoté, entonces ese término yo no lo ocupé bien en la oración, o sea en lo que estábamos viendo y en lo que estábamos hablando no era un sincretismo, entonces ahí, eso me gusta que lo revise el Genaro*

El estudiante mismo reconoce que por su formación previa no ha aprendido a escribir como sus compañeras. Sobre el tema, precisa:

130 G.: *claro, yo lo que creo que tiene la Joana con la Paula, no sé, debe ser por un cuento de*

formación en administración, entonces para ellas (..) yo estaba estudiando electromecánica, entonces no me acostumbraba mucho a (..) teníamos 3 horas de castellano.

El estudiante en cuestión es capaz de describir su propio proceso mental en la búsqueda de la solución a la consigna de escritura que enfrenta en la redacción de un texto, sea un examen o la elaboración de un ensayo. Se plantea en primer lugar que el texto sea atractivo, ameno para quien lo lea, aunque como referente de este hipotético lector se coloque a sí mismo: el texto tiene que gustarle a él.

138 G.: *pero por ejemplo yo no tengo problemas cuando tengo mucho tiempo, cuando tengo tiempo para pensar y me paro y... a mí también me gusta escribirlo bien bonito y... pero yo a diferencia de la Paula, no sé, por lo que dijo recién, yo siempre que escribo cosas, no sé si esto le va a servir mucho, estoy hablando de una cosa personal, pero cuando escribo me gusta así como el que lo lea, lo lea así como de un libro, una introducción, o como lo va a leer así como en una crónica, en una carta de un diario.*

El profesor como receptor queda en segundo lugar: a algunos profesores les gusta que él se tome “libertades estilísticas” que no parecen propias de los textos académicos, a otros no. Pero él parece valorar por encima de todo sus propias preferencias. Para escribir como a él le gusta necesita tiempo, del que no siempre se dispone en el ritmo de los cursos universitarios.

Las dificultades en el proceso de textualización que los estudiantes entrevistados reconocen en Genaro aparecen como menores ante las capacidades de elaboración del conocimiento, de planificación del texto en función del problema retórico que él mismo elabora, de revisión de los contenidos conceptuales de los textos y de su estructura. Es este alumno el que sigue procesos de escritura asimilables a los denominados de “transformar el conocimiento”.

Se constata, pues, que en el nivel de las representaciones de las capacidades escritoras de los alumnos confluye un concepto restrictivo de lo que es escribir y unas prácticas complejas de

uno de ellos que inicialmente no conciben como de escritura. Esta tensión puede provocar problemas en el desarrollo fluido de la escritura. El desconocimiento de los procesos de escritura conllevaría a un entramamiento en el desarrollo de la escritura en colaboración.

11.2.5 El aprendizaje de la escritura como resultado de la colaboración entre pares

En la referencia que realizan los estudiantes del proceso grupal de construcción del significado distinguimos dos instancias que favorecen la reelaboración del conocimiento. En términos globales distinguimos, las decisiones iniciales en la construcción del género que implican tres subprocedimientos como la integración de las fuentes, la identificación y comprensión de los núcleos temáticos del vídeo y la comprensión de la consigna. En una mirada más focalizada, en la fase inicial de la construcción del conocimiento, distinguimos la identificación, comprensión e interacción de las fuentes de información como el vídeo, los contenidos de clases vehiculados por el profesor y la **Guía-Cuestionario**, empleados por los estudiantes en la fase de análisis y acopio de información. Los estudiantes indican que la materia de clases facilita la identificación de los ejes temáticos del documental y también el acercamiento a lo que sería la elaboración del contenido del Informe de Terreno, por ejemplo.

Más allá de las concepciones sobre qué es escribir y de las representaciones de sus capacidades individuales, los estudiantes describen con sus palabras un proceso de composición interactivo intrincado. Esta es una de las constataciones de mayor interés desde el punto de vista educativo. La descripción detallada de este proceso pone de manifiesto facetas inseparables en esta colaboración:

- a. Las capacidades diversas de los distintos miembros del grupo se ponen al servicio de una tarea de mayor complicación que, por lo menos algunos de sus componentes, no serían capaces de llevar a cabo en un trabajo individual.

- b. En la confluencia de las aportaciones de cada uno de los participantes, de sus habilidades y capacidades diversas, unos aprenden de otros.

La “zona de desarrollo potencial” que la situación de colaboración crea, les permite a los estudiantes no solo hacer lo que no harían individualmente que además incorporar a su saber hacer habilidades que anteriormente no dominaban.

Algunos de los aprendizajes que se producen en la interacción participativa de los estudiantes, surgen como testimonio de primera línea sobre algunas prácticas adquiridas durante el modelamiento y el andamiaje ejercido intuitivamente realizado por **Guía retórico**.

Las características de la interacción se dirigen a una construcción socializada del texto en la que los estudiantes participan en un trabajo en colaboración, desplegando estrategias que servirán de andamio en la elaboración de ideas como indica Genaro.

187 G.: *al leerla así no me recuerdo de muchas cosas, sí me di cuenta que se dio la discusión bonita desde mi perspectiva acerca de esto, que llegamos a la conclusión de que colocaban la mano, porque, primero era lo más fácil de dibujar, colocar la mano así en la roca y además la importancia que tiene, y aquí los instrumentos no, ahhh, ya la 3, entonces yo decía que para colocar, para colocarla antes de que(..) yo te había dicho, colócale pintura de la vida cotidiana, porque ellos colocaban sus manos, ahh, pero antes de colocarle ese subtítulo habla acerca de la importancia que tiene la mano para ellos, entonces de ahí tú vai describiendo de qué color son las manos, de qué porte son y ahí colocai la pintura de la vida cotidiana, primero que hablaban de la importancia de la mano y después el subtítulo que era describir las pinturas, pero*

El estudiante describe de qué modo en la elaboración de un texto en conjunto, surgen algunas prácticas introducidas en el grupo por él (la discusión, acuñar subtítulos, expandir ideas a partir de ellos). Auxilia a sus compañeros mediante la recuperación de la información conocida y la reformulación de nuevas ideas. Otros aprendizajes que se desarrollan a partir del **Guía retórico** se vinculan al uso de una cita literaria para iniciar la introducción o el

reconocimiento del valor de los subtítulos como organizadores de las ideas en torno a la idea principal.

En el proceso de textualización se produce una construcción de saberes que considera las notas del debate para recuperar la información que posibilita la construcción de los contenidos. Se genera un ir y venir entre el espacio del contenido y el espacio retórico en el cual recuperan información de la memoria y a la vez consultan sus fuentes para organizar y relacionar la información en virtud de los objetivos que se plantean y se reformulan en la escritura en colaboración (Flower, 1994). El debate suscitado sobre los contenidos conduce a un fluir del conocimiento en cuyo espacio los estudiantes podrían pasar de un saber colectivo a un saber individual o del discurso oral al discurso escrito, promoviendo la internalización de los conocimientos en la puesta en escena de los conocimientos.

81 P.: *nos preguntaron por reciprocidad\ y nosotras teníamos un punteo ((notas))\ para eso vimos el vídeo y ahí vamos armando\ poniendo cosas de más\ opiniones personales\ si nosotras encontramos que hay detalles que están malos\ los vamos borrando y los vamos corrigiendo*

En esta referencia que hace la estudiante al proceso de escritura, observamos la interacción compleja de diversas fuentes como las notas del vídeo, las opiniones personales en el espacio retórico guiada por los objetivos de la escritura que mueve a la revisión y reparación del texto. Se produce un proceso de negociación entre las redactoras como lectoras y escritoras, basado en el conocimiento previo y la información que han reunido en las notas del vídeo.

En la variedad de posibilidades que favorece la reelaboración del conocimiento los instrumentos pedagógicos propuestos por el maestro y las características de la interacción propiciada por los participantes de la experiencia, generan un ámbito propicio para la elaboración de contenidos. De esta manera, la **Guía-Cuestionario** plantea problemas que los estudiantes deben desarrollar para cumplir con la tarea de la escritura. Los estudiantes se

aproximan metalingüísticamente a las preguntas basándose en algunos aspectos lexicales que les permite organizar la interacción y construir los contenidos en colaboración.

Mediante la explicación entregada por los estudiantes encuestados, identificamos un conjunto de habilidades especiales requeridas en la academia que demandan la capacidad de relacionar información de distintas fuentes y cómo su interrelación favorece la interpretación de los datos observados en terreno. La conexión de los aspectos contextuales como la explicación del profesor, la bibliografía y los estímulos sensoriales de la actividad misma propician la elaboración del conocimiento cuando existe una adecuación entre las habilidades del observador y los apoyos contextuales mencionados (Van Lier, 2004).

En resumen, interpretamos que los estudiantes realizan una vinculación de los contenidos no solo de carácter intertextual sino que también empíricos que proveen las actividades prácticas. Es probable que la presencia de la habilidad de reorganizar y relacionar la información procedente del entorno enriquezca el trabajo de composición.

11.2.6 El aprendizaje de conocimientos científicos en el proceso de escritura en colaboración

Algunos hechos en la construcción del conocimiento científico tienen una especial relevancia desde la integración de los agentes implicados: el profesor, la actividad y la interacción entre los estudiantes.

Por una parte, el profesor a través de sus requerimientos promueve entre sus estudiantes el uso de un lenguaje en sus cátedras a través de un discurso pedagógico y la elaboración de la consigna que los insta a elaborarlo y aprenderlo tanto para ser empleado en los informes como para comprender los contenidos que circulan en los libros y clases de la academia.

116 P *ahhh, para el profe son importantes, para el profe... al principio no, al principio nos costaba aprenderlos, ya después hablan de microlitos y uno ya sabe de qué están hablando, cómo es, pero por ejemplo para las pruebas lo mismo, o sea yo escribo*

igual en las pruebas con los mismos términos, busco que los verbos tampoco se me repitan, pero es porque yo redacto así.

Por otro lado, los estudiantes se enfrentan a través de la consigna y todo lo que ello depara a utilizar términos técnicos de la especialidad y, en algunos casos, a desambiguar su significado y uso adecuado en situaciones discursivas adecuado, pues así lo requiere no solo la consigna, sino que además la especialidad discursiva en la que transitan.

En el turno seleccionado se puede dimensionar en las palabras de los entrevistados la necesidad de utilizar, y en consecuencia, aprender un registro especializado propio de la disciplina que les permita la comprensión de los conocimientos que se vehiculan en las diferentes formas de comunicación en la academia que el profesor vehicula a través de su cátedras y de los instrumentos didácticos que selecciona para desarrollar sus actividades de enseñanza y aprendizaje.

11.3 El género Informe de Taller y Terreno

Los estudiantes manifiestan en sus representaciones el desarrollo de diversas formas de escritura que van desde la toma de notas hasta la revisión del **Informe de Taller o Terreno** que construyen en un trabajo de colaboración y negociación en la construcción del género.

11.3.1 Caracterización del género discursivo

En la academia circulan diversos géneros y otros que llamaremos subgéneros por su menor alcance de texto acabado, sin embargo, de valor igualmente preponderante que los institucionalizados ya que forman parte de estos últimos de un proceso de reutilización del contenido.

En el proceso de escritura del **Informe de Taller o Informe de Terreno** que dicen realizar los estudiantes, observamos desde su gestación cómo otros géneros forman parte de las acciones que ejecutan los aprendientes para elaborar una tarea académica que les exige

desarrollar diversas habilidades tanto cognitivas y discursivas como sociales que entrañan el aprendizaje propio de la disciplina en estudio. De este modo, entendemos que la esencia del género es la acción social manifestada en la forma y en el fondo del texto (Miller, 1984) que se evidencia en el trabajo grupal desarrollado por los estudiantes.

En este sentido, la acción implica una motivación y una situación en la que un conglomerado de personas se rige por unos objetivos o exigencias específicas mediatizadas a través de la interacción discursiva.

En la actividad de elaboración del género intervienen las exigencias de la tarea señaladas en la **Guía-Cuestionario** a la que los estudiantes asignan una función orientadora en la búsqueda de información que se debate y luego conforma la instancia del escrito propuesto. Estos aspectos referenciados se interpretan como condicionantes de la elaboración del género.

57 P.: *no, es que igual el profesor Emilio a veces nos daba de una semana para otra hacer el taller. Por ejemplo este mismo taller nosotros lo vemos en la hora de clases, y él dice, va, me lo entregan el miércoles o hoy día a la tarde, a donde el vídeo era muy largo, porque no nos queda mucho tiempo a nosotros para discutir, pero ahora, él no nos dio ese tiempo, entonces al principio se pueden hacer las preguntas en grupo, pero después cuando el tiempo nos va pillando tenemos que dividir las preguntas.*

Además, en esta interacción dialógica los participantes construyen el género guiados por una matriz que forma parte de sus conocimientos disciplinares y los instrumentos pedagógicos provenientes del entorno académico. En esta actividad sociocognitiva los saberes son adquiridos en un contexto semiótico en el cual los estudiantes aprenden modalidades de actuación discursiva producto de las actividades que desarrollan en situaciones comunicativas determinadas.

La interpretación que hacemos del género discursivo pone énfasis en las interacciones sociales y cognitivas, además de la vinculación con las exigencias retóricas que originan las características textuales de los géneros. La investigación científica indica sobre el tema que el saber y la práctica subsumen las reglas discursivas. Por ello en la representación que hacen los alumnos de la fase de **textualización** se vislumbra un entramado de acciones discursivas diversas en cuya dinámica se va conformando un género más tipificado.

Según la representación que elucubra la estudiante, vincula su idea de construcción del género con una forma ya conocida "como narración o ensayo", es decir, la creación del texto que construyen en colaboración parte de una tipología textual básica ya existente que da origen a una fuerza modeladora del género discursivo que le permite a los estudiantes anticiparse a otros géneros discursivos que son manifestaciones de otros.

Además, los estudiantes manifiestan que la forma en que abordan la tarea de escritura del ***Informe de Taller o Informe de Terreno*** se basa en la reflexión diversa, compleja y extensa sobre el uso otros géneros discursivos que no responden a una estructura estereotipada básica sino que además se nutre de otros géneros discursivos orales que implican una serie de acciones, algunas retóricas, que requieren de otros géneros orales como el debate, otros géneros escritos como la descripción y de técnicas avanzadas como la redacción. Esta variedad de discursos y de interrelaciones en colaboración da lugar al género discursivo que elaboran.

Los estudiantes a través de sus representaciones se aproximan a lo que Freedman (1990) pone de relieve en la noción de género cuando señala que los actos retóricos son considerados como "estrategias para responder a exigencias sociales o retóricas".

En nuestra interpretación de las acciones explicitadas por los estudiantes, el desarrollo de los géneros se produce de manera flexible en el trabajo en grupo, sin embargo igualmente guiada por la experiencia de contacto con otros géneros discursivos conocidos. Esto porque el carácter normado de los géneros no impide la variación sino que hace posible la interacción verbal en la sinergia que siguen los estudiantes en una situación comunicativa

guiada por dos fuerzas complementarias y contradictorias que se realizan siguiendo prototipos genéricos donde el factor principal de innovación está ligado a cada acto de enunciación.

Nuestra interpretación de las representaciones de los estudiantes indica que el aprendizaje de los géneros específicos de la tarea académica emerge como producto de la interacción entre los diversos inputs. Uno de ellos, provenientes del entorno; el otro, de las estrategias colaborativas desplegadas por los alumnos en una cognición situada para cumplir con la tarea propuesta en la academia como la elaboración de géneros escritos destinados a dar cuenta de la adquisición de unos contenidos de la disciplina estudiada.

En consecuencia, la diversidad de géneros discursivos que inciden en el espacio retórico de la composición textual, en especial el vídeo como fuente de conocimiento de la terminología científica, se amalgama durante las actividades grupales que realizan en el aprendizaje de ciertos contenidos.

De manera implícita se establece una interrelación entre las formas discursivas que se generan en el contexto académico y las características de la disciplina que apuestan por la reflexión, el debate y la socialización de los saberes.

De esta manera creemos que no se puede separar la multiplicidad de aportes que surgen de las discusiones, apuntes, conversaciones y notas que confluyen en la interacción discursiva en la que los alumnos explican fenómenos y nociones del discurso científico (García-Debanco, 1985). Todo ello se utilizaría en la redacción de un género más tipificado porque es parte constituyente del mismo. Los estudiantes a través de sus representaciones dan cuenta de un camino que los conduce hacia la autoconstrucción del conocimiento científico que sobrepasa los estadios elementales de participación social porque los instala en el aprendizaje de experiencias reales de participación mediante discursos científicos complejos.

11.3.2 La escritura como proceso dialógico

En el proceso de construcción de los saberes los estudiantes, con un mayor o menor grado de conciencia, en determinadas oportunidades mencionan algunos de los elementos que inciden en el trabajo desarrollado como son las fuentes del conocimiento, los instrumentos didácticos, los requerimientos de género que elaboran.

Los estudiantes aluden directamente a diversas fuentes de conocimiento que contribuyen a la elaboración del contenido de los informes escritos en la academia. Los saberes que formarían parte de sus escritos tienen su origen en fuentes teóricas como las clases, la bibliografía leída, los apuntes de clases y además, las fuentes de orden práctico, basadas en las actividades de Taller como la videación y la salida a Terreno.

En relación con las fuentes teóricas, los estudiantes dan cuenta de conocimientos provenientes de la bibliografía leída que es sugerida por el profesor en la guía de trabajo. Al respecto, uno de los estudiantes indica:

2 G.: *“yo la cerámica ocupé una revista que se llama “Diálogo Andino” que es hecho por acá por el Departamento de Historia y otra “El Chungará” [revista científica] de parte del museo (...):*

De acuerdo a la referencia que hacen los estudiantes, advertimos la interacción que se produce entre diversos indicios del entorno propiciada por la situación de enseñanza y aprendizaje que va conformando los saberes de los informes que elaboran. En esta línea, se pueden apreciar las relaciones que establece una de las estudiantes entre los contenidos de clases que orientarían la mirada de los aspectos más significativos del vídeo con los observados durante la salida a terreno. Este ejercicio facilitaría la toma de apuntes para el Informe:

54 P.: *según la materia que xxxxxxxx en ese vídeo ya se notaba harto de que iba a mostrar los hallazgos así como más arqueológicos \porque hacían las, herramientas\ sus lanzas \ entonces cada vez que tenían que hablar de los materiales y de cómo lo confeccionaban \ ahí era importante anotarlo*

Resulta muy trascendental el acopio de información que dicen recibir los estudiantes para resolver la tarea de escritura académica para elaborar el texto. Como también las diversas estrategias que emplean para su manipulación conforme sea su procedencia y el grado de conocimiento que poseen al respecto. Esto ocurre especialmente con el léxico científico según se encuentre internalizado a través de las clases o si surge como un hecho novedoso que coarta no solo su interacción discursiva, sino que además trunca el desarrollo del texto que intentan a partir del vídeo revisado en clases. En este último caso, los integrantes del grupo describen un proceso de descubrimiento conceptual mediante la interacción comunicativa.

11.3.3 Sistemas de actividad que confluyen en la escritura del texto

En la interpretación que realizamos de las representaciones de los estudiantes observamos cómo reflejan la tensión entre una concepción de un estilo académico que exige el profesor (los alumnos hablan del comentario crítico del profesor a su introducción) y la idea que uno de los estudiantes (Genaro) expone sobre los escritos en el campo de las “ciencias del hombre”. Puntualmente, el estudiante motivado por intereses estilísticos, y según señala para darle más emoción a los escritos, el impone sus propias restricciones a la elaboración del género.

Los aspectos que influyen en la organización del trabajo surge de las restricciones que formula el profesor en relación a la forma y fondo de los respectivos informes que plantea. Los estudiantes expresan que el profesor les pide que cada uno realice una introducción a los temas que aborda el informe de Terreno. Con esta indicación el profesor pretende cautelar que cada estudiante no solo debe hacerse cargo de un subtema del Informe de Terreno, sino

que además, cada uno lo elabore de manera personal en función de sus apuntes. Este hecho muy importante, va en dirección de la autoconstrucción de conocimientos disciplinares personales. Es decir, el profesor, espera que cada participante de la experiencia de salida a Terreno, consulte fuentes a partir de lo observado para reconstruir una participación individual, pero a la vez grupal que dé cuenta de la experiencia vivida a partir de los conocimientos elaborados en colaboración.

Sin embargo, los estudiantes tal vez por desconocimiento del apartado "introducción", tal vez por el ímpetu creador que los desorienta, no logran satisfacer las expectativas del profesor. El profesor les objeta la extensión de cada introducción elaborada:

141 G.: *lo que pasa es que nos criticaron el trabajo porque le pusimos demasiadas introducción, porque cada uno le tenía que hacer introducción al tema y parece que nos alargamos mucho en eso, pero a mí por ejemplo me gusta darle más(...)*

143 G.: *yo creo que debe ser el estilo, lo que pasa es que nosotros estamos estudiando las ciencias del hombre, entonces como tal nosotros siempre hemos conversado que hay que darle como más emoción en un sentido más filantrópico al asunto, entonces por ejemplo yo hablé de la cerámica, entonces yo para partir de la cerámica me basé en una frase de Neruda que decía, "alfarero de hombre diseminado..."*

144 P.: *claro, yo hice lo mismo cuando hablé de los entierros, yo hice una introducción también del trabajo textil también, del trabajo del (..)*

Interpretamos que se produce un entrecruce de propósitos a la hora de elaborar el **Informe de Terreno** ya que el profesor sugiere que cada alumno se haga responsable de la introducción un tema como una forma de involucrarlos en la tarea, mientras que para los estudiantes es el momento para crear, y de este modo brindarle un cariz literario o periodístico a la introducción de su trabajo.

Interpretamos que se produce un entrecruce de sistemas de actividad porque el profesor les solicita a los estudiantes encargarse de un tema en particular de modo que el aprendizaje de los contenidos disciplinares impregne a cada uno de ellos. Sin embargo, los estudiantes que

se encuentran en un sistema de actividad como escritores intentan fortalecer su voz en el discurso que elaboran y el estilo a través de esta introducción que deben elaborar.

Uno de los recursos que utiliza Paola influenciada por Genaro, consiste en tomar frases de poetas como inicio del trabajo. Tales características no se corresponden con un discurso expositivo-argumentativo propio de los requerimientos académicos ya que incorporan algunas secuencias textuales que enraízan en otros géneros: literarios, periodísticos en una polifonía discursiva sui generis que alude a la representación de la tarea de escribir.

La escritura es definida por los estudiantes como un recurso para atraer la atención del lector. De este modo, los estudiantes conciben una visión menos rígida de lo que debe ser el uso del lenguaje y lo emplean para cubrir sus necesidades expresivas. La tensión se crea entre las exigencias de un género académico y sobre todo de la visión simplificada que del **Guíaretórico** posee y las contradicciones que impone a sus propios escritos la representación de la situación retórica que él elabora.

Son las palabras de Genaro las que explicitan las tensiones múltiples que se dan entre sus propias representaciones de las situaciones de escritura y las demandas diversas, no siempre coincidentes con las del profesor. Los estudiantes refieren a la incorporación en sus escritos de títulos y subtítulos con una doble función: “invitar a la lectura” y “dar la idea central” del escrito.

La tensión que se crea entre las exigencias de un género académico y sobre todo de la visión simplificada que Genaro posee él y las exigencias que impone a sus propios escritos a partir de la representación de la situación retórica que él elabora. En sus palabras se mezclan expresiones que no son adecuadas para la caracterización de los géneros académicos:

145 G.: *por ejemplo la Paula para hablar del enterramiento, ella tomó una frase de Patricio(..) no me acuerdo, es un escritor ariqueño, que escribió(..) de las pesadillas y de ahí empezamos a desglosar para la introducción, entonces a mí me encanta, me gusta mucho ese estilo porque creo que le toma más emoción al cuento, porque finalmente*

me sería muy fácil hablar de la cerámica, cronología, sus rasgos, todo(..)

En un texto expositivo-argumentativo como el que desarrollan los estudiantes se dan la libertad de emplear unas secuencias literarias. El **Guía retórico** defiende esta forma de escribir como recurso para atraer la atención del lector. Los estudiantes tienen una visión menos rígida de lo que debe ser el uso del lenguaje y lo emplean para cubrir sus necesidades expresivas.

a) **Del léxico común a los términos científicos**

Podemos constatar que la referencia al carácter epistémico de la escritura que hacen los alumnos se vea circunscrita a ciertos turnos de la entrevista. No obstante, la información que emerge de las instancias del uso del lenguaje con un carácter heurístico aparece a lo largo de la entrevista.

Uno de los aspectos que evidencia la reelaboración del conocimiento de acuerdo a las experiencias de la escritura que transmiten los estudiantes, apunta a la construcción del conocimiento científico. En el siguiente turno:

163 G.: *el Camilo y dice no, el calafate es un árbol chiquitito y ahí empezamos a ocupar la palabra, o sea la primera palabra surge así como ya, la cachamos((la entendemos)) todos, la sabemos todos, de ahí vamos aportando ideas a ese concepto y finalmente lo vamos a ocupar como que la... tiramos a la masa el concepto y ya, qué cacha((qué entiende)) esta cuestión y (...)*

De manera colectiva, los estudiantes despliegan el conocimiento previo que les permite interpretar la experiencia, conceptualizarla y elaborar los conocimientos científicos. A través de este ejercicio podemos apreciar una aproximación al conocimiento lingüístico y al conocimiento científico y cómo ambos se interrelacionan porque en términos de Freedman y

Medway (1994) diremos que “los discursos no son acompañamientos superfluos y adventicios del conocimiento sino que son constitutivos de él”.

117 G.: *es como re importante eso de ocupar las palabras precisas para el profesor, para uno también porque son palabras que uno igual...*

En el marco de la escritura, el vocabulario técnico empleado en el vídeo actúa como input que promueve la indagación del conocimiento no sólo en el plano de las ideas sino que también en la conceptualización de términos que los alumnos desconocen. La aproximación al significado lexical se desarrolla mediante un juego inductivo en el que los alumnos proponen ideas, simulando el rol de expertos hasta construir el significado que exige la composición de un texto académico.

b) **El léxico como heurístico en la organización de las ideas**

En las representaciones que los estudiantes poseen sobre el uso de la terminología científica, manifiestan que surge como un proceso de colaboración a partir de la discusión de los contenidos disciplinares que exige la tarea de escritura. El requerimiento de manipular con relativa propiedad un concepto disciplinar que deben emplear en el texto que redactan los impulsa además a revisar los apuntes de clase, las notas del vídeo.

Es muy importante destacar la imagen metafórica que adscriben al proceso mismo de escritura en colaboración que utilizan para la reelaboración de los conceptos disciplinares y que Mercer (2001) denomina “diálogo exploratorio”.

170 G.: *estamos hablando acerca, con un compañero con el Cote, estamos hablando acerca de las condiciones de(..) por ejemplo dice el Cote oscilaciones térmicas, yo digo oscilaciones térmicas, pero nos quedamos hablando harto rato acerca de las oscilaciones térmicas, que es un concepto geográfico, supuestamente en el día hay mucha temperatura y en la noche... se nota que no me había detenido a pensarlo así*

como ahora, no me había detenido a pensarlo eso de que como nosotros que tiramos el concepto, la idea, digamos, estamos así como seguros si todos sabemos lo que estamos hablando, de ahí vamos dando ideas a ese concepto y finalmente lo ocupamos, pero no empezamos así como catedráticos así (...)

En el caso puntual planteado en el turno, el estudiante describe la aprehensión de un concepto como una palabra que surge de la conversación que gira en torno del texto que construyen. En el turno que analizamos, los estudiantes describen una situación en que de forma clara las exigencias de la composición de un texto académico en grupo es generadora de conocimiento. Destaca el proceso de construcción del contenido conceptual a partir de un término que todos usan y que aparentemente comparten, en este caso “oscilaciones térmicas”. Para usar una palabra deben conocer bien el concepto que hay detrás de ella.

PARTE VI CONCLUSIONES FINALES (CAPÍTULO 12)

Este capítulo dedicado a las conclusiones de la investigación da término a la indagación, que abre el camino a variados ámbitos de estudio de la escritura y su enseñanza, lo organizamos bajo tres grandes temáticas: *cuestiones preliminares*, en el que se recogen algunos aspectos que sustentan la investigación en toda su amplitud; luego se abordan los conocimientos que se originaron a partir de las *preguntas principales de investigación*; y finalmente, el relevamiento de *los aportes derivados de la exploración* tanto bibliográfica como del corpus investigado.

1. Cuestiones preliminares

La investigación profundizó en las *acciones discursivas que se conciben en una situación de escritura académica en áreas no lingüísticas* a partir de los datos que esta misma genera. El conocimiento recogido deriva de la inserción de los sujetos en actividades discursivas en contextos reales de enseñanza y aprendizaje (Berkenkotter y Hutckin, 1997 p. 478).

Específicamente nos centramos en determinar de qué modo se presentaba y desarrollaba la escritura como resultado de requerimientos cotidianos de aula con especial interés en la construcción social de los géneros discursivos empleados en la academia y de cómo estos contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de pregrado.

Esta propuesta cuyo origen se funda en referentes teóricos provenientes de la teoría de género con Miller (1984), Bajtín (2002), y Bazerman (2004), entre otros, parte de una concepción dinámica de los géneros como respuesta a situaciones recurrentes y cuyas convenciones son indicios de las normas, epistemología, ideología y ontología social de una comunidad de discurso.

El enfoque de los géneros como actividad nos permitió constatar la existencia de una serie de recursos implícitos de que disponen los estudiantes a la hora de escribir sus textos y verificar

las dificultades que encuentran en el aprendizaje de los textos propios del entorno académico, muchas de las cuales se ocasionan en algunos momentos de la consigna de escritura a raíz de ***la tensión que se produce entre los diversos sistemas de actividad involucrados en el proceso de escritura.***

2. Las preguntas principales de la investigación

2.1. ¿Cómo contribuye la escritura a la construcción del conocimiento en las disciplinas no lingüísticas?

La escritura como instrumento de vehiculación de las ideas en las disciplinas no lingüísticas constituye parte del engranaje de la resolución de un problema del orden del conocimiento que se plantea a los estudiantes en la academia como elemento de las prácticas propias de la comunidad disciplinar.

La escritura contribuye a la construcción del conocimiento disciplinar debido a la modalidad que adoptan los estudiantes en ***la resolución de un problema*** cuando desarrollan y utilizan diversas estrategias que atraviesan la extensa fase de planificación a la textualización y a la revisión del texto que constituye la tarea que ejecutan. De este modo, en el análisis realizado en esta investigación relevamos dos aspectos muy interesantes de comentar. El primero que entraña la idea de la escritura como un problema; el segundo, su compleja resolución que se entremezcla con las fases del proceso de escritura.

La manera de acercarse a esta problemática se logra a través de las declaraciones de los estudiantes en la que ***se contraponen y a la vez se complementan dos visiones de los procesos de escritura***: la que reflejan las palabras de los alumnos sobre la escritura y qué es para ellos saber escribir y la que emerge de la interacción dialógica durante la elaboración de los Informes de Taller y Terreno.

Este hecho de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura pone en contrapunto dos versiones sobre un mismo evento sociocognitivo y lingüístico. Por una parte, un tipo de conocimiento declarativo, y por otra, un tipo de conocimiento

procedimental en el que se enlaza el problema de la tarea de escritura con el problema de la tarea académica. Ambos fenómenos presentan como punto de partida la resolución de un problema del orden del saber disciplinar. Como muy bien señala Berkenkotter (1982) un escritor es un solucionador de problemas de un tipo cuyas “soluciones” serán determinadas por cómo enmarca los problemas, las metas que se propone y los medios o planes que adopte para alcanzarlas. En este sentido además, las vías de resolución para la consigna de escritura utilizadas por los estudiantes generan una tensión constante entre **la representación de la tarea académica** y **la representación de la tarea de escritura en relación con los siguientes tópicos:**

Escritura como un problema retórico

Los estudiantes abordan el análisis del problema retórico aun cuando este procedimiento no se encuentra incorporado a sus nociones sobre el proceso de escritura. ***Esta tensión que subyace a las representaciones sobre las capacidades escriturales de los estudiantes, converge en un concepto restrictivo de lo que es escribir y en unas prácticas complejas que inicialmente los estudiantes no conciben como de escritura.*** La complejidad de la interacción en el aula mediada a través del lenguaje y los instrumentos diseñados por el profesor se convierten en una instancia de aprendizaje en la que los distintos miembros del grupo se ponen al servicio de una tarea de mayor complejidad.

Fases en la resolución de un problema escritural y disciplinar

Las acciones verbalizadas en el diálogo entre los estudiantes mientras construyen el género discursivo ***Informe de Taller*** o ***Informe de Terreno*** les permite vehicular conocimientos y cimentar su presencia y existencia en la academia porque siguen de manera intuitiva las fases recursivas de escritura formuladas en el modelo de escritura según Flower y Hayes (1980, 1981).

En esta tesis, sin embargo, se advierten ciertas diferencias con el modelo de escritura de Flower y Hayes (1980, 1981), debido probablemente a que las transcripciones rigurosas del

discurso oral que nos permitieron un acceso más inmediato a la interacción entre los estudiantes y la visualización del tránsito de los procesos cognitivos a las reformulaciones lingüísticas, hecho que nos permitió obtener información más detallada sobre el proceso de **textualización** que siguen los estudiantes.

Las condiciones del estudio de caso que realizamos ponen en evidencia que existe un tiempo extenso dedicado a las fases de **planificación** y **revisión** no solo por las declaraciones de los estudiantes sino por las evidencias que deja el trabajo en colaboración mientras construyen el texto y que se **equiparan con un proceso propio de la resolución de un problema que implica su análisis y monitoreo para su resolución**.

No obstante, en la investigación desarrollada en esta tesis podemos distinguir mediante la verbalización de contenidos reflexiones metalingüísticas que favorecen la linealización de las ideas propuestas en una etapa embrionaria en la fase de **planificación**. Las actividades, que realizan los estudiantes para resolver el problema planteado, se encuentran mediatizadas por el lenguaje y se manifiestan en diversas operaciones que forman parte de lo que hemos denominado **itinerario discursivo** integrado por los indicadores lingüístico-discursivos.

De acuerdo a los datos que entrega la sesión de escritura en colaboración, la **textualización** del escrito es un proceso que surge como una intervención en voz alta que permite la percepción directa de la escritura, pues la tarea de linealizar las ideas se vuelve imperceptible como proceso físico en los datos observados, de modo que la **textualización** se restringe a la interpretación pragmática de **algunos elementos lingüístico-discursivos verbalizados en la interacción que se produce entre los participantes**.

Los indicadores lingüístico-discursivos van conformando el texto en tanto que permiten al **Guía Retórico** (escritor experto) y a los demás integrantes del grupo realizar procesos cognitivos como discriminar, jerarquizar, reconocer y distribuir la información de manera recursiva durante el proceso de composición del texto escrito. Estos indicadores pueden manifestarse a través diversas acciones, dependiendo de la función pragmática que cumplan en la resolución del problema de escritura.

Las características que adopta la **revisión** en el proceso de escritura emergen de la confluencia de las diversas ópticas con que la literatura especializada ha tratado de describir el subproceso de revisión. Este alcance resulta vital para el análisis del corpus, pues su estudio evidencia que la revisión no constituye un proceso estático que va en una misma dirección, sino que atraviesa por diversos estados dependiendo de la naturaleza de la tarea, de las exigencias en la precisión de los temas que aborda el texto, de los impulsos creativos que realizan los escritores y de cómo este conjunto de elementos repercute en la constante reformulación del plan global del texto a partir de un **proceso recursivo que oscila entre la planificación, la textualización y la revisión**.

Implicancias pedagógicas

Algunos de los alcances que se derivan del proceso de composición desarrollado por los estudiantes estriba en que la escritura se entiende como un problema por resolver que se encuentra plasmado de manera intrínseca e interdependiente y que conlleva un proceso dilatado de planificación en el que tiene lugar la **representación de la tarea de escritura y la representación de la tarea académica** como entidades interrelacionadas que permiten el avance y desarrollo del proceso de escritura.

Observamos que en las estrategias redaccionales que utilizan los estudiantes para la resolución del problema existe **una fase de examen y análisis del problema** que se enlaza y se traslapa con las fases de **planificación, textualización y revisión** de manera recursiva. Aunque existe una mayor demarcación entre la planificación que consiste en el análisis exhaustivo del problema mediante diversas estrategias que incluyen la revisión para reformular el plan que es flexible. También logramos percibir hacia el final la existencia de un subproceso de revisión como síntesis y supervisión del Informe cuyo propósito es el comprobar el término satisfactorio de la tarea académica que entregarán al profesor. Las implicancias de la interacción oral entre pares relevan algunos hechos puntuales sobre la utilidad de la revisión del borrador.

Precisamente, estas discusiones sobre la forma de abordar la tarea, sobre los errores conceptuales o sobre la detección de desajustes redaccionales o de contenido, revelan algunas conductas espontáneas que desencadenan la emergencia de ciertas estrategias para solucionar problemas de una variada gama. De este modo se produce una articulación muy compleja entre las función de la lectura de la tarea, en concordancia con la detección de un desajuste sea en la planificación, sea en la textualización que provoca procesos de revisión para resolver problemas específicos durante la elaboración de la actividad de composición. Este hecho se puede observar y relevar del análisis realizado a la sesión de trabajo de la Actividad de Taller, de la que se desprenden las siguientes categorías

- a) Revisión para detectar un procedimiento erróneo,
- b) Revisión para desarrollar la textualización de escrito,
- c) Revisión como proceso de búsqueda de información en los apuntes y en el posible texto que escriben.

Todos estos aspectos en los que los estudiantes se detienen para revisar el texto que elaboran, refuerzan la noción de la escritura como proceso recursivo, por cuanto los estudiantes evidencian no solo un salto temático para desarrollar el texto, sino que además un regreso al estado anterior. También refuerzan la noción de la escritura colaborativa entre pares, por cuanto unos regulan el proceso de composición, otros identifican desperfectos en la revisión y otros simplemente se limitan a tareas específicas de textualización, como el caso de la redactora.

2.2. ¿Cómo se integran las actividades de escritura en el trabajo de las disciplinas no lingüísticas?

Inicialmente habría que preguntarse cuál es el origen de la actividad de escritura en la disciplina. En este caso se trata de unos problemas que el profesor plantea a los estudiantes y que deben resolver de manera colaborativa. En este sentido entendemos que en tanto los

restudiantes sean capaces de resolver la **tarea académica** podrán simultáneamente resolver la **tarea de escritura** por lo que de manera extensiva aprenderían a escribir.

El origen del trabajo colaborativo y de la escritura epistémica

Pudimos observar que la conjunción del **trabajo colaborativo** posee dos ejes:

- a) **La opción metodológica del profesor** quien plantea a los estudiantes unas actividades orientadas hacia la zona de desarrollo próximo, pues destaca la interacción entre pares a través de la ejecución de un proyecto de trabajo que da origen a unos informes escritos.
- b) **Las virtudes del trabajo en grupo** que están dadas por la generación del debate entre pares en el que los estudiantes se atreven a cuestionar, a argumentar, a contrargumentar, elaborando su propio conocimiento. Estas acciones que subyacen a la metodología prevista por el profesor favorece el intercambio de roles interaccionales con igual contenido intelectual en la relación entre pares.

Sin embargo, nos parece que la productividad de un trabajo en colaboración no solo depende de las orientaciones metodológicas que plantea el profesor sino que también de la manera en que los estudiantes enfrentan el trabajo disciplinar, y por consiguiente la escritura, es decir, en los pasos que desarrollan para elaborar un Informe.

En el **triángulo didáctico** que se visibiliza en esta situación pedagógica, encontramos el **contenido** que ha sido proporcionado por los conocimientos disciplinares que el **profesor** intenta que los **estudiantes** aprendan mientras que de manera tácita aprenden conocimientos sobre la escritura disciplinar.

La colaboración en el proceso de escritura es posible por la orientación que otorga uno de los estudiantes que en esta investigación hemos denominamos **Guía retórico** pues propicia y facilita la redacción, expansión y reformulación del texto que escriben basado probablemente en un esquema mental o **representación de la tarea de escritura**. La resolución de la tarea demanda, en consecuencia, la resolución de un problema retórico y de

un escritor experto que oriente el proceso de escritura colaborativa. En caso contrario, los intentos por construir un texto se volverían vanos ante la desorientación que provoca la tarea de escritura en los integrantes del equipo redaccional.

El problema retórico, que el ***Guía retórico*** aborda, produce tensiones al interior del grupo, pues los participantes no comparten los mismos marcos de conocimientos ya que se encuentran en diferentes niveles de comprensión de los conocimientos disciplinares y de la resolución de problemas. En este sentido, ***el desarrollo de la actividad de escritura en colaboración, como toda actividad humana, origina contradicciones individuales y sociales que se producen a raíz de la división del trabajo*** (Egestrom 1999). Según Russel y Yáñez (2002) estas contradicciones específicas de los sistemas de actividad en contextos educativos condicionan profundamente (pero nunca determinan finalmente) lo que hacen individualmente los profesores y los estudiantes (y lo que no hacen) y lo que aprenden (y no aprenden).

En el desarrollo del trabajo, las acciones generan un tipo de discurso altamente colaborativo y con un ***carácter explicativo*** que favorece la concreción del texto. La interacción entre estudiantes los conduce a una serie de negociaciones terminológicas, discursivas y textuales que conforman la elaboración del texto.

Implicancias pedagógicas

Los recursos empleados inicialmente por el Guía retórico y posteriormente por sus compañeros producto de un aprendizaje situado, implica plantear y replantear objetivos, generar ideas, explorar sus relaciones y, finalmente, conectarlas en una especie de representación analítica que se dirige a un lector definido sea este imaginario o real.

De acuerdo al estudio realizado y a la variedad de estrategias empleadas por los estudiantes, consideramos conveniente que sean capaces de explicitar su ***itinerario discursivo***, es decir, el trayecto cognitivo y sociocognitivo que recorren para lograr el propósito de cumplir con sus

tareas académicas con el propósito que estos *insumos cognitivos y estratégicos puedan enseñarse posteriormente.*

En una primera aproximación al fenómeno nos parece apropiado diseñar secuencias didácticas que planteen la vinculación entre la resolución de problemas y las tareas de lectura y escritura involucradas en la resolución de una tarea académica de diversas disciplinas.

2.3. ¿Cuál es la dinámica de las situaciones de escritura académica como creadoras de géneros discursivos con funciones diversas?

El propio devenir de la academia produce géneros específicos asociados a *diversos sistemas de actividad* que singularizan las acciones que se desarrollan en la adquisición del conocimiento disciplinar. Los estudiantes de esta investigación focalizan su atención en dos actividades principales: una es la *Actividad de Taller*, y la segunda, una *Actividad de Salida a terreno*. En el primer caso, el Taller adquiere las características propicias de un lugar de la realidad cotidiana en la que el aprendiente desarrolla una tarea común que se elabora y transforma para ser utilizada (Sescovich, 2013).

La resolución de esta situación de partida inicial, es decir, la consigna de lectura y escritura desde la disciplina en la que participan los estudiantes, exige la identificación de un problema del orden del saber en relación con actividades académicas de diversa índole que dan origen a dos géneros discursivos: un *Informe de Taller* y un *Informe de Terreno*, aun cuando el profesor no enseña de manera deliberada un género discursivo.

El Informe de Taller se transforma en un heurístico en el que convergen y encuentran unidad y sentido los planteamientos disciplinares de las preguntas de la *Guía-Cuestionario*. Este hecho relevante que no es reconocido por el profesor de manera explícita, releva la utilidad del uso de las preguntas de la *Guía-Cuestionario* a partir de la cual se construyen ambos informes.

El Informe de Terreno responde a una actividad de campo que acentúa la importancia del conocimiento previo durante el desarrollo del trabajo en el cual los estudiantes deben aplicar los conocimientos aprendidos en el aula. El desarrollo de estas acciones se origina a partir de la ***confluencia de diversos sistemas de actividad***, y por consiguiente, con propósitos y motivaciones variadas, unas pedagógicas otras profesionalizantes.

Ambos géneros se transforman en unos heurísticos en los que convergen y encuentran unidad y sentido los planteamientos disciplinares de las consignas de lectura y escritura planteadas por el profesor. Los estudiantes manipulan una consigna para desarrollar sus procesos de escritura en relación con la situación retórica sin saberlo, es decir, como un conocimiento tácito.

Las diversas situaciones de escritura que surgen de las actividades académicas que cumplen los estudiantes producen unos subgéneros llamados a cubrir las exigencias de la disciplina. Estos subgéneros presentan un carácter instrumental porque responden a diversos requerimientos que impone la educación superior: el desarrollo de conocimientos disciplinares y los saberes profesionales en los que se intersecan diversos sistemas de actividad.

Finalmente, revisadas las dos actividades centrales propuestas por el profesor para sus estudiantes, se aprecia una aparente tensión porque los estudiantes están en contacto con discursos y formas del quehacer pedagógico y profesionalizante. Sin embargo, se origina un género con características propias del entorno académico producto de los ámbitos de práctica discursiva que exigen unos participantes, un tema y un propósito de carácter educativo. Sobre la base de estas ideas, podemos indicar que el mismo contexto opera como limitante y modelador del género discursivo.

Cada esfera de la actividad humana comporta un repertorio de géneros del discurso que se diferencian y amplían en la medida en que se desarrolla y complejiza la esfera en la que se producen los géneros. Del mismo modo, los géneros derivados de las actividades diseñadas por el profesor adquieren un carácter heterogéneo y a la vez homogéneo porque permiten la

comunicación en el entorno para el cual se generaron ya que son formas retóricas dinámicas que se desarrollan como respuesta a situaciones comunicativas recurrentes de modo que estabilizan su experiencia y le dan coherencia y significado.

Otro aspecto del mismo fenómeno es que la escritura es definida por los estudiantes como un recurso para atraer la atención del lector. De este modo, los estudiantes conciben una visión menos rígida de lo que debe ser el uso del lenguaje y lo emplean para cubrir sus necesidades expresivas. La tensión se crea entre las exigencias de un género académico y sobre todo de la visión simplificada que del **Guía retórico** posee y las contradicciones que impone a sus propios escritos la representación de la situación retórica que él elabora.

Implicancias pedagógicas

Debido a la diversidad de intenciones y motivaciones que comportan la realización de los géneros como instrumentos que vehiculan el saber se sugiere un alineamiento en los discursos de los participantes del **triángulo didáctico** de modo que los principios de lectura y de escritura avancen hacia la adquisición del conocimiento.

De esta manera las diversas esferas de actividad en el entorno académico tendrán un punto de encuentro a través de los géneros propios de la actividad discursiva, cognitiva y social. Entendemos que se necesita una comprensión sobre los géneros discursivos que se entrecruzan en la academia cuyo eje favorecerá el desarrollo del conocimiento disciplinar y profesionalizante.

En el contexto de la investigación, la **escritura en situación académica** resulta de gran complejidad por su naturaleza, la cual no solo afecta al estudiante-escritor sino también al contenido-disciplinar y al profesor, es decir, al núcleo duro del sistema didáctico y su interrelación con otros sistemas de actividad.

La indagación de una situación concreta y única sobre escritura en la que gira esta investigación, contribuye a la discusión de lo que ocurre en situaciones de producción y cuyo propósito declarado no es precisamente aprender a escribir sino que adquirir conocimiento

disciplinar proveniente de diversas fuentes que de manera inevitable se relacionan con el lenguaje como instrumento de mediación semiótica.

Los participantes de la situación comunicativa que analizamos involucran al maestro y a los estudiantes. El primero motivado por requerimientos metodológicos y curriculares impone ciertas condiciones en la construcción del género, mientras que los segundos desde su percepción acogen o imponen los propios. El conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, son fundamentales para la noción del desarrollo, porque de ellos surge la transformación de la práctica. En términos de Engestrom (2001) el aprendizaje expansivo se resume en los procesos por los cuales una organización del trabajo resuelve sus contradicciones internas con el fin de construir formas cualitativamente nuevas de trabajo.

De este modo, los estudiantes aprenden una forma de participar en comunidad y con un propósito definido a través de diversos discursos más o menos científicos, más o menos didácticos que pasan a formar parte de los *Informe de Taller* e *Informe de Terreno* para los cuales se necesita una reflexión metalinguística que favorezca un conocimiento más consciente y significativo.

3. Los aportes derivados de la exploración

Comprender *la relación con el saber de una persona*, pasa en principio, por entender su propia relación con el aprendizaje. Luego, implica comprender cómo dicha persona *incorpora sus aprendizajes variados, graduales y sucesivos*.

Cuando reconocemos el poder formativo de la escritura, esta provoca una transformación en el carácter cognitivo y cultural de pensar la realidad. El acto de escribir se instaura como eje en la adquisición del conocimiento y por esto se enlaza con todo el proceso de investigación.

La participación polifónica de la investigadora con otras voces del referente teórico propician la construcción de saberes nuevos que relevaremos en los posibles aportes que se derivan de esta investigación:

3.1. La teoría de la actividad: confluencia de fuentes de información disciplinar

La problemática del proceso de escritura estudiado surge en la interacción de diversos sistemas de actividad donde se interrelaciona el quehacer del docente, el discente y el objeto de aprendizaje que en el contexto de la investigación no es la lengua de manera explícita sino que los contenidos disciplinares y profesionalizantes.

Para interpretar de manera adecuada la interacción que se produce entre alumnos o entre alumnos y profesor, se deberá tener en cuenta que su actividad está marcada por el contenido de enseñanza que es el objeto que media en dicha relación y por los objetivos curriculares declarados o no que la institución se plantea en relación con él.

La idea, ya común entre docentes e investigadores de que se aprende lengua en todas las áreas curriculares, nos lleva a reflexionar sobre esta interrelación. Si queremos investigar sobre el aprendizaje de los géneros académicos, deberemos tener en cuenta no solo los contenidos lingüísticos que los alumnos aprenden sino también de qué forma se aprenden los contenidos disciplinares a través del aprendizaje de estos géneros (Camps, 2011 p.28).

El proceso de composición de ambos géneros discursivos, estudiados en esta investigación, estaría condicionado por una serie de actividades que realiza el equipo de estudiantes y que según Engestrom (1999) producen **contradicciones individuales y sociales** en el equipo de redactores que causa la división del trabajo. Para Russel y Yáñez (2002) estas contradicciones específicas de los sistemas de actividad en contextos educativos condicionan profundamente lo que hacen de manera individual los profesores y los estudiantes y lo que aprenden.

En este **sistema de actividades desiguales y complejas** propiciadas por el profesor, interactúan materiales culturales diversos de esferas discursivas distintas que darían lugar a la creación de los dos géneros discursivos en discusión. Todo ello solo es posible gracias a la estabilidad que mantiene una comunidad discursiva como consecuencia de la experticia de sus miembros y de los códigos que emplean. La formación de ambos géneros discursivos también estriba en la naturaleza que moldea a ambas consignas, pues las dos actividades de

enseñanza y aprendizaje se desarrollan en ambientes pedagógicos diferentes: una, el aula; otra, fuera de ella. En resumen, ***ambos géneros pertenecen a sistemas de actividad distintos que confluyen, se interrelacionan y, en parte, se contraponen.***

3.2. Tensión en la interrelación de los sistemas de actividad: contraposición en las visiones de los procesos de escritura

En la formulación de los estudiantes se contraponen dos visiones de los procesos de escritura: la que reflejan las palabras de los alumnos sobre qué es para ellos saber escribir y la que emerge de las descripciones de lo que realizan durante la resolución de los Informes de Taller y Terreno.

La escritura aparece como una tarea relativamente sencilla. Sin embargo, el conocimiento procedural que subyace al proceso de escritura en colaboración e incluso en la reflexión generada en las entrevistas da cuenta de operaciones altamente sofisticadas y complejas de las cuales no son conscientes. Este hecho de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura pone en contrapunto dos versiones sobre un mismo evento sociocognitivo y lingüístico. En este sentido destaca el hecho de que los estudiantes abordan el análisis del problema retórico aun cuando este procedimiento no se encuentra incorporado a sus nociones sobre el proceso de escritura. En consecuencia, los estudiantes poseen ***una concepción restrictiva de lo que es escribir***, pues conciben esta práctica como un proceso que iría desde los conocimientos que se tienen y que provienen de fuentes diversas: clases, vídeo, e incluso de los desacuerdos sobre el texto que luego escriben. ***La instancia misma de aprendizaje de la escritura en la disciplina*** cobra fuerza en la complejidad de la interacción en el aula mediada a través del lenguaje, toda vez se convierte en una instancia en la que los distintos miembros del grupo se ponen al servicio de una tarea altamente sofisticada. La interacción discursiva en la que confluyen los estudiantes es nutrida y guiada el ***Guía retórico*** quien presenta una forma particular de afrontar el problema que se plantea en las demandas académicas.

En el hecho mismo de plasmar ideas, los estudiantes evidencian una tensión entre la concepción del estilo académico que exige el profesor y la propia concepción que uno de los estudiantes expone sobre los escritos en el campo de las “ciencias del hombre”. Puntualmente, el estudiante denominado **Guía retórico** motivado por intereses estilísticos impone sus propias restricciones a la elaboración del género

La interrelación entre los diversos sistemas de actividad pudiera obstaculizar o facilitar los procesos de aprendizaje en términos que se produzca una mayor fluidez cognitiva, social y cultural entre los estudiantes.

3.3. La especificidad del Guía retórico

Las situaciones de escritura colaborativa que describimos adquiere **el matiz de un modelamiento constante porque un estudiante presumiblemente posee una visión global de la consigna de escritura** y tiene la habilidad de orientar no solo la serie de actividades que deben realizar sus compañeros de trabajo para solucionar el problema planteado, sino que además ejerce una mediación entre sus iguales.

Este **Guía retórico** que posee las competencias de un escritor experto, puede considerarse con **una especie de tutor, es decir, se produce un proceso de interacción genuina entre un aprendiz y un experto**, que ofrece andamiajes adecuados para que el primero desarrolle la conducta experta que el segundo le muestra, primero de manera interactiva y después autónoma.

El **Guía retórico** no pretende, al menos directamente, modificar las ideas del aprendiz, ni determinar lo a hacer, sino que se concentra en comprenderlo y en ofrecerle otra forma (la suya) de comprender y ejercitar la composición. El **Guía retórico mediante sus acciones privilegia una cognición situada en la que sus compañeros logran aprender mediante la mediación y la construcción conjunta de significados**. En la línea de Flower y Hayes (1981) **se produce un aprendizaje sociocognitivo** que se ve favorecido por el **Guía retórico** con carácter de **monitor**, aunque en esta investigación **el monitor no solo opera de manera interna en su**

proceso de autorregulación sino no que los conocimientos que posee en su mente se exteriorizan a través de un conjunto de acciones que enriqueceN el trabajo con la colaboración otras mentes en un trabajo conjunto.

En la misma línea, la situación que surge a partir de este estudiante trasciende más allá de la naturaleza, requerimientos y las posibles orientaciones de los aprendizajes que se esperan construir sobre la tarea, pues este conjunto de factores demanda instancias de participación a través de *procedimientos que ensayan y que se reiteran con cierta eficacia hasta transformarlos en conductas aprendidas.*

Implicancias pedagógicas

El agente definido en esta investigación como **Guía retórico** propicia la participación de los otros miembros del equipo bajo ciertos requerimientos y regularidades que forman parte, posiblemente, de su propio acervo y sus estrategias para resolver problemas. La colaboración en la escritura aparece entonces como una urdimbre cuyo eje lo constituye esta autoridad intelectual que sustituye a la figura del profesor.

Esta coalición que se robustece con la interacción de los participantes y el avance de la tarea de escritura, se sustenta en *la asunción de esta autoridad intelectual que guía el trabajo en colaboración y que actúa indistintamente como mediador, moderador* y fundamentalmente como sensor de los hechos que originan las reformulaciones, los avances o los retrocesos en el texto que intentan escribir al unísono.

La transmisión paulatina de ciertas habilidades cognitivas, discursivas y procedurales, desde la autoridad intelectual a los demás participantes, se entiende como el proceso de mediación, la que propiciaría a mediano plazo la autonomía en la gestión del trabajo colaborativo.

Los hechos descritos demuestran que se produce una participación progresiva en la realización de la tarea, pues si en un primer momento los integrantes del grupo presentaban una participación periférica en torno del **Guía retórico**, progresivamente llega a ser más

central. Resulta fundamental señalar que la participación periférica de los estudiantes debe ser experimentada como válida de manera que utilicen cada vez funciones más complejas y centrales (Lave y Wenger, 1991).

En consecuencia, el **Guía retórico** articula ***un andamiaje que apoya la actuación de sus pares y que paulatinamente retira una vez que sus compañeros han logrado replicar y adquirir las formas modeladas por él para solucionar problemas.*** De esta manera los aprendices son capaces de trabajar por sí solos cuando el guía abandona el grupo. En este proceso los ***estudiantes replican los procedimientos de este estudiante y durante el desarrollo de ambas actividades didáctico-metodológicas son capaces de discutir léxico especializado, elucubrar ciertas hipótesis, realizan inferencias para resolver el problema retórico.*** En este proceso el **Guía retórico** reorganiza constantemente el desarrollo de los contenidos y sugiere cómo debieran abordarse basado probablemente en un esquema mental o representación de lo que debería ser la respuesta.

3.4. La noción de Itinerario discursivo

El análisis tanto de la ***actividad de Taller*** como la ***actividad de Terreno*** deja entrever la ***adquisición, aplicación y sostificación de una serie de estrategias que los estudiantes utilizan en las fases iniciales del trabajo de escritura en colaboración*** que emergen recursivamente durante la gestión de la tarea no solo con mayor o menor grado de conciencia hasta las fases intermedias del trabajo de escritura sino que también ***constituyen una serie de procedimientos que han logrado validar en la praxis y que en las fases intermedias del trabajo de escritura aparecen con cierto grado de perfeccionamiento.*** Este hecho indicaría que se ha generado el paso del conocimiento interpsicológico al intrapsicológico y que contrasta con los intentos iniciales difusos y desorganizados de las primeras fases.

De acuerdo con los datos que entrega la sesión de escritura en colaboración, la textualización del escrito es un proceso que surge como una intervención en voz alta que dificulta la percepción directa de la escritura, pues la tarea de linealizar las ideas se torna invisible, es

decir, imperceptible como proceso físico en los datos observados, de modo que la **textualización se restringe a la interpretación pragmática de algunos elementos lingüístico-discursivos verbalizados en la interacción que se produce entre los participantes.**

Los indicadores lingüístico-discursivos van conformando el texto en tanto que permiten al Guía retórico y a los demás integrantes del grupo realizar procesos cognitivos como discriminar, jerarquizar, reconocer y distribuir la información de manera recursiva durante el proceso de composición del texto escrito. Estos indicadores lingüístico-discursivos pueden manifestarse a través diversas acciones, dependiendo de la función pragmática que cumplan en la resolución del problema de escritura:

- a) **La existencia de verbos performativos** para indicar ciertas acciones que develan el acto físico de escribir
- b) **EL uso de sintagmas aislados** para el proceso de registrar ideas en el papel
- c) **La Identificación de elementos topicalizadores** que organizan la progresión temática del texto
- d) **El empleo de palabras que permiten monitorear** los avances en la composición del texto que escriben los estudiantes

La sistematización de estas estrategias es lo que en esta investigación hemos denominado en páginas anteriores como **Itinerario discursivo. Entendemos la noción como el conjunto de estrategias que aplican los estudiantes para resolver la consigna de escritura basados en conocimientos de tipo discursivo, textual, disciplinario y social.**

Este **Itinerario discursivo** que surge a partir de la identificación del problema de escritura, constituye **un repertorio de procedimientos muy diversos que, aunque no siguen una secuencia de aparición rígida, se reiteran como actividades que van desde la socialización de conocimientos, discusión de términos, el análisis de la pregunta a través de su división en sintagmas menores, la elaboración de hipótesis hasta la realización de inferencias.** En

este caso, los procedimientos surgen de manera recursiva de acuerdo a la naturaleza de las estrategias implicadas para la resolución de cada una de las preguntas de la **Guía-Cuestionario**.

3.5. La representación de la tarea académica y la representación de la tarea de escritura

La incidencia de los instrumentos didácticos propuestos por el profesor para la construcción del género posee ciertas características que promueven las acciones mentales de los participantes y **propician la representación de la tarea académica y la representación de la tarea de escritura**.

La investigación nos lleva a entender la **representación de la tarea académica** como **aquel proceso metacognitivo mediante el cual los estudiantes que participan de la experiencia son capaces de readecuar su repertorio ideacional y estratégico para reconocer y plantearse ciertos objetivos frente a las características de una determinada consigna que proviene del entorno de la situación comunicativa**. La distinguimos cuando los estudiantes *activan ciertos conocimientos declarativos y procedimentales que le permitirían tomar decisiones en la interpretación de la tarea ante unos formatos establecidos por su comunidad discursiva, es decir, son capaces de reconocer cuando la tarea implica la resolución de un cuestionario, la elaboración de resumen o instructivo para redactar un Informe, eventos todos que requieren de ciertas especificidades y conocimientos a la hora de abordar con éxito la tarea y que surgen como experiencias previas en el medio académico, de ahí que puedan reconocerlos*.

En cambio, **la representación de la tarea de escritura** la entenderemos según Flower (1987) como aquel **proceso interpretativo que transforma la situación retórica en el acto de composición y es el punto mayor que enlaza el contexto público de la escritura con el proceso privado de un escrito individual**. Nos apoyamos en los presupuestos de la autora para establecer la distinción por cuanto señala que la escritura comienza con una situación retórica que induce la necesidad de escribir, pues lo primero que se plantea el escritor es definir el problema o construir una imagen de la situación o tarea. Esto implica que el escritor

examine y analice el problema que se le plantea para dar lugar a la tarea de escritura, pues como muy bien señala “sólo se resuelve el problema que se construye”.

En la situación de escritura que se examina, los estudiantes analizan y determinan cuál es el problema que deben resolver a través de la representación de la tarea académica, que en un juego dialéctico, los acerca a la representación de la tarea de escritura. En otras palabras, ***mediante el análisis que surge de la tarea o consigna que conforman la Guía-Cuestionario o las Instrucciones para el desarrollo del Informe de Terreno y de la negociación de sentido de su ejecución, los estudiantes establecen a partir de diversas acciones un puente entre ambas nociones.***

Las vías de resolución de la consigna actúan como motor en la representación de la tarea académica abordada por los estudiantes generando una tensión constante con la representación de la tarea de escritura. En otras palabras, a partir de las ideas precedentes consideramos que la representación de la tarea académica surge de la necesidad de cumplir con la consigna planteada por el profesor y de la gestión de la tarea de escritura. Se trata de exigencias metodológicas y evaluativas vehiculadas en contextos académicos que requieren de tareas específicas de escritura para su realización.

PARTE VII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM J.M. (1999). *Lingüística textual. Des genres de discours aux textes. Paris. Nathan.*
- ADAM, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication, dialogue. París: Nathan*
- ALLIENDE, F y CONDEMARÍN, M (1986) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Andrés Bello.*
- ÁLVAREZ, M. (1999). *Tipos de escritos II: Exposición y argumentación. Arcos/Libros, Madrid.*
- ALVAREZ, T. (2001). *Textos expositivos- explicativos y argumentativos. Octaedro: Barcelona.*
- AMAYA, G. (2009). *Potencialidades pedagógicas de los entornos de simulación, desde la perspectiva de la cognición situada. Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología, (25), (pp. 62-71).*
- AUSTIN, J. L. (2003). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y Acciones. Buenos Aires: Paidós.*
- AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.*
- BAIN, D., & SCHNEUWLY, B. (1994). *Mecanismes de regulació de les activitats textuales. Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura, (2), 87-104.*
- BAJTIN M. (2002). *Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.*
- BAQUERO R. (1996). *Vigostky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.*
- BATESON, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.*
- BATHIA, V.K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings. Londres: Longman Group UK.*
- BAZERMAN & RUSSELL (2003) *Writing Selves/Writing Societies, En línea http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/ Copyright © 2003 by the Authors & Editors. Recuperado diciembre 2014.*
- BAZERMAN, C. (1994). *Systems of genres and the enactment of social intentions. Genre and the new rhetoric, 79101.*

- BAZERMAN, CH & PRIOR, P. (2004). What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BAZERMAN, CH. (1988). Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science. Madison: University of Wisconsin press.
- BAZERMAN, CH. (2006). Genero, agencia e escrita. Sao Paulo: Cortez.
- BAZERMAN, CH. (2012). Genre as social action. The Routledge handbook of discourse analysis, 226-238.
- BENITEZ, R. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Rev. Signos* [online]. 2000, vol.33, n.48 [citado 2012-03-29], pp. 49-67 [En línea] Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342000004800005.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, Th. N. (1993). Rethinking Genre From a Sociocognitive Perspective. *Written Communication*, 10(4), 475-509.
- BITZER, L. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1-14.
- BJÖRK, L. & BLOMSTAND (1994). La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir. Barcelona: Graó.
- BODE, J. (2001). Helping Students to Improve Their Writing Skills. En D. Canyon, S. McGinty & D. Dixon (eds.), *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Sydney: CraftsmenProductsPty. Ltd.
- BORGOBELLO, A., PERALTA, N. & ROSELLI, N. (2010). La función tutorial en el sistema educativo formal: una posible clasificación de sus modalidades. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, Volumen 6, Número 10 [En línea] Disponible en: <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/08/art007-vol6-n10.pdf>.

- BROCKBANK, A. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. *Bruner, J., La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CALSAMIGLIA, H. & TUSÓN, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso, Ariel Lingüística, Barcelona.
- CAMBRA, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. París: Didier.
- CAMBRA, M. et al (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, (pp. 17-18), 25-40
- CAMPS, A., GUASCH O., MILIAN, M & RIBAS, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivo de ciencias de la educación* (4 época) Año 1, N° 1.
- CAMPS, A (2004). Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, año 24, nº 4, pp. 14-23.
- CAMPS, A. & COLOMER, T. (coord.) (1996). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en la educació secundària*. Barcelona.ICE/Horsori
- CAMPS, A. & URIBE, P. (2006). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. Comunicación presentada en *el II en el Seminario sobre "El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. Universidad de Valladolid, 1-2 de junio de 2006.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994b). Contextos per aprendre a escriure. A.CAMPS, A. (coord.) *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova,
- CAMPS, A. (1998). Enseñar a escriure a l'educació secundària'. Camps, A., Colomer, T.(comps.) *'L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària'*, Barcelona, ICE/Horsori, 69-84.
- CAMPS, A. (2006). Escribir y aprender a escribir: La interrelación de actividades complejas. *II Encontro de Reflexao sobre o Ensino da Escrita*. Escola Superior de Educacao. Instituto Politécnico de Leira.

- CAMPS, A. (2009). Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. Universidad Autónoma de Barcelona En línea [disponible en]: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,_Ana.pdf
- CAMPS, A. (coord.) (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua, Graó, Barcelona.
- CAMPS, A. (coord.)(1990). Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinaria. Barcelona: Barcanova.
- CANO MENONI, J. A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, 2.
- CAPELARI, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 49/8. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (págs. 1-10) [En línea] Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3110Capelari.pdf>
- CARLINO, P. (2004). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. [En línea] Disponible en: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_L_V_04_ESCRIBIR_A_TRAVES_DEL_CURRICULUM_tres_modelos_para_hacerlo_en_la_universidad.pdf
- CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de cultura económica.
- CASSANY, D. (1996). Learner preconceptions in teaching technical writing. *Actas European Writing Conferences*, 23-25, Barcelona.
- CASSANY, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D., & CASTELLÓ, M. (1997). Textos acadèmics. *Articles de Didáctica de la llengua i la literatura*, 13, 5-10.

- CASTELLÓ, M. (1997). Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 13, 32-45.
- CASTELLÓ, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre escritura. El aprendizaje estratégico, Pozo, J. I. & Monereo, C. (coord.), Aula XXI, Santillana, Madrid.
- CASTELLÓ, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162. doi: 10.4067/S0718-09342002005100011.
- CASTELLÓ, M. (2012) Pre Informe Consultoría Centro de escritura. U. de Tarapacá (Ref. TdeR01/CD UTA1109).
- CASTELLÓ, M. (ed.) (2005). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, M., BAÑALES, G. & VEGA, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 97-114.
- CASTELLÓ, M., BAÑALES, G., & VEGA, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- CASTELLÓ, M., GONZÁLEZ, D., & IÑESTA, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 521-537.
- CASTELLÓ, M. et al. (2012) *Electronic journal of research in educational psychology* 1696-2095, Vol. 10, Nº. 27, 2012, págs. 569-590
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula*. Madrid: Paidós.
- CHARADEAU, P. & MAINGUENAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CHARADEAU, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Signos*, 37,23-39.
- COHEN, L. & MANION, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla,

- COLE, M. & ENGSTRÖM, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- COLTIER, D. (1986). *Approches du texte explicatif. Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, (51), 3-22.
- COMBETTES, B. (1986). Le texte explicatif: aspects linguistiques. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, (51), 23-38.
- CÓRDOVA, A. (2012). Artículo de investigación en historia: inmersión en la labor investigativa en la disciplina. En Marinkovich, Velásquez y Córdova (Eds.) *Comunidades académicas y culturas escritas*. (137-148) Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- COSERIU, E (1978). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.
- CREME, P. & LEA, M.R. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- CROS, A. (2003). *Convencer en classe: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- CROS, A. y Vilà, M. (2004). El discurs dels docents a les aules: una proposta de formació per al professorat universitari. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (34), 57-70.
- DABÈNE, M. (1990). Les pratiques d'écriture: représentations sociales et itinéraires de formation. *Education permanente*, 120, pp. 13-19.
- de ANDRADE, J. A. (2011). Redação escolar: aspectos cognitivos de um gênero textual peculiar. *Llengua i la Literatura*, 5 (Monogràfic: *Construir el discursescrit*), 1117-1126. [En línea] Disponible en: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/60.pdf>
- DURANTI, A. (2000). *Antropología lingüística*, Cambridge University Press, Madrid.
- DYSTHE, O. (2001). The mutual challenge of writing research and the teaching of writing. At a general level, KEYNOTE ADDRE: The European Writing Centre Association. Keynote Address, University of Groening & University of Bergen, Norway.

- ENGESTRÖM, Y. & SANNINO, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5 (1), 1-24. Recuperado en julio 2012 [En línea] Disponible en: <http://www.helsinki.fi/cradle/documents/Engestrom%20Publ/Studies%20on%20expansive%20learning.pdf>.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by expanding*. Recuperado el 12 Diciembre, 2007 [En línea] Disponible en: <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- ENGESTRÖM, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. Chaiklin, S & Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- ENGESTRÖM, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, 14(1-2), 23-39.
- FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. A.L. Gregg y E.R. Steinberg (eds.): *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp.31-50.
- FLOWER, L. (1987). The role of task representation in reading to write, Centre for the study of writing, Technical Report, 2. Berkeley. University of California/Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- FLOWER, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. SIU Press.
- FLOWER, L. (1995). Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs, *Articles*, 5, 81-101.
- FLOWER, L., & HAYES, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 365-387.
- FORMAN Y CAZDEN (1984) Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 139-157.
- FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (eds.) (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.

- FREEDMAN, A. (1990). Reconceiving genre, *Texte*, (8-9), 279-292.
- FREEDMAN, A. (1995). The what, where, when, why, and how of classroom genres. Reconceiving writing, rethinking writing instruction, 121-144.
- FREEDMAN, A., ADAM, Ch. & SMART, G. (1994). Wearing suits to class. Simulating genres and simulation as genre. *Written Communication*, 11(2), 193-226.
- FREEDMAN, S. W., & KATZ, A. (1987). Pedagogical interaction during the composing process: The writing conference. *Writing in real time: Modeling production processes*, 58-80.
- GARCIA-DEBANC, C. (1985). Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique, *Repères*, N°12, 79-103.
- GARDNER, H (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GREENE, S. (1993). The role of task undevelopment of academic thinking through reading and writing in a College History course, *Research in the teaching of English*, 27, 46-75.
- HALTÉ, J.F. (1988). Trois points de vue. Pour enseigner les discours explicatifs, *Pratiques* 58 pp.3-10.
- HANKS, W. F. (1987). Discourse genres in a theory of practice. *American Ethnologist*, 14(4), 668-692.
- HANKS, W. F. (1996). *Language & communicative practices*. Boulder, CO: Westview Press.
- HAYES J.R (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing (pp.3-30). Nova Jersey: Erlbaum.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L. (1980). Identifying the organisation of writing processes. En GREGG, L.W. & STEINBERG, E.R, (ed.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, pp. 3-30.
- HYMES, D. (1972). Competencia comunicativa. *Editorial Pride and Holmes*.
- HYMES, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En GARVIN P. y LASTRA, Y. (eds.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México UNAM.
- (1977): *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- JODELET, D. (1989). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France. [En línea] Disponible en: http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/folies_representations_soc/folies_representations_soc.pdf
- KRESS, G. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: OUP.
- KRESS, G. (1993). Genre as a social process. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. (pp. 22-37). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- KUHN, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture: des déclarations aux représentations. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, (115), 167-180.
- LEONTIEV, A. N. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo 2*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LEONTIEV, A.N. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- MALINOWSKI, B. (1967). *A Diary in the Strict Sense of the Term*, ed. Raymond Firth. London: Athlone Press.
- MARINKOVICH, J. VELÁSQUEZ, M. & CÓRDOVA, A. (Eds.) (2012). *Comunidades académicas y culturas escritas*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- MARINKOVICH, J., & SALAZAR, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 85-104.
- MARINKOVICH, J., & VELÁSQUEZ, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En Parodi, G. (ed). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp.127-152). Santiago (CL): Academia Chilena de la Lengua..

- MÁRQUEZ, C. & PRAT, A. (2005). La enseñanza de las ciencias, En: Innovaciones didácticas: Leer en clases de ciencias 23 (3) (págs.431-440). En línea [disponible en]: <http://ensciencias.uab.es/revistes/23-3/Coberta.pdf>.
- MARRERO, J. & RODRÍQUEZ, MA. LUZ (2007). Bakhtin y la educación. Revista Qurriculum, 21 (págs. 27-56). En línea [disponible en]: <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero21/marrero.pdf>.
- MC KERNAN, J. (1990). Investigación-acción y currículo. Morata, Madrid.
- MCCORMICK CALKINS, L. (1986) *The art of teachint writing*. Versión castellana: *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique. 1993.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MILIAN, M. (1995). El textexplicatiu. Escriure per transformar el coneixement. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 5 (Monogràfic: *Construir el discursescrit*), 45-57.
- MILIAN, M. (1999). Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup. Tesis Doctoral, Didáctica de la Llengua, de la literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MILIAN, M. (2001). Interacción de contextos en el proceso de composición escrita en grupo. En *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Camps, A. (coord.), Barcelona: Graó.
- MILLER, C.R. (1984). Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- MONEREO, C., POZO, J. I. & CASTELLÓ, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 235-258.
- MONEREO, C.; R. CARRETERO; M. CASTELLÓ; I. GÓMEZ Y M. L. PÉREZ CABANÍ (1999). Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones en un escenario específico. En J. I. Pozo y C. Monereo (eds.), **El aprendizaje estratégico**. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R.M. Farr y S. Moscovici (Comps.). *Social Representations*, Cambridge University Press. Cambridge.

- NATALE, L. & MOYANO, E. (2006). Evolución de las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito como herramienta para el aprendizaje en algunos profesores de materias universitarias. En A. M. Rodi & M. Casco (Coord.), *Lengua-Investigación. Actas Primer Congreso Nacional "Leer, Escribir y Hablar Hoy"*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- NATALE, L. (2012) Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la universidad. Análisis de entrevistas a docentes. Universidad Nacional de General Sarmiento (en prensa).
- NATALE, LUCÍA. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 685-707. Recuperado en 11 de noviembre de 2014 [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703002>
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., & COLE, M. (1998). La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación (Vol. 23). Ediciones Morata.
- PALINCSAR, A. S., & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- PALOU, J. (2002). L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola: Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària (Tesis Doctoral) Barcelona: Universitat de Barcelona.
- PALTRIDGE, B. (1997). Genre, frames and writing in research settings (Vol. 45). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- PARODI, G. (2005). Discursos especializados e instituciones formadoras. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PERRENOUD, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. *Faculté de psychologie e de sciences de l'education & Service de la recherche sociologique, Genève. IUFM*, 25-31.
- POZO, J. I. (2009). Psicología del aprendizaje universitario. Ediciones Morata.
- REVAZ, F., & ADAM, J. M. (1996). (Proto) Tipos: La escritura de la composición de textos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (10), 9-32.

- RIBAS, T. (2012) L'avaluació dels aprenentage linguistics : una aproximació inicial. Articles : Revista de Didáctica de la llengua i la literatura. N° 57.
- RODRÍGUEZ, C. & MARTÍNEZ, A. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua, comunicación, lenguaje y educación, 3-4, 77-87.
- ROUSSEY, J. Y., & PIOLAT, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion Text revising: reflexion and control structure. *Psychologie française*, 50, 351-372.
- RUSSELL, D. (1995). Activity Theory and is implications for writing instruction. En *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* .Ed. Joseph Petraglia. (Hillsdale, NJ: Erlbaum, 51.78.
- RUSSELL, D. R., & BAZERMAN, C. (Eds.). (2003). Writing selves, writing societies: Research from activity perspectives. WAC Clearinghouse.
- RUSSELL, D. R., I CORTÉS, V. (2012). Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities?. En M. Castelló, & C. Donahue (Eds.). University writing: Selves and Texts in Academic Societies (pp 3-18) Volume Series in Writing. London: Emerald group Publishing Limited.
- RUSSELL, D. R., LEA, M., PARKER, J., STREET, B., & DONAHUE, T. (2009). Exploring notions of genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': approaches across countries and contexts.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J., CAÑEDO, I., & CONDE, P. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y aprendizaje*, 17(67-68), 51-74.
- SCHUTZ, A. (1967). The phenomenology of the social world. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- SESCOVICH, R. (2013). *Proceso de socialización*. recuperado 10 septiembre de 2015 [En línea] Disponible en: <http://www.conductahumana.com/articulos/ciencias-del-comportamiento/proceso-de-socializacion/>

- SILVESTRI, A., BAKHTIN, M. M., BLANCK, G., & BLANCK, J. G. (1993). *Bajtín y Vigotsky: La organización semiótica de la conciencia* (Vol. 20). Barcelona: Anthropos.
- SMART, G. & BROWN, N. (2002). Learning Transfer or Transforming Learning?: Student Interns Reinventing Expert Writing Practices in the Workplace. *Technostyle* 18, 1, 117 - 141
- SWALES, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press.
- TEBEROSKY, A. (1997). El conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguajes escrito. En RODRIGO, M.J Y AMAY, J (comps.) *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 243-264). Barcelona. Paidós.
- TODOROV, T. (1978). L'origine des genres. In T.Todorov (ed.) *La notion de littérature et autresessais* (pp. 27-46). Paris: Seuil.
- TOLCHISKY E. & SIMÓ, R. (2003): *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Horsori. (Cuadernos de Educación.)
- TOLCHISKY E. & SIMÓ, R. (2003): *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Horsori. (Cuadernos de Educación.)
- TOULMIN, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: University Press.
- TUSÓN, A. (1997). *Análisis de la Conversación*. Barcelona: Ariel.
- URIBE, P. (2002). *Representaciones de los estudiantes sobre la escritura en situación académica: un estudio con los alumnos del Plan Común de Formación Inicial de Profesores de la UTA* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials).
- VAN LIER, (2004). Conference The Ecology of Language Learning Leo van Lier Monterey Institute of International Studieslvancier@miis.edu Barcelona Workshops, March 8-16, 2004.

- VIGOTSKY, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 159-178). M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica.
- VILLALBA, F. (2005). El discurso expositivo del profesor en contextos escolares. En *FORMA*, 10. SGEL (págs. 33-75). En línea [disponible en]: http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=101&Itemid=18
- WILKINSON, L. C. (Ed.). (1982). *Communicating in the classroom* (pp. 85-99). New York: Academic Press
- VAN LIER, L. (2002). La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas. In *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 33-54). Editorial Milenio.
- ZABALZA, M.A. (1986). Introducción. En Titone, R. *El lenguaje en la interacción didáctica* (págs. 11-47). Madrid: Narcea.

PARTE VIII ANEXOS

Transcripciones de las entrevistas

Anexo N°1: TURNOS DE HABLA ENTREVISTA PROFESOR

Carrera de Historia y Geografía

Fecha: 24 de julio de 2003

Profesor: Waldo Ríos B.

Asignatura: Origen y diversidad de las sociedades

Investigadora: Patricia Uribe G.

1	I	Claudio, a qué apunta el nombre de la asignatura/	
2	C	cuando estoy hablando del origen y diversidad de las sociedades\ estoy hablando de las diversas sociedades que vamos a encontrar en América desde el momento del poblamiento\ por esa razón vimos un video de los cazadores del fin del mundo	
3	I	en la primera clase\ en el primer taller\	
4	C	correcto\ entonces ellos van ahí, observando lo que en otros lugares los arqueólogos son capaces de descubrir\ entonces ese modelo yo lo paso ahora a ellos y ellos son los arqueólogos \ ellos son los antropólogos\ frente a una realidad concreta ellos tienen que ser capaces de describirla \ de inferir \ de valorar\ pero ellos\ en el video anterior eran los especialistas los que estaban hablando \ ahora ellos están xxxx xxxxx \ para que eso ocurra ellos van con esta guía y ese es su objetivos, valorar el contexto cultural de la persona. y otra cosa que interesa mucho que desarrolla capacidades para entender el contexto cultural a partir de una realidad concreta\ porque el valle fue el sitio donde habitaron muchas sociedades muy diversas. por lo tanto cada sociedad deja su impronta en sus construcciones \ en sus geoglifos \ lo que me interesa es que ellos sean capaces de decir esto corresponde a esta sociedad\ esto corresponde a esta otra sociedad\ hacer la preparación de los antecedentes o escritos que deja la sociedad \ pero partiendo de la base de que en ese valle en diversos momentos, mucha gente xxxxxxxx, entonces por eso se apunta a este objetivo	Estrategia de enseñanza-aprendizaje del profesor <i>Actividad de taller :</i> 1.El profesor utiliza el vídeo para realizar un modelamiento de las diversas habilidades que los alumnos desarrollarán“frente a una realidad concreta ellos tienen que ser capaces de describirla \ de inferir \ de valorar”.
5	I	y cómo logran identificar las diferentes sociedades	
6	C	bueno \ lo que pasa es que teóricamente nosotros con los ayudantes les hemos estado entregando antecedentes como para ser capaces de identificar piezas cerámicas \ la cerámica no es igual \ entonces la cerámica por su grosor \ por su decoración	2. El profesor junto con los ayudantes entrega información teórica para que los estudiantes

		\ por su forma\ responde a realidades culturales que diversas sociedades en un momento dado tuvieron. Algunas que estaban naciendo tenían formas de cerámica muy burda, muy tosca, fea, digámoslo así. En cambio otras, más avanzadas fueron capaces de decorarlas, de hacerlas más finas, entonces lo que ellos encuentran son fragmentos, no encuentran ninguna pieza completa, son fragmentos, entonces a partir de fragmentos arman, arman como un puzzle. Entonces ellos tienen la formación teórica o básicamente teórica como para poder hacer inferencias, separar las piezas y decir aquí, esta cerámica, por ejemplo, es de San Miguel, ¿porqué es de San Miguel? , porque la cerámica de San Miguel que fue identificada por los conquistadores, describe el color, el tipo de decoración y la forma. Entonces tú encuentras fragmentos tú puedes inferir que esto era un cacharro , por los colores puedes llegar a saber a qué cultura correspondía	realicen inferencias, considerando las piezas arqueológicas encontradas.
7	I	y esos conocimientos ellos previamente los han leído/ los han adquirido a través de las asignaturas/	I. introduce procedencia del conocimiento previo
8		claro, a través de las asignaturas, antes de ir a terreno, como parte del curso, ellos tienen que ser capaces de tener el conocimiento, tener el recuerdo de la información, para que ese elemento lo puedan incorporar. entonces, en términos teóricos, en clases a través de diapositivas, a través de reconocimientos de piezas, a través de lecturas de guías también, porque las guías también tienen una bibliografía, la que se señalan artículos concretos que le puedan proveer de un conocimiento previo para llegar al terreno, entonces al final lo que sucede es que estando el terreno que el alumno llegue y diga profesor este fragmento creo yo corresponde a tal sitio o corresponde a tal xxxxe o corresponde a tal zona y entonces uno dice, sí, está correcto o está incorrecto no le dice qué sino que está incorrecto y vuelve nuevamente a su grupo, discute nuevamente ven si corresponde o no corresponde hasta que xxxxxxxxxx	Fuentes del conocimiento previo entregado en clases a través de diapositivas, reconocimiento de vestigios, <i>lecturas</i> de guías, artículos, bibliografía específica. Uso del conocimiento previo en terreno El alumno realiza <i>inferencias</i> a partir de la información encontrada y <i>discute</i> sus hipótesis en el grupo.
9	I	xxxx realizan un proceso de indagación allí\ en grupo/	
10	C	siempre en conjunto/ nunca solo	
11	I	y por qué en conjunto/	I. enfatiza tema del trabajo en grupo
12	C	porque cuando los alumnos están en conjunto normalmente siempre desarrollan más capacidades, cuando está solo tiene muy poco es muy autorreferente si tú dices esto yo creo que es Alto Ramírez ,pero como va ser Alto Ramírez acuérdate que tiene tal cosa y empieza la discusión y en terreno también hacen un diálogo más o menos fuerte y de repente uno tiene que entrar a arbitrar un poco la discusión u orientarlos y en ese sentido para este trabajo de la prehistoria siempre lo de historia ha sido un trabajo más colectivo que individual y más aun en ellos que van a ser profesores xxxxx tener la capacidad de poder	Función del Trabajo colaborativo Propicia el desarrollo de capacidades ya que el trabajo individual es muy autorreferente. Gestiona la discusión, el debate que orienta el profesor. Desarrollan habilidades que

		dirimir , debatir con fundamento xxxxxx entonces en ese sentido el trabajo es más colaborativo	necesita el futuro profesor: dirimir, debatir con fundamentos
13	I	y el informe que ellos deben entregar después de este trabajo de terreno, en qué consiste/ tiene una estructura determinada o	I, pregunta por la estructura del Informe escrito
14	C	sí , sí es una suerte de paper .ellos tiene que hacer una introducción ya indicando en cierta manera el lugar en el que van a trabajar señalando el periodo en que se produjo el poblamiento del sitio todo eso en una introducción donde también señalan un poco cómo se dividió el trabajo en el grupo porque en la guía aparecen seis aspectos, a veces los grupos son de seis personas , a veces son de tres por lo tanto ellos dicen yo voy a tomar este aspecto, o bien el tercero o hacen un sorteo, sacan un papelito y le toca la suerte, dependiendo de cómo sea el grupo. Ellos señalan quien son los responsable de hacer la redacción de cada uno de los aspectos ¿por qué? porque cada uno de los aspectos tiene una evaluación al que le correspondió hacer aspecto cerámico o complejo.....eh el profesor y los ayudantes leen y van a colocar una evaluación , entonces cada alumno tiene una calificación individual o cada parte tiene una calificación individual pero esa calificación no es la nota final porque la nota final va a ser el promedio de todas las notas	Estructura del informe Introducción donde el alumno indicará el lugar en el que trabajará, el periodo en el que se produjo el poblamiento del sitio, cómo se dividió el trabajo en el grupo MÉTODO DE TRABAJO Elección del subtema por azar o asignado. Cada tema tiene un redactor responsable aunque cuenta con el apoyo del grupo.
15	I	la sumatoria	
16	C	entonces la sumatoria de eso nos va dar el promedio final y por qué lo hacemos así porque nos interesa mucho que en cada uno de los aspecto todo el grupo esté integrado un trabajo de todo mejora el rendimiento de todos. Ahora en esa introducción, cambiando de tema, ellos anotan las dificultades que tuvieron ... después eso entran a describir del punto1 al punto c (<i>muestra la guía que se le entrego a los alumnos para realizar el informe de terreno</i>)y para la descripción nosotros les entregamos en la guía algunos aspectos que fueran fuesen necesario considerar por ejemplo en el caso de los asentamientos, hacer una descripción del sitio, señalar condiciones cli climáticas observables en el momento, hacer la descripción orográfica,los recursos hídricos, de explotación, es decir todo el contexto físico y por qué ese contexto físico porque todo ese contexto físico les va ayudar a todo lo que sigue por ejemplo hay un sitio porque hay un sitio (no se entiende) porque allí hay una población agricultora y entonces al ser agricultora tú tienes que ver dónde están las acequias, las casas, el cementerio por eso cada uno de estos aspectos se lo entregamos como antecedentes para que ellos puedan a lo menos observar esto y agregar otras cosas siempre agregan por ejemplo otro tipo de manifestaciones trabajos en madera. En esta ocasión por ejemplo a consecuencia que están arreglando el camino que va hacia Las Peñas (Santuario enclavado en la montaña) unos camiones pasaron y	Finalidad de la forma de evaluación Individual y grupal es que se produzca un proceso de autorregulación al interior del mismo grupo y que compartan los saberes “ <i>un trabajo de todos mejora el rendimiento de todos</i> ”. Otras indicaciones sobre la introducción del informe Dificultades que tuvieron al elaborar el informe, CUERPO “después de eso entran a describir el punto 1...” MÉTODO DE TRABAJO El profesor entrega una <i>guía</i> que orienta el trabajo en terreno y la toma de notas en el lugar para interpretar los vestigios encontrados, considerando los antecedentes entregados

		perdón no camiones unas máquinas xxxxx frontales produjo un derrumbe y allí se vio una tumba, entonces en situ pudieron ver ahh cómo es el contexto de la tumba que tanto lo conocen para tratar de identificar el tejido, saber de qué periodo era claro que como ellos no son arqueólogos no están , no están autorizados para hacer ninguna excavación, simplemente observar xxxxxx entonces en ese sentido eeeeh los antecedentes que nosotros les entregamos son básicamente xxxxx hecho cada informe termina en una conclusión xxxxxxxx	previamente..
17	I	en cada tema o en general	
18	C	en general, ahora algunos de ellos hacen conclusiones por tema, pero nosotros les pedimos, digo nosotros por los ayudantes que tengan una conclusión como grupo en cuanto a que sintieron estando allí qué motivaciones se generaron en ellos tratar de que aparentemente lo que no tiene vida tocara vida en ellos como grupo identificar por ejemplo xxxxx a veces las chiquillas decían como sería la vida de la mujer en esa época si estoy hablando de 2000 años atrás donde hay que trabajar todo el día, entonces valoran lo que tienen ahora pero también valoran lo que la mujer hacía en aquella épocaxxxxxxx	CONCLUSIÓN El informe termina con una conclusión del trabajo realizado que apela a los aprendizajes sensorio-cognitivo de los estudiantes.
19	I	es decir que a partir de la información que recogen allí tienen una lectura, no?	
20	C	exacto y y y	
21	I	de lo que están viendo, de lo que están observando y además para el informe utilizan la bibliografía que tú le señalas en la guía?	I. sintetiza la conversación y C. asiente.
22	C	sí sí claro ehhe entre otras , otros textos , agregan otras también que hayan conocido, lecturas obligadas del curso que le han precedido a la salida de terreno.	
23	I	y y emh qué evalúan ustedes en el informe, cuáles son los criterios que utilizan?	
24		como los ayudantes y yo he estado varias veces en el terreno por tanto tengo un conocimiento relativamente bueno de lo que se puede observar , de lo que se puede ver, de lo que se puede inferir, me interesa una buena descripción, me interesa que ellos sean capaces de observar y describir cosas, esa descripción es válida en cuanto a lo que el curso es tiene mucha imagen, tiene mucha imagen porque como el curso es origen y diversidad de la sociedad, entonces tratamos de que ellos sean capaces de visualizar lo que ocurrió en América hace treinta mil años, veinte mil años, dos mil años hasta llegar a nuestro siglo, me interesa que sean capaces de observar y en el lugar que están observando sean capaces de describir primero bien lo que están observando, que puedan inferir cosas, que puedan asociar cosas, no interesa un relato plano sino un relato asociado de porqué	Criterio de Evaluación basado en las habilidades que el alumno debería desarrollar: la observación y la descripción del entorno o de cosas. La capacidad de inferir, asociar en un relato que explique la causalidad de las cosas. La capacidad de observación porque ello llevara al estudiante a realizar una buena

		están las casas acá, porque hay agua, porque hay unas terrazas, porque razón aparece el tejido aquí porque hay una integración xxxxx con otras sociedades siempre estamos que tengan una visión global del valle por eso rescatamos muchísimo justamente eso la descripción, la capacidad de describir bien, porque si han descrito bien es porque han observado bien, ahora si ellos son capaces de describir también pueden comparar, porque ellos están describiendo cuatro lugares donde nos detuvimos, en Cerro Sagrado, Alto Ramírez, Ausipar y xxxxxxx cuatro escenarios diferentes y esos cuatro escenarios diferentes es posible que en un momento determinado hayan sido habitados los cuatro o bien que en cada uno de los sitios haya habido poblamiento xxxxxxxxxxxpor eso las manifestaciones que hay son diferentes , entonces ellos comparan esos cuatro sitios, esta guía esta hecha para los cuatro lugares en que nos detuvimos, tuvieron que ver asentamiento, tuvieron que ver complejos habitacionales, manifestaciones rupestres, otras manifestaciones culturales y la descripción de los sitios en Cerro Sagrado ,Alto Ramírez, Ausipar y xxxxxxx	descripción “si son capaces de observar también pueden comparar”.
25	I	entonces aquí los alumnos tienen que ser capaces de observar y explicar lo que están observando, poder relacionar, inferir a partir de lo que aparece allí	I y C recapitulan lo expresado anteriormente es decir, la metodología de trabajo , que los estudiantes infieren a partir de lo que conocen y de lo que observan en terreno.
26	C	así es	
27	I	de sus conocimientos previos	
28	C	muchísimo de sus conocimientos previos porque en terreno con los ayudantes siempre planteamos problemas, es decir, por qué esto está acá, para ayudarlos un poco, por qué razón el petroglifo ahí y no acá, nosotros no damos la respuesta, sino que creamos, gatillamos la problemática para que empiecen a mirar por qué las casas están acá y no al fondo del valle, entonces ellos tienen que ir asociando lo que saben con lo que van observando en el valle y surgen un mundo de conjeturas y allí comienzan a debatir e incluso llega la noche, cuando llegamos al lugar nos establecemos después de la merienda de la comida hay un momento de evaluación, más que de evaluación, un intercambio de ideas, un pensar en voz alta, mire profesor yo vi tal cosa acá, la vi en tal lugar, no sé por qué paso eso es una cosa y ahí están los cincuenta en la mesa, empiezan a sensibilizarse con el tema que se les ha planteado, empiezan a discutir, a debatir empiezan a asociar cosas es como un pensar en voz alta, colectivo, casi terapia, pero es bueno porque sirve para aclararle algunas dudas y xxxxxx x en el mismo terreno porque cuando llegamos a la universidad, a la ciudad cambia todo, en la noche estábamos	METODOLOGÍA DE TRABAJO EN TERRENO: ENSEÑANZA GUIADA Estrategias empleadas por el profesor: Plantea problemas, preguntas para motivar las conjeturas e iniciar el debate. El <i>debate</i> es un pensar en voz alta, se asocia , se reflexiona colectivamente .A través de la interacción verbal los alumnos logran aclarar dudas. Influencia contextual en la utilización de diversas formas discursivas El contexto de aprendizaje

		como las diez de la noche, 22 horas y hacía un poco de frío, entonces estaban todos con su parca con sus guantes pero yo los vi a todos ahí , no había nadie en la carpa resguardándose del frío, porque a esa hora ya había terminado la actividad del día, pero estaban allí a pesar de las condiciones climáticas, salió un viento fuerte que casi nos voló las carpas, pero estaban en ese lugar aprovechando las circunstancias, eran más sensibles a lo que pasaba, esa misma conversación en la universidad es otra.	promueve el interés y la motivación de los estudiantes aun cuando no se trata de una clase formal con las limitaciones de tiempo. El contexto influye en la naturaleza de la conversación “ esa misma conversación en la universidad es otra”
29	I	claro es que ellos allí en terreno están de algún modo en un museo viviente	
30	C	así es	
31	I	la motivación es mucho más fuerte	
32	C	están mucho más xxxx aquí uno lo ve desde fuera\ ve la vitrina aislada	Influencia del contexto en el aprendizaje: se insiste en el valor motivacional que se desprende de las actividades realizadas en situo
33	I	están inmersos en lo que lo que fueron los primeros poblamientos xxxxx Waldo esta actividad de terreno como se vincula con los primeros trabajos que realizaron, de taller donde observaron el video y tuvieron que elaborar un informe.	I. pregunta por la relación entre la actividad de terreno se y los primeros trabajos de taller
34	C	bueno es como una preparación para el terreno, porque en aquellas ocasiones lo que nosotros hacemos es mostrarles un video donde aparecen algunas explicaciones dadas por algunos especialistas, arqueólogos, antropólogos entonces ellos describen muestran	Vinculación taller de clases y trabajo de terreno . En los talleres iniciales a través de la conducta de los arqueólogos y antropólogos vista en el vídeo se trataba de mostrarle a los estudiantes las habilidades que tendrían que replicar en su trabajo de terreno.
35	I	que estaban bservando en ese vídeo e::ra algo \ los-	
36	C	los cazadores del fin del mundo, entonces lo que ellos veían allí era el producto final, porque ellos no tuvieron que caminar, ellos vieron que llegaban a un lugar, muy buena imagen, describían los pe... la pintura rupestre, ellos vieron como se xxxxxxx proyectiles, para que aprendieran las técnicas, miraran cómo se hacían las piezas líticas ehheh y en ese sentido lo que nos interesaba a nosotros era mirar todo lo que había en la imagen , todo lo que podría servirles como referente, entonces ese trabajo de taller era una preparación para lo que ellos después	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD DE TALLER Observar las imágenes y que servirán como referente para el trabajo de terreno, “ese trabajo de taller era una preparación para lo que ellos después en terreno eran capaces de hacer”.

		en terreno eran capaces de hacer porque revisaban en los cementerios por ejemplo, o en los conchales o basurales y sacaban un trozo lítico y decían profesor parece que aquí hay trabajo, porque veo que aquí hay presión , hay percusión y porque hablaban eso porque habían visto al antropólogo y al arqueólogo trabajando en la percusión para la construcción de una punta	ADQUISICIÓN DEL LÉXICO TÉCNICO Los estudiantes al ver las actividades realizadas por los arqueólogos aprenden los objetos y los procedimientos que se realizan con su terminología técnica.
37	I	y en esos trabajos discutían mucho/	
38	C	sí:::	
39	I	porque estaban observando un vídeo pero tenían una discusión con respecto a las épocas, etapas , etapa tardía ehhh y aun cuando todos habían visto el mismo vídeo	
40	C	así es	
41	I	porque tenían apuntes\ se consultaban entre ellos	
42	C	lo que pasa sabes ehhh , bueno cada uno tiene diversas formas de aprendizaje hay algunos que son más sensibles al observar cosas, otros a la lectura, al recuerdo de mucha información, entonces cuando en un grupo tienes a gente que tiene diversas habilidades o mayor desarrollo de algunas habilidades se producen esas discusiones .porque algunos se apegan al libro, es decir algunos se apegan a lo que el autor dijo, en cambio otros se apegan a lo que son capaces de observar , entonces lo que observan algunos no es lo mismo que el arqueólogo describió , porque a lo mejor el chico , la chica no captó bien la idea, infiere también, esas discusiones se hacen más o menos permanente	Diversas formas de aprendizaje de los alumnos El profesor reconoce las diversas formas de aprendizaje de sus alumnos: a) sensibles a la observación de las cosas b) sensibles a la lectura y cómo estas inciden en la discusión del grupo.
43	I	yo recuerdo que tú en ese trabajo insistías en la socialización de los saberes \ por qué /	I. referencia el tema de la socialización de los saberes
44	C	mira lo que pasa es que estos chiquillos están en su segundo año en la universidad, ha habido hasta este minuto un gran aprendizaje de memoria, de recuerdo, entonces el profesor dice tal cosa y los alumnos a pie juntillas creen que eso es definitivo y a esta altura del segundo año, yo empiezo a plantearle problemas si esto es así porque crees que esto es así, ya me interesa que pueda fundamentar sus respuestas ya no solamente repetir y eso resulta más entre pares porque si el profesor dice esta cerámica es San Miguel es caso cerrado, ya el profesor lo dijo, se supone que el profesor es conocedor del área ha leído 30 ó 40 veces más que yo, ha estado 10 veces en el lugar, es definitivo, en cambio cuando uno de ellos dice esto es Falda del Morro el otro dice por qué es Falda del Morro yo veo ahí Gentilar es como hacer el proceso de elaborar una respuesta pero una respuesta que sea no consensuada sino que sea debatida abiertamente en el grupo de tal modo que el alumno, alumna del grupo sea capaz de agregar otro fundamento, tomar	Profesor explicita dos Modelos de Enseñanza-Aprendizaje a) Tradicional los estudiantes se han formado en una tradición memorística y repetitiva en que creen que el conocimiento dado por el profesor es definitivo. b) Académico el profesor le plantea problemas, le interesa que el alumno pueda fundamentar sus respuestas ya no sólo repetir. Virtudes del trabajo en grupo está que en el debate

		lo de su compañero y darse una respuesta, es decir prepararse una respuesta para ella, como decimos aquí no comulgar con rueda de carreta sino que esto es San Miguel por estas razones (se refiere al tipo de cerámica que adopta el nombre del lugar donde es hallada y por las características que presenta) y ser capaces de fundamentarla, entonces cuando lo hacemos frontalmente eso no se produce, en cambio cuando lo pasamos al grupo entre pares, la discusión es más o menos fuerte	entre pares los alumnos se <i>atreven a cuestionar, argumentar, contrargumentar</i> con sus pares más que con el profesor. <i>Promueve la construcción de conocimientos</i>
45	I	entonces el desarrollo de los aprendizajes se produciría más entre pares/ que en la relación profesor-alumno/	
46	C	yo creo que las dos cosas se son válidas porque si el alumno no tiene un conocimiento previo, no tiene una formación teórica previa la discusión es casi insulsa	Profesor entre las mediaciones del aprendizaje considera válidas: la relación entre profesor-alumno y la relación entre pares .
47	I	xxxxx xxxxxxxx	
48	C	claro porque no tiene sentido, no tiene orientación, en cambio si el alumno recibe una información ya sea a través del profesor, una clase frontal, un debate también o a través de un video, de unas lecturas previas obligatorias e incluso de las mismas evaluaciones porque en las evaluaciones nosotros planteamos más que preguntas para recibir una sola respuesta es para entregar antecedentes dentro de una afirmación, todo eso previo hace que el alumno cuando sea sometido a un debate tenga herramientas, pueda citar al autor, pueda señalar lo que dijo el profesor en una clase o pueda asociarlo con lo que se dijo en clase, con lo que dijo un compañero en clase, hace uso de todas las formas de aprendizaje e incluso ellos hacen asociaciones con videos educativos que han visto en algún canal de televisión, o en el cable, ellos se han sensibilizado muchísimo, han seguido programas del cable y me dicen profesor yo vi tal programa y el decía que en tal sitio en Ecuador, Venezuela, EEUU, en Europa la situación era así y ellos tratan de comparar porque el comportamiento fue A-B-C o D y por qué aquí es A-B o C, entonces la clase frontal sirve para orientar, sirve para entregar elementos, pero la discusión fina la hacen entre ellos, entonces yo creo que es una buena conjunción lo frontal, lo teórico del profesor, los ayudantes porque también están en la misma dirección, más que dando respuesta, orientándolos a la búsqueda, por tanto ellos tienen hartas cosas en su segmento.	Fuentes de la información para el debate clase magistral, debates, lecturas previas obligatorias, vídeos , evaluaciones para luego debatirla en el grupo. Postura metodológica del profesor: La clase magistral sirve para orientar, para entregar información pero la discusión final la hacen los alumnos entre ellos, por lo tanto estima que es una buena conjunción la clase teórica del profesor y la participación de los ayudantes. Objetivo del profesor : Que el alumno relacione las diversas fuentes provenientes del profesor, pares, libros, vídeos y las emplee en un debate o en una prueba. Utilice todas las formas de aprendizaje.
49	I	en ese taller yo recuerdo, los alumnos en grupo debatían , discutían cada una de las preguntas que habías formulado	

50	C	ehmmm ehmmm	
51	I	xxxxx ahora me pregunto por qué pides un informe final, al terminar el taller/	I. pregunta por la finalidad del I. escrito
52	C	bueno los informes se han pedido cada vez que está sometidos a un debate porque nosotros tenemos que tener una relación , ir viendo cómo se va desarrollando el proceso, los primero talleres son un poco desordenados, pero a medida que vamos avanzando, nosotros hicimos un último taller, ya el tiempo de discusión es menor, ehhh, los informes son más sintéticos, van dejando de lado las grandes introducciones, para ir centrándose en lo fundamental, de alguna manera en eso consiste, en que lleguemos un poco a eso, al final terminarán con una síntesis no podemos quedarnos simplemente en la discusión, la discusión es paso previo, verdad? tenemos que llegar a que ellos sean capaces de comparar y de sintetizar porque cuando ellos vayan hacer clases, ellos no pueden dejar solamente la discusión, sino que lo que quieren en sus alumnos, lo que nosotros pretendemos con los ayudantes hacer en ellos, ahora los informes de cada uno de los talleres es para poder tener una calificación y ver si los grupos, porque los grupos son más o menos permanentes, no son diferentes, es decir tú tienes allí taller 1-2-3-4 vas a ver que cada vez los grupos van haciendo un trabajo más completo o hacen correcciones, se van mejorando entre ellos, entonces.... e incluso esos mismos grupos son los que fueron a terreno, hay una seguidilla, una continuidad del inicio hasta el final donde podemos observar si los alumnos han logrado los objetivos que nosotros como curso hemos planteado al comenzar con ellos, en verdad esto es llegar a valorar, ser sensibles ante esas realidades, aprovecharlas como un medio de aprendizaje también que ellos las incorporen en sus clases futuras cuando tengan que tratar estos temas, que sea posible que ellos lleven su grupo curso, a sus niños, a sus alumnos al lugar para que ellos sientan que es una manera muy buena manera de aprendizaje, yo creo que lo que estamos haciendo en el fondo es valorar el patrimonio cultural y para respetarlo tienes que conocerlo, con tus ojos, sentirlo con todos tus sentidos estar allí, si nosotros hacemos una clase de patrimonio cultural a través del video, van aprender buenas imágenes pero allí no están todos los sentidos en contacto con la realidad, por eso la exigencia de que ellos hagan informes escrito es para que ellos mismos se den cuenta cuanto van logrando, que cosa les falta xxxxxxxx y ellos después comienzan a discutir yo te dije que aquí había que agregar eso, no porque pusiste eso, hay todo un proceso , ellos recapitulan y se autoevalúan	Diversas funciones del Informe escrito a) Sintetizar y concretar la discusión. b) Evaluar la evolución de los grupos. c) Verificar si los alumnos logran los objetivos planteados en el curso -valorar su patrimonio cultural -reconocer la actividad de terreno como una instancia de aprendizaje. d) Autoevaluación
53	I	tú consideras que los informes van evolucionando/	I. introduce la idea de la evolución de los informes
54	C	sí, positivamente, en algunos casos, bueno hay de todo, pero en	Formas de gestionar la tarea

		término mayoritario, una cosa que yo he observado que las chiquillas y chiquillos no se cambian de grupo, los grupos se van formando por afinidades a veces no siempre por afinidades a veces porque no pueden trabajar solo, es una obligación, no puede haber un informe individual, siempre grupal, de tal manera que en ocasiones de alumnos que llegan tarde y que no están seleccionados por sus compañeras, entonces se suman a un grupo y ya no se retiran, se quedan ahí, claro que los informes evolucionan y ellos mismos se dan cuenta, cuando observan el primero y el cuarto	Los grupos se forman por afinidades, por selección de los propios pares y por las restricciones que impone el curso, es decir, sólo trabajos en grupo. Los alumnos observan la evolución entre el 1º y 4º informe.
55	I	qué función crees tú que cumpliría la escritura/	I. pregunta por la función de la escritura.
56	C	fundamental porque como es un trabajo escrito y yo tengo que leerlo, ahí tiene que jugar un papel muy importante la claridad de ideas, si tienen claras las ideas van a ser capaces de redactar un buen informe, ahora en los primeros informes las encargadas de redactar son las niñas pero después se comienzan a manifestar en rebeldía las niñas y y y ya no son secretarias sino que son participes de la discusión y en este trabajo, por ejemplo el informe final cada uno tiene que redactar ya no es el grupo, a ti te encargaron la parte de arte rupestre y tú vas a tener que redactarlo, vas a tener que poner tu nombre y yo voy a conocer tu forma de redacción, veré si tus ideas están claras, no te dejan solo porque en terreno todos están mirando contigo la cerámica, todo está xxxxxx hacer la descripción de las casas, de los xxxxxxxx encontrados pero cuando llega el momento de describir los xxxx cada uno xxxx en ese sentido la escritura tiene una importancia fundamental aunque yo les digo que como se trata de procesos sociales ellos van a tener que usar mucho el lenguaje oral porque no siempre el profesor puede hacer informes escritos, tiene que tener muy claras las ideas xxxxxxxx pero una cosa que también me he dado cuenta que al comienzo las redacciones son muy duras, son muy esquemáticas pero después las van enriqueciendo porque van incorporando palabras técnicas, la redacción dice yo vi algo que parece tal cosa, ahora ya no yo vi un petroglifo, y en el petroglifo yo vi tal cosa, van incorporando elementos técnicos, palabras técnicas, que hacen que los informes se vean enriquecidos xxxxx en términos de xxxxxx	Profesor señala la Función de la escritura desde la perspectiva del alumno. El destinatario (profesor) contribuiría a la claridad de ideas del escritor. Condición indispensable para redactar la claridad de ideas. Forma de trabajo en el Informe de terreno Individual-colaborativo Cada uno redacta un tema y debe hacerse responsable de él aunque el grupo apoya a cada uno de los integrantes en la observación de terreno. Apreciación de los escritos En un comienzo poco fluido pero luego se incorporan tecnicismos lo que enriquece los informes.
57	I	xxxx también mayor precisión en el uso del lenguaje y ehmmm \ tú crees que el hecho de elaborar informes le::s permite aprender	I. insiste en la función de la escritura preguntando directamente por la condición epistémica de la escritura.
58	C	creo que muchísimo	
59	I	por qué/	
60	C	porque porque cuando tú estás sometido a una evaluación,	Relación entre evaluación-

		<p>cuando tú sabes que van a evaluar un trabajo escrito, evidentemente que tú tratas de esforzarte al máximo para poder demostrar a través de un documento que a lo mejor puede ser poco sensible, frío el que quien lea, que es lo que yo siempre le señalo, que la persona que lea lo que ustedes escriban sea se forme una idea lo más completa posible de lo que ustedes quieren decirle y para que esa persona tenga una idea de lo que ustedes quieren decirle tienen que ser exacto, holístico, no tienen que ser lineales sino que tienen que ser capaces de enganchar a la persona que los lee, que entienda que lo que está allí es un trabajo que a ustedes le ha costado que han hecho su mejor esfuerzo, entonces en ese sentido ehhh la sensibilidad de la escritura tiene que ir como en crescendo a medida que el curso avanza, los informes tienen que ser más precisos, más técnicos pero no menos insensibles que de alguna manera uno pueda ver en el informe de un alumno acá esto lo realizó fulano de tal porque aparecen algunas, algunas de sus sus valoraciones o algunas ideas e incluso en clases xxxxxxxxxx en ese sentido es muy importante que sean capaces de tener una buena redacción de lo que están diciendo y que ese trabajo escrito tenga un valor agregado, que es el valor que ellos le dan</p>	<p>escritura- aprendizaje Los estudiantes tratan de expresar sus ideas con claridad porque saben que serán evaluados. Alusión al destinatario del escrito Debe tener una idea completa de lo que se le desea transmitir y sentirse motivado a leerlo. Condiciones de la escritura :exacta, holística, atrayente. Evolución de los informes: Deben ser más precisos y técnicos.</p>
61	I	tú crees que los alumnos tienen dificultades para escribir/	
62	C	<p>sí sí, sí, muchísima porque yo aparentemente los veo con poco manejo de vocabulario, es cierto que ellos han leído una cantidad de obras en su enseñanza media pero parece que esa lectura es una lectura superficial a lo mejor para cumplir con con una nota, pero cuando ellos aquí en la universidad tienen que leer y leen mucho, aquí en la carrera de Historia siempre se lee mucho, en todas las asignaturas, entonces tienen mucho bagaje ahí y otra cosa también se sensibiliza, se interesa aquí en la carrera es que los alumnos sean capaces de leer en términos comprensivos que a lo que estén leyendo le den sentido, le den sentido, capten las ideas porque en ciencias sociales hay muchos autores que tienen diversas teorías, dependiendo de su trabajo xxxxxx entonces si tú tratas de memorizar todo no tienes capacidad para memorizar todo, tienen que ir leyendo de manera comprensiva, captando las ideas centrales y de ahí los fundamentos de las ideas centrales, entonces cuando llegan acá a la universidad están obligados como a una necesidad de hacer el hábito de la lectura realmente xxxxxx</p>	<p>Dificultades en la escritura Profesor las atribuye a la carencia en el manejo lexical y a la vez lo vincula con la lectura. HÁBITOS DE LECTURA Durante la E. Media los estudiantes han hecho una lectura superficial En la universidad, en la carrera interesa más una lectura comprensiva. Requerimientos de la lectura No memorizar, captar las ideas centrales y los fundamentos de las ideas centrales.</p>
63	I	tú vincularías la escritura con la lectura, es decir, si ellos comprenden mejor van a escribir con mayor fluidez/	
64	C	a ver, en algunos casos sí en otros alumnos diría que..... bueno creo que en alto porcentaje hay una relación el que lee comprensivamente escribe también más claramente pero hay otros chiquillos que habiendo leído como los demás tienen son más agudos porque tienen otras habilidades o han desarrollado	<p>Vinculación entre lectura y escritura En un alto porcentaje quien <i>lee comprensivamente</i> escribe también más claro,</p>

		<p>otras capacidades, por ejemplo los que son buenos para observar , siempre hacen buenas descripciones, siempre utilizan palabras muy adecuadas para de describir lo que con sus ojos ven hay otros que observan y dicen yo veo una ventana nada más que eso, una ventana, en cambio otros dicen una ventana al pie, de la ventana, a través de la ventana se ve una xxxxx, entonces esa capacidad de observar es lo que a mí me interesa que ellos desarrollen en este curso, aquél que la tiene fantástico pero aquél que no la tiene sea capaz de trabajar en ello, de ver que sus compañeros ven otras cosas que él no ve y preguntarse por qué yo no lo veo y si yo no lo veo por falta de información voy a tener que ir a leer más, voy a tener que buscar un autor que me dé más antecedentes, entonces yo diría que se da una relación lectura conocida, ehh observación, otras habilidades propias, otros que son capaces de aprovechar lo que han leído en otras ocasiones, asociarlo pero sí en términos generales, si tú me preguntas si hay una relación entre la la lectura comprensiva, la discusión y el escribir sí , en términos generales sí habiendo diferencias sí</p>	<p>sin embargo se suman otras habilidades como la <i>observación</i> que los lleva a realizar buenas descripciones. Aprendizaje mediado El alumno que se dé cuenta que no tiene capacidad de observación y sus compañeros sí tendrá que buscar información y desarrollar esa capacidad (<i>Método científico</i>) Reconoce vinculación entre la lectura comprensiva, la discusión y el escribir.</p>
65	I	<p>ehmmm qué recomendaciones le darías tú a los alumnos para tener una redacción más fluida o xxxx /</p>	<p>I. pregunta por recomendaciones para la redacción</p>
66	C	<p>en nuestros cursos siempre estamos reiteradamente diciendo que el alumno que es capaz de observar todo lo que hay en su entorno es capaz de ver más cosas que el que ve en una sola dirección, la idea es como el búho girar la cabeza en 360 grados y ver todo lo que ... que en la asignatura esta es una asignatura donde muchas disciplinas como la xxxxx. la lingüística, antropología física, la etnología, la etnografía nos aportan información es tópica, es limitada, en cambio para poder darnos respuesta de por qué el hombre llegó a América o por qué se pobló América o por qué se pobló el valle tú tienes que hacer uso de la química, la física, de la etnología, de la antropología de todas las disciplinas que han ayudado a dar antecedentes de la arqueología incluida y tú tienes que hacer la raya y sumar, todo eso xxxxx lo tienes que tener tú eso no te lo da ninguna de las disciplinas en particular, cada una te aporta algo, entonces si cada una te aporta algo entonces si cada una te aporta algo y tú lo tienes en la mesa es como un puzzle, cada disciplina te da un pieza pero esa disciplina no te da xxxxx en esta asignatura tú tienes que ordenar las piezas y ahí vas a tener xxxxx en ese sentido lo que yo les recomiendo a los chiquillos es eso que sean capaces de mirar en su entorno, fijarse en muchas cosas porque lo que al final lo que ustedes tienen que hacer es terminar el estudio, por ejemplo si nos preguntamos por qué el hombre pobló el valle de Azapa? tienes que sumar mucha información pero ninguna de esas en particular te da la respuesta, la</p>	<p>Construcción del aprendizaje El profesor indica que en la asignatura se recibe información de diversas disciplinas de las ciencias humanas para interpretar y comprender los primeros poblamientos de América. No hay una disciplina que dé la respuesta sino que el alumno debe armarla como un puzzle. Recomienda que miren su entorno. Elaboración del conocimiento Los alumnos tienen que unir mucha información pero ninguna de ellas en particular da la respuesta sino que deben elaborarla y para ello el profesor los orienta a capturar la información en todas las disciplinas</p>

		respuesta tienes que elaborarla y eso hace no que los obliguemos, sino que los orientemos a tratar de capturar información en todas las disciplinas y que tengamos esa capacidad de poder llegar al conjunto de su mente, respuestas a problemas xxxxxxxxPAUSA	El profesor tiene la capacidad de “poder llegar al conjunto de la mente(de los estudiantes).”
67	I	hemos conversado del trabajo de taller ehm ehm y también del trabajo de terreno, ahora yo asistí a una sesión de ayudantía	I. introduce tema sobre las ayudantías.
68	C	Ehmmm	
69	I	y me llamó la atención como estaba estructurada, como realizaba el ayudante su sesión	
70	C	Ya	
71	I	y yo quería preguntarte ese tipo de estructura que le dieron a la clase, es consensuada con el profesor/ cómo surge porque no la había visto antes	I. pregunta por la estructura de la ayudantía
72	C	sí claro lo que pasa es que cuando se planteó el curso, yo no estaba con los ayudantes, los ayudantes se integran después al equipo de trabajo, cuando se planifico el curso normalmente este curso planteó la misma intencionalidad de que los ayudantes sean parte no diferente a la forma de trabajo del profesor, entonces conversamos con los ayudantes para que cuando ellos les tocara realizar una actividad de ayudantía no cambiara la metodología sino que fuéramos reiterados en la necesidad del trabajo grupal más que en dar la respuesta al problema plantearnos nosotros el problema o la pregunta y darnos una respuesta que la pregunta la hicieran ellos pero que en la respuesta participaran todos y no como ocurrió a veces en que el ayudante se hace la pregunta y el mismo prepara una respuesta, entonces el alumno pasivamente anota, escribe, en cambio acá la idea era de un texto que tenían que trabajar y lo que hicimos básicamente pensado, planificado de que los grupos, no sé si serán los mismos que siempre trabajan en taller, lo grupos, no eran diferentes porque la idea era que si podían intercambiar ideas personas de grupos diferentes, ellos pudieran preparar respuestas en conjunto, hay una intencionalidad de fondo, el ayudante trata de replicar la misma metodología que usamos en clases aunque con niveles diferentes porque aquí no estaban viendo contenidos sino ideas extraídas de un texto de Donan Schider de tal manera que sí existe una planificación previa, los ayudantes son parte del todo no son un todo aparte.	<p>ACERCA DE LA AYUDANTÍA Estructura :Réplica de la metodología de la cátedra: trabajo grupal, plantearse el problemas y darse la respuesta, la pregunta que se la planteen los estudiantes y en la elaboración de la respuesta que participe el grupo.</p> <p>AYUDANTÍA TRADICIONAL El ayudante se plantea la pregunta, da la respuesta y los estudiantes anotan pasivamente.</p> <p>ACTIVIDAD DE AYUDANTÍA DE LA ASIGNATURA Leen un texto y preparan las respuestas en conjunto. Hay una intencionalidad de fondo, <i>el ayudante trata de replicar la misma metodología de clases</i> aunque con niveles diferentes porque no se trata de contenidos sino que ideas extraídas de un texto.</p> <p>Preparación de laayudantía :Planificación previa. Justificación de la ayudantía: es parte de un todo</p>

73	I	yo asistí a una sesión de ayudantía, donde el ayudante Vladimir formuló nueve preguntas, luego los estudiantes tenían que elegir una pregunta, desarrollarla y presentarla a través de un mapa conceptual.	
74	C	el mapa conceptual ha servido muchísimo, estos chiquillos manejan bastante el mapa conceptual y eso en nuestras asignaturas y aquí en la universidad sirve porque para hacer un mapa conceptual tú tienes que tener clara las partes, como se van relacionando y los ayudantes también han utilizado ese tema, ordenando las ideas para que tengamos una respuesta global, nosotros buscamos respuestas globales, no respuestas parciales y si el ayudante analiza los temas que no se pueden dejar aislados sino que deben estar asociados, van desarrollando en los niños la necesidad de que lo veamos en conjunto no linealmente, ahora este curso es una continuidad de un curso que hicimos hace un año atrás que se llamaba Pensamiento y cultura y allí los alumnos con ayudante diferentes hicieron como trabajo final la descripción de su barrio que les sirvió en menor escala para el trabajo que venía en la siguiente asignatura.	Ventajas del mapa conceptual : Tener las ideas claras y cómo se relacionan. Preparación de los ayudantes Utilizan la misma técnica para tener una respuesta global, no parcial. El ayudante analiza los temas de modo que queden relacionados. En los alumnos se va desarrollando la habilidad de ver los temas en conjunto no linealmente. Experiencias anteriores de ayudantías: Descripción del barrio que sirvió como antecedente de trabajos posteriores.
75	I	en relación al ayudante, conversé con él y le pregunté acerca de su metodología para preparar la clase y elaborar los informes, ellos tienen	I. introduce tema de metodología del ayudante
76	C	si lo que pasa que no todos los profesores tenemos la misma metodología para trabajar con los ayudantes, hay una variedad de formas para que el alumno se sume a tu trabajo, yo en este curso le dejo mucho espacio a ellos, lo que si pretendo es que la metodología sea más o menos parecida, qué es lo que van a hacer ellos están en libertad para poder incorporar información, elaborar su propio problema por supuesto que yo los conozco xxxxxx, pero ellos tienen espacio para incorporar y para crear, ahora por supuesto que no locura pero dentro del esquema del curso ellos tienen un espacio en blanco, ellos también son capaces de desarrollar frente al curso un tema, también ellos pueden hacer clases, por supuesto que con la presencia del profesor, porque son alumnos- ayudantes ellos no tienen mucha experiencia en la parte metodológica pero sí son conocedores de mucha lectura, han estado en terreno antes, es decir han pasado por lo que estos alumnos han pasado antes.	Ingerencia del profesor en la ayudantía Deja libertad al ayudante aunque insiste que la metodología sea similar a la usada en clases (cátedra). Los ayudantes tienen espacio para incorporar y crear, también pueden hacer clases con la presencia del profesor porque son alumnos- ayudantes. Ellos no tienen mucha formación en la metodología pero sí conocen bibliografía y tienen experiencia en actividades de terreno.
77	I	de qué manera la ayudantía favorece el aprendizaje de los	

		contenidos que ya han visto en la cátedra/	
78	C	<p>es que la ayudantía es un ejercicio cuando ellos van a trabajar con los ayudantes ya hemos conversado previamente con el ayudante cual es el producto que deseamos lograr o que van a tener que lograr los alumnos realizadas las ayudantías, entonces ellos ya saben como metodológicamente para lograr al producto, la ayudantía es una forma que tienen los alumnos para acceder al profesor por eso yo también me retroalimentó mucho con los ayudantes, porque entre pares comparten cosas similares, no entendí lo que dijo el profesor o no me quedó claro esto, no te lo hacen saber pero sí a través de los ayudantes te lo hacen saber, el ayudante es quien les va a ayudar a integrar información, es el que le señala la bibliografía más adecuada para el problema que el tiene por ejemplo si tiene problemas de aprendizaje de sitios arqueológicos o fechaciones, entonces el ayudante le dice, mira este autor o este artículo te va a servir, el ayudante al contacto con los alumnos porque muchas veces se tratan de tú entre ellos y les dicen, yo no entendí esta teoría o esta hipótesis, entonces el ayudante consulta conmigo, me preguntan qué libros podrían leer para entender tal cosa, yo les digo mira pueden leer este autor y este otro y van con esa información y les dicen mira si tú tienes problema con este tema léete tal autor, si tienes necesidad de aclarar más la idea léete a este otro autor o contrástalo, ellos son como los correos, buscan la información, identifican el problema, traen el problema, lo conversamos, yo les oriento en alguna bibliografía y ellos van xxxxxx pero el alumno no viene normalmente a mí, salvo otros que en clases preguntan, profesor que libro puedo leer para complementar esto, pero teniendo 60 personas en clases, uno tiene poco tiempo para atender a cada uno, entonces allí el ayudante hace eso</p>	<p>FUNCIÓN DE LA AYUDANTÍA La ayudantía es un ejercicio. El profesor conversa con los ayudantes acerca de los objetivos que desean lograr con los alumnos. Es una forma de los alumnos de acceder al profesor a través de los ayudantes. A la vez el profesor se retroalimenta con los ayudantes “porque entre pares comparten cosas similares”.</p> <p>FUNCIONES DE LOS AYUDANTES Ayuda a los alumnos a integrar la materia. Señala la bibliografía adecuada para algún problema de aprendizaje de una materia (el profesor orienta en una bibliografía)</p>
79	I	yo te preguntaba con respecto al aprendizaje porque me llamó la atención que le consulté a algunos alumnos si la ayudantía les permitía aprender, se quedaron pensando y me dijeron que no, ellos me dijeron que aprendían en la cátedra.	I comenta sobre relación entre ayudantía y aprendizaje
80	C	ahora, es probable que los estudiantes no se den cuenta que los ayudantes son parte de un todo mayor y que de alguna manera estamos sensible o insensiblemente llegando a ellos con preocupaciones más que yo les señalo a los ayudantes, miren traten este tema porque yo no lo veo claro, vuelvan sobre el mismo tema, sin decirlo vamos a repetir la clase que hizo el profesor, lleven los alumnos a ver si se dan cuenta que no saben esto que yo los noto débiles por las pruebas, por lo informes xxxxxx pero sí es cierto, aunque también hay otro elemento que más que se trate de una falla de los ayudantes, es algo que nosotros no hemos sabido desarrollar como institución, el que tengamos aquí una carrera de ayudantes una jerarquía, que	<p>Profesor considera que probablemente los alumnos no se dan cuenta que los ayudantes son parte de un todo mayor y que de alguna manera el profesor llega a ellos.</p> <p>El ayudante refuerza lo que el profesor ve débil en los alumnos, basándose en las pruebas e informes.</p>

		haya un ayudante A-B-C-D ó 1-2-3- y que el ayudante se legitime por la jerarquía que tiene en el manejo de una disciplina, entonces por ese lado puede ser, además los ayudante que tengo son dos o tres años mayores que ellos e incluso a mi me costaba en terreno diferenciarlos de los alumnos.	
81	I	volviendo a la actividad de taller, ellos trabajan en grupo verdad/ en algunas oportunidades te llamaban	I. introduce tema del Taller
82	C	Sí	
83	I	cuál es el nivel de ingerencia que tenías en ese trabajo/	
84	C	siempre de orientación porque me llamaban cuando habían discusiones, cuando no llegaban a establecer un resultado final que para uno era definitivo y para el otro era parcial, entonces era como juez, profesor mire nosotros creemos esto, no, no que es acá, entonces yo les decía pero se fijaron en este otro elemento, en lugar de darle una respuesta, asociaron con esto que se vio en el video, a verdad, era con el sentido de ser árbitro pero en lugar de darles una sentencia, una respuesta, yo les planteaba la necesidad de asociarlo con otro elemento que ellos no habían considerado o que habían considerado pero que no lo habían valorado, entonces volvían nuevamente a la discusión y después ya zanjaban la discusión, en sentido yo aparecía como arbitro, tampoco le doy respuesta xxxxx cuando ellos me dicen que le parece esto, si les decía pero yo agregaría esto otro, entonces a veces les desarmo la respuesta y vuelven nuevamentexxxxxx	ACTIVIDAD DE TALLER Estrategia del profesor La contrargumentación para que los alumnos vuelvan a argumentar. A través de la interacción oral, mediante la dialéctica mueve a los alumnos a buscar la respuesta. El profesor orienta la discusión del taller.
85	I	Pedro, una última pregunta cuando tienen los alumnos que elaborar este informe	
86	P	de terreno	
87	I	de terreno, ellos tienen que tomar todos los datos que han recogido en terreno, la bibliografía, al parecer la mayoría de la información está basada en la experiencia	I. pregunta por los informes bibliográficos si los estudiantes se apropian de los contenidos o realizan una copia de las lecturas
88	P	Sí	
89	I	y qué ocurre cuando tú tienes que pedir informes bibliográficos, es decir, donde ya no es el trabajo de terreno sino que solamente bibliográfico, los alumnos logran una propiedad con los contenidos, tú sientes que se apropian de los contenidos o es una copia literal de los textos que ellos van consultando/	
90	P	en este curso cuando ellos tienen que hacer informes bibliográficos como tú lo señalas son muy críticos, es decir, como que asumen una propiedad de lo que ellos saben o de lo que ellos vieron o también son críticos porque algunos autores aseveran cosas que aparentemente para ellos son muy categóricas, bueno yo también les señalo que en esta asignatura todo es relativo mientras no se encuentre un hallazgo, un	Actitud crítica y de relativizar la teoría leída Debido a la naturaleza de la disciplina de la asignatura los alumnos mantienen una actitud crítica frente a los

	<p>vestigio nuevo lo que está dicho hasta el momento está como válido, pero ese relativismo permanente que tiene la prehistoria es porque no todo se ha dicho, entonces asumen un poco esa exigencia de ser crítico y de valorar lo que saben, se apropian como dices tú de lo que hemos visto en este curso y eso lo hace incluso, yo tengo unas pruebas orales también, algunos alumnos hacen la prueba oral y en esa prueba oral yo me doy cuenta que han leído muchísimas cosas pero esas muchísimas cosas no están desordenadas sino que están ordenadas de acuerdo a lo que ellos van necesitando, la lectura de otros textos la hacen en función de lo que tienen acá, ahora yo no sé si eso harán en todas las asignaturas pero por lo menos en esta tengo esa percepción, se apropian y me gusta porque muchos decían en terreno cuando yo sea profesor voy a traer a mis alumnos acá para que vean esto</p>	<p>diversos autores que leen. El profesor los orienta hacia esta actitud crítica Relativismo de la prehistoria</p>
--	---	---

Anexo N°2: TURNOS DE HABLA ENTREVISTA ESTUDIANTES

Fecha: 11 de agosto de 2003.

Alumnos: Genaro, Paula y Jovanna Carrera: Historia y Geografía

Investigadora: Patricia Uribe G.

1	I	estamos haciendo la entrevista sobre el trabajo en terreno de Historia y Geografía. cuáles fueron las fuentes del informe de terreno?	
2	G	cada uno tiene sus partes y cada uno tiene su bibliografía, por ejemplo yo la cerámica ocupé una revista que se llama “Diálogo Andino” que es hecho por acá por el Departamento de Historia y otra “El Chungará”, de parte del museo, las dos publicaciones de la universidad. Capítulo exacto no me recuerdo, pero era, me acuerdo que era el Chungará 1 acerca de la cerámica precolombina. Y el, el 3 también.	Explican el proceso seguido para preparar el informe del trabajo de terreno y citan las fuentes escritas (libros, artículos en revista, etc.). Trabajo en grupo: estrategia de distribución de la lectura de fuentes de información.
3	I	y eso correspondía al tema que tú habías desarrollado?	
4	G	la cerámica, la cerámica y además un libro que se llama “El Barro” que (..) que es un libro que me prestó una amiga que es por la celebración de los 500 años de los españoles acá (..) el año '92.	
5	I	la Giovanna/la Giovana también/	
6	J	yo también ocupé bibliografía(..) la Chungará y otro libro que me consiguieron los niños que se llama “Pinturas rupestres de la xxxx	
7	I	y Paola	
8	P	yo tuve más problemas (..) porque es que la parte de los entierros salía harta información(..) pero en cestería y xxxxxx no se han hecho muchos artículos del diario “Diálogo Andino” y “ElChungará”(..) o sea(..) lo tocan como dos líneas(..) entonces me costaba por actividades, entonces yo tuve que buscar un libro que había acá en la universidad de Culturas de Arica y también salía tan poco que al final yo terminé por describir e inferir lo que había (..) tocando bien sucinta (..) pero el otro tema usé “Diálogo Andino”, “El Chungará” y “Culturas de Arica”.	
9	P	pero ustedes también usaron las notas de campo (..) las notas que hicieron en -	I investigadora hace referencia a otro tipo de fuentes para el informe: las notas de campo

10	G	=ah sí !=	
11	P	= ah sí=	
12	I	y eso lo fueron haciendo en grupo/ cómo lo hicieron/	y pregunta por la organización del trabajo en el grupo y el proceso seguido por el grupo.
13	P	cada uno tomó apuntes de nosotros	explican el procedimiento de toma de notas de campo: organización diversa del trabajo del grupo: no hay distribución de temas en la toma de notas. La estrategia en este caso consiste en que todos toman notas de lo que ven y luego cada uno extraerá lo que le interese.
14	I	del tema que iban a desarrollar(...)	
15	J	no (..) lo que pasa es que nosotros no habíamos predispuesto tú vas a ver una cosa(..) tú vas a ver otra(..) sino que empezamos a tomar apuntes de lo que íbamos viendo(...) y de esos mismos apuntes (..) ya(..) me tocó un tema y extraje lo que me servía.	Colaboración y complementariedad del trabajo en grupo en la consulta de las notas de campo
16	P	pero nos vamos complementando(..)por ejemplo habían apuntes que yo tenía(..) ella no tenía y así	
17	I	y (..)qué procedimientos emplearon para elaborar el informe escrito/- tenían fuentes de “Diálogo Andino” (..) tenían sus notas de campo(..) qué otra información tenían/ lo que ustedes sabían(..) la materia (..) cómo hicieron el procedimiento si elaboraron como subtemas/cómo lo hicieron el informe de terreno/	la investigadora pregunta por el proceso de redacción del informe de terreno escrito y por las fuentes
18	P	el informe de terreno se dividía- cada uno tenía un tema	
19	I	cada uno hizo un tema/	
20	G	pero esa vez nosotros lo hicimos al azar (..) porque(..)por ejemplo a mí xxxxxxxx querían hacer la cerámica parece y otros que no querían hacer algún tema, entonces sacamos un numerito y así nos dividimos primero el trabajo (..) yo igual pienso (..) en su momento(..) cuando estaba redactando el trabajo(..)igual yo me lo autocriticaba, porque hubiera sido mejor de que cada uno viera (...) hubiera sido difícil de que nos pusiéramos de acuerdo, por ejemplo ya en un momento yo me daba cuenta de que el Cote ya no quería seguir escribiendo acerca de las condiciones climáticas, le hubiera gustado escribir acerca de los enterramientos, pero no, en el terreno no se vio, en el trabajo no se vio una cosa que siempre hacemos que discutimos acerca del (...) por qué yo voy a hacer éste (..) por qué tú vas a hacer este otro(..) sino que se dio en el	Explican el procedimiento que siguen para distribuirse los subtemas. Diversidad de procedimientos de distribución del trabajo del grupo según el tipo de trabajo, las habilidades, preparación e intereses de cada uno. En este caso: distribución al azar.

		momento (..)se sacaba al azar- porque otras veces vemos quién está preparado mejor para un tema y ese a toma ese tema.	
21	P	es que igual estábamos contra el tiempo	Condiciones de la gestión del trabajo (especificas de la situación académica?) Presión del tiempo .
22	I	de este (..) de esta actividad de la elaboración del informe (..) qué aspectos fueron los que les permitieron aprender/	la investigadora pregunta por la función epistémica de la escritura
23	P	a mí me sirvió más el terreno mismo	P afirma rotundamente que la fuerza de aprendizaje es el terreno
24	I	el terreno- la actividad de terreno	
25	P	es que es distinto lo que pasan en las clases que lo que uno ve y es muy distinto también lo que escriben -yo por ejemplo (..) revisé lo que me tocó a mí en libros y era súper distinto lo que yo había escrito a lo que yo palpaba cuando tocaba las piezas(..) había muchas diferencias. y cada uno puede interpretar las cosas que ve desde su punto de vista(..) yo podía interpretar los tejidos, la cestería, porque se instalaban acá, quizá diferente a como decían los estudios, yo creo que a los compañeros les debe haber pasado lo mismo.	P. manifiesta la discrepancia entre “lo leído” y “lo visto” en el terreno. Afirmación de la prioridad de la (realidad material) la experiencia directa sobre las interpretaciones escritas para el aprendizaje. Ofrece posibilidad de interpretación propia.
26	G	sí po, por ejemplo la cerámica, yo encuentro cantidad de información en “El Chungará”, encuentro como se divide, porqué criterio uno puede establecer de qué fase cultural pertenece, de qué sociedad, me dicen engobe y yo en la salida a terreno tengo una cerámica y me dice el profesor Alvarez que engobe es la xxxxx que se utilizó y yo al palparlo, al tocarlo, al sentirlo, al percibirlo, ahí me queda mucho mejor que (...) yo creo que en esa instancia uno le queda más(..) pero tampoco hay que negar el valor que tiene la revista o la información, la parte investigación.	Ge insiste en la misma idea: importancia de la experienciadirecta para el aprendizaje. A través de una retahíla de verbos de percepción da mayor fuerza a la primacía de lo empírico aunque reconoce el valor de la documentación y de la investigación
27	I	y cuando ustedes plasman todo eso, lo escriben, les ayuda mucho, les permite(..)/	La investigadora insiste en preguntar por la función epistémica de la escritura
28	G	quiere decir si acaso nosotros aprendemos al redactar las ideas o lo que le informamos	Ge reformula la pregunta
29	I	al escribir, es decir, ustedes tienen la experiencia del terreno, después del informe, o todo lo que van viendo, van explicando, lo van viendo en el vídeo, lo ven en el terreno, ustedes tienen que plasmarlo de alguna forma , al escribirlo, ustedes consideran que eso les permitiría aprender (..)o no/ o les permite precisar algo/	La investigadora reformula la pregunta y hace referencia a la posibilidad de que la necesidad de relacionar ideas procedentes de distintas fuentes a la hora de escribir el informe ayude en el

			aprendizaje
30	G	yo veo que lo que vimos (..) no, lo que pasa es que es una cuestión diferente verlo, es diferente a leerlo en un libro, entonces igual complementa la discusión (..) te ayuda aprende pensando (..) por ejemplo a mí de los geoglifos, yo no tenía mucha información de ellos, y después cuando empezó lo que iban diciendo el tipo de interpretación que se le pueden dar, y después viendo la bibliografía, igual es como complementaria. Igual uno aprende, al plasmarlo en el papel, uno está escribiendo lo que aprendió, lo que aprendió, lo que vio y a parte lo que le aportó la bibliografía.	Gi reflexiona en voz alta sobre el tema en un proceso que sigue estos pasos: a) diferencia pero complementariedad entre ver y leer algo. b) posibilidad de aprender al escribir porque se relaciona “lo que aprendió, lo que vio y lo que le aportó la bibliografía” (diferencia entre lo que aprendió y lo que aportó la bibliografía?)
31	G	yo creo que más que aprenderlo, la instancia de que tú teni que escribirlo te hace así como analizarlo y recordarlo más. porque finalmente cuando tú escribes no vas querer colocar solamente lo que tú viste en el trabajo, sino lo que viste en las investigaciones.	Ge distingue entre aprender, analizar y recordar. Escribir como: a) instrumento de análisis del conocimiento b) activador del conocimiento c) como espacio de relación entre las observaciones y la lectura de investigaciones publicadas en artículos.
32	J	por eso te digo es complementario, lo que viste y lo que estabai trabajando en la bibliografía	Afirmación de la complementariedad de las fuentes para la escritura y para el aprendizaje.
33	G	no, si no te estoy contradiciendo (...) a lo que yo me refiero es que a mí el acto de escribir, estar así, yo con eso estoy plasmando lo que yo ya aprendí, pero no le niego que al escribir, la instancia que se crea, cuando tengo que escribir esa idea es cuando yo aprendo. Por ejemplo uno aprende en la salida a terreno, lo percibe, uno se complementa con la investigación y la instancia de que yo tengo que escribirlo, tengo que cabecearme y sacar otras conclusiones, otras ideas.	Dos interpretaciones de la relación entre escribir y aprender: a) se escribe lo que se ha aprendido pero b) al escribir la idea es cuando se aprende “tengo que cabecearme y sacar y sacar otras conclusiones” (Función epistémica de la escritura)
34	I	o sea al escribirlo es otra fase(..) al escribir eso que tú ya viste	La pregunta de la investigadora promueve la continuación del tema
35	G	es que para mí, no sé si hay una diferencia total (..) para mí el escribir no es solamente el mover la mano en el lápiz y en el papel, sino que es lo de antes también, qué es lo que voy a escribir. En esa parte, qué es lo que voy e escribir, yo creo que es donde se palpa más la información y lo que uno aprende.	Escribir es más que la acción material de mover el lápiz Es plasmar un contenido, unas ideas (que es lo que voy a escribir) al tomar la decisión sobre el contenido de lo que se

			va a escribir es cuando (se tiene que formular) más la información”
36	I	tienes que pensar(..) tienes que relacionar	
37	G	claro, claro	
38	P	no, es que yo este trabajo lo hice, yo tenía así una hojita y todo lo que xxxxxxxx la bibliografía (...) es que mi trabajo era más descriptivo, como le decía la xxxxx no sale mucho, y a parte por un pedacito así que encontremos yo no puedo precisar de quién son, de qué material es, entonces en ese sentido yo lo fui haciendo al tiro en el computador. Al igual que el Genaro me tenía que detener, mientras iba escribiendo me detenía a pensar y revisar lo que ya tenía escrito y ahí iba hilando en análisis, porque yo en cada pedazo traté de ir analizando cositas que para mí eran importantes, incluso traté como de hacer comparaciones entre los objetos, para poder complementar más el análisis, y bueno...	P. describe el proceso de escritura en relación con el proceso de análisis y de aprendizaje: a) escribir “al tiro”(inmediatamente) b)necesidad de detenerse a pensar(recuperar ideas), a revisar lo escrito. Esto lleva a c) análisis, comparaciones entre objetos
39	I	ustedes cuando comienzan a desarrollar el taller (..) qué hacen en primer lugar/, leen las preguntas, se acuerdan que tenían una guía con las preguntas que les había dado el profesor/	La investigadora pregunta por las acciones que realizan en el taller y si leen las preguntas.
40	G	lo que pasa es que a veces, en este caso, nos pasaban las preguntas antes, entonces nosotros ya estábamos pendientes en el vídeo de las cosas de qué cosas teníamos que xxxxxxxxxxxx de las posibles respuestas y qué opinas del vídeo, yo creo que siempre cuando empezamos siempre empezamos como comentando, antes de dividirnos cualquier cosa lo comentamos entre todos.	PROCEDIMIENTOS EN EL TALLER a) Lectura previa de las preguntas orienta a los estudiantes en los aspectos que deben focalizar la atención en el vídeo, las posibles respuestas y su opinión del vídeo. b) Comentariode las preguntas, antes de dividirselas.
41	I	ustedes allí tomaron apuntes cuando vieron el vídeo/	
42	J	Generalmente	
43	G	cuando vemos el vídeo mostramos, siempre estamos apuntando, pero en esa ocasión me acuerdo que el profesor apagó la luz parece (..) entonces costaba más llevar un(...)	RELACIÓN TOMA DE NOTAS Y VÍDEO Generalmente toman apuntes dificultades si apagan la luz
44	I	y qué anotaron/ se acuerdan/	
45	P	es que anotamos líneas(..) por ejemplo, las casas estaban formadas de tal y tal cosas, así detalles, que a nosotros nos sirven para enganchar la hoja.	Formas de tomar notas: detalles, líneas que les permitan iniciar la redacción y complementarla.

46	I	pero esos apuntes que tomaban eran en relación a las preguntas que les hacía xxxx	
47	P	relacionado como si fuera una pieza	
48	I	ahhhh lo que les llamaba la atención claro	
49	P	to::do po	
50	I	pero no anotaban todo/	
51	G	lo que uno encuentra significativo	
52	P	lo que a nosotros nos llama más la atención(..) lo anoto	
53	I	y cómo saben ustedes que es lo significativo/	
54	G	según la materia que xxxx xxxxx en ese vídeo ya se notaba harto de que iba a mostrar los hallazgos así como más arqueológicos. Porque hacían las herramientas, sus lanzas, entonces cada vez que tenían que hablar de los materiales y de cómo lo confeccionaban, ahí era importante anotarlo.	Estrategias para la toma de notas: Realizan una interpretación temática del vídeo y focalizan los aspectos que consideran más significativos para la toma de notas.
55	I	ven el vídeo, y tienen sus apuntes, luego revisan la guía nuevamente/	Investigadora propone una posible secuencia de actividades realizadas en el Taller.
56	G	es que la guía era más preguntas (..) o sea no había mayor información, uno igual ya sabe, porque eran como tres, cuatro preguntas, pero como dice la Paula dependía del taller, porque por ejemplo ese taller teníamos que ver el vídeo, comentar las preguntas, anotarlas y teníamos un rato de tiempo	Ge enuncian la rutina que deben realizar en el Taller : ver el vídeo , comentar las preguntas y anotarlas Para ello disponen de un tiempo.
57	P	no, es que igual el profesor Waldo a veces nos daba de una semana para otra hacer el taller. Por ejemplo este mismo taller nosotros lo vemos en la hora de clases, y él dice, ya, me lo entregan el miércoles o hoy día a la tarde, a donde el vídeo era muy largo, porque no nos queda mucho tiempo a nosotros para discutir, pero ahora, él no nos dio ese tiempo, entonces al principio se pueden hacer las preguntas en grupo, pero después cuando el tiempo nos va pillando tenemos que dividir las preguntas.	FORMAS DE GESTIONAR EL TRABAJO Estará limitada por la variable tiempo (mayor o menor disponibilidad de tiempo)
58	I	hicieron un debate de las preguntas/ fueron hablando de las preguntas/	I pregunta por la resolución de las preguntas
59	P	uno (...) yo no soy buena para escribir, teníamos mucho apuntes, y ahí teníamos el problema, quién hacía la uno, entonces nos saltábamos la uno.	
60	G	en todo caso, generalmente el grupo que nosotros veníamos trabajando el año pasado, no nos gustaba rellenar todas las preguntas porque era algo que no nos gustaba, pero por el tiempo no tuvimos mucha discusión, entonces más fue, al final estábamos como medios apretados, nos dividimos.	Diversas formas de resolver las preguntas, atendiendo a la variable tiempo mayor o menor discusión de las preguntas(no las responden de manera secuencial)

			Realizan un debate División de las preguntas
61	P	en el otro taller que hicimos, ahí se pudo dar eso que discutimos las preguntas (..) ahí estuvimos más tiempo haciéndolo también, estuvimos una noche haciéndolo.	
62	G	por ejemplo yo me recuerdo acá este, acá es cuando habla de las manos/ cierto/ ya, cuando habla de las manos, es uno de los momentos que yo me acuerdo de cómo hacemos los talleres, porque por ejemplo a mí me tocó -	
63	I	sí, porque es la número tres \ es la número tres/	Investigadora contextualiza el referente (Taller transcrito)
64	P	Sí	
65	I	es la que más se fundamenta, casi el grueso del texto, el grueso del taller, del proceso de taller, está inducida hacia la número tres.	
66	G	sí, porque llegamos a la conclusión de que la mano era súper significativa porque con él construía las herramientas, pero sin la mano era un hombre que no podía sobrevivir en ese tiempo \ por ejemplo a mí me tocó <i>observa la escena donde aparecen los antiguos pobladores. Infiere y describe su cultura</i> , esa es la 6. “¿Qué ocurrió con estos grupos humanos posteriormente?” Como que yo servía para esa pregunta así que yo la empecé a redactar porque me gustaba ese tema como de compararlo con la actualidad, mientras tanto el Carlitos hizo la de la geografía.	Formas de abordar las preguntas (alusión al proceso transcrito de la pregunta N°3 del taller) 1.A través del debate, la reflexión extensa. 2.Elección de las preguntas en virtud de la motivación , conocimiento e interés que se tenga de la pregunta.
67	P	sí, pero el problema que tuvimos para este taller, fue que como siempre ustedes hacen borrador, ¿se acuerdan?, es que nosotros trabajamos mucho con-	Uso de borradores
68	I	cuál fue el procedimiento que utilizaron ahí/cómo/ hablaba primero y ustedes tomaban nota/cómo lo hicieron?	I pregunta por modalidad en la toma de notas
69	P	es que depende del tiempo, generalmente nosotros cuando trabajamos, hablamos, como yo con la Giovana escribimos, como somos más rápidas para escribir, tenemos, ellos dicen ideas, y nosotros empezamos a hacer ideas sueltas y de eso vamos armando preguntas, pero a veces cada uno hace preguntas, y nosotras pasamos en limpio todo en una sola letra porque siempre nos ha gustado todo a una letra o a dos letras a más, que somos la Giovana y yo, por lo general, por la ortografía por todas esas cosas siempre hacemos la letra nosotras o cuando, porque los niños igual cuando donde van escribiendo rápido ellos borran encima nomás, no se dan el tiempo de corregir con tipp-ex, marcan, tachan.	Estrategias de elaboración de respuestas. 1. Trabajo grupal se realizan debates, tomas de notas, elaboración y reelaboración. 2. Trabajo individual cada uno desarrolla una pregunta, luego 2.1.Las redactoras pasan en limpio y ven aspectos formales .
70	I	pero mi duda es (..) cuando ustedes comienzan a debatir y a conversar para responder una pregunta, Paula y Giovana están tomando nota\	I. insiste en la toma de notas y el debate.

71	P	cuando los pregunta\ sí\ cuando las preguntas\	
72	I	ustedes toman nota con oraciones, elaboran inmediatamente /cómo lo hacen/	I insiste en la forma de tomar notas durante la discusión
73	Ge	lo que pasa es que en el primer momento (..) cuando se hace entre todos -	
74	P	cuando empezamos a hacer síntesis de los temas, ahí nosotros tomamos nota, pero por frases, y después nosotras armamos el (..) por ejemplo si la pregunta dice (..) <i>la organización socialeratribus</i> él lo deja hasta ahí no más, y nosotras buscamos y tratamos de complementar y empezamos a preguntar a ellos mismos /tribus por qué/, discutamos esto otro, entonces ahí vamos armando el resto(..) a veces eso nos hace acortar las ideas.	Diversas estrategias en la construcción de las respuestas ESTRATEGIA A 1º Se debate en forma grupal 2º Se realiza una síntesis de los temas y 3º Se toman notas 4º A partir de las frases temáticas se construye la respuesta. Microestrategias en la construcción de las respuestas a) Parten de una frase o expresión y tratan de complementarla para ello b) Solicitan mayor explicación o discusión y “vamos armando el resto” c) Redactan De la textualización vuelven a la planificación “a veces eso nos hace acortar las ideas”
75	I	o sea ustedes anotan la idea principal, o sea una cosa así, una idea síntesis \cómo lo hacen/	
76	P	claro (..) es que por ejemplo (..) el última taller de la tribu xxxx xxxxx nos pasó que igual estábamos atrasados por la hora, teníamos prueba a la otra hora, entonces lo que hicimos fue que discutimos todo el taller y después nos fuimos designando preguntas, el Genaro trabajó con un compañero en dos preguntas, y nosotras en otras dos (..) a veces nos hacían el mapa conceptual solamente, y ahí nosotras teníamos que empezar a hacerlo como ensayo del mapa conceptual, pero ahí nosotras teníamos que revisar apuntes y preguntarles a ellos porqué... y ellos nos tienen que explicar.	ESTRATEGIA B Constreñida por el tiempo 1º Discusión de las preguntas 2.1. Designación o distribución de las preguntas de a dos personas. MICROESTRATEGIAS a) A partir de mapas conceptuales- en lugar de ideas temáticas- se elaboran las respuestas b) Se complementa con revisión de apuntes y explicaciones de los alumnos.
77	Ge	pero por ejemplo la ideal (..) las veces que hemos hecho el método, pescamos una hoja y decimos, ya, vamos discutiendo y se va haciendo un solo punteo. No es la idea de	ESTRATEGIA C (IDEAL) 1º Debatir las preguntas 2º Hacer un solo punteo

		hacer hartos borradores, ya, dividirnos, tú hace este, tú hace éste y al final le pasamos toda la hoja a la Paula o la Giovana, sino que en una sola hoja vamos haciendo el punteo, la Giovana lo transcribe y continuamos.	3º Redactar y continuar
78	I	eso de transcribe \ a qué se refiere/	I pregunta por “ transcribir ”, mencionado en la explicación de los estudiantes
79	J	la redacto	
80	I	la redactas y eso \en qué consiste/	I insiste acerca de la redacción
81	P	nos preguntaron por reciprocidad, y nosotras teníamos un punteo, para eso vimos el vídeo y ahí vamos armando, poniendo cosas de más, opiniones personales, si nosotras encontramos que hay detalles que están malos, los vamos borrando y los vamos corrigiendo.	Explican sucintamente el proceso de redacción : Se atiende a lo que se pregunta Se consideran los apuntes del vídeo Se arma, se agregan más ideas, opiniones personales , se corrige.
82	Ge	pero eso es importante lo que dijo la Paula porque es algo de que se refiere a observación y es algo que tú que tú viste y es algo que la Giovana y la Paula no lo lograron poner atención al vídeo, es necesario escribirlo bien o redactarlo y decirle mejor la idea. Pero por ejemplo si, ya, como toda la clase, estuvimos como 3 clases, una semana viendo lo que es reciprocidad escribimos, reciprocidad, entonces ellas... ya sé que reciprocidad es lo que uno le pasa al otro, sin esperar nada a cambio, una cosa así.	Elaboración de las ideas síntesis para Ge las estrategias de reelaboración dependerán del mayor o menor cocimiento previo que tengan las redactoras. Ideas desconocidas a)se explica, se expande la idea síntesis b) y luego se redacta Ideas conocidas a) entregada la palabra o idea síntesis las redactoras la elaboran
83	I	y Paula cuando, por ejemplo tú, tú dices que lo revisas y si hay unas cosas malas las eliminas.	I pregunta por el subproceso de revisión
84	P	sí, las corregimos	
85	I	las corrigen (..) es decir (..) ustedes toman las notas que les entregaron, las revisan	I. insiste y reformula la pregunta sobre el subproceso de revisión
86	P	depende mucho de con quién hagamos el trabajo, por ejemplo los punteos que nos pasa el Genaro, por lo general nosotras no modificamos, alargamos ideas, porque a veces con el tiempo, como el Genaro ayuda a mis otros compañeros con los punteos, entonces nos da las ideas centrales y nosotras alargamos no más, lo amononamos.	Estrategias en la textualización-revisión de las notas de las respuestas dependerá del conocimiento del autor: a) compañero conocido en el

		Pero no borramos cosas, lo dejamos como él lo dio, y a lo más le preguntamos si tenemos alguna sugerencia para agregarle si está bien o está mal, porque él vio con más tiempo la pregunta que nosotros. Pero cuando sabemos que es un compañero que recién está tra- porque como nos conocemos los que siempre trabajamos, por ejemplo el Carlitos no había trabajado con nosotros por hartó tiempo, entonces en esos caso, entonces en el último taller nos tocó con un compañero nuevo, en esos casos nosotros tenemos que revisar el punteo, a menos que el Genaro lo haya leído antes.	trabajo grupal : generalmente no se modifica, se expanden las ideas centrales y se arregla la forma. b)compañero desconocido : se revisa el punteo por parte de las redactoras si previamente no lo ha hecho el líder del grupo.
87	I	y ese punteo\ de qué surge/surge de que uno estudió con mayor detención esa pregunta o surge del debate que tuvieron en general?	I. pregunta sobre el origen de las notas
88	P	cada tiempo, para ti esa pregunta, para ti-	
89	I	ya las habían estudiado/	
90	P	no, lo que pasa es que las habíamos alcanzado a leer, pero quedaba como menos de media hora para terminar las preguntas, entonces tuvimos que repartirnos las preguntas.	Estrategia de distribución influida por la variable tiempo.
91	G	también puede ser personal cuando las preguntas igual son simples, a que el-	TIPOS DE PREGUNTAS
92	P	las opiniones personales por lo general, o sea qué puede inferir de esas cosa, siempre van con “qué infiere de eso”, esas son grupales, porque, por ejemplo en el trabajo que hicimos ahora en la pictografía la Giovana se le iba a hacer difícil inferir sola los petroglifos, porque necesitaba de otras opiniones, entonces en ese caso teníamos nosotras que ayudarla. y en el caso por ejemplo, los niños que no pudieron ir a, el primer decía, no todos pudieron salir a recorrer los lugares ((actividad de terreno)), entonces salimos tres del grupo y dos se quedaron en el campamento. Les tocó hacer la parte a esos dos, tuvimos que empezar nosotros a explicarles qué habíamos visto y que ellos no vieron.	Formas de reconocimiento: Preguntas grupales (inferenciales) se introducen con el enunciado “qué infiere de eso” y se relacionan con opiniones personales. Para inferir necesitan la colaboración de otros integrantes. Preguntas individuales (definición) se introducen con la expresión “qué era...” y se tiene conocimiento previo.
93	G	si dentro de estas preguntas nos preguntaban qué era una tribu, tribu nosotros ya habíamos visto en la clase, ya teníamos un conocimiento previo de eso, así que no exige mayor participación del grupo, pero si nos hubiera dicho, desarrolle la idea de porqué utilizaban herramientas y una pregunta compleja ahí el punteo de la respuesta requería más mentes y requería que todos fuéramos construyendo con algo.	Preguntas grupales (complejas) se introduce con enunciados como “desarrolle la idea de por qué...”. Son preguntas y requieren un aporte de “más mentes” para construir la respuesta.
94	I	y si xxxxx con ustedes	
95	P	depende, es que a veces las ideas surgen muy rápido y mis compañeros no escriben tan rápido, entonces las ideas quedan a media, eso nos pasa al tomar apuntes en clases	

		igual , entones ya, a veces como dejar espacios, en cambio nosotros escribimos, por lo general más rápido, nosotras nos entendemos la letra, aunque la hagamos alargada, nosotras la entendemos, entonces tomamos apuntes las dos, que escribimos más rápido.	
96	Ge	cuando yo-	
97	I	cuando tú dices “requiere más mentes” es decir requiere mayor análisis	
98	Ge	requiere más de una perspectiva, entonces por ejemplo yo puedo decir de que las va a hacer mucho más completa de que si uno no más lo hubiera hecho(..) en cambio qué es una tribu, una pregunta que hubiera sido simple y que se basa de la clase y de los conocimientos que todos tenemos no necesita que todos opinemos y que todos escribamos acerca de eso.	Las preguntas complejas requieren de más de una perspectiva. Trabajo colaborativo en la en la elaboración de las respuestas complejas.
99	I	para diferentes preguntas, \cómo vislumbran o cómo saben que la información es para tal pregunta/yo me doy cuenta que la van conversando, que la van debatiendo, y dicen no, esto es para la 1, esto es para la 2.	I pregunta por el proceso de elaboración de las preguntas y a la distribución de la información para cada pregunta.
100	P	vamos leyendo la pauta, por ejemplo ese día, parece que leímos la pauta y nosotros teníamos los apuntes, ese día tomó el Carlitos, la Giovana y yo, parece que el Carlitos tenía de todo, pero tenía xxxx xxxxx por ejemplo así, cada árbol era este, los materiales, porque ya sabíamos sobre las preguntas, que las preguntas tiene algo que involucra a los apuntes que están escritos.	Estrategias en la distribución de las notas tomadas en el debate. 1.Se leen las preguntas 2.Revisan los apuntes que se relacionan con las preguntas que conocen previamente.
101	G	yo afirmo lo mismo que dice la Paula, que eso va a depender mucho de qué esté escrito, o sea, preciso ahí en le texto, porque por ejemplo, la dos nos preguntan acerca de cómo era el bagaje cultural de los cazadores, y la tres nos explican que describamos los instrumentos, pero los instrumentos es parte del bagaje cultural, entonces nosotros tenemos que instrumentos en vez de colocarlo en la dos, en bagaje cultural, lo colocamos en la tres po, la tres es la pregunta que nos están diciendo acerca de los instrumentos, entonces como lo que sale sí escrito, específico, ahí tenemos que meter esas cosas , pero depende harto de las preguntas, de cómo estén escritas, redactadas, porque a veces el profe igual hace unas preguntas que están muy abiertas y tú podí hablar muchas cosas de eso, pero hay unas que pregunta como específica del bagaje cultural y otras de los instrumentos y ya sabemos como...	3. Se fijan en la estructura de las preguntas y en lo que les preguntan de manera específica.
102	I	\cómo la discusión oral pasa a ser un discurso escrito/ determinado\ porque tú ya tienes un informe y escucho el proceso ((alusión a la fase del proceso transcrito del informe de	I pregunta sobre el paso del proceso de escritura al informe escrito.

		taller) yo en el proceso me doy cuenta que hay una cosa xxx después lo que yo veo escrito está señalado, ordenado y mi pregunta es \cómo se produce este paso en la mente del- / \cómo lo hacen/	
103	P	en este trabajo no (...) es que en este trabajo nosotros no hicimos mucho, este trabajo fue (..) porque nosotros nos dividimos las preguntas, llegó la copia textual, después empezamos a corregir y a veces se da que escriben por ejemplo, como explícito, no le ponen sentido a la xxx xxxx intelectual, por ejemplo hablan de bagaje cultural, dicen que los instrumentos son de piedra y pueden ser xxx xxxx entonces cuando pasa eso nosotras empezamos a unir las oraciones, le vamos dando un sentido, pero sino copiamos textual.	Procedimiento en la elaboración respuestas(textualización) ESTRATEGIAS a) <i>de elaboración</i> : corrigen lo que recibe textual, complementan lo implícito o sin sentido, unen las oraciones, le dan sentido. b) <i>de copia</i> : copian textualmente lo recibido.
104	I	y eso ustedes se lo dan de acuerdo a lo que han escuchado en el debate/	
105	P	a lo que hemos escuchado y a lo que nosotras ya sabemos\	
106	G	yo, el problema personal que yo tengo es que a veces tengo buenas ideas, pero como decía la Paula yo no sé como relacionar las frases, las oraciones (..) por ejemplo yo acabo de hacer una prueba, y me di cuenta, miré la prueba y a cada rato colocaba “pero”, “sin embargo”, “sino”, “al contrario”, entonces como que afirmo algo y después digo “pero al contrario de esto” y siempre trato de ordenarlo cosa de que la primera oración contradiga la segunda y así formularla, entonces ahí me sale dentro de los talleres cuando te exigen poco tiempo, escribiendo la idea así, y la Paula las va hilando. Ahora las va hilando con... no sé como lo puedo decir con recursos verbales que yo no poseo y uno lo mira y esto es lo que yo quería decir y sale bonito.	Dificultades en la textualización G no sabe cómo relacionar las frases, las ideas porque cree que tiene buenas ideas. Considera que su compañera relaciona las ideas con recursos verbales Reconoce en lo que redacta su compañera lo que él quería decir.
107	I	y la Paula cómo lo hace / \Cómo lo hace Paula, es decir, cómo enlaza esas ideas que tienes tomadas/ claro, porque Genaro lanza las ideas, y luego tú las textualizas, es decir, las pasas al escrito.	
108	P	yo me complemento para trabajar mucho con la Giovana, en el sentido nunca nos ha gustado tener a las dos muchas palabras reiterativas, siempre empezamos, sinónimo de esto, qué le puedo poner, qué suena más bonito, y ahí vamos corrigiendo las dos, pero, es que para pasarla, yo creo que es más que nada como que a mí me gusta redactar, entonces es como darle sentido no más, como yo veo que se vea bien la idea.	FORMAS DE REVISIÓN Corrección de estilo (colaborativa) “y ahí vamos corrigiendo las dos” Corrección del contenido (individual)“yo veo que se vea bien la idea”
109	I	y cómo se le da sentido/	
110	P	es que por lo general lo hacemos como ensayo o como que estuviéramos contando algo	

111	I	tú cuando estás escribiendo\ estás pensando en quién lo va a leer/	I pregunta si al escribir piensa en el destinatario
112	P	no, pero sí le ponemos énfasis a las palabras sí, por ejemplo como sabemos de que es para un trabajo, no tienen que ir mucho palabras reiterativas, tienen que ir ciertas palabras que el profesor utiliza en la materia, por ejemplo yo tengo que hablar de reciprocidad y no de darle algo a alguien, entonces yo sé que ese término es el que tengo que usar en el trabajo.	P señala que no pero reconoce que pone atención en que el léxico empleado se relacione con lo usado en la materia(alusión a otros discurso en la composición)
113	I	escribes para el profesor/	
114	P	en ese momento sí, tengo que cuidar ciertos términos que son como palabras claves de acuerdo a lo que vi en el vídeo y a lo que está en la materia porque por lo general los vídeos del profe son los que él ya nos pasó en la materia y con esto como que culmina esa unidad, entonces así vamos enlazando, porque de otra forma (...) no sé como lo haría de otra forma, yo por lo general escribo.	Estrategia conceptual en la elaboración de las respuestas. Realiza una “lectura” tanto del vídeo como de la materia y a través de ellos logra enlazar las ideas. Se guía por los ítems lexicales claves que relacionan la materia y el vídeo ya que éste último realiza una función de síntesis de la materia de la unidad. La identificación de la metodología empleada por el profesor permite dar cohesión al trabajo.
115	I	hablando de los términos, \qué importancia tienen los tecnicismos en la elaboración de las respuestas/	Investigadora introduce el término tecnicismo
116	P	ahhh, para el profe son importantes, para el profe... al principio no, al principio nos costaba aprenderlos, ya después hablan de microlitos y uno ya sabe de qué están hablando, cómo es, pero por ejemplo para las pruebas lo mismo, o sea yo escribo igual en las pruebas con los mismos términos, busco que los verbos tampoco se me repitan, pero es porque yo redacto así.	USO DE LOS TECNICISMOS Importantes para el profesor. Dificultades iniciales en la apropiación de los términos. Escritura en las pruebas con tecnicismos sin repetición de términos.
117	G	es como re importante eso de ocupar las palabras precisas para el profesor, para uno también porque son palabras que uno igual...	Importancia de ocupar palabras precisas tanto para el profesor como para el alumno .
118	P	ehhh, por ejemplo yo tengo el trabajo que yo hice ahora de la salida a terreno, nos tocó hacer solos a cada uno una parte, pero como estábamos atrasados, entonces el Genaro me dictaba partes de él, pero el mío, el tema que yo hice estaba en bruto, o sea lo hice yo. Y yo no lo fui haciendo, no hice copia yo del tema, yo no me escribí un punteo, yo me sentaba y ya, tal cosa era importante, ya, qué dijo tal autor,	P indica las formas de gestionar la escritura por restricción del tiempo. Informe de terreno (cada uno tiene un subtema) a)Trabajo colaborativo, uno dicta y otro escribe

		pero no tenía... un punteo, no tuve hilación de ideas, no me hice un ensayo antes y después lo transcribí, sino que lo fui haciendo en el momento, porque, uno, iba pillada en el tiempo y si yo hacía un punteo lo iba a empezar a corregir mucho y al final iba a pedirle al Genaro que lo revisara, a mis compañeros que me lo revisaran, y no le iba a encontrar nada bueno, entonces me fui a escribir nomás.	b)Trabajo individual, lo escribe directamente, sin realizar punteos, borradores, no correcciones.
119	I	cuando tienes tiempo, \pides que te lo revisen/	I. pregunta por la revisión
120	P	Sí	
121	I	\y qué revisan/	I. insiste en qué revisan
122	P	yo le pido al Genaro que revise las ideas, por ejemplo si ocupé mal un término, por ejemplo en el trabajo me equivoqué yo en un término en sincretismo, porque yo tuve la duda de preguntarle al Genaro, pero no le pregunté y no anoté, entonces ese término yo no lo ocupé bien en la oración, o sea en lo que estábamos viendo y en lo que estábamos hablando no era un sincretismo, entonces ahí, eso me gusta que lo revise el Genaro	P. una de las redactoras, solicita a un compañero revisión conceptual, precisión en los términos.
123	I	y tú Genaro, \ como revisas/	I, pregunta a Genaro cómo revisa
124	G	Todo	
125	I	para revisar el texto	
126	G	a la Paula por ejemplo, a la Paula yo le reviso lo que usted estaba preguntando anteriormente, lo técnico, los conceptos, porque ya redacción, perfecto, si yo solamente veo, como decía la Paula, la idea mala, en ese caso sincretismo estaba mal ocupado, la oración, todo el párrafo que... que es lo que era el sincretismo, entonces yo no lo puedo criticar nada, porque está bien redactada, la palabra está mal ocupada.	CRITERIOS DE REVISIÓN Revisa los aspectos semánticos, si la palabra es coherente a nivel oracional y de párrafo. No revisa los aspectos gramaticales sino que de contenido.
127	I	tú ves la precisión de los términos\	
128	G	claro es como más el contenido lo que yo veo	
129	I	xxxx xxxxxxxx	
130	G	claro, yo lo que creo que tiene la Giovana con la Paula, no sé, debe ser por un cuento de formación en administración, entonces para ellas (..) yo estaba estudiando electromecánica, entonces no me acostumbraba mucho a (..) teníamos 3 horas de castellano.	G señala sus creencias sobre las habilidades de escritura : Cree que sus compañeras tienen mayores habilidades por su formación secundaria en administración en cambio el tendría menores habilidades por su formación en electromecánica
131	P	para nosotras era más fácil redactar, lo mismo escribir en el computador	Aseveran su facilidad para escribir y tipear
132	G	Pero	
133	P	nonos demoramos tanto , nosotras escribimos más rápido, la	

		Giovanna escribe mucho más rápido que yo en el computador.	
134	G	y el cuento de un amigo que también trabaja como nosotros así	
135	P	claro, el que hizo el último trabajo, estuvo desde las doce de la noche hasta las once de la mañana del otro día e hizo 7 páginas, en todo el trayecto	Anécdota de un compañero que tarda mucho en escribir su informe. ¿cómo perjudica las dificultades de escribir lentamente en la expresión de las ideas y en el gusto por la escritura?
136	G	pero así poh, a las 7 de la mañana yo estaba-	
137	P	y de corrido	
138	G	pero por ejemplo yo no tengo problemas cuando tengo mucho tiempo, cuando tengo tiempo para pensar y me paro y... a mí también me gusta escribirlo bien bonito y... pero yo a diferencia de la Paula, no sé, por lo que dijo recién, yo siempre que escribo cosas, no sé si esto le va a servir mucho, estoy hablando de una cosa personal, pero cuando escribo me gusta así como el que lo lea, lo lea así como de un libro, una introducción, o como lo va a leer así como en una crónica, en una carta de un diario.	G. da a conocer su gusto por la escritura . Ve una limitante en el tiempo para tomar decisiones en la escritura. Manifiesta su preocupación por el estilo y la forma para atraer la atención del lector.
139	P	ahhh, eso yo lo tuve que tomar de él, bueno, es que aparte nosotros pololeamos, entonces pasamos todo el día juntos, entonces para el trabajo yo escribía más simple para que yo entendiera, pero como empecé a hacer trabajos con él tuve que aprender eso como más técnica, el poner cosas como más técnicas, emplear bien los términos, pero tecnicismos más que nada, porque los otros términos yo me los sé, pero, por ejemplo el sincretismo no estuvo bien ocupado y debería ser otro concepto, entonces así esas cosas todavía no las manejo muy bien. Me sé los significados, pero en terreno, verlo en terreno es lo que me ha costado más o menos asimilar.	P. introduce la dificultad en la apropiación conceptual de los términos. Considera que sabe redactar pero le falta precisión conceptual.
140	I	bueno y tú cuando dices que el trato es igual de una forma-	
141	G	lo que pasa es que nos criticaron el trabajo porque le pusimos demasiadas introducción, porque cada uno le tenía que hacer introducción al tema y parece que nos alargamos mucho en eso, pero a mí por ejemplo me gusta darle más(...)	Informe escrito: Critica del profesor con respecto a la excesiva introducción a cada subtema
142	I	y eso van con el estilo/	
143	G	yo creo que debe ser el estilo, lo que pasa es que nosotros estamos estudiando las ciencias del hombre, entonces como tal nosotros siempre hemos conversado que hay que darle como más emoción en un sentido más filantrópico al asunto, entonces por ejemplo yo hablé de la cerámica, entonces yo para partir de la cerámica me basé en una frase de Neruda	G considera que el estilo debe ser humanista porque estudian las ciencias del hombre

		que decía, “alfarero de hombre diseminado...”	
144	P	claro, yo hice lo mismo cuando hablé de los entierros, yo hice una introducción también del trabajo textil también, del trabajo del (..)	
145	G	por ejemplo la Paula para hablar del enterramiento, ella tomó una frase de Patricio(..) no me acuerdo, es un escritor ariqueño, que escribió(..) de las pesadillas y de ahí empezamos a desglosar para la introducción, entonces a mí me encanta, me gusta mucho ese estilo porque creo que le toma más emoción al cuento, porque finalmente me sería muy fácil hablar de la cerámica, cronología, sus rasgos, todo(..)	Formas de iniciar la introducción en cada subtema: Inician la introducción con un verso de un poema y luego prosiguen con la escritura.
146	I	y ustedes cuando están haciendo eso, están pensando en alguien que lo va a leer/	I. pregunta por un posible destinatario
147	G	yo sí	
148	I	y quién se supone que lo va a leer/	
149	G	yo siempre lo pienso que lo van a leer en un diario como(...)	
150	I	distintos sectores, varias personas lo van a leer	
151	G	sí, por ejemplo yo para las pruebas nunca le contesto al profesor, o sea cuando yo estoy escribiendo primero me gusta(...) primero me gusta así como(..) a mí siempre me han dicho así si soy cuentero, mejor, pero a mí me gusta escribir así y primero lo coloco porque a mí me gusta así, y hay algunos profesores que les gusta y a otros no po, bueno, al Miguel Lara le gustaba el año pasado, pero ahora parece que no le gustó mucho, pero por ejemplo este profesor, como se llama el (..) el Barros, me ha ido bien, el que me fue muy bien con ese estilo fue con el profe Gómez porque yo a cada parte que voy a hablar le coloco un título, entonces el título me ayu- me (..) como medio fantástico, o sea por ejemplo-	Se plantea un destinatario ficticio y no precisamente el profesor. A algunos profesores les agrada su estilo de poner subtítulos a otros no.
152	I	yo me di cuenta en el trabajo, perdona, en este trabajo de taller que hicieron, de “Los Cazadores del Fin del Mundo” (..) este subtítulo, y luego, tú comentabas al desarrollarlo... eso para qué lo haces, ¿cuál es la finalidad de ese subtítulo/	I. pregunta por la finalidad de los subtítulos
153	P	es que se ve bonito	
154	G	es que yo creo que colocar un título es como un arte, porque a parte de dar la idea central, la idea principal	Función estética
155	P	me invita a leer	
156	G	te tiene como invitar a leer y dar como una cuota de emoción a lo que estoy hablando, porque perfectamente yo, insisto, hubiera sido muy fácil hablar de la cerámica, hablar de sus materiales y todo, pero no puedo negar en el título colocar de qué se trata la cerámica, de que hicieron unos hombres que estuvieron hace muchos, muchos años allá en el desierto a pleno sol y ese era su arte, entonces como decía la Paola, para mí es un arte y como además de la idea principal, es a lo	Además de la idea principal invita a la lectura

		que te está invitando	
157	I	y pensando en los que están escribiendo eso,\ los ordena también en lo que quieren decir?	I.pregunta si el subtítulo orienta al redactor
158	P	nos ordena bastante, porque es como, o sea, yo sabiendo el título, sé que me tengo que referir a eso y más o menos con los punteos que a nosotros nos llegan es mucho más fácil que a uno lo ordenen y no se salga a otros temas, porque a veces un tema puede servir para hablar de hartas cosas, y eso evita que de repente uno se equivoque en el trabajo.	Función subtítulo Ordena y delimita el tema para no salirse de él ya que reciben diversos punteos.
159	G	a la Geovana le di un título cuando estábamos hablando de la interpretación de los geoglifos(..)	
160	I	ahh, en el último trabajo	
161	G	de los signos en la tierra, entonces nosotros, el primer signo es el cerro Sombrero, el primer geoglifo, y tiene la particularidad ese que es, que es muy grande, muy grande, para todo, para el común de los que se han encontrado acá en el valle de Azapa, entonces yo le decía colócale un título así como... igual vamos a hablar de eso, vamos a hablar de las dimensiones porqué es así, pero igual así como invitando a que la gente lo lea	
162	I	cuando usan una palabra técnica\ primero parten con el tecnicismo/ o van.../	I pregunta por el uso del tecnicismo
163	G	tenemos, cuando yo pregunta acerca de la madera, yo la madera, básicamente de los calafates, me dice, por ejemplo el Carlitos y dice no, el calafate es un árbol chiquitito y ahí empezamos a ocupar la palabra, o sea la primera palabra surge así como ya, la cachamos todos, la sabemos todos, de ahí vamos aportando ideas a ese concepto y finalmente lo vamos a ocupar como que la... tiramos a la masa el concepto y ya, qué cacha esta cuestión y...	Procedimiento de descubrimiento de los conceptos Un alumno menciona un concepto y luego realizan tanteos , aportando ideas “tiramos a la mesa el concepto”
164	P	de eso va saliendo el trabajo, del árbol de calafate, de todo (...) es que igual ahí se revisan los apuntes, en ese rato se van revisando los apuntes como para ver	
165	I	los apuntes de clases	
166	G	y los del vídeo	
167	G	esto que estamos conversando ahoara se le va a graficar más con la otra grabación, cuando estamos hablando con el Cote acerca de-	
168	I	\del terreno o no /	
169	P	Claro	
170	G	estamos hablando acerca, con un compañero con el Cote, estamos hablando acerca de las condiciones de(..) por ejemplo dice el Cote oscilaciones térmicas, yo digo oscilaciones térmicas, pero nos quedamos hablando harto rato acerca de las oscilaciones térmicas, que es un concepto geográfico, supuestamente en el día hay mucha temperatura	Estrategias en el uso de los vocablos No comienza la conceptualización como expertos sino que van actuando por

		y en la noche... se nota que no me había detenido a pensarlo así como ahora, no me había detenido a pensarlo eso de que como nosotros que tiramos el concepto, la idea, digamos, estamos así como seguros si todos sabemos lo que estamos hablando, de ahí vamos dando ideas a ese concepto y finalmente lo ocupamos, pero no empezamos así como catedráticos así (...)	descubrimiento. Lanzan el término y simulan que todos saben de qué están hablando, dan ideas de ese concepto, finalmente lo ocupan
171	P	en la parte de la pictografía de la Giovana xxx xxxx porque salía como que nos interesamos más en el terreno y averiguamos más sobre eso nosotros mismos	
172	G	es que en este taller los conceptos o las palabras técnicas que se xxxx eran del vídeo, porque por ejemplo, en la salida a terreno, las palabras técnicas que ocupamos-	
173	P	eran de nosotros	
174	G	eran de nosotros gracias a las clases que (..) o sea, hacer la diferencia entre geoglifos, petroglifos, arte rupestre (...) ocupar las palabras, por ejemplo, para hablar de la cerámica de engobe, pasta, empastado, decoración, sindecoro, utilitaria, que son como subdivisiones de la cerámica, ahí se requería de repente que ya tuviéramos todos listos la palabra técnica	
175	P	claro, a mí me tocó lo mismo con los tipos de tumbas, los túmulos, las tumbas circulares, eso ya lo tenía que saber yo, qué lo que era, la diferencia, cómo eran, qué tenían, qué no tenían	Necesidad de conocer ciertos tecnicismos para desarrollar el informe
176	I	y si no tienen conocimientos, \les cuesta más redactar/	
177	G	al ocupar una palabra tenemos que tener obligadamente un marco teórico	
178	P	si no, no la usamos	
179	G	si no, no la usamos porque no la sabemos, para la salida a terreno, los conceptos, las palabras técnicas que ocupamos, las sabíamos ya de antes gracia a las clases, en cambio en este vídeo, eran conceptos que surgían del vídeo, o sea, necesitaban nuestra atención y después nuestra discusión para por fin llegar a un significado del concepto y ocuparlo correctamente	Distinción en el manejo de las palabras técnicas: a)aprendidas en las clases b)originadas del vídeo por tanto requieren mayor atención y discusión.
180	P	- nos pasó con el árbol de calafate, nunca lo habíamos escuchado, o sea yo por primera vez en el vídeo, del árbol, entonces ahí lo pescamos, y podíamos diferenciar ese árbol u otro que salía-	
181	J	pero lo que pasa es que yo tengo clara la respuesta, pero xxxx xxxxx	
182	P	xxxx xxxxxx la importancia de la mano, de todo lo que era la mano y después ir a la pintura rupestre	
183	I	entonces aquí, Genaro, de alguna manera te vas haciendo como un punteo verbal de lo que tienes que escribir	I introduce la idea de un punteo verbal

184	P	lo que pasa es que finalmente esta pregunta	
185	I	esta es la página 31	
186	P	él empezó dictándomela a mí en el punteo, después yo le pasé a él su punteo, porque íbamos atrasados después y a mí me tocó trabajar en otro xxx xxxx yo le pasé el punteo, después lo me lo devolvió y yo transcribí la pregunta como estaba. Ahí no me acuerdo en este trabajo si yo le dictaba a la Giovana porque estábamos las dos escribiendo en un momento, pero después estaba escribiendo ella solamente.	Procedimiento de planificación y textualización a)G dicta un punteo a su compañera b) P se lo devuelve a G c) G se lo regresa nuevamente d) P transcribe la respuesta textualmente
187	G	al leerla así no me recuerdo de muchas cosas, sí me di cuenta que se dio la discusión bonita desde mi perspectiva acerca de esto, que llegamos a la conclusión de que colocaban la mano, porque, primero era lo más fácil de dibujar, colocar la mano así en la roca y además la importancia que tiene, y aquí los instrumentos no, ahhh, ya la 3, entonces yo decía que para colocar, para colocarla antes de que(..) yo te había dicho, colócale pintura de la vida cotidiana, porque ellos colocaban sus manos, ahh, pero antes de colocarle ese subtítulo habla acerca de la importancia que tiene la mano para ellos, entonces de ahí tú vai describiendo de qué color son las manos, de qué porte son y ahí colocai la pintura de la vida cotidiana, primero que hablaban de la importancia de la mano y después el subtítulo que era describir las pinturas, pero	Procedimiento en el uso de los subtítulos del Informe de Taller: Discusión, conclusión , subtítulo pero antes una pequeña introducción. Luego se hace una corrección de los subtítulos
188	P	el primer título tú me lo corregiste, yo tengo listo, las escenas cotidianas que representan la vida cotidiana, después tú me lo cortaste, no, tú me dijiste no-	
189	G	era una cosa así, que antes de describir como eran los dibujos de la mano era decir cuán importante era la mano para ellos, era eso lo que estaba diciendo	
190	I	era como para sellar en poco el tema	
191	G	claro, para darle un orden, pero por ejemplo acá en, no sé cuanto duró esto, pero yo creo que fue más la discusión, yo, mira yo le digo primero explica la importancia que tenía la mano en ese entonces, fue así como que con la mano tú tenía las hachas, todas esas cosas, y de ahí puro trabajo de la Paula, de la Giovana, no me recuerdo bien de redactar el asunto que yo le dije, porque para mí era fácil coloca la importancia de la mano(...)	Procedimiento y función de la elaboración de las respuestas a) subtítulo es para darle un orden, primero explicar la importancia.
192	J	el Genaro explica la idea y uno tiene que tomarla así, ya, \qué dijiste/, ya \qué dijiste/	
193	P	no, y él a veces dice, por ejemplo la mano es la representación de la vida diaria y xxxx xxxx pero qué querí decir con eso/	

194	G	me están dejando mal	
195	I	pero ustedes cómo lo arman, a ver Geovana, si el Genaro les lanza las ideas y ustedes tienen que armarla, \cómo lo hacen/	
196	J	lo que pasa es que el Genaro dice ya, tal título y explica por qué razón dice tal título y entonces uno empieza , ahhh esto va con lo otro	
197	I	ustedes lo relacionan(...)	
198	J	siempre como dice el título y explica porque dice eso no (...)	
199	G	depende, porque cuando son tipo ensayo, le coloco título, pero en este realmente son preguntas, así que venían respuestas, y si venía alguna con un título es porque uno tendría que enumerar, por ejemplo esa de la mano hay que hablar como de la importancia de la mano y después describiendo las pinturas, una cosas así, pero te exige un orden porque te está hablando de diversos temas, yo encuentro más para un orden en los temas.	Conocimientos de estructura de escritos: Ensayos van con título Preguntas = Respuesta Respuesta con un título porque hay que referirse a la descripción e importancia(influencia del contenido en la forma)
200	I	y ustedes cuando(..) porque Giovana y Paula escriben, mayormente, y cuando ustedes hacen la síntesis de lo que se ha dicho, del debate-	
201	G	tení que hablar fuerte Geovana	
202	J	ah, ya, no es que cuando hay tiempo, porque pasa es que estos talleres dan cierta cantidad de(..).	
203	G	y el Genaro	
204	P	sí, por lo general, no sé qué xxx xxx es, pero siempre le pasamos, yo creo que por los tecnicismos y porque todos creemos que él sabe más	
205	G	ellas me ven como un dictador para el cuento yo (...)	
206		quieren que sean democráticos, en el taller no sale si soy democrático	
207	G	no, pero por ejemplo, a veces si yo le estoy dictando una idea a la Paula, a mí me importan que esa idea quede palpable como yo la quise decir, entonces la Paula me la pasa y quiero ver si esto es lo que yo quería decir, está ordenado y a veces esos son los alcances, pero mayoritariamente son alcances del contenido, del concepto, de las palabras técnicas en vez de redacción de la Paula	
208	I	y si tú xxxx xxx que escriba Paola, o sea que te interprete/	
209	G	debería sacarle fotocopia a esto((miran el informe de taller)) yo, hable de los cristianos en Roma, entonces el como yo soy católico, fui catequista, tenía como un marco teórico mayor acerca de esto quería colocarle hartos colores acerca de por qué los romanos fueron perseguidos allá, entonces, las primeras comunidades cristianas son los cimientos de la Iglesia actual, su forma de vida, en grupos-comunidades, bajo un pastor, compartiendo pan y vino son signos de cómo debió haber	

		vivido el cristiano en aquel momento histórico	
210	P	uhhhh, ahí tenemos dos cosas a tiro, porque no corregimos, no pone acento	
211	G	no, por ejemplo, ya, la terminé y yo ya sabía que por acá ya estaba lateando mucho, estaba redundando la idea que yo quería decir, yo en realidad, si la sigo leyendo, no sé si tenemos tanto tiempo, pero, si la seguimos leyendo se va a dar cuenta que estoy redundando. La 4 yo estaba empezando, la 4, la pregunta era, qué significa la Quo Vadis, que es un término en latín que significa parece ¿a dónde vas?. La construcción del Reino de Dios se realiza en el mundo en el aquí y en el ahora, es ese el fin último, es construir y no, bueno profesora tenemos clases.	
212	I	muchas gracias	

ANEXO N°3: TURNOS DE HABLA INFORME DE TALLER

Grabaciones proceso de escritura

Esta actividad denominada Taller se realiza en una clase de la asignatura Desarrollo y diversidad de las sociedades de la carrera de Historia y Geografía (2º año) .

1	G	1\ 2\ 3\ probando\1	SENCUENCIA N°1
2	P	lo que menos sé\ esa	
3	G	Toma	
4	C	\sabes qué / parece que es del mesolítico\	
5	P	sí\	
6	C	porque dice término\ término de Würm\ obvio\ de la glaciación y dice periodo que sigue al paleolítico\ ahí el homo Sappiens\ fase de adaptación\ cambios climáticos\ como eso- (..)	APROXIMACIÓN A LA PRIMERA PREGUNTA DEL CUESTIONARIO Estrategia de escarceos verbales Se trata de los primeros intentos de acercamiento a uno de los temas del cuestionario. Para ello se realizan inferencias considerando :
7	G	\te acuerdas que igual / acá/	
8	C	10.000 años\ \cachai/ estamos hablando entre 11.000 y 10.000 años\ lo que dijo el vídeo\	a)Información aparecida en el vídeo.
9	G	no\ y por las características no podía ser un neolítico\	b)Conocimiento previo (clases\ lecturas)
10	C	ni siquiera un paleolítico superior	
11	G	acá se dieron\ o sea\ acá en Chile se dio que varios pueblos siguieron siendo cazadores y recolectores sin ser cazadores ni recolectores	
12	C	Claro	
13	G	y la mayoría de ellos no fue nómade ahí tengo la media cagada porque los están contando	
14	C	pero es que los changos eran Selk-waka como era	
15	G	los selk-wa	
16	C	selk –wa	
17	G	los selk-ma	
18	C	ahhh\ah sí	
19	G	ya vamos	Llamado a iniciar el trabajo\ por tanto se

			tiene conciencia que lo anterior se trata de un comentario introductorio.
20	C	ah\ \ mi lápiz/	
21	G	esta es la última	TENTATIVA DE ORGANIZAR EL TRABAJO
22	P	sí vamos en la 1	Ubicación correlativa de la pregunta en la conversación.
23	C	tú vas a trabajar o te las vai a-	Fase de desperezamiento y llamados de atención
24	G	entonces podí ir a buscarte el xxxx xxxxx para que te dé alimento	
25	C	sí:::	
26	G	\sí y como te la vai a tirar/	
27	C	sí\ yo llegué arriba	
28	P	no::: mi amorcito	
29	C	Ya	
30	P	pero\ Genaro	
31	C	\la 1/	
32	G	<i>“caracterice el paisaje que se observa\ explica las condiciones climáticas”</i>	MARCA DE INICIO DE LA ACTIVIDAD Estrategia de iniciación a)Se enuncia la pregunta y b)Se lee
33	C	ya\ bueno\ término de la glaciación\ de la última glaciación de Wurn\ te habla de un::\ estamos hablando de un::	
34	J	Paola\ ven \ trabajemos	
35	C	oye\ estamos hablando de un tipo de glaciación de Wurn en el periodo mesolítico\ periodo mesolítico\ que sigue al que sigue al periodo paleolítico\ donde hay cambios climáticos	Estrategias de esclarecimiento: a)Se reinicia el debate b)Se esbozan ideas, tratando de aclararse realizando expansiones, repeticiones y disociaciones.
36	J	periodo de paleolítico	

37	C	del paleolítico	
38	G	hacia el paleolítico	
39	C	no po\ si es del paleolítico al neolítico po\ porque ahí estarían	
40	G	ahí me fui para atrás.	
41	C	si poh es como al revés	
42	G	oigan niños\ la primera pregunta dice: <i>“caracterice el paisaje que se observa\ explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones”</i>	SECUENCIA N°2 Estrategias de iniciación de la actividad (Func. apelativa) a) Llamado de atención b) Lectura de la pregunta nuevamente para iniciar el desarrollo del cuestionario.
43	C	Ya	
44	G	ya\ yo entiendo que hay que caracterizar el paisaje y que puedo explicar las condiciones climáticas existentes\ pero y a qué se refiere <i>“y los fundamentos para que se den tales condiciones”</i> /	Análisis de la pregunta n°1 a) Distinción de las diversas partes de la pregunta b) Posibilidades y dudas de cómo explicar algunos aspectos de la pregunta
45	C	fundamentos climáticos po\ en qué periodo po\ porque\ por ejemplo hay vasto retroceso\ o sea hay vasta vegetación\ el retroceso de los hielos y todo el cuento climático	Cam. intenta explicar las interrogantes planteadas por su compañero.
46	G	cambia la fauna	
47	C	claro\ cambia la fauna\ la flora\ \te acordai lo que nos explicaba el profesor en clases/ claro\ claro te acordai lo que nos explicaba el profesor/ de que había\ por ejemplo las plantas se iban trasladando\ iban migrando (..) \cachai/ entonces ya no ocupan el territorio que se estaba descongelando	Explicaciones teóricas a la pregunta n° 1 basadas en : - discurso del profesor - discurso del vídeo - discurso escrito (apuntes)
48	G	ya eso es el fundamento es que la glaciación	
49	G	es que yo	
50	P	el vídeo habla de un tipo de bosque \ \qué bosque era/	
51	C	ah- no sé\	

52	G	el bosque\ no escribí el nombre del árbol	
53	C	yo escribí el único bosque\ el único bosque que escribí\ o sea el único árbol que escribí es el calaf\ calaf\ o algo así\ a ver\ esperate	
54	G	de qué se puede hablar\ por ejemplo cuando uno\ porque estuvieron en lugares concretos\ \cachai/	Estrategia de organización específica Gen plantea una pregunta para acotar e iniciar el desarrollo de la pregunta. Luego lee en voz alta sus apuntes
55	C	Claro	
56	G	yo tengo el Lago Toro\ Torres del Paine\ cerro-	
57	C	Calafate	
58	G	cerro la Ona\ mueve las manos\ parque Río Ibáñez-	
59	C	pero es que tú estai hablando no de lugares específicos\ sino que estai hablando de una región	Cam contrargumenta lo planteado por Gen
60	G	sí\ sí a eso es lo que yo iba cuando te dice: " <i>caracteriza el paisaje</i> "\ el paisaje no te está pidiendo región po\ si nosotros nos vamos concreto	Gen realiza una Especificación y aclaración de la pregunta a partir de un sintagma
61	C	Claro	
62	G	el paisaje te está pidiendo algo así como local	
63	P	en el vídeo te dijo sí\ que el lago que mostraron en un tiempo había sido el único lago que había	Explicación basada en el discurso del vídeo.
64	C	el mismo lago\claro	
65	P	y con esa agua te dio más forma debido también a la proximidad del agua	Repetición \ expansión
66	C	Claro	
67	G	por eso yo creo que hay que responder la pregunta así como\ como es la región cachai y la más característica y después describir sucintamente cada paisaje	Estrategias de planificación oral de las respuestas a) Ge reorganiza la respuesta
68	C	claro\ o sea tú estai diciendo las características {(F)obvio}/ como dice la pregunta: " <i>caracterizar el paisaje</i> "\ pero todos los paisajes porque estamos hablando\ acuérdate que estamos hablando de la Patagonia	b) Cam repite la idea y agrega otra idea más.
69	G	pero por ejemplo\ el lago del Toro había erosión...\ había erosión en la orilla cachai/ era un lago grande\ lo que decía la Paola recién en Torres del Paine se encuentran	c) Repetición y expansión y sumatoria de otra idea.

		cuevas\ sialeras\ pastizales\ montañas\ cachai	
70	C	sí poh\ sí poh\ a ver	
71	G	Bosques	
72	C	Claro\ pero tení que referirte a 10.000 años atrás po\ no en lo actual que mostraban en el vídeo\ tení que referirte que había	Divergencias en la manera de enfocar la respuesta: a) Presentación de un planteamiento diferente (opinión)
73	P	es que pregúntale al profe entonces(..) porque acá	
74	G	pero la diferencia no es tan drástica desde 10.000 años hasta la actualidad en todo caso Camilo	Gen. insiste en su planteamiento
75	C	no\ sí sé poh\ en ese aspecto sí	
76	P	pero si estai hablando de una última glaciación	
77	C	E::::h\ sí \ dice condiciones primeros existentes	
78	P	el mismo vídeo te dice en una parte que las condiciones actuales no son las que se dieron antiguamente (..) incluso flora y fauna ya no existen	Pao. contraragumenta basándose en el discurso del vídeo
79	G	ya no existen	
80	C	ya no estaban	
81	P	ahí te dice que las condiciones actuales no se parecen a las condiciones que existieron en la época	Insiste en las fuentes del vídeo
82	G	pero a lo que voy yo que no es tan drástrico la des-	
83	C	no\obvio que no\ obvio que no \ poh\	
84	G	cachai de 10.000 años (..) porque por ejemplo me acuerdo en el libro cuando hablábamos de los chinchorro\	Gen. defiende sus ideas, basándose en fuentes bibliográficas.
85	C	Ya	
86	G	que son 7.000 años\ estamos hablando de las mismas condiciones climáticas que estaba la playa actualmente	
87	P	No	
88	G	Sí	b)Dificultades en la negociación de las ideas que se manifiesta :
89	C	ya\ pero avancemos\	Sensación de no avanzar, descontento y abandono del debate
90	G	ese fue mi aporte\	
91	C	entonces qué vamos hacer	
92	G	ese fue el debate	
93	C	ese el debate\ por eso el acero y el hierro\ ya entonces caractericemos el paisaje que se observa	Cam . intenta retomar el trabajo

94	G	espérate\ tengo una duda	Surgen dudas
95	C	no sé\ voy a ver	
96	P	a ver espérate\ voy yo	
97	C	ya\ y dile que venga pa' acá por fa\ a:h (..) y pregúntale al profe qué onda con la este del hierro	Estrategia de resolución del problema cognitivo : solicitar asistencia del profesor.
98	G	sí\ anda	
99	C	Ya (...) sí poh\ no\ si igual dame algo\ pero:: ya\ " <i>caracteriza el paisaje que se observa (..) explica las condiciones climáticas</i> "	SECUENCIA N°3 Estrategia de reinicio del trabajo a)Cam . lee un fragmento de la pregunta
100	G	oye\ hay que explicar las condiciones climáticas	
101	C	sí poh\ Genaro	
102	G	hay que fundamentar porqué razón se dieron estas condiciones estaba hallando que se fueron, fue el::\ el::\ el final de la glaciación	b) El grupo solicita a Gen que explique algunos aspectos de la pregunta.
103	C	sí poh \ Genaro \	
104	G	yo soy cuático	
105	C	pero es que te estai yendo en la volada poh\	c)Divergencias y descalificaciones
106	G	voh poh\	
107	C	Tú	
108	G	yo\ yo\ yo he dicho que no me manejo mucho el tema\ lo que estoy diciendo que " <i>caracterice el paisaje</i> " no se refiere a la región\ eso es lo que estaba diciendo\	
109	C	a la zona po\ a la zona\ no estoy hablando de la región tampoco\ o sea región quiero referirme\	
110	G	no me lo explicaste recién	
111	C	pero es que región	
112	G	Disculpa	
113	C	no sé\ si tú teni un mero concepto de región\ yo tengo un amplio concepto de región\ dependiendo del contexto\ dependiendo del contexto	
114	G	no\ el problema de la zona no más Camilo	
115	P	este es el último trabajo que le cortamos la cabeza al Eduardo (...) primera y última\ ya	

116	C	ya \ sigamos/	
117	G	sigamos\ por favor trabajando\ ya hagamos los xxx xxxx mejor/ primero dice (..) “ <i>caracterización del paisaje</i> ”	Estrategia de reiniciación. Se lee nuevamente la pregunta y se examina.
118	C	ya\	
119	G	después\ “ <i>explica las condiciones climáticas y cuáles son los fundamentos para que se dieran</i> ”	Lectura de un segmento de la pregunta y luego de otro.
120	C	qué condiciones hay en la Patagonia/	
121	G	habían zonas de abundante vegetación \ a pesar del frío(..)	
122	C	Ya	
123	G	pero espera\ pero\ que vayan escribiendo po\ por ejemplo: “ <i>caracteriza el paisaje</i> ”\ coloca “ <i>el paisaje</i> ” y vamos diciendo las características: paisaje frío\ o paisaje antártico\	Estrategia de segmentación de la respuesta en subtítulos. Se extraen subtítulos de los aspectos claves de la pregunta.
124	P	ese es el clima	
125	G	estoy caracterizando como es el paisaje\ \cómo vai a caracterizar el paisaje/	
126	P	el paisaje no es frío\ el clima es frío	
127	G	\cómo caracterizai el paisaje/ \qué me decí/	Divergencias en los contenidos Controversias en relación al contenido que se propone por la respuesta.
128	C	dependiendo de su vegetación y su relieve	
129	G	mira\ caracteriza el paisaje	
130	G	ay\ ya\	Dificultad en la negociación
131	C	este es el picota\ sí (...)	
132	G	no\ no soy picota\ estoy diciendo cómo se caracteriza el paisaje	
133	G	ya poh\ di poh\	
134	C	ya \ por ejemplo hablemos de:::\ ya\ yo te estoy diciendo de (..) vegetales\ esa es una caracterización del paisaje	
135	G	pero eso es clima también\	

136	C	no\ el clima tiene que ver con la atmósfera \ nada que ver con el relieve\	Discusión que lleva a argumentaciones y contrargumentaciones.
137	P	pero si el clima repercute en la-	
138	C	Repercute	
139	G	el clima tiene que ver con la vegetación (...) tiene que ver con la -	
140	P	obviamente	
141	C	yo salí pa'llá no má	
142	G	yo estaba diciendo que hagamos la primera parte: "caracterizar el paisaje"\ ya/	Estrategia de segmentación de la respuesta
143	G	ya\	
144	G	ya\ y estaba nombrando que como tiene que ser el paisaje no más y se fueron en mala conmigo\ y sabes qué/ esta va a ser el último aporte que voy a hacer\ en serio\ no aguanto más\	Ante los nudos cognitivos se producen : a)controversias en relación al contenido propuesto para la respuesta. b) dificultades en la negociación, c) abandono del debate.
145	P	ya\ Genaro\	
146	G	andan muy peleadores\	
147	P	ya\ dale\ u:::h la cuatro está difícil	
148	C	ya\ amplía la vegetación	
149	P	amplia\ habían zonas\ recién fui a hablar con el profesor\habían zonas en que se xxxx xxxxxx pero habían zonas en que no\	ANDAMIAJE PROFESOR-ALUMNO Pao. trae la información del profesor y se inicia la resolución del problema
150	G	eso es lo que nos estaba\ llanuras y los lagos	
151	P	sí poh\	
152	G	y después ya \ lo que mostraban lo otro(..)	
153	P	Claro	
154	C	ya poh\	
155	G	ya poh \qué /	
156	C	ustedes podrían escribir eso\ es que yo tengo la letra super fea\	REINICIO DEL DEBATE Decae por la escasez de argumentaciones y la atención recae en : a)aspectos formales

			como la claridad de la letra o el borrador. c)discusiones superficiales 168 b)bromas 169 d)bromas en relación a la forma de participación 206
157	G	hey\ pero esto\ lo hubieran hecho en otra hoja\	
158	C	ah\ sí lo mismo\	
159	P	saben lo saben lo que pasó\ tiene que entregarlo a las 12:15\ vean si lo van a pasar en limpio o no\	SECUENCIA N°4 Estrategia de reiniciación Atención a las restricciones de tiempo y consideraciones sobre el borrador
160	G	ya\ pero veamos	
161	C	ya \ poh\ llanuras	
162	G	e::h\ qué más/	
163	C	campos afluentes\ poh\ sigan	
164	P	habían lagos de:: esa cosa\ / cómo se llamaba/	
165	C	cala- cala	
166	P	Califa	
167	m	Cala	
168	P	Calefón	
169	C	no\ el Genaro es california\ e::h (..) calafate\ calafate\ bosque de calafate\qué cosa dijiste/	
170	P	pero es que no se tienen que basar en el clima anterior\ se tienen que basar en las condiciones de ahora dijo	Explicación sobre la información que se requiere
171	C	ya poh\	
172	P	ah\la fauna\	
173	C	la fauna\ la fauna era extinguida\ o sea\ ahora la fauna está extinguida\ donde existían-	
174	G	pero no hay qué poner\	
175	C	lo que se veía\ ya\ yo vi guanacos\ vi cóndor	
176	P	Vicuña	
177	C	vicuña e::h\ avestruces	
178	P	Avestruz	
179	C	sí poh	

180	G	no vi ninguna avestruz	
181	C	qué es lo que eran ñandú/	
182	G	viste un milón no má'\ un milodón	
183	C	\ no viste los ñandú/	
184	G	sí los conozco\	
185	P	viste ñandú tú/	
186	C	sí poh\	
187	G	y eso que el ñandú está en cautiverio allá y lo trajeron así	
188	P	no está el ñandú Camilo	
189	C	pero yo vi en el vídeo ñandúes\ esas cositas que andan en dos patas	
190	G	yo vi cóndor	
191	C	vi un ñandú\ esas cositas que andan en dos patas\ y ahí mostraron justo esa cuestión de las boleadoras\ mostraron eso y lo otro\ el caballero\el caballero habló de la cuestión de la manta que era un ñandú\ {(F)no que era una avestruz chilena}\ dijo\ que andaba con la manta argentina de un caballero que le tiró la manta	
192	G	vieron algún huemul por ahí	
193	P	pero viste viste en ese rato que hablaban de las boleadoras viste algún ñandú	
194	G	No	
195	C	o sea no sé cómo se llaman no sé si avestruz o ñandú no sé	
196	P	a ver	
197	C	vi un pájaro con dos patas cuello largo	
198	G	y un platillo	
199	C	yo yo yo	
200	G	guanacos vicuñas cóndor qué más /	
201	C	yo lo vi	
202	G	yo vi un cóndor	
203	P	No\ ñandú no vi\ incluso te mostraban un milodón disecado\ disecado po\ \cómo te van a mostrar un ñandú/ ya\ anda a preguntarle al profe si vio un ñandú\ anda a preguntarle si vio un ñandú	Inician nuevamente el tema con una enumeración de especies de la fauna vista en el vídeo. Luego se distraen en la discusión si han visto tal o cual animal
204	G	no eras tan abierto	
205	P	@@@@	
206	G	por qué \ no tiraste las cartas a tiempo/	

207	P	Genaro\ los problemas personales-	
208	G	por favor\ no se ventilen así\	
209	G	ya\ oye\ por qué no nos saltamos esa/	Estrategia en la resolución de una dificultad: Pasar a otra pregunta
210	P	no\ si estamos haciéndolas por orden \ pero veamos al tiro cuál nos falta	
211	C	había un ñandú cierto/	
212	P	pero\ viste un ñandú en la película/ dime en qué parte\	
213	C	te dije cuando estaban mostrando las boleadoras	
214	P	las boleadoras	
215	C	las boleadoras cuando las estaban tirando	
216	P	yo no vi ningún ñandú	
217	C	pero\ cómprate lentes nuevos entonces\	
218	P	pero si estábamos con la Geovana las dos tomando apuntes y viendo	
219	G	Ya	
220	C	estaban xxxx xxxxxx	
221	G	el profe le dice cualquier cosa al Camilo sí/ ya\ colócale ñandú\ no sé qué tonto\ ay\ Paola	
222	P	ey viste ñandú en el vídeo/	
223	ot ro	Sí	
224	P	sí/\en serio/ ya\ ganaste Camilo\ ya\por mayoría de votos\ había un ñandú\	Estrategia de distracción Continúan con la discusión sobre los animales vistos en el vídeo que cesa cuando un alumno ajeno al grupo interviene
225	J	y cóndor	
226	P	sino si cóndor salía	
227	G	ya\podemos seguir/	Estrategia de reinicio de la actividad a) preguntas fáticas b) explicación de la pregunta a través de un discurso indirecto del profesor (237)
228	C	vio una XXXX XXXX cacharon	
229	G	podemos seguir/	

230	C	ah/ sí poh sigamos\	
231	G	en qué parte vai tú/	
232	G	todavía no\ eso	
233	G	con una piedra más encima	
234	G	más incomoda la piedra	
235	P	no creo que haya sido una oveja\ o puede ser	
236	G	qué/	
237	C	dijo el profesor\ lo que escuché yo\ lo que escuché\ que había que\ explicar por ejemplo la cuestión que estamos hablando\ o sea\ los conocimientos Geográficos que tenemos sobre la ruptura de la glaciación y qué pasaba con el clima	Mediación profesor-alumno. a través del discurso de un alumno.
238	P	en la subida de Owen \ ya poh\ ahí pregunta por qué se dieron esta condición	
239	C	Claro\ la temperatura\ por ejemplo ahí\ ahí no habían bajas temperaturas\ tan bajas temperaturas	
240	P	es el oscurismo/	
241	C	sí poh no habían tan bajas temperaturas	
242	P	pero había XXXX XXXXX	
243	C	claro o sea en comparación con la glaciación poh	
244	P	claro pero en comparación con (..) no sé que más	
245	G	ahí no más	
246	C	acá sí `pero estamos hablando de la zona austral\ no estamos hablando de Arica\	
247	P	estai en la zona austral poh Camilo	
248	G	no no sé \qué están haciendo/\en qué van/	Estrategia de intervención en la dinámica a)Gen. realiza una pregunta retórica para aclarar parte de la discusión
249	P	en la última parte nos saltamos	
250	G	o sea los fundamentos para que se den tales condiciones	
251	C	eso después poh\primero vamos a las condiciones existentes	
252	G	ah/	
253	P	está re charcha	
254	G	No\ si son\ son\ son apuntes no más\ después tú los arreglai	
255	P	yo no los voy a arreglar\ o sea yo voy a escribir\ yo estoy	

		de vacaciones\ya Genaro\	b)Reorganización de los apuntes Se realiza una evaluación sobre las notas tomadas y cómo se trabajarán con ellas.
256	G	ya Genaro	
257	P	mi mami así le decía a él \ si supiera todo	
258	G	Pobrecita	
259	G	No\ es que mira\ yo cacho al Genaro con datos y le agrega palabras\ estamos bien\ condiciones climáticas\(...10)	c) Comentarios de motivación
260	G	oye\ yo creo que::\ creo hartas cosas	
261	P	sabes que no\ no vamos a terminar esto	
262	G	yo creo que para motivarnos un poco empecemos con la dos y después nos vamos con la 1\ igual\igual la podemos decir fácilmente (...) total ahí el Camilo le va a preguntar y va a traer más respuestas el Cailo	SECUENCIA N°5 Cambio de tema: gestión de trabajo. Gen. propone a) Abandonar temporalmente la pregunta N°1 y empezar con la N°2 b) Solicitar información del profesor.
263	P	<i>"comenta el bagaje"</i> \bagaje/	
264	G	bagaje\	
265	P	bagaje\	
266	G	cultural y cómo estos cazadores económica y social	
267	G	<i>"comenta el bagaje cultural de estos cazadores así como su estructura social y económica"</i> ya\ entonces cuando habla de la cuando habla de-	Estrategia de reiniciación Inicio desarrollo de la pregunta N°2 Lectura de la pregunta Desglose de la pregunta
268	G	aquí viene el aporte Genaro	
269	G	yo creo cuando dice <i>"bagaje cultural"</i> \ o sea\ cuál era la mochila cultural que tenían ellos/ entonces habría que explicar cómo el arte\ su danza\ los artefactos que tenían\ pero hasta por ahí no más\ porque después la 3 se toma más los artefactos y después explicar que su estructura económica\ social y política\ entonces coloca	Estrategia segmentación de la pregunta (Planificación oral) Toma un sintagma de la pregunta e hipotetiza acerca de los aspecto

		así::\ a::h\ (...) los cazadores tenían dentro de una mochila cultural los siguientes rasgos y ahí vamos\ vamos nombrando algunas cosas ya/ como\ cuál/ Paola	que se tendrían que explicar. Luego invita a la cooperación de sus pares. <i>La estructura de la pregunta y los requerimientos de éstas condicionan la organización de la respuesta.</i>
270	P	ay me quedé ya::: \ los petroglifos	Inicio de aportes teóricos
271	G	ya coloca los petroglifos\ que eso es muy importante	Gen. entrega ideas para la textualización.
272	P	sí poh\ en una parte dice ellos trataban de reflejar su vida	
273	G	su vida\ a través de la:::::\ que decían que ellos la naturaleza\ no es solamente un medio de subsistencia\ si no que tenía simbolismo\ tenía simbolismo\ todas las representaciones estaban marcadas\ tenían simbolismo	Geo. reformula el sintagma anterior y agrega más información.
274	G	coloca eso poh que los petroglifos era un rasgo\ o sea\ yo había puesto que es un rasgo \ coloca	Gen. insiste en que anoten sus ideas.
275	P	pone que era representaciones	
276	C	cuál van\ en la 2 y /	Justificación del cambio de pregunta : Motivación
277	G	es que como la 1 nos está complicando mucho	
278	P	como estamos en divergencia	
279	G	pasamos a la 2\ cosa que nos vayamos motivando un poco	
280	C	te explico lo que el profesor me dijo/	
281	G	de la 1/	
282	C	sí mira tenemos que explicar las condiciones actuales todo lo que estaban diciendo ustedes por qué se da ese tipo de vegetación por ejemplo llueve mucho en tal época\ hay un tipo de clima determinado \ después dice como hay que fundamentar porqué se dieron esas condiciones\ o sea\ en comparación hace 10.000 años atrás\ o sea no era muy diferente al clima existente en\en\en\ periodo de transición o de mesolítico\ porque era parecido a climáticamente en esto y esto otro\ no ha cambiado mucho el clima y todo	Colaboración profesor-alumno Discurso explicativo indirecto del profesor Cam explica como abordar la pregunta nº1.

283	G	ah ya	
284	C	eso es todo\ fundamentar con los conocimientos lógicos	
285	G	ya\ mira\ estábamos numerando algunas cosas que la\ cómo era la::\ la cultura de los cazadores	Estrategia de colaboración Se retoma la pregunta nº 1 mediante la explicación de la elaboración que sigue la pregunta. a)organización de los aportes(287) b)recapitulación y expansión (294) alusión al vídeo (296) solicitud de explicación (300) explicación tautológica(301)
286	C	ah\ yo tengo que los cazadores tenían un circuito\ un circuito\ e::h	
287	P	pero eso de ahí	
288	C	Nómade	
289	C	circuito nómade\ sí\ que cada cierto tiempo\ periódicamente iban a cazar e iban-	
290	P	al lugar del lago	
291	C	Claro	
292	G	oye\ qué le pusiste aquí/ pictográfico son son	
293	G	son representaciones	
294	G	representaciones acerca de la vida cotidiana de ellos en que se dibujaba la caza y las manos como un signo místico	
295	P	pero dice que pintaban ah sí	
296	C	sí poh y ahí habla que no podemos mirar a esta cultura así como no tan compleja	
297	P	sí poh	
298	G	se dibujaban las manos\ qué más/	
299	C	las manos y los animales	
300		\cómo no tan compleja/	Gen. solicita explicación
301	C	o sea no tan compleja\ dice que no podemos mirar a la cultura tan simple\ si no que era bastante compleja\ lo mismo con los XXX XXXXX de ese tipo	Explicación tautológica
302	P	se pintaban las manos y cómo cazaban los animales\ por eso mostraban cómo cazaban a través de las boleadoras\	

		cómo cazaban encerrando a los animales\ acorralándolos	
303	G	m::	
304	G	ya\ qué otro/ pero la idea es ir tocándolos no más\ darle una pincelada al asunto\qué otro rasgo cultural de los cazadores/ ya sea el arte\ manufactura	SECUENCIA N°6 Inicio y reinicio de la dinámica mediante su regulación. Ge. ordena la participación y da ciertas ideas de lo que sería la estructura de la respuesta.
305	C	es que la parte del alimento que comían alimento de callo y poco sabroso	
306	G	yo creo que eso lo podemos colocar dentro de la estructura económica\ porque dice: " <i>comenta el bagaje cultural de estos cazadores y cómo es su estructura social\ económica y política</i> "\ entonces nosotros queremos ver primero todas las artes que tenían	Ge . organiza las ideas y participaciones
307	C	ya qué	
308	G	el arte	
309	C	ya lo último eran los últimos cazadores de la edad de la piedra	
310	G	eran lo últimos qué /	
311	C	cazadores de la edad de piedra	
312	P	pero eso no va\ lo de la reciprocidad es parte de lo económico o social/	
313	G	social\	
314	C	y esto parte que eran los últimos cazadores de la edad de piedra	Estrategia de construcción verbal del conocimiento a) Lanzan aportaciones a la discusión que unos inician y otros completan b) Solicitan información (317-319) c) delimitan la información (318) d) orientan la información que surge
315	P	XXXX XXXX era parte de la -	
316	G	coloca:: \manufacturas se puede decir o no / o	

		artefactos\	
317	P	ah\ hay que escribir las herramientas	
318	G	mhm\ pero así sucinto\ porque la 3 se refiere a eso	
319	G	y qué podríamos hablar de la::: de la complejidad en la XXX XXX que utilizaban poh	Gen. indica lo que debe apuntarse y a la vez pregunta presentando una duda.
320	P	eso viene después en la 3	
321	G	pero que la 3 dice	
322	G	la 3 dice: “describe los instrumentos de estos grupos\ qué significado puede asignarse a la pintura rupestre en los aleros\ \qué técnica utilizaban/” estamos haciendo la 3 en la 2	Revisión del trabajo: a) Ubicación de los contenidos según los requerimientos de la pregunta. b) Punteo de la respuesta
323	P	pero cómo la descripción social\económica	
324	G	pero ahí colócale así como\ e:::h \ utilizaban piedra y madera para realizar instrumentos de caza\ qué otra cosa más tenían como de las artes y eso/	
325	C	no\ lo mismo que ustedes no más (...) que necesitaban lecciones de cacería y vida cotidiana\	
326	G	coloca estructura económica	
327	C	estructura económica	
328	G	eso de la reciprocidad también va ligado con lo económico y lo social	
329	G	pero coloquémoslo en lo social porque es más difícil colocar algo en lo social que en lo económico\ ya\ la estructura económica	ESTRATEGIA DE ORGANIZACIÓN Organizan la información que surge de manera verbal para distribuirla según los requerimientos de la pregunta.
330	P	tenían circuito nomáde	
331	G	tenían posiblemente un circuito nómade que se basaba en la caza\ la caza\ la caza y la caza\ eran carnívoros\ comían guanacos \qué más comían/	Aportes diversos para construir la respuesta.
332	P	Ñandú	
333	C	ñandú	
334	P	Milodón	
335	C	milodón\ e:::h\mastodonte	

336	G	es que dice que no puede determinar \ es para poner el ejemplo de cómo	.
337	C	a:h ya\	
338	G	él dice que no puede determinar específicamente la comida porque costaba mucho encontrar los microlitos	Alusión al discurso del vídeo
339	C	Claro	
340	G	qué dijiste/ \ dijo microlítico	DIVERGENCIAS TERMINOLÓGICAS Gen. a través de una pregunta retórica inicia la aclaración terminológica.
341	C	dijo el resto	
342	G	porque se llaman coprolitos	Fases en la aclaración conceptual: significante, colaboración , significado.
343	G	sí\ sí\ @@@@ sabía que me iba a decir\	
344	C	porque microlito es un tipo de piedra	
345	P	se llaman coprolitos	
346	C	sí porque el microlito era un tipo de piedra\ ah \ aprendí algo nuevo de(..)	Conceptualización cooperativa Los alumnos colaboran de manera diversa hasta aclarar la terminología.
347	G	sí poh\ micro \pequeño	
348	C	sí poh donde sacaban las puntas de flecha\puntas de lanzas	
349	P	ellos ponían en la economía \ellos eran-	SECUENCIA N°7 Estrategias de composición
350	G	espérate eran nómades	a)Las redactoras toman notas y ordenan la participación
351	C	Obvio	
352	P	Nómades	
353	G	lo que pasa es que basaban su estructura económica en la caza	
354	P	y en una su estructura muestran 50 cazadores por 7 ganados	
355	C	sí\ vi eso es la fauna\ ahí podríai mostrar estructura social	b)Realizan aportes para

		dentro de la economía\	la respuesta.
356	P	Sí	
357	G	ya\qué más hay que colocar en la economía\ bueno que tenían un sistema monetario	
358	C	muy complejo\ basado en dólares\ a:::h	
359	P	ni siquiera intercambiaban cosas con otras tribus	
360	C	no poh\ porque eran los únicos que estaban	
361	G	no\ si este documental era un poco más mula	
362	P	sí\ no\ pero acuérdate que el grupo nómade se subdividían y entre esos grupos hacían un intercambio cultural	
363	C	ah\ sí poh\ porque eran de la misma raza y la misma cultura	
364	G	ya\ pero coloca que la estructura social está estrechamente relacionada con la estructura económica y esto se basa en la reciprocidad según los antropólogos	SECUENCIA N°8 Estrategia de recapitulación de la conversación redaccional Gen. mediante una síntesis orientada de la interacción discursiva orientada a sus compañeros sobre el proceso de textualización
365	C	basan su éxito	
366	P	hay una relación tal que permitía que nadie muriera de hambre	
367	G	claro\eso\	
368	C	que yo te ayudo y tú me ayudas y yo permito que tú me ayudes	
369	P	y el hombre tenía una reciprocidad con la -	
370	C	con la naturaleza\ claro \ ahí se basa la parte económica \ se basa la parte económica	
371	P	Sí	
372	G	era una reciprocidad del hombre con el hombre y el hombre-	CONSTRUCCIÓN DE LAS IDEAS a)Gen. expresa una frase síntesis
373	C	yo puse\ el secreto de los cazadores era la reciprocidad	b)Cam. da a conocer sus

		con el hombre y con la naturaleza.	apuntes
374	P	ahí hablaba y le daba énfasis al principio y al final de que el hombre cazaba lo justo	c)Pao da a conocer una de las ideas del vídeo
375	C	claro \ cazaba lo justo	
376	P	para sobrevivir	
377	C	y tenía que	
378	P	no cazaba en exceso\ y es lo que el profe hablaba igual con lo social	d)Pao insiste en la idea, tomando lo expresado por el profesor
379	G	sí poh o sea eso	
380	P	no te dajamos espacio\ (...)	
381	C	ah\tení algo de las armas ahí/	
382	P	por eso 20 minutos\por 20 minutos	Intentos de concretar una idea
383	G	era una cosa así como que-	
384	C	era una cosa así como la cuestión	
385	G	era así como la cuestión	
386	P	ya dónde van Chuby/	REGULACION
387	G	era como la selección natural está sobre el consumo y actualmente el consumo está sobre la selección natural	Gen. aporta una idea de reflexión sobre el tema
388	P	era una relación social que permite que nadie muriera de hambre	Faltan ideas para el debate 1.Gen. busca más información
389	G	a ver préstame mis apuntes	
390	C	ayudar al más desvalido\ {(F)a:::h} pongámonos sensibles \ayudar al más desvalido y desprovisto de las-	2.Cam. recurre el humor
391	P	no\ decía en una situación de carencia y derecho a recibir en una situación de carencia\ o sea yo te doy\ y como tú necesitas\ tú tienes el derecho a recibir lo que te estoy dando	3.Pao. trata de expandir la explicación
392	C	y viceversa\ cómo que estamos rápidos	
393	P	m::\ no llevamos la media letrita\ norma lenta	4. Pao da indicaciones sobre aspectos formales
394	C	hasta cuando	
395	P	escribe la parte de acá\ la reciprocidad en la acción social\ ya\ esta ley se basa	Estrategia de composición Pao. da instrucciones sobre la organización de la información Y ADEMÁS INDICA QUE

			SON APUNTES PARA BORRADOR.
396	G	y en la estructura política	Interferencias: temáticas
397	C	que te gustan las leyes	1. bromas
398	P	no\ no\ la ley decía que tú dabas en situación de carencia y el otro tiene el derecho	Pao trata de continuar el desarrollo de la idea
399	G	yo no he hecho nada \ por qué me estai retando/	2. distracción
400	P	ay\ es que me enrede/ no hablé cuando yo esté-(..)	
401	C	Oh	
402	G	me habriai pegado	
403	C	estai demostrando que estai en una cultura matrística	
404	G	ah\ me humillaste \ delante de todos	
405	P	Genaro es broma	
406	C	están practicando karate/	
407	P	en dos	
408	C	siempre las mujeres abusan de los hombres	
409	P	la frase magistral aquí es dar	Planificación verbal de la respuesta a) Pao retoma la idea y tematiza mediante 1. una palabra
410	C	dar es dar	
411	P	en situación de carencia\ derecho a recibir en situación de carencia (...5) y ahí derecho\ “derecho a recibir es la otra frase”\ (...10) ya/qué otra cosa es importante acá/	2. un sintagma Sintetiza y a través de una pregunta promueve la colaboración
412	G	yo iba a nombrar al chamán acerca de la estructura política	Gen. entrega un nuevo aporte
413	P	pero eso tiene más relación cuando hablamos de lo religioso	Planificación verbal de la información Pao. dirige la información a un subtema
414	G	qué/ y qué vai a colocar en estructura política/	Gen. pregunta qué información pondrá en el subtema.
415	P	él dice que las piedras rectangulares que salían en los periódicos que mostraron\ tienen relación con-\ no sé\ yo lo único que tengo en estructura y que estaban en bandas\ e::h\ y en uno de los dibujos salía cincuenta cazadores por-	Pao. menciona aportes: a)alusión a información , apuntes tomados b)alusión al vídeo

416	G	has visto esos cazadores como sombrero de punta/	Estrategias para iniciar el debate: Uso de preguntas Alusión a imágenes del vídeo
417	C	sí\ eso lo del-	
418	G	cuando el joven pasaba de la de la pubertad hacia la adultez	Cooperación en la información
419	C	esto era una cultura matrística/	
420	P	No	
421	C	no/\cuál era una cultura matrística/ los-	
422	P	los laros de Genia	
423	C	de Genia	
424	G	viste que no son	
425	C	Onas	
426	P	No	
427	C	son onas\ sí son onas porque no usaban\ te acuerdas que los onas no::/ {(F)no eran navegantes}	Continúan utilizando las preguntas para aclararse en relación al tema
428	P	los yárganes eran los navegantes	
429	C	claro\ los yárganes	
430	P	esos eran matrísticos\ de hecho dijimos que eran cazadores porque eran patrísticos	
431	C	Obvio	
432	P	yo tengo una duda	
433	G	su estructura política probablemente se basaba en que había un cazador jefe que lo:: que él llegaba al poder\ no el poder\ sino según su experiencia de la caza no más	
434	C	cómo podí la diferencia/	
435	P	esto hay que contestarlo según el vídeo	Pao. señala las fuentes que deben usarse para responder
436	C	Sí	
437	P	no poh\ lo que él dijo de la materia y todo	Pao. indica que el profesor manifiesta usar diferentes fuentes para responder.
438	C	ah sí\	
439	G	ah\ no poh\	
440	P	contestar de acuerdo a la diferencia \ por ejemplo los nómades tenían-	

441	G	no\ claro\ sí eso dijo que era sólo lo que supiéramos\ (...)\ qué pasa Paola/	Fuentes del cuestionario: Conocimiento previo Función fáctica: Gen. pregunta para saber en qué parte del trabajo están.
442	P	en qué parte vamos de la política /	Pao. pregunta ídem
443	C	probablemente había un jefe que era elegido con la base de su experiencia	Retoman el desarrollo de la respuesta y Cam repite lo dicho por Gen en (E.433)
444	G	m::	
445	P	pero basado en la caza	Activación del conocimiento previo
446	G	sí poh en la caza	
447	P	porque acuérdate	
448	C	experiencia cazadora	
449	P	acuérdate que lo que mostraba la comparación\ el jefe de familia ahí venía siendo el que vivía con la\ con la familia que vivía ahí\ acuérdate que hay jefe de familia y jefe de caza	Alusión al conocimiento previo
450	C	y no	
451	P	el jefe de caza era el de más experiencia\ pero cada grupo familiar tenía su jefe que era el padre\ que:: cómo se llamaba/	
452	G	el pater familia	Cooperación
453	P	el pater familia	
454	G	oye era " <i>cazadores del fin del mundo</i> "\ no conquistadores	
455	C	no\ " <i>conquistadores del fin del mundo</i> "	
456	P	ya\ qué más falta/	
457	G	ya\ ahí no más con eso\	Gen.indica el final de la respuesta
458	P	Ya	
459	G	ya comentamos su bagaje cultural	Gen. indica el inicio de un subtema de la respuesta
460	P	sabes que yo voy escribiendo en tu lado Geovana y tú vai pasándola en limpio	Trabajo colaborativo en la redacción
461	J	ya\ se te quedan las hojas\ los tiré para todos lados	

462	G	ya\ 3: “describe los instrumentos de estos grupos\qué significado puede asignarse a la pintura rupestre en los aleros/qué técnica utilizan/”	SECUENCIA N°9 Reinicio del trabajo Gen. lee la pregunta nº3
463	C	utilizan eso de-	Los alumnos no comienzan con la formulación de una pregunta ni con su problematización Se inicia el debate, tomando el último segmento de la pregunta.
464	G	Spray	
465	C	eso es el alero	
466	G	\cómo dibujaban con spray/	
467	P	\qué/	
468	C	con la boca\ no \con la boca-	
469	G	no\ no me refiero a spray\ la modalidad\ no\ es para sacarle las manos	
470	C	con la boca	
471	Otr o	\el profe/	
472	C	no sé\	Distracción
473	G	\ quién/ a::h no\ no \ sé\	
474	P	\cómo no te entiendo/ \ el juego/	
475	G	a::h \ tomas todo para la broma\ Paola	Función fática
476	C	Paola\ por favor\	
477	P	ya\ yo he aportado bastante mientras publicitean\ así que ya\ (...) “describe los instrumentos de estos grupos” \ ya \cómo lo ponemos entonces/	Retorno al trabajo Pao pide información del inicio de la pregunta
478	C	ya\ primera usan e::h\ su::\ los instrumentos se basaban prácticamente en la piedra y madera	Inicio del trabajo
479	G	Sí	
480	P	trabajaban las lascas	
481	C	las lascas poh\ eran piedras	Trabajo colaborativo
482	P	sí \pero esas cosas se llaman/-	
483	C	e::h se llaman (..) líticos\ piedras líticas	
484	G	y por qué no describen la madera solamente y después se tiran con la piedra/	Gen. reorganiza el desarrollo de los contenidos de la pregunta.

485	C	ya\ la madera era básicamente de los calafates	
486	P	no\ el calafate era un árbol chiquitito	
487	C	Ya	
488	P	tipo arbusto donde ellos sacaban las hojitas y de las hojitas sacaban un líquido	
489	C	no\ pero yo tengo	Alusión apuntes
490	P	y los bosques se llamaban de (...) no sé cuánto (...)	
491	C	mira\ tengo “ <i>ramas de calafate enderezadas con calor</i> ”	lectura de notas
492	P	ah\ pero sí \ ahora la encontré\	
493	C	y los utilizaban para la estólica\ estólica se llamaba cierto/	
494	P	Sí	
495	C	que era un tipo de dardo\ un tipo de lanza con un dardo en la punta que eso poh – vamos avanzando	
496	P	ya\ entonces la madera\ (...8)	
497	C	la suministraban los bosques de calafate	
498	G	qué habías dicho tú Joana/ que soldaban la madera con fuego/	
499	G	la enderezan	
500	C	la enderezaban\ no con el fuego\ con el calor prácticamente\ sabes lo que a mí me da la impresión que estos bosques con tanta humedad contenían tanta humedad\ entonces el agua que contenían dentro del arbusto\ las ramas se iban evaporando y se iban secando y eso les iba permitiendo que se iban enderezando (...) \o no/ sí po\ está bien\ (...) todavía no convence\ no me convengo	Inferencias a partir de lo observado en el vídeo.
501	P	la cara que pone	
502	G	ya\ escribe que lo enderezaban con el calor del fuego	
503	P	y que eran utilizados para la confección de-	
504	C	de-	
505	P	Arcos	
506	C	flechas (...5) y de estólicas	Continúan los aportes y aclarándose en relación a términos técnicos
507	G	qué hacían con la madera/ arcos/	
508	C	arcos\ flechas y lanzas	
509	G	le pusiste eso/	Indicaciones para la toma de notas
510	P	Sí	Redactora (Textualización)
511	G	Ya	

512	P	sí poh \ con eso terminaba de hacer estólica\ con el puñal de dos puntas\ eso se llamaba proyectil\ punta pie	Aportes de la redactora
513	C	Claro	
514	G	esto aparte\ mi nivel de vigilancia llega a cero	Heteroevaluación?
515	P	ya\ después nos vamos con las lascas	
516	G	coloca ahora las piedras	Indicaciones para la textualización
517	C	las lascas\ ahí tengo más información	
518	P	las lascas\ ya\ o mejor pongamos las piedras que eran des- \cómo se llamaban/ cómo se llamaban/ desti- \cómo/	Dudas en la nominación de un término
519	C	Desestillar	
520	P	No	
521	C	Astillar	
522	G	no\ una palabra que no\ que a mí se me olvidó para la prueba uno de los industrias\	Estrategias en la conceptualización
523	C	des-	
524	P	destillar\no/	
525	G	des\ destallar\ destallar\ una cuestión	
526	C	destallamiento\destilla destilla a:h no me acuerdo	Colaboración
527	G	sí destillamiento	
528	C	Destillamiento	Significante
529	G	destillamiento humano	
530	C	bueno\ qué era/	
531	G	es cuando se le saca\ se le van sacando pedazos a la piedra así	Significado
532	C	Claro	
533	G	como láminas	
534	P	\cómo se llama/	
535	G	Destallamiento	
536	P	Destallamiento	
537	G	a::h me quedé sin crédito	DISTRACCION Alusión a tema contingente de los alumnos
538	C	las lascas eran astillas de piedras\ de estas piedras\ destallamiento producía las lascas	Continúan con el tema del taller
539	P	pero eso\ pero \ pero	
540	G	las usaban para-	
541	C	por qué Genaro/	Vuelven al tema extra

			taller
542	G	porque no firmé el pagaré y no puedo apelar	
543	C	mentira eso	
544	P	eran destilladeros de piedras	Continúa la conceptualización
545	C	Claro	
546	P	eso eran	
547	C	ya\ e::h\ estas lascas\ su filo se gestaba rápidamente	
548	G	sabes qué terminaste el bagaje cultural/	SECUENCIA N°10 Recursivo vuelven a la pregunta que se supone está terminada
549	P	No	
550	G	acerca de la modalidad cómo cazaban\ ahí puedes meter ahí de cómo iban arrojando la presa y todos iban al centro	Gen. sugiere agregar otras ideas en el subtema caza
551	C	ah\ sí poh\	
552	P	y después el hecho de las boleadoras\ e::h\ y yo tengo eso\ la importancia que ellos tenían de- (...4) que cuidaban sus recursos\ eso que cazaban sólo lo necesario para sobrevivir\ después que eran nómades cazadores que vuelven a un sitio\ que vuelven continuamente a un sitio	Pao. aporta más ideas al respecto
553	C	que tenían circuito\ claro\ a:::h\ qué te pasa/	
554	G	estoy cagado de sed\ no puedo apelar	DISTRACCIÓN
555	C	\ah/	
556	G	no puedo apelar a la asistente\ voy a tener que\ yo tenía echado la- y pude hablar con el rector\ de hecho no me ha XXX XXXX nada\ y el director puede ir para allá y no le he firmado el pagaré	
557	P	cómo lo hacen para la tarde/	
558	C	e:::h	
559	P	\cómo/	
560	C	lo tenían como lasca no más\ como cuchillo\ como cuchillo	Regulación del proceso
561	G	Geovana \me escuchaste/\estai poniendo la 2 a la 1/	Gen. controla la textualización
562	G	la 2\ la 2	
563	G	colócale las modalidades que tenían para cazar	Gen. da indicaciones para la planificación
564	P	\cómo se llama la otra cosa para sacar el cuero/ (...5)	

		hacían esto\ raederas	
565	G	dentro del bagaje cultural	Gen. distribuye el contenido de acuerdo a un subtítulo.
566	C	Claro	
567	G	coloca que ellos cazaban y que su modalidad de cazar era que dejaban la presa al medio y que ellos iban-	Gen. pide que tomen notas de las ideas
568	C	iban cerrando el circuito\ el círculo\ cada vez más\ más	
569	P	\y para qué más utilizaban/	Pregunta pidiendo información
570	C	m::	
571	P	no utilizaban los-	
572	C	los raspadores\ cuchillos	Cooperación de información
573	P	cuchillos y nada más	
574	C	el cuchillo era prácticamente el mismo para descuerar poh	
575	P	la piedra volcán la usaban para eso	
576	C	el vidrio\ el vidrio volcánico\ lo ocupaban para hacer herramientas\ no\ también para hacer herramientas	
577	P	es que esa usaban para hacer las puntas	
578	C	sí poh	
579	G	iban cerrando el círculo	
580	C	era más maleable\ la usaban\ pero para las puntas de herramientas\ (...9)	
581	G	\qué más de la /-	
582	P	ay (...) aquí me faltaban las boleadoras \ (...) y cómo se llamaban las pititas con las que amarraban/	Pregunta retórica Se responde a sí misma
583	C	e::h	
584	P	tendones de qué (...) de guanaco/	autorrepetición
585	C	tendones/ tendones	repetición
586	P	de guanaco	
587	C	sí tendones de guanaco (...) y también usaban fibra vegetal para amarrar también las puntas\	repite y agrega algo más
588	P	usaban tendones de guanaco	
589	C	sí poh\ eso era una fibra vegetal\ sí poh\ y también usaban\ bueno	
590	G	quieres que cierre la puerta	
591	C	sí ciérrala\ (...)	
592	P	la función de la boleadora era atrapar al animal cuando estaba corriendo/	Redactora afirma
593	C	Sí	confirma

594	G	para que no siguiera corriendo\	confirma
595	C	no\ es que mira	
596	P	es que cuando le tiraban un proyectil podía seguir corriendo	Redactora plantea una tesis
597	C	claro\ claro	
598	P	en cambio con la boleadora no\	
599	C	Claro	
600	P	lo pillaban y dejaba de correr\ se enredaba en las patas y -	da otras ideas para la tesis
601	C	o sea facilitaba grandemente el trabajo porque\ por ejemplo al herirlo \ lo que explica la niña esta que:-	Cam entrega otras ideas
602	P	ya Chuby \ dónde vamos/ (...10) qué parte estai poniendo ahora/ Geovanna	Regulación
603	G	ah/ perdona	
604	C	e::h\ Geovanna\ ven baja\	Llamado de atención a través del humor
605	G	no\ es que excusa” su manera de cazar era encerrar a su presa\ también la utilización de herramientas como la boleadora para atrapar al guanaco y no permitir que éste siguiera (...)	Red actora (Geo) lee lo que tiene escrito, basado en la descripción y explicación.
606	C	Corriendo	Cam. completa el sintagma
607	G	Ya (...)	
608	G	yo no me acuerdo mucho acerca de (...)	
609	P	ah\ y tú lo tení ahí/ no\ yo voy en la otra parte\ voy en la cosa de la pintura\ voy al significado que se le asigna a la pintura	Redactora (Pao)indica que aspecto desarrolla y qué tipo de información necesita
610	G	bueno\ el significado era-	
611	C	era como más mágico\ la relación entre naturaleza y hombre	
612	G	o sea\ primero hay que decir que describieron eso\ entonces había una relación con lo que ellos hacían\ con lo que querían dejar para la plenitud\ para escribirlo	Estrategia de composición a)Planificación verbal Gen. realiza una planificación verbal para continuar el desarrollo del tema.
613	C	porque las pinturas que salían\ las pinturas rupestres eran lo más significativo para ellos	
614	G	y hay que decir que probablemente quienes pintaban	

		eran hombres	
615	P	por qué/	b) Redactora (Pao) formula preguntas reguladoras acerca de los aportes
616	C	sí por las escenas de cacería	
617	P	porque igual ellos cazaban	
618	C	También (...)	
619	P	qué más me dijeron/que (...) una descripción diaria en relación con lo que hacían y querían dejar para la plenitud	c) Revisión de sus apuntes y textualización
620	G	Hay	
621	C	explicaban eso	
622	G	podemos segmentar partes que\ que\ que se pueden unir (..) que están unidas y que nosotros los vamos a segmentar solamente para escribirlo\ porque como dice el Camilo es algo mágico\ es algo místico\ cachai	SECUENCIA N°11 Estrategia de Iniciación 1. Segmentar el tema de la respuesta con la finalidad de describirlo
623	C	Claro	
624	G	y algo cotidiano\ la primera parte la podí colocar como subtítulo\ cachai/ " <i>pinturas por lo cotidiano</i> " y escribir que se hacía era para\ para\ como pasar a la historia\ cachai/ o sea\ escribir lo que ellos realizaron en ese lugar\ es lo que hacían cada día	2. Dar a conocer el subtítulo y luego enunciar los contenidos que se incluirían bajo esa denominación
625	P	ya \ ya entendí\ cómo me dijo que ponga el título/	Pao. pregunta por el subtítulo
626	G	pinturas por lo cotidiano	3. Se inician los aportes para definir el subtítulo
627	C	pinturas cotidianas\ pinturas de escenas cotidianas	
628	G	y la otra la de la mano\ o de las manos	
629	C	eso está más complejo	
630	P	eso era el significado de la mano\ lo que pasa es que (...)	
631	G	todo era unión	
632	P	no\ ellos la mano veían como que (...)	
633	G	Juntos	
634	P	en la mano\ en la mano XXXX XXXX por eso pintaban la XXXX XXXXX y ellos lo hacían como eran cazadores cuando ellos se protegían ahí en ese lugar de frío/ ellos se ponían a pintar como/ habían cazado al guanaco/ o cómo lo iban a cazar/ una representación de ellos era como lo cazaban con la boleadora y otra como lo\ lo (...)	4. Se realiza una reflexión –explicativa del tema.

635	G	yo creo que aquí en esa parte hay que -	
636	P	XXXX XXXXX	
637	C	sí poh\ sí poh	
638	G	bueno\ estamos haciendo XXXX XXXXX hace rato\ para dar la importancia que tenía la mano en esa época\	Aportes sobre el tema Retoman el tema de la mano que quedó enunciado
639	C	sí poh	
640	G	o sea como siempre la han tenido	
641	C	sí poh \ porque la gente sin manos no pueden trabajar\ no pueden cazar	
642	G	la mano era quien labraba la tierra\ era quien hacía la madera\ era quien hacía los instrumentos\ el que daba la fuerza para sostener\ hacer las cosas y no tienes manos significaba ser inútil	
643	C	claro y morirse prácticamente de hambre	
644	G	entonces al colocar las manos es una cosa así como "aquí estamos"\ cachai/	
645	P	espérate\ espérate\ primero representaban	
646	C	\ había sido como para ellos la herramienta más importante/	
647	G	claro\ es que hay que recordar un poco la evolución que es la mano quien permite	Estrategia de tematización Gen. define o problematiza los aportes.
648	C	Claro	
649	G	quien permite que siga evolucionando el hombre	
650	C	la doc \ cómo era/	Pregunta
651	G	el pulgar oponible	
652	C	Claro	
653	C	Claro	
654	P	yo pongo\ quería que ponga la mano/ algo símbolo de una cosa/	Indicaciones sobre el proceso de escritura Redactora (Pao) solicita instrucciones para la textualización
655	G	primero explica la importancia que tenía la mano en ese entonces	1.Gen. da indicaciones sobre la planificación on line.
656	P	pero es que voy a ese subtítulo\ por ejemplo\ ya\ me dijiste que pusiera "pintura de la vida cotidiana"	
657	G	ya\ yo te entiendo lo que has colocado en el título\	SECUENCIA N°12

		pero para llegar al objetivo que quería colocarle a las pinturas tenemos que discutirlo primero	2.Gen. da instrucciones sobre la textualización : 1º Problematiza (subtítulo)2º Debate 3º Textualiza
658	C	Claro	
659	P	Ya	
660	G	o sea la discusión tiene que salir después de lo que nosotros	
661	P	o sea esperemos un rato	Gestión de la tarea
662	G	Ya	
663	C	ya\ e::h\ sigamos	
664	G	\ qué pusiste/	Revisión
665	P	no\ si la pintura (..) espérate\ esto está mal\	Autorrevisión
666	C	o sea\ permiso\ en ese aspecto	
667	P	ya\ tengo listo las escenas de cotidianas que representan la vida diaria\ lo que hacían\ lo que querían dejar para la posterioridad	Redactora (Pao) termina de reelaborar
668	C	claro\ lo que decíai tú que gracias a las manos ellos creaban casi todas las cosas	Comentarios sobre el tema
669	G	Claro	
670	C	o sea no\ casi todas las cosas\ creaban todas las cosas que modificaban su medio ambiente	
671	G	la importancia de la mano desde tiempos e inmemorables hasta la actualidad es evidente (...) y más aún en esa época que la mano significaba el vivir	Gen. sintetiza y se explaya algo más.
672	C	el vivir o morir\ {(F)o::h}\ nos estamos yendo en la profunda\ (...){(F)me duele el hombro}	
673	P	a la actualidad\qué cosa/	Pao. toma notas y pregunta
674	G	es evidente	
675	P	perdón\-	
676	G	y más aún en esa época de cazadores porque la mano significaba vivir o morir\	Gen. repite lo dicho anteriormente.
677	C	la diferencia entre la vida y la muerte	Repetición
678	G	la diferencia entre la vida y la muerte	
679	P	Claro	
680	C	la diferencia entre la vida y la muerte	Repetición
681	G	Genaro \ tú mandai a la Paola/Genaro::	DISTRACCIÓN
682	G	\ qué cosa /	
683	C	ah\ la cuestión de la- (...12) hablaban de los elementos básicos\ hablaban de los elementos	

		básicos esos tipos	
684	otro	qué/	
685	Ca m	esos tipos hablaban de los elementos básicos	
686	Otr o	ya poh\ qué les sirve ahora/	
687	C	ah\ no poh\ ahora no poh\	
688	Otr o	ahora no les sirve	Se distraen del tema conversando con un compañero de otro grupo.
689	C	ya\ ese compadre fue el más profundo\ claro	
690	Otr o	eran las matemáticas	
691	C	las matemáticas qué estai poniendo/	
692	G	la mano agarraba la piedra\ obtenía la madera\ construía y cazaba\ la presencia de la mano en las rocas representaba (...) representaba la trascendencia de la vida	Estrategia de reiniciación a)Gen. introduce una frase temática
693	C	la trascendencia de la vida	
694	P	ellos querían dejar así como mi mano\ yo voy a dejar mi vida acá	
695	C	claro\ claro\	
696	P	porque parece que ellos creían\ porque ellos\ no sé\ la forma era muy de sacerdotes	b)Pao agrega otras ideas por analogía.
697	C	mucha onda así rituales	
698	P	claro\ pero de esos así como muy	
699	C	con XXXX XXXX eso fue el aporte de (...)	
700	P	claro\ no sé exactamente cómo se llamaban los sacerdotes de ellos\ no sé si se llamaban los chamanes\ pero sé que ellos eran muy como creyentes en cosas	c)Trabajo colaborativo para precisar una idea se usan comparaciones
701	C	y de la naturaleza	d)Complementa
702	P	Claro	
703	C	eran muy naturalistas o fetichistas	
704	P	la cueva del milodón creo que la dejaron como un significado especial que le habían dado al milodón ellos con lo que te estaba contando	e)Explicación-narración-hipótesis
705	C	a::h\ya \ ya \ claro\	
706	P	en unos de los XXXX XXXX sale eso (...)	Alusión a las fuentes
707	G	la mano es un signo lleno de implicancias	
708	P	yo voy a completar con la Joana la 2	Estrategia de

			colaboración Trabajode escritura en colaboración
709	C	cuál estai haciendo/ la 2/	
710	P	sí\ la estamos completando ya\	
711	G	que demuestra\ además\ que es como mágico\ yo creo que se le habrá ocurrido también así como “{(F)oh\ mi mano acá}” una cuestión así\ cachai/ es como lo más fácil de-	Ejemplifica las ideas entregadas
712	C	o sea \ claro\ es como(...)	
713	P	en una parte dice que todo hombre que pasaba y descansaba\ quería dejar vestigios que él había estado en esta vida	Alusión al discurso del vídeo
714	C	Claro	
715	P	entonces dejaba como la marca	
716	C	la mano es como mi carné de identidad\ una cosa así	
717	P	“yo estuve aquí y yo he vivido”\ entonces querían dejar eso con la mano	
718	C	claro\ en mi mano están representadas todos las aventuras y todas las cosas que he hecho	
719		por eso en el XXXX habían unos lugares donde no era la cueva de la mano\ donde aparecía de repente una mano	
720	C	Claro	
721	P	entonces ellos estaban buscando sus palitos y encontraban de repente una mano	
722	C	una mano	
723	G	pero no son\ no es como las apachetas	Conocimiento previo: culturas prehispánicas
724	C	\cómo quién/	
725	G	son cuando en el mundo andino ellos colocaban piedras	Explicación conceptual
726	P	ah\ no\	
727	C	ah\ piedras representando que ellos estuvieron ahí\	
728	G	m::	
729	P	ah\ no\	
730	C	no\ no era ese\ o sea\ acuérdate que siempre el profesor en una clase me acuerdo que habló que la mano siempre pintaba\ aunque hubiera muchos dibujos\ pero siempre iba a haber una mano\ además representaba como la firma actual de los pintores que siempre ponían\ ponían abajito su nombre\ has cachado eso/ lo que habló\ lo que habló\ pero lo que habló el profesor en comparación\ te acordai/ estuviste en esa clase o no/ (...) la mano era	Estrategia de reiniciación Síntesis alusión contenidos de clases

		como la firma	
731	P	espérate\ el hombre (...) el hombre siempre cazaba más allá de lo necesario para subsistir\	
732	C	ya\ como estai para la cátedra/	Alusión a los conocimientos y evaluación de otra asignatura
733	G	\ de qué/	
734	C	\ ah/	
735	G	\ de qué/	
736	C	de Fernández\ la que tenemos hoy día\	
737	P	la prueba de\ para la (...)	
738	G	\ la tení/	
739	P	ya me dijeron\ tení que describir los procesos políticos\	
740	C	ya\	
741	P	y /	
742	C	y de las guerras médicas\ nada\	
743	P	Fernández para\ fijó una prueba de filosofía\ con los procesos políticos\ tú ya has hecho las guerras médicas y los (...)	
744	C	sí\ poh\ eso es obvio	
745	P	estai listo ya \ y por qué somos griegos\ en cachai lo de individualista\ creativo\ todo lo que ha hablado tanto	
746	C	ya\ esto\ decir lo que está escribiendo	
747	G	sí \ disculpa\ es que quería terminar la idea (...)	
748	P	sabes vamos a poner que en la XXXX no \ en el aspecto social podríamos poner lo de la división del trabajo \no/ \en el aspecto social ponemos la división del trabajo/	Estrategia de organización oral Retoma el trabajo explicativo
749	C	sí\ poh\	
750	P	lo que pasa es que en una parte del vídeo dice que la mujer tenía como una labor fundamental\ ella se hacía cargo de los (...)-	
751	C	Claro	
752	P	el hombre cazaba	
753	C	claro\ la mujer\ la mujer tardaba\ decía dos días	
754	P	dos días no más\	
755	C	en\ en\ (...) hacía la comparación entre el corte de cuero de las llamas (...)	
756	G	<i>“la mano es un signo lleno de implicancias que muestra</i>	Genaro evalúa las notas

		<i>los vestigios de la vida y la aventura\ hoy en la actualidad representa la unión y la paz\ <u>sin</u> embargo aquella vieja firma de la mano quizá representaba todo eso y más\ la mano es el signo viviente de nuestros antepasados en la actualidad\”</i>	recurriendo a la lectura en voz alta.
757	C	Sí	
758	P	un poquito más larga	Heteroevaluación: dudas sobre la extensión de la respuesta
759	C	\ y antes de eso/	Recordatorio del subtítulo
760	G	la mano\ trascendencia\ te parece/	Negociación del subtítulo Proposición de un subtítulo
761	P	sí\	
762	C	sí\	
763	P	\qué es lo que la trascendencia/ una vida\ una güea así\ algo que pegue con vida/	Controversias
764	C	trascendencia de la vida	Propuestas
765	P	el guanaco Geovana\ es importante el guanaco (...)	Revisión de la textualización en colaboración 1.Pao indica aspectos temáticos que se deben considerar en la respuesta
766	G	hay que colocar ahora que todo esto\ todos estos signos estaban llenos de magia	
767	C	claro\ ahí estamos hablando de lo- (..)	
768	G	no hemos hablado de la técnica todavía	2.Gen. revisa verbalmente los aspectos que faltan considerar.
769	C	la pintura\ cierto/	
770	G	m::	
771	C	\ ah/ tenemos que hablar de la pintura en general\ de la pintura en general\ qué significaba/ o sea ya hablaron\ adelante\	Debemos desarrollar este tema
772	G	no \ no tiene nada la Paola	
773	C	de la pintura sí poh\ sí dijo que tenía algo\ esa es la tres	3. Cam realiza una

		en la tres\ uno	regulación retroactiva
774	G	relaciones cotidianas\ representación diaria	
775	C	claro\ ahí estai hablando de la pintura en general\ después hablai de la mano\	Revisión de la información que ya está anotada
776	G	no \ pero no\	
777	C	a::: Paola\ qué tení de la pintura/	Cam. pregunta por los apuntes tomados de un subtema
778	P	ah\ los colores\ tengo los colores\ tengo que en una parte de la pintura hablan de un rectángulo	Revisión de los apuntes tomados
779	C	no\ pero acá esta es la (...)	
780	P	chamanes patagónicos	
781	C	esta es la respuesta\ no/	
782	P	sí\ pero lo de la pint- el significado\ te habla del significado de la pintura\	
783	C	sí poh\	
784	G	te están preguntando\ qué tení en la pintura/ remítete a eso\	Gen. insiste en la pregunta formulado por Cam REGULACIÓN
785	P	por eso\ pero es que en cada pintura que iba yo pensé que íbamos agregando	
786	C	no\ pero de aquí para bajo\ tení algo/	Revisión de la distribución de la información en las respuestas : regulación de los apuntes tomados (787-802)
787	G	después de la mano y -	
788	P	los animales	
789	G	\pero que habiai puesto recién/ la vida cotidiana/	
790	C	acá arriba\ qué tení/	
791	P	no\ eso es de las herramientas\	
792	C	ah\ ya\	
793	P	eso es la herramienta	
794	C	\los instrumentos/	
795	P	Sí	
796	C	ah\ ya\	
797	G	\qué tení de la pintura/	Gen. intenta volver al tema que estaban tratando
798	C	\ eso no más/	

799	P	sí\	
800	G	\ y qué es eso/	
801	P	\ ah/ pero si me falta puh Genaro\	
802	G	podemos segmentar algunos	Estrategia de distribución de la información que ha surgido durante el debate .
803	P	tú me dijiste eso- yo no \ no he puesto al lado que quiere decir cada dibujo\	
804	G	pinturas de escenas cotidianas\ representaciones	
805	P	ahí yo\ ahí yo puse con la Joana poh\ de la caza de la este\ todo\ yo lo agrego\ yo lo agrego\ yo lo agrego\	
806	G	coloca que probablemente fueron XXXX XXXX	Gen entrega ideas para la textualización de la respuesta
807	P	ya\ (...8) ya Genaro\ claro es la última\	
808	G	hay que colocar\ porque ya hablamos de la	
809	C	de la mano	
810	G	de la mano y la caza\	Gen recapitula acerca de la información que se tiene y de la que falta
811	C	Ya	
812	G	entonces ahora hay que hablar del sentido	
813	P	del rectángulo	Aparece un nuevo tema y se produce una relación de tema –rema mediante un trabajo cooperativo (814 – 824)
814	G	\ah/	
815	P	de que en algunos lugares habían- (...)	
816	C	habían piedras\ piedras rectangulares	
817	P	Claro	
818	C	pero que significaban/	
819	G	pero son piedras/	
820	P	cuando los chamanes	
821	C	algo de los chamanes	
822	P	los chamanes le daban importancia a las piedras rectangulares en ritual	
823	C	\ritual/	
824	P	m::\ lo que pasa es que ahí no te dice\ tení que inferir	Pao. enuncia una

		para qué le servía a los chamanes\ las piedras rectangulares\ yo de verdad-	estrategia de inferencia a partir de lo observado en el vídeo
825	G	pero la piedra no esta dentro de la pintura\ por qué hay que explicar/	Gen pide aclaración del planteamiento
826	P	porque la piedra si estaba dentro de la pintura	Pao inicia la explicación
827	C	sí\ habían en lugares\	
828	P	en algún momento mostró la imagen\ los rectángulos\	alusión al vídeo (imagen)
829	C	sí\ mostraron la imagen rectangular de una piedra\	
830	P	que habían hecho muy bien formado y que ahí dice\ por eso dice la pintura rectangular que tiene cierto	Alusión al discurso del vídeo
831	G	no\ no sé\ me declaro incompetente ahora\ no lo vi\	
832	P	tengo\ piedras rectangulares\ relación con los chamanes patagónicos\ después de la pintura yo tengo (...) lo importante que el hombre le \ en unos dibujos mostraron\ como el hombre en el dibujo quería dar movilidad en el guanaco\ querían plasmar dinamismo en los dibujos	Pao lee los apuntes. Estrategia: sintetiza, expande completa
833	G	eso lo anotamos en la técnica\	Gen distribuye la información
834	C	\ ah\ sí poh\	
835	P	no meto yo la técnica\ eso es lo XXXX XXXX	
836	G	no\ si hablamos de la mano no más\	
837	C	ahora vamos a hablar de la significación de todo lo \ general de la (...)	Cam anuncia el tema que tratarán
838	G	hay que hablar de la significación de la cultura\ que era una mezcla de\ de una rogado\ para que hubiera caza y a la vez de una\ como signos mágicos	Enunciación de lo que se debe explicar Genaro problematiza (define) clasifica y ejemplifica
839	P	ya\ como que la cosmología\ en sus dibujos\ iba acorde con su ambiente\ por la forma en que satisfacían sus necesidades complejas	Construcción de la respuesta Aportes verbales y lectura de los apuntes tomados previamente
840	C	ahí está\ sus necesidades complejas\ el alimentarse\ por eso representaban la caza	
841	P	ya\ nada más\ {(F)ah} y que una parte representaban cómo cazaban\ 50 cazadores por un guanaco (...) ah\ las figuras con negro y atrapaban al guanaco\ los dibujos que estaban con negro\ era cuando atrapaban animales	

842	C	Claro	
843	P	nada más tengo\ astegle (...) astico	
844	C	Astillas	
845	G	préstame el cuaderno	Búsqueda de información
846	P	voy a terminar con lo demás	Paola sigue con la textualización de las ideas planteadas
847	C	Ya	
848	G	cuando uno termine yo escribo la pintura y otra pregunta Camilo\	Gen distribuye el trabajo
849	C	ya	
850	G	porque se te estaba pasando	
851	C	ya\ la técnica de la (...) ya porque no te haces \ a ver\ el XXXX XXXXX	
852	G	no\ ve si\ claro\ la 4\ cuál es la 4/ ahí está\ <i>“por qué los cazadores regresan al mismo lugar”/</i>	SECUENCIA N°13 Estrategia de orientación en el trabajo : Gen señala con que preguntan continúan el trabajo
853	C	<i>“qué significación tiene la recipro- (...) reciprocidad entre estos grupos de cazadores”/ ya\</i>	
854	P	me vas a atrasar \tú te sabí su modalidad de cazar/ se basaban en diversas formas porque las que encontramos la utilizaban\ primero\ encerrar en un círculo a la presa\ rodeaba la presa\ y la utilización de herramientas como la boleadora\ lo que tenía como finalidad impedir que el animal siguiera corriendo\ (...) ahí podí ponerle como que la flecha\ el animal\ para que que no siguiera corriendo\ el animal quedaba prácticamente atrapado y así era más fácil para el cazador (...) \qué estai haciendo Camilo/ \cuál estai haciendo/	Pao explica el tema Regulación del trabajo
855	C	la 4\	Redaccion autónoma
856	P	ya\	
857	G	después Camilo con eso\ ve si pueden hacer la última	Gen nuevamente da pautas sobre el desarrollo del trabajo y alude a los apuntes
858	P	o:::h\ pero ya hice la 5 poh\	
859	G	sí\ eso me estaba dando cuenta yo\ que decía describe	

		los instrumentos en vez de-(...)	
860	P	ay::: \ cómo tengo que hacerlo entonces/	
861	G	es que como la pidió dos veces esa respuesta\	Piensan que el mismo tema aparece en dos preguntas.
862	P	voy a preguntarle entonces\ porque si quiere con eso le conteste todo(...)	Nudo cognitivo Dudas = Intención de recurrir al profesor
863	G	pero Paola\ como le vai a preguntar todo/	Se opone a la participación del profesor.
864	P	ya	
865	C	no\ porque igual\	Gen se opone a la solicitud de ayuda
866	P	Genaro\es que no sé qué quiere decir con eso\ de repente él quiere que le de una significación a los instrumentos por eso (...)	
867	C	sí poh\	
868	G	describe los instrumentos de estos grupos\	Estrategia alternativa Gen da instrucciones para el desarrollo de la pregunta
869	P	es que ya tengo la 5 \ ya entonces\	
870	C	sí poh\ mejor asegúrate Paola\ anda a preguntarle	Discuten la decisión
871	P	no\ no importa	
872	G	anda\ si estai diciendo	
873	C	yo no le agarro la mano \ qué onda/ qué onda/	
874	P	Geovana\ por fa\ siéntate acá\ (...)	
875	C	mira\ lo que tengo puesto de reciprocidad	
876	P	van a tener que esperarme ahora Camilo\ voy a tener que hacer la 3\ la 4\ porque el Genaro la dejó a medias\	Estrategia de reorganización Estrategias de resolución final Revisión y distribución de las preguntas entre los integrantes del grupo 1. completación de preguntas que sólo están puntuadas 2. revisión y distribución de las preguntas

877	C	yo estoy haciendo la 4	
878	P	tú estai haciendo la 4/	
879	C	Sí	
880	P	ya\ tengo que terminar la 3 \tengo que hacer la 5\ pero Geovana no\	
881	G	no\ díctamelo tú\	
882	P	pero tampoco no es mucho\ y hay que hacer la 1 todavía\ la 6 y la 7	
883	C	y el Genaro/ pa' dónde se fue/	
884	P	está fumando\ está conversando con los niños\ ya\ pone otro factor importante a destacar en la XXXX XXXX	
885	C	entonces yo escribo\ yo hago la:::	
886	P	que te falta escribir allá en la parte de eso/ \nada más/	
887	G	No	
888	P	ya\ entonces presta pa' leer\ presta\ yo hago la 3 \ ya\ toma\	
889	C	ya\ tú hací la 6 y la 7/	
890	P	yo estoy haciendo la 6 y la 5\	Continúa la revisión y distribución del trabajo final
891	C	ya\ la 6 y la 5\ yo hago la 7 entonces\ ustedes la 4\ <i>“estos cazadores corresponden al periodo mesolítico o neolítico\ fundamenta tu respuesta”</i>	
892	G	te acuerdas que era calafates\ lo cual lo enderezaban con el calor del fuego\ eran utilizados para la confección de arcos y flechas\ estólicas y lanzas	Geo alude a temas discutidos anteriormente en el taller
893	P	sabí que pasa\ es que ahí hay un mapa\ mira\ <i>“comenta los artefactos construidos y las técnicas que se utilizan y el material para confeccionar cada uno de ellos con sus nombres y usos”</i>	Pao recuerda el cuestionario para orientarse en el trabajo
894	G	Ya	
895	P	y la 3 dice- <i>“tipos de instrumentos de estos grupos”</i> \ nosotros le preguntamos al Genaro si va a ser con significado o no\ ahí fue cuando se enojó	Nudos cognitivos
896	G	y qué dijo/	
897	P	dijo cómo le van a preguntar\ cómo (...) entonces no sé como decirlo\ en general pongo\ por ejemplo\ en general pongo que las herramientas eran muy rústicas\ por lo general piedra y madera\ de que eran realizadas de piedra y trabajaban la piedra	Pao da a conocer sus dudas sobre el desarrollo de la respuesta
898	G	tenían una técnica más o menos (...)	Estrategia: cooperación

			de ideas
899	P	claro\ vamos a tener que poner eso (...)	
900	G	entonces a esta le pongo 4	Estrategia de reubicación: cambian el número de la respuesta influidos por el tenor de la pregunta. <i>Al parecer en el debate muchas veces la información surge de manera libre y no delimitada según los requerimientos de cada pregunta por lo tanto al final cuando se comienza a textualizar y revisa , las respuestas se reubican y las disponen según lo requerido en cada pregunta. GÉNERO</i>
901	P	Ya	
902	G	\ya/	
903	P	ya\ pero la\ pero la tú con lo que vai viendo como que le va arreglando/	
904	G	sí\pero en la 4 voy a escribir solamente cómo eran\ describirlos como eran\	Discusión sobre los contenidos que corresponden a cada pregunta. SABE QUE SÓLO DEBE DESCRIBIR
905	P	claro\ la 4 dice\ “porqué...”\ no\ espérate\ esta es la 5	
906	G	\ya poh\ cuál/	CONFUSIÓN DE LAS PREGUNTAS
907	P	es la 5	
908	G	ah\ entonces coloco 5 acá	
909	C	dice: “ <i>comenta los artefactos construidos y las técnicas que se utilizan y el material para confeccionar cada uno de ellos\ señala sus nombres y usos</i> ”\ ya\	Leen la pregunta
910	G	es la 5 entonces	
911	P	sí\ ya\ {(F)vale}\ (...15) ya\ la estructura política no les para-	
912	G	no\ esa falta\ la estructura política\ es que sabía así como	Regulación retroactiva
913	P	sí poh\ yo lo voy a agregar\ (...21)	

914	G	\alguien tiene mi cuaderno/	Gen busca información
915	C	\ tú cuaderno/	
916	G	ese es mío	
917	C	\ah/ ahí está él	
918	G	no\ unas guías\ quiero mis guías\	Fuentes de información
919	C	\no está ahí debajo/	
920	G	no\ acá está\	
921	C	\que es lo que es la horticultura/	Pregunta para aclaración conceptual
922	G	\m::/	
923	C	horticultura\ es la agricultura incipiente/	Surgen aportes
924	P	Sí	
925	C	donde se dan cachitos	
926	P	hortalizas\ hortalizas	
927	C	Hortalizas	
928	P	esto es la horticultura\ donde daban más énfasis a la-	
929	C	a la-	
930	P	a los demás frutos que eran complejos no sabían todavía	
931	C	Claro	
932	P	sí\ no\ pone como ejemplo que la estófica podría hacer tal y tal cosa\ ya\ acá\ mejor que vayai como ejemplificando para que podai explicar mejor\ \vale/	Instrucciones para textualizar Pao da indicaciones de cómo textualizar o redactar la respuesta. Ejemplificar para explicar mejor
933	C	e:::h \la necesidad\lo social (...) oye\ el vídeo habla de macrobanda/	Alusión al discurso del vídeo
934	P	habla de que una parte habían 50\	Se agrega más información
935	C	50 cazadores\	
936	P	50 cazadores\ por 18 guanacos\	
937	C	eso ya era una macrobanda (...)	
938	G	te puedo sacar otro lápiz	
939	P	eso eran\ no\ ocúpalo no más\ Geovana tienes otra lapicera/	
940	C	XXXX XXXXX	
941	P	habrá sido una macrobanda\ porque eso le podí agregar en estructura política entonces	
942	C	sí poh\ yo estoy poniendo porque (..) o sea qué periodo a qué período corresponden e:::h\ los cazadores	

943	P	ah\ sí son mesolíticos	
944	C	sí \ si son mesolíticos	
945	P	pero\ necesito- (...)	
946	C	tengo que fundamentarlo	
947	P	sí\ no\ pero para agregar un poco para acá \ paro\ la estructura política que la veo medio coja	
948	C	ha\ ya (...)	
949	G	ya XXXX XXXX ijxxx van a ser la 1 ya\ (...18)	Recordatorio\ límite de tiempo
950	P	deja esa hoja\ no \ pero después\ tengo que terminar la 6	Revisión de las preguntas que se están desarrollando y de las que faltan.
951	G	yo estoy haciendo la 7\ pero-	
952	P	es que la estamos haciendo	
953	C	yo estoy haciendo la 7\ pero-	
954	P	es que la estamos haciendo-	
955	C	yo estoy haciendo la 7	
956	P	ya nos dividimos las preguntas nosotros	Pao anuncia que ya se distribuyeron las preguntas
957	G	ah\ bacán\	Problemas de negociación
958	C	@@@@ no\ pero ayúdame	
959	G	\ah/	
960	C	ayúdame\ mira\ yo tengo escrito\ cuál era la pregunta/	Cam pide colaboración
961	P	toma\ pero tenía la 1	
962	G	estamos hablando cuando está recién está poblado el continente americano	SECUENCIA N°14 Estrategia desarrollo de una idea a)Gen sitúa la pregunta: Problematisa
963	C	Ya	
964	G	y la otra cosa importante es de que\ de que durante el mesolítico empezó la ocupación de arcos y flechas	b)Inicio de aportes de Gen y asentimientos del Cam 966-975
965	C	ah\ ya\	
966	G	de forma masiva	
967	C	<i>“el hecho de que en este periodo en el cual el arco y la flecha fue usado masivamente” /((escribe))/“también se puede decir el hecho de que en este periodo en el cual el arco y la flecha fue usado masivamente” ((lee))</i>	

968	G	e::h\ además hay que decir que los hallazgos de algunos vegetales corresponden a unos comienzos de la agricultura y como ocupación de animales\ pero de forma muy precaria\ hay que recordar que en el neolítico es cuando se hace-	
969	C	claro\ todo\ es como el proceso de iniciación	
970	G	más encima que en el neolítico es cuando se asientan las urbes\ cuando hay ciudades	CREACIÓN DEL GENERO DISCURSIVO
971	C	Claro	GENARO ELABORA UN PLAN 964-966-970
972	G	y en esta época todavía estamos hablando de-	
973	C	de banda y tribu\ ya\ además de los hallazgos encontrados	
974	P	Camilo\ quiero una idea general\	c)Pao (redactora) solicita a Cam macroproposiciones para el proceso de textualización
975	C	las armas \ querí describir las armas/ \ cómo era/	Solicita aclaración
976	P	no\ general\ acá tengo que hacer una descripción general porque la 5 vienen las partes\ que ya la hice	Pao señala la información que necesita : Descripción general
977	C	ya\ las armas eran básicamente de madera y piedra\ e::h\ eran decorativas para traer un tipo de atracción de los animales\ sean atractivos para los animales\	Cam reformula y describe
978	P	no\ no dice eso\	Divergencia en la información
979	C	sí\ sí dice eso\	
980	P	no\ qué decoraban los animales/	
981	C	no\ decoraban las armas	
982	G	decoraban las armas\	Gen zanja la discusión
983	P	\ y para qué las decoraban/	Función de las preguntas: Avanzar en la tematización
984	C	para hacer un tipo de e:::h- llamativa a los animales\ sí\ (...)\ e::h \ además los hallazgos atestiguan (..) e:::h\ vegetales\ eran\ eran-	
985	P	\cómo se llamaba el árbol/ acetona (...) cuánto/	
986	C	hay una \e:::h	
987	P	acetona\	
988	C	la horticultura\ incipiente\ cierto/ ya\ mira\ tengo: ((lee))	Cam lee sus apuntes

		<i>“además de los hallazgos encontrados nos atestiguan que los vegetales eran y correspondían a una agricultura incipiente”</i>	
989	G	ni siquiera podí llamarle una agricultura\ sino como que ellos cortaban comiendo los vegetales que estaban apareciendo no más\ no que ellos producían	Argumentación /contrargumentación Discrepancia en relación al tema
990	C	correspondían a una-	
991	G	que los hallazgos de-	
992	C	experimentación de la agricultura	
993	G	tení\ que\ coloca mejor que los hallazgos\ que los hallazgos de que en las dietas de algunos de estos hombres habían vegetales\ no corresponde a lo que ellos producían\ no es que una agricultura incipiente que era más dada a \ era más a lo que ellos encontraban los- (...)	Argumentación
994	P	raederas y raspadores\ que raspan\ sí (...)	Surge un término nuevo
995	G	raedores que rallan\@@@	Aclaración conceptual
996	P	no \raer es mover	
997	G	dada más a las condiciones que el mismo:: medio ambiente les daba y no a lo que ellos producían (...)	Continúa Gen con la textualización
998	P	\ qué más/	
999	C	\ que más/	
1000	P	\qué más coloco en las descripciones/ (...)	
1001	C	ya\ mira\ tengo: ((lee)) <i>“además de los hallazgos encontrados de los vegetales encontrados\ encontrados eran y corresponden a una agricultura incipiente dada más a las condiciones que el mismo medio ambiente les otorgaba “recolección” y que al hecho\ que al hecho que ellos mismos lo producían”</i> \está bien/	Revisión : Coevaluación Cam realiza un alectura de sus notas
1002	G	m:: sí	Asiente
1003	C	está como mal redactado sí\ pero(...)	Autoevaluacion de su redacción
1004	G	pero ahí cuando lo llevamos \ lo vamos\	
1005	C	más al hecho\ a::h\ sí\ me faltó la coma acá\	Revision d elos apectos microestructurales
1006	G	coloca que podemos hablar de propiedad también en el mesolítico por un cuento de \ por cronología\ pues sabemos que el mesolítico se inicia cerca de los once\	Gen entrega información para tomar apuntes y además ayuda

		10.000\ cerca de los 11.000 años de antigüedad\ mientras que el neolítico comienza cerca de los 8.000\ 9.000 años	a la textualización.
1007	C	hay un factor cronológico\ cierto/ (...) se sabe que el neo-\ \ que el mesolítico comenzó\ comenzó\ e:::h\ en los\ entre-	Cam comenta para aclarar lo dicho antes
1008	G	no\ que empezó cerca de los 11.000 años de antigüedad\ 	Gen explica
1009	C	cerca de los 11.000 (..)	
1010	G	años de antigüedad\ 	
1011	C	años de antigüedad\ 	
1012	G	mientras que el neolítico	
1013	C	mientras que el neolítico	Explicación /repetición
1014	G	<i>“neolítico que representa dentro de sus rasgos más emblemáticos\ el inicio de la agricultura\ la domesticación\ y el surgimiento de grandes ciu- ciudades\ no llegaría hasta cerca de los 8.000 y 9.000 años aproximadamente de antigüedad” ((dicta))</i>	Gen dicta un párrafo extenso
1015	C	\8.000 años/ 	
1016	G	9.000 años aproximadamente en sus comienzos\ el documental puede ser situado en los 11.000 años aproximadamente de antigüedad	Gen sitúa cronológicamente el tema presentado en el documental
1017	C	como\ pues el documental (..) ya\ se sitúa \ eso me dijiste/ 	
1018	G	en los 11.000 años de- en los 11.000 años aproximadamente de antigüedad	Reafirma
1019	C	Ya	
1020	G	((dicta)) <i>“recordemos también que estos periodos se dieron en distintos lugares y en distintos tiempos y que la región magallánica\ el fin del mundo siempre representó un desfase” (...)</i>	Gen continúa dictando
1021	C	ya\ ya\ ((escribe)) “los periodos se dieron en distintos lugares y tiempos con el caso de el fin del mundo\ Magallanes (...)	
1022	G	((dicta)) <i>“o tierra del fuego\ posee un desarrollo desfasado y parcial”</i>	
1023	C	((escribe)) “desfasado”	
1024	G	y parcial\ 	
1025	C	en comparación con lo:::	
1026	G	((dicta)) <i>“en comparación con las grandes culturas que se estaban desarrollando paralelamente con su existencia”</i>	
1027	C	((escribe)) “se desarrollaron paralelamente\ con las	

		grandes culturas que se desarrollaron paralelamente con- " \cómo fue lo que dijiste/	
1028	G	con su existen- paralelamente con su existencia\ Concluyendo (...)	
1029	C	Concluyendo	
1030	G	((dicta)) "es el mesolítico la época en que podemos corresponder a estas bandas de cazadores\ pues en el mesolítico se daban los rasgos"	
1031	C	espérate un poquito\ ya/	
1032	G	pues en el mesolítico donde se dan los grandes rasgos (...) que se pueden observar en el documental\ como\ la utilización de arco y flecha	
1033	C	ah\ pero eso lo pongo adelante pu Genaro\ 1034 G por eso estoy concluyendo\ estoy nombrando\ 1035 C ah ya\ ya 1036 G pero\ qué otro rasgo habíamos dicho/ 1037 C e::h\ arco y flecha\ por los tipos de organización social\ 1038 G ah\ ya\ por los tipos de organización social (...) 1039 C ya\ 1040 G el tipo\ 1041 C tipo de estructura económica\ 1042 G el tipo de estructura económica y pintura 1043 C económica y pin- \cómo/ \pintura/ no poh\ pone algo bonito \ a ver tipo de estructura económica y artística 1044 G y formas artísticas (...) 1045 C Ya 1046 G y la cronología es aceptada (...) 1047 C cronología \ cuánto/ 1048 G Aceptada 1049 C \asertada/ 1050 G Aceptada 1051 C Ya 1052 G el neolítico presumía un desarrollo en el cual en esta tierra lo que logró muchos años más tarde y parcial\ (...) 1053 C ya\ ((lee)) "por todo lo que se puede observar en el vídeo\ m::\ este grupo de cazadores corresponde al periodo mesolítico por: no conocía la agricultura y la horticultura\ su base económica era esencialmente la caza\ su organización social era básicamente la banda y la macrobanda en contraste con la organización que sucedió en el neolítico que era con la ciudad\ era a base de una ciudad\ organización mucho más compleja y que	Elabora un subtítulo

		<i>abarcaba muchas más personas también /se puede fundamentar que corresponde al mesolítico por el hecho de que en este periodo el arco y la flecha fue usado masivamente\ además los hallazgos encontrados nos atestiguan que los vegetales encontrados eran y corresponden a una agricultura muy incipiente dada más a las mismas condiciones que el mismo medio ambiente le otorgaba la condición que convivían\ de que el hecho\ a que el hecho de que ellos mismos lo producían\ podemos además exponer un argumento cronológico\ ya que se sabe que el mesolítico comienza cerca de los 11.000 años de antigüedad mientras que el neolítico presenta entre sus rasgos más emblemáticos la agricultura\ la domesticación de animales\ el inicio de ciudades\”</i>	
1054	C	Ya	
1055	G	\2 personas o 3 personas están escribiendo/	
1056	G	lo que pasa es que una persona está pasando en limpio\ mientras otra: persona está escribiendo ya lo que:::	
1057	C	Ya	
1058	G	\en qué íbamos/	
1059	C	más allá de la edad moderna\ en su comienzo\ fue\ e:: \qué es lo que dice acá/ en el documental\ entonces el documental se sitúa entre los 11.000 años aproximadamente de antigüedad\ después tengo\ e::	
1060	G	a ver\ los periodos siguieron en distintos lugares\ en distintos-	
1061	C	sí po\ los periodos se dan en distintos lugares t- tiempos\ en el caso <i>de el fin del mundo</i> \ en su programa <i>Magallanesy la tierra del fuego</i> \ posee un desarrollo e::	
1062	G	Desfasado	
1063	C	desfasado y parcial en comparación con los grandes culturas que se desarrollaron paralelamente con su existencia\ concluyendo\ en el mesolítico es la época donde podemos ver la banda de cazadores\ entonces es en el mesolítico donde se nos indican los grandes rasgos que se pueden observar en el documental\ uno\ utilización arco y flecha\ tipo de organización social\ tipo de estructura económica y formas artísticas y cronología fue aceptada	
1064	G	\m::/	
1065	C	la cronología se-\ se\ adecuada\ entonces qué gana el	

		documental/	
1066	G	quiere decir que por los libros lo que te dice que el mesolítico se sitúa en tal- (..) tal fecha\ estás concluyendo el mesolítico pero además de todo eso\ además de todo eso\ la cronología fue aceptada	
1067	C	ya\ dice “el mesolítico posee un desarrollo en el cual esta tierra tiene un desarrollo (...) desarrollo mucho más avanzado y actual”\ eso fue más o menos	
1068	G	\por qué ellos actúan/	
1069	C	actúan\ o sea\ como más:: más XXXX XXXX de la que era lo anterior porque la caza es como bien antigua \cachai/ como quedá en el pasado	
1070	P	anda complementando tú po\ trata de explicar un poco más	
1071	C	\cuál falta que no se la saben/	SECUENCIA N°15
1072	P	la seis	
1073	C	la cuatro\ la cuatro la tengo yo acá\ si\	
1074	G	tú estás haciendo la seis	REGULACION
1075	P	es que estaba mal acá\ pero es que precisamente salía acá lo que tú dijiste que preguntáramos de <i>describir los instrumentos</i> \ que era lo que él dio	DISCURSO DEL PROFESOR
1076	G	{{(F) esa es la que estai haciendo}}	
1077	P	lo que quedaron\ y en la otra es lo que\ como la continúa (...)	
1078	C	tenemos un- (...)	
1079	P	\Camilo \ tú tení lista la 4/ a:h\ pero yo tenía algo de eso (..) {{(F) J Genaro:::}}	
1080	G	\qué/ \qué tení/	
1081	P	sí po\ la seis dice <i>observa la escena donde aparecen los antiguos pobladores\ infiere y describe su cultura\ \qué ocurrió con estos grupos humanos posteriormente/ YA\ lo poco que vimos\ la mujer criaba a los niños\ creaba cultura XXXX XXX XXXX eso en lo poco que vimos\ bandas de cazadores\ las armas\ vimos a la mujer con los niños\ la escena que mostraban de la- (...) que mostraban de la de un documental\ acá más que nada dieron a conocer que la cultura XXXX XXX XXXX que XXXX XXX XXXX para su familia\ y eso que ocurrió con estos grupos humanos efectivamente\ porque mostraron los últimos que habían (...14)</i>	FUENTE DOCUMENTAL
1082	C	\qué más/ <i>en contraste con la decapitación observada (..)</i>	

		<i>que era a base de-(..)</i>	
1083	P	Camilo\ \mis apuntes los tení ahí/	
1084	C	Sí	
1085	P	Préstamelos	
1086	C	falta arreglarla un poco (...) \qué no se puede fundamentar/ al mesolítico\ en este periodo donde- (...)	FALTA ELABORAR EL TEXTO
1087	P	amor\ ya puse\ ragada pues de ser aplicada (..) ((No se escucha))	
1088	G	\qué pasa/	
1089	P	((no se escucha))	
1090	G	pero es que no sabemos (...) \dónde está mi billetera/ (...)	
1091	C	<i>como\ dado más por las condiciones\ (...) condiciones que el mismo medio ambiente les otorgaba\ que el mismo medio ambiente les otorgaba\ entre comillas o entre paréntesis recolección\ que por el hecho de que ellos la produjeron\ cinco (..) podemos además exponer un argumento cronológico\ podemos además exponer un argumento cronológico\ ya que en el mesolítico\ ya que se sabe que el mesolítico comenzó cerca de los 11.000 años de antigüedad\ mientras que el neolítico\ que el mesolítico representa entre sus rasgos más esenciales\ no\ dentro de sus rasgos más emblemáticos-\ dentro de sus rasgos más emblemáticos\ la agricultura\ la domesticación de animales\ el inicio de ciudades a ver\ \podí ponerle ahí y\ te alcanza ahí una y\ y el inicio de las ciudades/ e:.(..)\ no se iniciaron más allá de los 9.000 años aproximadamente coma o punto aparte\ pues el documental se sitúa entre los 11.000 años de antigüedad</i>	REVISION / INDICAR LAS CARACTERISTICAS
1092	P	{[cantando] iluminando mi ser:::}	
1093	C	{[cantando] gua\ gua\ gua\ gua\} 11.000 años aproximadamente de antigüedad\ seis\ aparte seis\ además estos dos periodos se dieron\ además estos dos periodos se dieron\ en el caso de el fin del mundo\ magallánico\ magallanes\ tierra del fuego\ posee un desarrollo desfasado-	EJEMPLO DE REVISIÓN
1094	P	volvió al mismo lugar completando el circuito alimenticio	
1095	C	sí\ e::\ a ver\ \desfasado/\ \desarrollo desfasado y parcial/ en comparación con las grandes culturas que se desarrollan paralelamente con su existencia\ en comparación con las grandes culturas que se desarrollan paralelamente con su existencia (..) \lo estás pasando en limpio la cuatro/ ahí también si querí le poní de tu	ALUSIONAL PROCESO DE REVISIÓN QUE REALIZA SU COMPAÑERA LE PIDE QUE COMPLEMENTE LA IDEA

		cosecha\ con su existencia"\ punto aparte\ en conclusión o concluyendo (..)	
1096	G	Espérate	
1097	C	(...) o finalizando\ terminando\ finalizando\ mecano\ mecano\ {(F) la media respuesta} es el mesolítico donde podemos situar o ver\ es el mesolítico donde podemos ver la banda de cazadores\ pues es en este periodo\ e::\ donde se dan los grandes rasgos-\ m::\ grandes rasgos que se pueden observar en el documental: 1.- utilización del arco y flecha\ utilización del arco y flecha	MENCION DE LAS FUENTES
1098	G	@@@	
1099	C	arco y flecha- dos tipo de organización social\ mesolítico\ deja cerrado por favor\	
1100	G	tipo de organización social	
1101	C	mesolítica\ mesolítica	
1102	G	\cómo/	
1103	C	tipo de organización social mesolítica	
1104	G	creí que dijiste masolítica	
1105	C	mhm\ maso-\ @@@\ punto aparte tipo de estructura económica y forma artística y cronología adecuada y aceptada\ adecuada y aceptada\ eh::\ en cambio el neolítico-\ esta es la última parte\ ya de ahí como dos líneas\ en cambio el neolítico posee un desarrollo (...) económico y social mucho más avanzado\ avanzado y actual que el mesolítico	RASGOS DE LA REVISIÓN
1106	G	\la seis/	
1107	C	sí (..) \cuál queda/ \la uno la hicieron/ CHICOS	
1108	G	No	
1109	C	a::\ la uno\ la Paola (..) le pasé de repente los tipos que hay\ varios\ cachai\ hay mucho frío y empiezan los gallos así y muchas veces son curados y empiezan {(F) "jefe\ chofe\ le vendo la calefa"} Y EN PLENO VERANO PONEN LA CALEFACCIÓN:::	
1110	G	ya po	
1111	C	a ya\ e::\ dice (..) caracteriza el paisaje que se observa\ explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones	
1112	G	ya\ primero caracteriza el paisaje\	
1113	C	paisaje\ e::\ con sectores boscosos y sectores e::	
1114	G	no\ todavía no\ de acuerdo a lo que pudimos- (..)	
1115	C	observar\ de acuerdo a lo observado\ le Blanc\ \puedes	

		cerrar la puerta por favor/ CIERRALA COMPLETA	
1116	G	podemos apreciar (..)	
1117	C	podemos apreciar-\ ver\ dilucidar (..)	REVISIÓN SINONIMOS
1118	G	un paisaje- (...)	
1119	C	<i>con diferentes tipos de sectores</i> \se me está descargando el celulítico\ puta profe \porqué me trata así/ sabe que soy su mejor alumno suyo y me trata así	
1120	G	con distintos-\ distintos tipos de qué dijiste/	
1121	C	\ah/ con distintos tipos de sectores	
1122	G	no:::\ cómo va a ser con distintos tipos de sectores/ (...)	
1123	C	sí po\ distintos tipos de sectores pueden observarse	
1124	Otr o alu mn o	\cuándo vai a pasar esto Genaro/	
1125	G	en la:::\ prueba de la tarde	
1126	Otr o alu mn o	ah ya	
1127	C	deja cerrado por fa (..)\ gracias	
1128	G	los lugares	
1129	C	los lugares-\ distintos tipos de lugares	
1130	G	no po\ si estamos hablando de cómo era el paisaje	
1131	C	ya po\ distintos tipos de lugares\ habían lugares diferentes a otros\ lugares boscosos (..)	
1132	G	con distintos matices	
1133	C	ya\ bacán\ ya\ con distintos matices (...)	
1134	G	coma (..)	
1135	C	<i>como llanuras amplias con afluentes</i> \ yo dejé anotado eso\ ya\ especialmente calafate y lenga-	LEE SUS APUNTES
1136	G	Calafate	
1137	C	y lenga	
1138	P	(..) ahora sigamos con las herramientas	
1139	G	\calafate/	
1140	C	sí\ calafate dijo el profe recién\ CALAFATE	
1141	G	\y lenga/	
1142	C	y lenga	
1143	G	Y LENGA	
1144	C	se puso así el nombre porque los niños dijeron (..) diga	

		<i>lengua\ y los cabros chicos decían lenga\ ya\ e::\ e:: lugares próximos a cordilleras nevadas\ a cordilleras nevadas con alto relieve\ y alto relieve</i>	
1145	P	CAMILO\ qué más puedo decir de las herramientas/	
1146	C	e::\ qué tenía puesto en general	
1147	P	es que me tenía que basar más en las herramientas que estaban\ que encontraban\ <i>esas herramientas son afiladas\ servían para cortar y sacar el cuero\ esto demuestra una alta complejidad en el hombre para poder ir buscando medios existentes en la naturaleza para satisfacer sus necesidades\ esas herramientas\ aunque primitivas al principio fueron siendo perfeccionadas (..)</i>	DESCRIPCIÓN
1148	C	Claro	
1149	P	y dieron pie a la fabricación de nuevas herramientas	
1150	C	ya\ especialmente armas	
1151	P	tengo que\ las armas eran pintadas\ pero no tengo nada más\ qué más pongo/ es que mostraron re poco las herramientas	
1152	C	e::\ es que las herramientas-\ las herramientas básicamente que eran encontradas eran cuchillos y raspadores\ (...) porque el arco y la flecha fueron evolucionando\	
1153	G	esto-\ adecuadamente esto para los animales fueron-	
1154	C	claro\ además hay que poner que usaban la::- (..) la aeroestática\ no\ aero- (..) aero- (..) aero- (..)aeróbica\ no\ cómo era-/ (..)	
1155	P	pero es que en cuanto a armamento\ eran armas por cazadores	
1156	C	Claro	
1157	G	y depende del tipo de animales que usaban el tipo de- (...)	
1158	C	ha ha\ claro\ sí\ tenía que poner que utilizaban diferentes tipos de armas para diferentes\ o sea\ las armas eran especializadas para los diferentes tipos de especie	
1159	G	de animales-	
1160	C	en especialización de la cuestión	
1161	G	en especialización	
1162	C	no\ a ver\ hay que poner que había diferentes tipos de armas especializadas para los diferentes animales existentes\ para los diferentes flora\ fauna\ existentes en el medio ambiente (...) \en qué vamos nosotros/ ((FIN SECUENCIA Nº13 Camilo comienza))	
1163	G	<i>de acuerdo a lo observado podemos apreciar un paisaje</i>	VUELVEN AL TEMA DE

		<i>con distintas llanuras altas con afluentes especialmente con calafate y lenga\ lugares próximos a cordilleras nevadas y::</i>	LA PREGUNTA NUMERO 1.
1164	C	y bosques\ \cierto/	
1165	G	\ah/	
1166	C	bosques de calafate\ no le pusiste porque se está cachando\ préstame el corrector (...)	
1167	G	ya terminé	
1168	P	acá está\ nosotros vamos bien\ nosotros estamos en la uno	
1169	C	tenemos que desarrollar los-	
1170	G	estamos recién acá-	
1171	P	yo voy a hacer la tapa con el Genaro	
1172	G	si quieres te ayudamos	
1173	C	ya\ ya\ ya\ qué más\ <i>explique las condiciones climáticas existentes</i>	
1174	G	la fauna	
1175	C	a::\ la fauna\ fauna\ <i>se encuentran guanacos\ vicuñas\ cóndores\ ñandúes (..)</i>	
1176	G	yo encuentro que hay diversidades en el mar (..)	
1177	C	a::\ {(F) le pone su preámbulo}	
1178	G	Obvio	
1179	C	ay al profesor que hay que decirle hoy día cuando va a ser el terreno (...)	
1180	G	\dijo hoy día/	
1181	C	sí\ dijo la otra\ la semana pasada dijo la::- (..)	
1182	G	pero no creo que lo haga	
1183	C	dijo\ no voy a aceptar (..)	
1184	G	uno dice\ <i>animales entre ellos podemos nombrar (..)</i>	
1185	C	guanacos\ profe \habían llamas\ cierto/	
1186	G	no\ guanacos	
1187	P	eran guanacos	
1188	C	\guanacos/	
1189	Otr o alu mn o	colócale auquénido mejor	
1190	G	Auquénidos	
1191	C	pero habían elefantes\ ya\ cóndores\ vicuñas\ e::	
1192	G	PONGÁMOSLE AUQUÉNIDOS MEJOR @@@	
1193	C	claro\ <i>aves como cóndor\ ñandú y- (..)</i> \ovejas/ \quién	

		puso ovejas/	
1194	G	no\ es que la oveja fue la desgastación de la piedra	
1195	C	sí po	
1196	G	aves como la avestruz	
1197	C	ñandú\ ñandú\ ñandú y cóndor	
1198	G	como el cóndor\ ya	
1199	G	\ustedes saben dónde podemos ubicar a la polola del Nacho/	
1200	C	la polola del Nacho (..) en el físico yo cacho \por qué/	
1201	G	es que hoy día la vi con la asistente\ quiero preguntarle algo	
1202	C	a::h\ que a ella no le dieron crédito\ está pa' la cagada\ y el hermano está estudiando en la antártica chilena\ en Magallanes está estudiando el hueón\ en Punta Arenas\ \cachai/	
1203	G	con los onas	
1204	C	claro\ con los onas	
1205	G	ya\ condiciones climáticas	
1206	C	Condiciones climáticas\ estas condiciones existentes	
1207	G	\todavía están con eso/	
1208	C	sí po\ sí po\ es una de las más peludas <i>estas condiciones existentes se pueden explicar-</i> \ ya\ que se pueden explicar básicamente por lo\ por lo- e:: el retroceso de la última glaciación de XXXX XXX XXXX que dio origen\	
1209	G	ya\ esos son los fundamentos de las condiciones po	
1210	C	ya po\ condiciones climáticas existentes	
1211	G	no\ es que dice primero (..) <i>explica las condiciones climáticas existentes y después dice\ fundamenta estas condiciones</i>	
1212	C	ya\ <i>estas condiciones climáticas poseen características tales como- e:: \cómo lo/ es que se empezó a descargar\ e:: tales como- e::: frío austral \ es un frío austral\ no es un frío polar</i>	
1213	G	cuando dice tipo de escritura \a qué se refiere/ ((están respondiendo un cuestionario sobre el taller realizado))	
1214	C	e:: frío\ \ah/ tipo de escritura (..) informe (..)	
1215	G	características tales como frío-	
1216	C	frío austral- e:: austral\ e:: zona de mucha lluvia\ zona de mucha pluviosidad (...)	
1217	G	yo nunca vi llover	
1218	C	allá llueve\ ESTAMOS EN LA ZONA MAGALLÁNICA PO:: ya	
1219	G	fueron en el verano \cachai/	

1220	C	Claro	
1221	G	ni una gota\ ya\ \qué más/	
1222	C	zona de influencia de- pone ahí-	
1223	G	Ya	
1224	C	zona de influencia de:: las zonas polares\ más polares\ zona de influencia de masas polares (...) \qué otra cosa más se me olvidó/ e:: \qué más/ deja de::-	
1225	G	ya\ \por qué somos griegos/ \va a entrar en la pregunta/	
1226	P	o sea lo::	
1227	G	los cambios políticos no se estaban dando de acuerdo a las culturas que se fueron\ que se fueron::	
1228	Inv.	\les explico un poquito las preguntas\ por si tienen alguna duda/ <i>tipode escritura</i> \ fueron dos momentos: uno cuando ustedes tomaron apuntes del libro\ \ya/ y un después cuando respondieron\ esos son como los dos momentos donde escribieron\ o sea\ yo los vi que escribieron\ \ya/ y la finalidad \para qué/\para qué escribir/ algunos me dijeron: “bueno\ para una nota” pero a lo mejor hay algo más\ después en la tres...	

18.	M	representa el movimiento\ y al estar juntas significa que ellas eran ya_	Mario entrega un antecedente que completa Paola.
19.	P	estaban domesticadas\	
20.	M	Domesticadas\	
21.	P	Si\	
22.	M	\cachai/\ que ya no eran cazadas\	Repite lo dicho anteriormente mediante una perífrasis.
23.	P	esa es una idea que venía sostenida de allá arriba\	
24.	M	pero después el Enzo se la planteo al profe... {(FF) no}	
25.	E	que yo {(FF) no}	
26.	M	{(FF) no} al toque\	
27.	E	yo la encontré re bonita poh\	
28.	P	tenis que preguntarle \cuál es su base científica/	Paola pregunta por los fundamentos científicos de esos postulados.
29.	M	si poh\ eso a veces es relativo\ es relativo porque depende de_	
30.	G	pero yo también te diría que no\ poh\	
31.	E	\por qué/	
32.	G	porque por ejemplo\ yo no sé dibujar \cachai/; yo no sé dibujar y de repente las primeras artes tu lo dibujai simplemente\ le dibujai como las dos patas\ como lo mirai de frente\ es también un asunto de perspectiva también\	Genaro contrargumenta basándose en su experiencia y también en conocimientos relacionados con el tema.
33.	E	no::\ pero o sea\	
34.	G	hay una claramente me acuerdo claramente que la del... era la del Cromagnon que sale así y que las patas están_	
35.	M	flectadas\	
36.	G	que las patas están flectadas y ahí se... se denota que tienen una conciencia de movimiento en el dibujo para que les quiere colocar cuatro de repente les pudo cortar las cuatro y se las pudo colocar que... XXX XXX	
37.	P	... o sea no se ven las cuatro\ pero hay en uno que se le así\ pero parece que son perros	
38.	M	pero\ a mi me parece buena la plan... el... la teoría del Enzo en todo caso\ me parece válida\	Ausencia de argumentaciones. Apreciaciones personales.
39.	P	aunque igual él plantea... XXX XXX	
40.	E	\ no es cierto/	

41.	G	\ ah/ yo pienso\ bien... que piensen\ pero no encuentro valida\	
42.	M	es que vo' te mojai por Álvarez\	
43.	E	es que lo que pasa\ es que como no la dijo él y la dije yo... por eso\	
44.	M	si poh\	
45.	P	si te gusta XXX XXX	
46.	M	hubiese venido Álvarez y hubiere sido dijo... el Genaro te dice ah sí sí sí\	
47.	E	...y te acicala @@@@	Dificultades en la negociación de las ideas. Contraposición entre el conocimiento autorizado y el conocimiento cotidiano.
48.	M	yo no po' soy uno más del curso no más\	Ausencia de argumentos.
49.			Descalificaciones personales.
50.	G	ya\ ahora pasamos a un tema\	Inicio de segundo tema.
51.	E	y no lo inventó él\ así que esta malo\	
52.	G	ahora\ ahora pasamos a un tema\	Genaro anuncia el tema de Paola en medio de algunas dificultades para comenzar.
53.	P	espérate\ ya viste que le toca a él\ que le toca a él\ que le toca a él\	
54.	G	sí\ ahora pasamo al tema doña Paola\	
55.	J	ya\ estamos listos\	
56.	M	Mono\	
57.	J	su interpretación es de las XXX	
58.	E	el mono\	
59.	G	\ah/	
60.	J	sus interpretaciones me sirven igual \	Joanna trata de contemporizar ante las secuelas de la discusión anterior.
61.	E	ya po (...) y después abajo le ponís\ le ponís Enzo\	
62.	J	...después descubrimos que no puede ser debido a (...) simultáneo al anterior\	
63.	M	\ Enzo/ 2003... eeh...	Distracción comentarios banales.
64.	E	pa' que después me_	
65.	M	bus\ Bush\	
66.	E	pa' que después el profe me van a fregar\ este tonto es el que anda propagando las tonteras que yo digo	

		que no @@@	
67.	G	sabís lo que yo_	
68.	P	ni... o sea te entiendo\ si das una idea y discutiendo se llegó a la conclusión que no podía ser por esto y lo otro\ quizás si\ quizás no\	Paola valora el debate para arribar a una conclusión.
69.	G	sabís lo que_	
70.	P	déjala abierta\	
71.	M	una reflexión\	
72.	G	lo que es digna de tener una interpretación es acerca del tamaño... del Cerro Sombrero\	Genaro plantea otro tema para continuar con el debate.
73.	J	si\	
74.	G	\porqué eran grandes... para que.../	
75.	M	porque ellos eran mas chiquititos\ lo ven grandes\	
76.	J	no\ yo creo (...) era su Dios\ era el dios camello\	
77.	E	esas te... teorías científicas tuyas chico\	
78.	M	mejores que las tuyas\ po	
79.	G	era sacro\ era ceremonial\	
80.	E	te mojaste con la mía de lo que_	
81.	M	no\ pero es que esa era buena... agradece que te apoyo po\	Falta de destrezas en la participación en debates o conversaciones: recriminaciones\ descalificaciones
82.	G	cuando están en el valle miraban para que pa' que pa' allá está su casa\	Genaro inicia la entrega de antecedentes: Ejemplos (81) Comparaciones (82-83) de la interpretación que realizan.
83.	J	eso... era como... como un signo\ como un punto de referencia que ellos estaban ahí locando\	
84.	E	como los graffitis... pero no mira\ ahora.... son las casas\	
85.	G	pero de esa forma\ de esa forma nosotros igual estamos aceptando un poco la tesis de Lautaro Núñez de [autor de un artículo]	Genaro explica que de esa manera apoyan el razonamiento de un autor.
86.	E	no\ hey\ y si fuera solamente para demarcar un cierto tipo = de cultura=	
87.	G	... =de que era =	
88.	E	como un graffiti de los locos de ahora \cachai/ que hacen un graffiti que por ejemplo del grupo " <i>Los Vagos de la Calle</i> ". hacen un graffiti donde ellos se	Nuevos antecedentes basados en la comparación y la ejemplificación.

		juntan\ donde ellos están\	
89.	P	... pero también de repente porque eran cazadores que se_	
90.	G	... por eso... eso es lo que decía yo\	
91.	E	para identificar su_	
92.	M	pucha\ com yo iba a saber... vamos\ vamos a buscar uno\ vamo a buscar uno\	Interrupción del razonamiento.
93.	G	oigan ustedes todavía me discuten de que... la llama\ el geoglifo del Cerro Sombrero era anterior a las casas\	Genaro presenta otro tema mediante una contraposición.
94.	E	no::\ o sea yo pienso que son (...) del (...)	
95.	M	...del mismo periodo\	
96.	P	pienso que son contemporáneos\	Participación colaborativa.
97.	E	del...del mismo periodo... del mismo periodo\	
98.	G	no porque las.... las c... \cómo se llama/	
99.	M	pero no digai no porque\	Llamado de atención a la forma de intervenir\ se alejan del contenido.
100.	E	Eh\	
101.	M	yo pienso que no \	
102.	E	estamos en una discusión abierta\	
103.	P	claro... si dice que llore\ vamos a decir que llorís po\	
104.	M	ahh verdad po Genaro\ disculpa\	
105.	G	hay una interpretación\ yo no... la escuche en el paseo\ yo no se quien... no se quien la dijo\ no se quien estaban hablando... pero parece que el Neil cachaba un poco el asunto\	Genaro vuelve al contenido de la discusión rememorando la interpretación de un compañero.
106.	M	\el Neil/	
107.	J	... eso fue lo que dijo el profe después\	Jeovanna asegura que la información fue corroborada por el profesor.
108.	M	ya... obligao a sacarle la información al Neil\	
109.	G	era de que\ que por ejemplo\	Genaro inicia la explicación .
110.	E	cacha donde el Neil es de acá y yo no soy de acá... por eso la del Neil es buena y la mía es mala po\	Enzo descontento porque considera que sus fundamentos no son tomados en cuenta.
111.	M	no seai así po...XXX	
112.	J	ya po' Genaro \qué pasó/	
113.	E	ya po' Genaro\	
114.	G	es que si tú encontraí condiciones favorables\	El razonamiento parte con una aseveración-ejemplo .

115.	E	\ya/	
116.	G	las condiciones favorables son primero para vivir... y después para hacer un arte... yo no digo... (...)	Causa- consecuencia.
117.	E	está bacán [excelente] aquí pa' hacer dibujos\	
118.	G	primero voy y me asiento \cachai/ esta como... bonito pa' hacer mi casa\ y ahí cuando tú ya tení un bonito de casa\	Vuelve al ejemplo .
119.	E	acá sa::	
120.	G	tú la arreglai y la ordenai\	y la concluye .
121.	E	tiene razón igual... igual es una hipótesis más o menos\	Adhesión Ante la claridad de los antecedentes ofrecidos por Genaro logra adhesiones de parte de Enzo.
122.	P	...a los asentamientos Inca-Tiwanaku\	Nominación- síntesis Paola le da un nombre técnico al planteamiento de Genaro.
123.	M	es que yo no com... yo no\ yo no	
124.	G	es muy prob_ es muy probable de que las casas hayan sido de...de cazadores\ de recolectores\	Genaro continúa con el desarrollo de la hipótesis.
125.	M	yo pienso que má eran_	
126.	G	o sea\ cuando está empezando\ cuando está empezando la agricultura\	Antecedentes.
127.	M	pero ya era un asentamiento puro ehh\	
128.	G	pero la técnica de raspado\ la técnica de raspado te da un avance cultural mayor que:: el cazador\	
129.	E	pero \por qué/ a lo mejor es una variación no más po' desde antes... \cachai o no/ porque\ porque si mirai la técnica de raspado es como\ es como la técnica del negativo... \cachai/ esparcen to:: pa' fuera y el dibujo queda pa' entro\	Surge el debate en relación a las ideas propuestas. Enzo entrega antecedentes.
130.	G	yo creo\ que por sentido común\ es mucho más sencillo rayar una piedra\ o si vai a colocar piedras y hacer el dibujo que rasparla y separarla... raspar y dejar despejadito... yo creo que eso te trae un\ te trae como un...un avan_	Genaro entrega antecedentes utilizando comparaciones y ejemplos.
131.	M	un mayor desarrollo\	
132.	G	un mayor desarrollo artístico que... juntar acá las piedras\	
133.	J	juntar las piedras\	
134.	G	que juntar las piedras\	Proceso de complementación y repetición.

135.	J	no porque juntar las piedras\ igual tienes que ir calzando unas con otras\ cierto\	
136.	G	claro...pero una cosa de:.\ de por ejemplo\	
137.	J	...pero dependiendo del terreno donde lo hagan\	
138.	E	pero yo agarro dos piedras... yo agarro dos piedras zoomorfas y las coloco en fila\	
139.	G	es por ejemplo... el caso de cuando la mamá te hace un plato y te coloca un huevo y un.../	Genaro recurre a un ejemplo más cotidiano.
140.	E	lo que pasa es que si tú... es que si tú te paras\	
141.	G	...como los ojos y una salchicha así\	
142.	M	si tú en esos dibujos que lo\ por ejemplo los geoglifos que son de relieve que se le llaman\ si tú te parai encima de uno no te dai cuenta que estai encima de uno\ pero si\ si tu te parai de lejos lo vai a distinguir\ el hecho de que tu te parís y lo distingai no significa que todas las piedras van a tener que tener una forma redondita po'\ cachai/ tú\ tú amontonai una piedra así como el dibujo que hicimos nosotros\ \te acordai el mono que estaba así/ ... ese mono\ acaso buscamos piedras re:ondas... no po'\ eran piedras totalmente deformes\	Mario entrega sus ideas tratando de aclararse en lo que desea expresar.
143.	J	...dependiendo del lugar donde tú estás también XXX	
144.	P	...están en su momento pick\ esa es la hora... a las 8:00 es el momento pick de los chiquillos XXX	Paola realiza indicaciones sobre la hora.
145.	G	también pero existían en Cerro Sombrero piedras en el cerro\	Genaro hace un acercamiento al tema desde otra perspectiva.
146.	E	si po' había caleta [bastante]...	
147.	M	así unos camotes hueón\	
148.	E	aparte también pudo haber sido\	
149.	G	y ese\ y ese también po' \cachai/ o sea\ es el medio trabajo despejar esa área para hacer esa llama tan grande\	Genaro.
150.	M	y es un trabajo po'\ porque generalmente tienen que hacer un dibujo... \cachai/ tiene que hacer un bosquejo po' \	
151.	E	\yo también/	
152.	M	... un bosquejo y decir: de aquí pa' allá voy a empezar a sacar\ porque la llama si tú la mirai\ está súper cuadraíta po'\ está súper bien hecha\	La conversación lleva a los participantes a rememorar lo observado y describirlo verbalmente.
153.	G	si po\ está súper bien hecha\ o sea\ como dice el	

		Mario como que alguien tiene que estar como de lejos estar indicando así\	
154.	M	o hacer un bosquejo ya antes en e::l - \cachai/	
155.	G	ah \tirar un lineamiento así/	
156.	M	si\ en la tierra y después decís\ ya de aquí pa'acá voy a empezar a sacar y de aquí no (...)	
157.	E	la... la bajaron de Internet y de ahí la copiaron\ loco\	Se agotan los antecedentes surgen las bromas.
158.	P	Ahah:::: ha lo más probable -	
159.	E	estaban con un satélite\ con un SIG\ un sistema de Información\	
160.	P	a lo mejor fue el Emilio\ el Emilio cuando se quedó allá en el...XXX XXX	
161.	G	ya... pasemos al_	SECUENCIA N°2
162.	P	ya\ yo te digo altiro [de inmediato] lo que yo tengo.	
163.	G	pasemos al tema Paola\ Paola \ le tocaba \dónde está la ... la hojita/ [alusión a la Guía de trabajo]	Genaro retoma nuevamente el trabajo y anuncia el tema de Paola.
164.	P	a mi me toca... "Otras manifestaciones Culturales"...	Paola nombra su tema y entrega datos o hallazgos encontrados en terreno y a partir de ellos realiza una inferencia.
165.	G	...que hayamos encontrado\	
166.	P	yo tengo que en el Cerro Sombrero se encontró maíz... un maíz pequeño...{{PP}}	
167.	E	... de las 8: 30 más o menos\	
168.	P	...y la cerámica\	
169.	E	8:20	
170.	P	...la cerámica tosca \ya/ tengo que en los cementerios\ porque en\ en el camino nos íbamos encontrando cosas\ pero en el cementerio de Ausipar encontramos el problema de los huesos calcinados\ el puco que encontró el... Sergio\ la cerámica pre Tiawanako (<i>Tiwanaku</i>) de las Maitas\	Empleo de tecnicismos en la descripción realizada por Paola.
171.	G	\Cómo se llamaba/ \Puco/ [cuenco]	Genaro pregunta por un tecnolecto.
172.	P	si\ de las Maitas\ Chiribayas\ la deformación craneana.	Paola explica nuevamente mediante terminología propia de la materia.
173.	M	y esa cosa es fundamental Paola\	Mario realiza una observación pero no precisa por falta de

			antecedentes y de léxico.
174.	G	Claro\	
175.	P	los cuerpos pertenecientes a niños que habíamos encontrado\	Paola continúa con mencionando datos.
176.	M	porque\ basándote prácticamente en ese\ en ese deformación craneana podí\ ahí\ ya tení una cosa pero sumamente\	Mario interviene pero no logra precisar su participación.
177.	G	Tiawanaku\	Jeovanna lo complementa con un concepto.
178.	M	...Tiawanako\ pero altiro una (...)	Mario repite para precisar.
179.	P	la aguja\ que el\ de el\ que el Pato me haya hizo la salvedad\ no estaba seguro de que material era\	
180.	M	no\ pero debe haber sido de hoja de cactus\ o sea\ de espina de cactus\	Mario inicia con sus compañeros una zaga de hipótesis sobre el origen de uno de los datos.
181.	P	no\ pero es que puede ser de espina de cactus\	
182.	G	María\	
183.	P	...o de huesos de camélidos\	
184.	M	ah verdad po'\	
185.	P	...entonces ahí no se están_	
186.	M	y tú... \tú no sacaste fotos/	Mario pregunta por evidencias físicas.
187.	P	no\ porque la aguja voló\ no te digo porque el Pato la dejó a un lado y se la robaron\	Ausencia de antecedentes recurren a las bromas.
188.	M	pucha que es tonto\	
189.	P	obviamente que si se la robaron... nadie del curso va a decir\	
190.	E	la verdad es que yo\ se me descosió el pantalón y lo fui coser y la rompí\	
191.	P	y tengo que se encontraron tejidos de lana... ahí se encontró la lana más antigua que era súper delgadita\ era muy fina el tipo\	Paola retoma el desarrollo de su tema , dando cuenta de sus notas .
192.	E	una negra\	
193.	P	...la que sí\	
194.	E	ahí había una negra que se molía sola\	
195.	P	... que se molía sola\ esa\ el profesor dijo que esa lana\ la que nosotros vimos\ es la lana mas antigua que... en fecha\ datación que dice porque el material\	Paola explica sus datos basándose en el discurso del profesor (autoridad) Usa tecnicismo.
196.	G	estaba muy deteriorado\	
197.	P	... no estaba trabajada\ como súper fina\	

198.	E	y hay escuchao eso de que es más viejo que el hilo negro\ o sea\	Enzo relaciona el color y la antigüedad de la muestra.
199.	P	... también tengo que eh\ en el camino\ porque en el camino de los conjunto habitacionales también se fueron encontrando tejidos... y en donde encontraron las habitaciones que estaban tapadas con tierra y paja\ ahí encontraron el tejido de::\ de lana que podía ser de alpaca o de llama\	Paola continúa con el desarrollo de sus datos. En la revisión de su tema da a conocer sus apuntes .
200.	E	\has visto la que tiene la\ la Silvana/	
201.	G	esas son_	
202.	E	\les sacaron fotos/	Pregunta.
203.	P	y encontramos de fibra vegetal... sí... con un lápiz\ y el tejido entero de fibra vegetal\ incluso\	
204.	M	\es grande/	Pregunta.
205.	P	el de fibra vegetal\ más o menos así (...)	
206.	M	un buen pedazo\	
207.	P	el pe pedazo\ el de fibra vegetal que se\ que encontramos\ el profesor dijo que podía ser ocupado para transportar el maíz\	Paola describe y explica los fundamentos de sus datos a partir de las preguntas formuladas por sus compañeros.
208.	M	\Enzo y el tuyo/ \tu pedazo de fibra/	
209.	E	chiquitito\	
210.	M	\se lo mostraste/	
211.	E	no\ no se los he mostrao... no... chico no lo mostrí\ déjalo así no más\	Distracción.
212.	P	en el cementerio\ el último de Cachango encontramos cerámica San Miguel\	Paola introduce otro dato del trabajo interpretativo que debe realizar.
213.	M	hey\ esa cosa es un pedazo de madera\	Descalificación con lenguaje coprolalico.
214.	P	...gentilar y Pocoma\ y los huesos también estaban calcinados debido al saqueo y todas esas cosas maíz\ los tejidos desgastados\	Paola continúa con la descripción utilizando un lenguaje formal y técnico.
215.	M	pero allá en Santiago no van a saber @@@@	Escasez de argumentos= bromas.
216.	P	... la cestería\	otro dato
217.	G	pero tú como ves que debería ser Paola/	SECUENCIA N°3 Genaro inicia la revisión de la exposición de Paola preguntándole.

			Representación del texto.
218.	P	ah no po'\ es que ese es el cuadro\	
219.	G	para poder_	
220.	P	... voy a trabajar po'\ eso estan_	
221.	G	\vai a trabajar por sitio/ \o vai a trabajar por área/	2. Forma de abordar los datos.
222.	M	trabájalo por sitio\	
223.	P	por sitio\	
224.	E	mmm\ por sitio mejor\	
225.	G	porque yo veo que acá lo que está faltando son dos temas igual importantes\ que yo no se... si hay que hacerlos así como... yo creo que el como enterramiento es como el (tos)... y también veo que las terrazas y las colcas no las estamos nombrando\	Gen organiza el trabajo : a) Señala los aspectos que falta desarrollar. b) Dudas de cómo abordarlas
226.	E	eso yo creo que debería tocarlo este loco\	
227.	P	eso es lo que yo pregunto\	
228.	E	mmm\ como tipo de construcción\	
229.	P	o sino para ver las terrazas y me dai las colcas\ veí como lo hacís cambio\	Opiniones diversas de los participante sobre delimitación de los temas.
230.	G	Pero/	
231.	G	no\ yo creo que las terrazas con las colcas tienen que ir juntas...	Genaro organiza la información.
232.	P	es que también\ hay una... los corrales\	Paola agrega otros datos.
233.	G	yo no sé si_	
234.	P	... los corrales que se encontraron\ y eso quiero averiguar mañana con los niños de_	Dudas sobre la data de los hallazgos.
235.	M	pero los corrales parece que son contemporáneos no más.	
236.	P	lo que pasa es que cuando fuimos a_	
237.	M	son más modernos\	Comentarios de sus pares.
238.	P	fuimos a... fuimos a_	
239.	G	el lagar tampoco lo estamos mencionando\	
240.	P	...cuando fuimos a_	
241.	G	mira\ aquí tenemos construcciones\ debe ser como otro punto que diga construcciones que tome los silos\ que tome las colcas\ que tome... o que los corrales así\ como que es como de la tradición antigua que vimos\	Otro intento de organizar el trabajo, entrega un Título : construcciones Constituyentes : silos, etc.
242.	P	cuando fuimos a Cachango\ a Cachango\ hay unos\ hay unos corrales ahí que nadie nos pudo decir si eran antiguos o no\ y eso es lo que quiero preguntar	

		mañana al profesor\ porque los que fuimos a Cachango sabemos\	
243.	G	...(...) la Mitzy y el otro niño (...)	
244.	P	pero ellos llegaron al final po'\ ellos llegaron (...) y uno decía que era contemporáneo y el otro decía que no\ dijo al principio... entonces mejor preguntarle al profesor y tener la base directa\	Antes las dudas y de las diversas explicaciones Paola decide consultar al profesor como fuente más confiable.
245.	E	en Cachango yo encontré cobre\ acuérdate... metalurgia\	
246.	P	ah verdad... en Cachango había cobre\	
247.	G	ah yo encontré esa piedra... \te acordai esa piedra.../	
248.	M	hey\ pero esas son otras manifesta\	
249.	E	y yo encontré una raedera\	
250.	M	eso le corresponde a la Paola\	
251.	G	verdad... la raedera\	
252.	P	si me toca a mí\	
253.	E	en mi casa\	
254.	M	otras manifestaciones\	
255.	Otr o alu mn o	\y cómo es/	
256.	P	otras manifestaciones culturales\ si po'... lo que es cera... lo que es tejido\ cestería\	
257.	E	una cuestión así... se le nota el desgaste en un lado\	
258.	P	...material lítico... ah y aquí se encontró el microlito... no\ el microlito se encontró acá... voy a preguntar eso a la Marjorie para mayor información\ pero no sé si se encontró bien en Ausipar o ... ahora yo dentro del material que he podido recolectar\	Paola recoge los datos señalados en un lenguaje informal por sus compañeros y los recapitula mediante un lenguaje técnico .
259.	E	hey \no te mostré la ra\ la raedera Gen/ \no te la mostré/ Ah de veras que a ti no te toco tanta\	
260.	P	por ejemplo que se hayan encontrado restos de maíz en San Miguel es porque la... eh San Miguel\ la fase San Miguel era netamente agrícola\ pero también se dedicaba la... el intercambio de recursos\ de recursos que podían ser la _	Fase de inferencias Paola realiza inferencias donde une los objetos encontrados con el conocimiento sobre el tema.
261.	E	trueque\	
262.	P	claro\ los recursos maldi... lo que puedes tú determinar mejor es con que... si hay alguna... con que se puede inferir que tenía _	

263.	G	\tenís las guías tú/ [alusión a bibliografía]	Requerimiento de bibliografía.
264.	P	...distintas fases de_	
265.	G	sí\	
266.	P	tengo también que se dedicaban a la caza y por eso también lo de los tejidos de lana\	Paola continúa con sus inferencias, apoyada en sus notas de campo.
267.	G	quiero ver que falta cosa de que...	
268.	P	...y la recolección terrestre\ ahora tengo que buscar la técnica de cada\ de cada tejido\	Paola sigue revisando su trabajo y aclarándose en relación a las partes del trabajo y lo que falta elaborar.
269.	M	Ya\	
270.	G	entonces nos están faltando las construcciones... no esta faltando la descripción general de los sitios\	Representación mental de la superestructura. Genaro recapitula y ordena, menciona de manera esquemática lo que falta.
271.	E	y \eso no lo estoy haciendo yo/	
272.	M	ah... la de atrás... el último\	
273.	P	yo te iba a decir Genaro que... eh a mí lo que me falta así de\ de\ de toda el trabajo que yo difícil que encuentre es la medición de las tumbas... porque cuando me habla de los entierros\ en todos los libros\ me habla a rasgos generales de lo que se encontraron y que se permitió determinar algunos aspectos propios de la cultura como que se_ caza\ intercambio... cosas así\	Paola comenta a Genaro lo que le falta de su tema y la dificultad de encontrarlo en la bibliografía.
274.	G	ah... yo puedo\	
275.	P	ah y el oro que encontró la María me falta\ de Ausipar\	Paola señala otro hallazgo que debe considerar.
276.	G	yo puedo describir\ describir eh... los sitios trabajados... o sea\ el nombre\ que lo que había\ ubicación... no\ no tanto la ubicación\ sino como la_	Organización: Genaro señala temas que no están cubiertos por el grupo y que él puede desarrollar.
277.	P	eh te iba a decir algo...	
278.	G	Pero tu... tu Enzo... \cuáles son las características orográficas/	Genaro revisa el tema de su compañero y pregunta por características .
279.	E	\yo también tengo que tocar eso/	
280.	P	y los cerros\	
281.	E	\yo/ yo tengo que la ortográfica... no po'\	Enzo presenta dudas en la delimitación de los temas.

282.	P	lo que tu ya estai haciendo\ lo describís el cerro donde están\ ya el cerro de sa... ya el Cerro Sombrero\	
283.	G	esta descripción general\ lo que pasa es que\ nosotros\ llegamos a la conclusión de que el profe se\ se equivocó acá en el_	
284.	E	pero ustedes piensan eso... a lo mejor no fue de él\	
285.	P	pero tenís que... preguntarle mañana bien\	
286.	G	pero yo sabía que... yo igual tenía esa duda... esa\	
287.	E	no\ pero esa cuestión de orográfica y toda esa cuestión la está viendo el pelao acá loco... el pelao está haciendo eso en otro grupo\	
288.	G	no po'\	
289.	G	esta descripción general de los sitios trabajados \aquí si estaba/... más parece así como tipo bitácora... yo creo que acá en el... en que yo no se porque esto	Estructura del tema. Genaro da indicaciones en relación a la descripción de
290.		es_	los sitios= tipo bitácora.
291.	G	es que es de todo de las piedras \te acordai de lo que dice\	Inicio de la delimitación de temas.
292.	G	Descripción física\ características climática\ orográfica\	Genaro enuncia aspectos que falta por desarrollar.
293.	G	... lo que dice el profe/	
294.	G	es lo mismo que tú estai haciendo acá\	
295.	E	pero es que lo mío\	
296.	G	no porque esto es clima... ah es lo mismo igual po'\	
297.	P	si po'\	
298.	G	pero acá es más clima\ curso de agua... debió haber sido la misma pregunta\	
299.	E	claro\ ponte yo tengo que decir\ ya... eh ya... existen piedras \cachai/ pero alguien tiene que decir... estas piedras son de material... no se po':\	Estrategias para delimitar: Preguntas. Enunciación de subtemas de cada uno. Ejemplos de textualización.
300.	P	no po'\ no podís poner que existen abundantes piedras que_	
301.	G	\de que tipo/	
302.	P	volcánica\	
303.	G	porque el profe los dio\ los dio_	
304.	P	el profe los daba en cada\ en cada lugar\	Alusión a las explicaciones realizadas por el profesor en terreno.

305.	G	esta la dijo completa... esta_	
306.	P	por favor... la mía no la dijo nadie\	
307.	G	esta la dijo también\ los silos y las colcas los tenemos los dos con el chico... los tomará él... los tomo yo \y él toma las terrazas/	Joanna menciona algunos subtemas y pregunta para delimitar.
308.	G	\ah/	
309.	P	el toma las terrazas y yo tomo los silos y las colcas \cómo lo hacemos/	Paola continúa con las preguntas para aclararse.
310.	E	no chico\ vo' tenís que tomar esas cosas\	
311.	G	yo encuentro que las terrazas... eh\	
312.	M	\y las colcas/	
313.	G	... no sé tienen que desligar de las colcas... en el trabajo\	Planificación verbal Genaro da algunas indicaciones sobre la relación de los temas.
314.	E	eso tenís que tomarlo tú\	
315.	G	el trabajo tiene que ir simultáneo\	
316.	P	por eso preguntamos \quién las va a tomar/... o las tomamos a medias... la hacemos los dos\	
317.	M	no\ lo que pasa es parte también de la\ del\ del...	
318.	P	del conjunto habitacional\	
319.	M	si po'\	
320.	G	la guía básica de la información\ y dice: "Es conveniente que usted_"	Alusión a la guía de trabajo
321.	P	profundice... si po'\ si cuando yo le pregunte a Nicolás me dijo que... que si era mejor si podíamos explicar lo de los entierros... esto de los problemas... eh braquicéfalos (...) los huesos calcinados\	La guía enfatiza el hecho de profundizar en la información.
322.	G	@@@@... todavía me sigo preguntando lo mismo\	
323.	G	sabís que Mario \ toma lo tú... hace... pero yo/	Genaro le entrega el tema a Mario.
324.	P	permiso... quiero ver algo\	
325.	G	porque yo ya tengo listo el de la pre... el la cerámica... tengo todas las cerámicas que tenemos\ tengo las fotos... me falta solamente escribirlo\ y pasarle y colocarle unas frases que... que tengo reservadas... entonces después del en lo otro del_	Autorrevisión verbal. Genaro hace una autorrevisión esquemática de su tema y de los datos con los que cuenta.
326.	M	\pero con respecto a las colcas\	Mario manifiesta una contradicción (pero) con la instrucción.
327.	G	es que las colcas hay que decir que... a ver... de que porte eran\ para que servían y para que servían era	Modelamiento Planificación – Textualización

		para que no le entrara humedad era para preservarlos era almacenaje\ era pa' que los ratones\ los roedores no lo comieran... eran los típicos refrigeradores \cachai/. Los silos también cuando hablamos de las terrazas tenemos que hablar_ la... el avance cultural que tienen ellos para poder desplazar las acequias\	Genaro lo entiende como una solicitud de aclaración y realiza una planificación verbal que incluye: a) descripción b) función c) comentario junto con una breve textualización a manera de modelamiento.
328.	G	ellos son sabís que mi papá me dijo que para que... estuvieran mejor en su base la terraza hay que con curso de agua que pasara cerca de ahí y que esa tecnología ahora están utilizando en el puerto ahora\	
329.	E	yo me voy a ir\ muchachos\	Señalización de término de la sesión.
330.	Otros	yo igual XXX	
331.	G	al ocho XXX	
332.	G	dice si mañana le podís traer tu cerámica pa' echarle una limpiaíta\	Bromas.
333.	E	yo tengo cerámica acá para ver si tienen_	
334.	M	ah\ yo igual tengo cerámica... si quieren lo traigo/	
335.	E	ya... yo saqué... este\ este y_	
336.	G	yo mañana voy a traer una estatua\	
337.	G	\tu Paola cual vai a traer/	
338.	M	Genaro\ yo te voy a traer las mías pa' que me las clasifiquéis\	
339.	G	ya\	
340.	E	y yo me voy a llevar la... la cuestión del loco este XXX	Autogestión del trabajo. Acuerdan reunirse mañana nuevamente Traer material para clasificar Distribución de temas Llevar material bibliográfico y notas de otros compañeros.
341.	G	\tú vai a ocupar este hoy día\ tú/	
342.	M	sí XXX	
343.	M	aunque sea por hoy día voy a tener que tirarme con unos dos XXX	
344.	M	yo tengo que hacer de estos dos... tengo que dejar listo este... este tengo que dejarlo listo así como\	
345.	G	hey\ dedícate más a la dibujá\ la descripción... como cuantas piedras habían/	Genaro da indicaciones de cómo abordar el tema : a)

			Dibujar b) Describir
346.	M	si\ lo que pasa es que como tú dijiste que le hiciera una introducción\ ya tengo pensado algo más o menos\ pero tengo que redactarlo\	Mario alude a la estructura indicada por Genaro y de cómo elaborarla.
347.	G	pero tiene que ser algo así... como que_	
348.	M	no\ si ya lo tengo...no me hablís... ya lo tengo\	
349.	G	\cuándo nos juntamos/	
350.	M	lo leí en un libro y me gustó\	
351.	E	mañana yo no puedo\ loco\	
352.	M	mañana yo tampoco puedo\	
353.	E	o sea\ en la tarde puedo\	
354.	M	yo en la tarde no puedo\	
355.	G	o sea\ en la tarde parece que vamos a estudiar pa' psicología en el hogar [<i>albergue de estudiantes</i>]	
356.	E	ya... no puedo mañana\	
357.	G	a las cinco y media\	
358.	M	yo mañana no puedo en la tarde\	
359.	G	tú... tenís que dar las pruebas atrasadas\	
360.	E	tengo que dar las pruebas a las tres\ tres y media XXX	
361.	G	\y terminai\ pero te vai para allá al hogar/	
362.	E	si po'... yo cacho que_	
363.	M	lo más probable\	
364.	P	Necesito_	
365.	E	es que mira esa cosa es relativa \cachai/ porque igual me estoy echando el ramo... y necesito un 5.5 y si veo que no me da la cuenta. no\ no voy no más... toi pensando (...)	
366.	M	ahh\ que es tonto... no seai tonto... juégatela no más	
367.	E	es que sonar porque voy a tener que estudiar pa' esa pura prueba y voy a dejar de lado el ramo de Vargas\	
368.	G	ahh... si Vargas\ mira te leís esa cuestión y Vasgas está al otro lado... tenís que saberte la periodificación\ las co... los hechos más importantes... y eso\	
369.	M	y eso no más\	
370.	P	Vargas es nada XXX	
371.	M	psicología [alusión asignatura de Psicología evolutiva] la lleva\ ... psicología hay que estudiar caleta [<i>mucho</i>]	
372.	G	ah, ah, ah XXX XXX	
373.	G	por último con la... con la Paola ayer psicología\ entonces ahí la Paola... la Paola te va a enseñar psicología después de la última vez\ pero_	

374.	E	si po'\	
375.	G	ya no pensí así po\	
376.	G	Psicología es más fácil hasta Lev Vigotsky\	
377.	P	\vai a estar estudiando allá/ no puedo dormir... me entró el nervio pa' Psicología\ pa' Vargas\	
378.	G	ya... estas no eran las conclusiones Paola\	SECUENCIA N°3
379.	E	nueve\	SECUENCIA N° 4 Inicio del trabajo.
380.	M	ah ya\	
381.	E	son nueve... son... ciento ochenta... al tirante \	
382.	G	\vai a sacarle fotocopia/	Acuerdos sobre fotocopias.
383.	M	al toque... al tirante.(de inmediato)	
384.	E	ya\ eso es... pero es como un punteo... inicial\ \cachai/	
385.	G	(dicta) "En este sector podemos apreciar claramente... un tipo de asentamiento en la ladera del cerro a partir de... aproximadamente cincuenta ca... del suelo..." y él tiene cien metros\	Proceso de revisión de la producción intermedia. a) Enzo muestra sus apuntes. b) Genaro los lee.
386.	E	sí\ pero... después... ya eso era como la primera parte\ después dice... claro... son los primeros\	
387.	G	ya\ mira... este sector... este el que tai escribiendo acá le... Cerro Sombrero... y este Cerro Sagrado\	
388.	E	no\ no\ es el mismo... que le\ le hice así... y me puse a escribir de nuevo porque eso lo encontré que así\ que estaba... fue como\ ah\ voy a hacer algo \cachai/... entonces me puse a escribir y\	c) Enzo realiza algunas aclaraciones y justificaciones producto de la interacción con Genaro.
389.	G	a ver\ hay una... hay una\ hay un "Chungará" ((alusión a una revista del Departamento de antropología de la UTA)) ... ya no importa... pero mira lo... dice: "...en este sector podemos apreciar claramente un tipo de asentamiento en la ladera del cerro a partir \ cincuenta metros del suelo... del suelo..." desde el nivel de la carretera tiene que ser una cosa así... mmm... "... en la ladera se encuentran construcciones del tipo colca"\ sobre la ladera\	d) Genaro revisa aspectos del contenido por tanto requiere de bibliografía ad hoc . Incorporación de fuentes. Genaro lee la revista y agrega otros datos a la organización verbal de las ideas.
390.	E	ya\ por eso... eso está mal \cachai/... porque yo le\ le puse "colca" y era "pilca" .. \cachai aquí está/	
391.	G	Y \cuáles son las pircas/	Revisión de tipo conceptual. Genaro pregunta haciendo una expansión del término "pirca".

392.	E	... en este sector... cacha que tampoco había... después le puse esto \cachai/	
393.	G	claro\ las colcas eran pa' guardar alimento... pero las "pilcas" (pircas) \qué eran/	Genaro insiste en preguntar por las pircas
394.	J	...la base de la... \ pa' la casa\	Colaboración. Joanna da una definición relacionada con la función.
395.	G	\eso son las pircas/	
396.	J	las pircas\	
397.	E	si po'\	
398.	J	ya\	Revisión compartida.
399.	E	ese es el bueno... o sea\	Enzo corrobora.
400.	G	ete... este es el bueno... "este sector se encuentra en el camino viejo que dirige a San Miguel de Azapa al interior\ aproximadamente..."	
401.	E	kilómetro\	
402.	G	\cuánto kilómetro (...)/...tú dices... \la carretera/	Genaro pregunta para precisar la información.
403.	M	como no po'\	Se inicia la negociación de los aportes para precisar la información.
404.	E	desde acá hasta allá\ hasta... hasta_	
405.	M	no\	
406.	E	... hasta Cerro Sombrero po'\	
407.	M	unos \seis/.	
408.	E	como nueve\	
409.	G	ocho\	
410.	E	siete\	
411.	G	ya\ siete\	
412.	E	siete\	
413.	G	siete kilómetros de Arica... "... se encuentra en un sector de altura... cincuenta metros del nivel del suelo..."	Estrategias de tematización. Incorpora la nueva información y continúa la lectura.
414.	E	ya\ de... del pavimento\	
415.	G	ya... aproximadamente... "... de fondo se puede apreciar el geoglifo de un camélido... Al subir se puede apreciar una aldea cuya construcción..."	
416.	E	ya po'\ aquí al camélido hay que ponerle que es de cuatro patas\ que es de estilo raspado\ que... se me olvido ponerle \cachai o no/	Beneficio de la lectura de los apuntes. Enzo al escuchar su texto consigue distanciarse de él y

			agrega otras ideas.
417.	G	pero había un solo camélido... \qué más habían ahí/	Genaro pregunta para precisar la información.
418.	E	uno no más... ese que estaba así\	
419.	G	no\ si habían más\	Discusión.
420.	M	yo vi ese no más\	
421.	P	... en el lugar donde había\	
422.	G	ya\ acá tengo los apuntes de la salida a terreno\	Ante la imposibilidad de recoger información de sus interlocutores Genaro recurre a las fuentes .
423.	E	yo igual la tengo\	
424.	G	... eso\ mira\	
425.	E	ese fue el único que yo vi.	
426.	G	\cae como de cajón que era uno/... y mira este... ehh... el tejido sin (...) el tejido es idéntico... (lee) "... en la subida veinte metros\ encontramos el tejo..."	Genaro aprueba las aseveraciones y lee los apuntes.
427.	E	mula (falso) ... ese te acordai que el profe dijo que era_	
428.	G	na' que ver\	
429.	E	mmmm\	
430.	G	pera... \era un so... uno solo/	
431.	E	sí.	
432.	G	oye \en el Cerro Sombrero había un solo... /	Rearfima lo señalado anteriormente.
433.	G	ah\ un camélido\ XXX	
434.	J	... esos son los geoglifos\	
435.	E	del\ el que era raspao\ XXX	
436.	G	es que es un poco pa' que lo llení... yo que cacho un poco más ordenado\ XXX	Genaro orienta en relación a la textualización = mayor orden.
437.	G	... o sea\ tú colocai así\ por ejemplo\ el nombre del sector... \ya/... y después colocai... ubicación\ XXX	Indicaciones para la elaboración a)Poner título b)Subtítulo
438.	G	ándalo haciendo así como dato... eeeh... arte\ si se encuentra alguna arte así geografía o geoglifo... alguna cosa... y después lo colocai acá: "Asentamiento"\	Indicaciones para organizar la información. Poner una palabra guía y luego el desarrollo del contenido.
439.	J	(...) porque yo ya tengo las fotos sacadas del	Joanna introduce el tema

		petroglifo\	geoglifo.
440.	G	yo tengo la hora en que llegamos.. (<i>alusión a la bitácora de terreno</i>)	
441.	J	(no se entiende)	
442.	E	yo igual la tengo\	
443.	G	entonces vai anotando la hora\	Genaro le pide a Enzo que agregue cierta información. Se producen algunas discrepancias entre el lector y el autor.
444.	E	\yo también eso/	
445.	G	\ah/	
446.	E	\yo también la hora/ no po' eso va en el_	
447.	G	en la bitácora\	
448.	E	si poh\	
449.	G	pero le podí colocar\ eh... ya... si mejor colócalo así no más... después le colocali al... después le colocali: "piso ecológico"\	Modificación del plan, adaptándolo a la situación discursiva.
450.	Enz	XXX aló... en la biblioteca...((habla a través del móvil))	
451.	P	... tengo el problema de que... en muchos lugares de_	Paola retoma el tema de los geoglifos ya planteado por Joanna.
452.	E	no\	
453.	P	hay muchos lugares donde hay... petroglifos\ pero nosotros no sacamos\	
454.	E	ya... \qué te dijo/	
455.	P	nosotros tratamos de sacar fotos... porque no bajamos con él \ hasta cuando llegamos arriba\	
456.	G	pero\ yo me acerqué a ese panel antes de sacarle la foto\	
457.	E	ya... y mañana la hago entonces\ porque_	
458.	G	saqué fotos yo... sacó fotos el Cote... porque ese panel era súper grande... yo saqué de abajo y la foto se subió\	
459.	E	... con mi grupo de salida a terreno\	
460.	G	pero lo ideal es que estuvieran rebelás las fotos para poder escribir las representaciones que habían... por eso nosotras queríamos ir \ porque._	Datos de terreno. Conversan sobre los datos tomados en terreno y de la necesidad de ampliarlos.
461.	P	mira\ yo le voy\ yo te voy a mostrar la foto de los petroglifos que yo tengo de la cultura\	
462.	G	(no se entiende)	

463.	P	yo saqué... No\ yo tengo de otro lado que yo saqué... y saqué las horas donde el sol no llega tan fuerte\ como a las cuatro\ cinco... se ve bien po'... pero aún así\ tú no podís distinguir en ciertas zonas bien los dibujos\	
464.	M	\cuál/ \qué horario/	
465.	P	pero a mí también se me fue haber entempao... yo nunca...	
466.	G	yo le saqué la foto y me vine\ si \	
467.	G	XXX \querís ir de nuevo pa'llá/	Genaro pregunta sobre la necesidad de volver a terreno.
468.	J	no... le digo a ella que si se acuerda qué tipo de representaciones había en ese lugar\ porque yo saqué fotos\	Observación en terreno. Joanna pregunta por datos de terreno.
469.	G	pero... \de qué lugar/	
470.	J	... pero\ el último... sitio... \Cachango/	
471.	G	ya\ Chachango\	
472.	J	\te acordai que había un panel grande\ donde habían varias cosas de... de representaciones... de representaciones/	
473.	G	mira\ yo me acuerdo que habían hartos camélido\ había hombres\ había un perro... y... \sabís que/ dale más importancia al... al de la piedra que estaban atrás... le sacamos fotos a esa... aparte habían unos camélidos que iban pa' hacia la costa\ y otros que están dibujados hacia el cerro\	Recuperación de datos de terreno. Genaro describe lo visto en terreno. Da indicaciones sobre los aspectos importantes.
474.	P	si\ ha... (...) la que tenía que ir a revelar mi rollo\	Distracción. Conversación sobre aspectos técnicos : Calidad y revelado de las fotografías.
475.	G	(simultáneo) si... eso que...(no se entiende)	
476.	P	... hasta que... no\ pero veamos el mío primero\	
477.	G	(simultáneo) ... hay que sacarle (no se entiende).	
478.	P	... hoy día yo lo revelo... mañana te traigo las fotos en la mañana y veamos como se ven... porque se ven mal acá\	
479.	G	es que sabís que_	
480.	P	... se van a ver mal en la tuya también\	
481.	J	yo voy a avanzar acá... es que \sabís que/ yo estoy haciendo la distinción entre geoglifo\ petroglifo\ su técnica... y en los lugares donde se... se ubica\	Plan del texto enunciado por Joanna. a)Distinción entre geoglifo y

			petroglifo b)Técnica c)Ubicación
482.	P	porque_	Preguntas
483.	J	... porque el geoglifo con el petroglifo se diferencian a que el geoglifo está en las laderas (...) y los "petros" están los paneles... o en las piedras a ras del suelo\	Explicación : Joanna entrega antecedentes realiza la distinción entre uno y otro .
484.	G	\por qué más se diferencia/ \Por eso no más/	
485.	J	y por la técnica también.... la técnica de roca... y por el material\ y como lo hacen po'\	
486.	G	por ejemplo el del... el que está describiendo el Cote ahora... el del "raspao"... \te acordai/ El grandote\ el del Cerro Sombrero\	
487.	J	ya... ese\ ese\ es un... yo tengo las técnicas acá... después yo le puedo ayudar al Cote\	
488.	G	no pero si el Cote la tiene que pasar tangencialmente no más... porque tú soy ((eres)) la que está a cargo de las piedras y él está a cargo del asentamiento\	Estrategias para delimitar el tema: Uso de preguntas,
489.			explicación, comparaciones, delimitación.
490.	J	y acá... y en la interpretación que igual me sale varios lo... o sea\	Delimitación de los temas de cada integrante.
491.	P	no vis que yo igual tengo sensaciones\	
492.	G	... los tipos de sensaciones y las representa... o sea la interpretación que se pueda dar\	
493.	P	sabís\ que Waldo me dijo que lo que más le importaba a él era la parte del asentamiento... o era\ las funciones que se necesitaban pa' la agricultura... la ganadería\ en la cercanía del agua\	Discurso indirecto del profesor. Aparece en la conversación a través de las instrucciones metodológicas para determinar los temas de cada uno.
494.	G	\sabes que/ No hemos revisado bien el... la o... por ejemplo... lo que vimos ... porque eso\ lo supuestamente va en el punto siete... porque cuando yo le pregunte por mis "Otras manifestaciones" también me tocan todas las sobras\	
495.	Otr o Alu	Eso te iba a decir yo... eso te iba a decir yo\	

	m.		
496.	J	él me dije que... como ya\ el Cote... ya\ el primer punto es para que vean... ya \por qué se asentaron acá/ Estaban las condiciones... pudieron efectuar algún tipo de actividad económica... esas cosas\ XXX	
497.	G	yo veo que es lo mismo\	
498.	P	es que \sabes que pasa/ Es que se ve lo mismo porque lo que como él lo escribió la explicación\ pareciera lo mismo\	
499.	G	pero yo te iba... en el siete\	
500.	P	pero si no\ no... yo no o tengo que tocar... a mi me dijo que yo... yo le fui a preguntar... yo tengo que tomar cosas de la	Instrucciones indirectas del profesor
501.		escritura\	recuperadas por los alumnos en el espacio retórico.
502.	G	oye... lo que no\ lo que no nos hemos preocupado... es la parte orográfica\ geomorfología\	Continúan con la delimitación de los temas. Estrategias: 1. Revisión oral de los aspectos que se faltan desarrollar.
503.	P	claro... y eso va en el uno\	
504.	G	... de cada lugar\	
505.	P	ponte el Erick\	
506.	G	es... eso... eso es lo que se está preocupando el... el Cote se tiene que preocupar de eso\	2. Asignación de los temas con un destinatario concreto.
507.	P	claro... porque eso es lo único que va en el uno... porque hablé con el Erick también y me dijo que él tiene que ver la geografía... esta cosa de los valles dulces\ valles salados... propios pa' la agricultura\	3. Alusión al procedimiento 3.1.Comparaciones con la metodología empleada por un compañero con el mismo tema.
508.	G	pero eso es lo que está viendo el... el Cote\	
509.	P	claro... y los cordones montañosos... en cambio la descripción que dice el Profe es más que nada como hacer un parangón con lo que vimos de ahora\	3.2.Recuperación de la metodología señalada por el profesor.
510.	G	claro pero es que_	
511.	P	... y (no se entiende)\	
512.	G	... él puso\ así\ dibujar\ torpear\ filmar\ medir\ graficar así\	
513.	J	es describir no más los lugares que fuimos no más... \cachai/	
514.	P	si\ pero tenís que_	
515.	G	... vegetal\	

516.	P	... se supone que en la asentamiento describís como están ahora y como fueron para_	Paola se refiere al procedimiento. Descripción : Presente / Actual
517.	G	pero esa es la parte del "Chico" po\	
518.	P	no... al Mario le tocan las casas... los conjuntos habitacionales\	
519.	G	al Mario le toca... al Mario le tocan los complejos habitacionales\	En la conversación los alumnos aclaran el tema que le corresponde a cada uno.
520.			
521.	J	\le vai a sacar fotocopias/	
522.	G	pero hey... hagámoslo así po'... entonces el\ el Cote... tiene que... e:: desarrollar entonces las condiciones climáticas... pero dice condiciones climáticas observables\	Genaro usa la guía para aclarar los temas: enuncia el tema (tarea).
523.	J	en la_ \ en el entorno\ en el entorno\	
524.	P	claro\	
525.	G	... el relieve... la cercanía de los cursos de agua... no se pu\ los recursos vegetales\	Genaro menciona los aspectos de la tarea .
526.	P	pero eso\	
527.	G	animales\	
528.	P	pero eso está bien que tu ves observado ahora... hacer una comparación con lo que viste antes... porque... por ejemplo en el lugar donde nosotros fuimos de... e::... Alto de Ramírez... el profe te mostró el maíz que estaba ahí... pero ese no es el maíz originario que se daba\	Organización de las ideas. <i>Los estudiantes a través de la conversación exponen sus ideas de manera exploratoria de modo que van construyendo y delimitando los contenidos que cada uno desarrolla.</i>
529.	G	a: no po'... obvio\	
530.	P	entonces ahí tenis_	
531.	G	obvio\	
532.	P	por eso tenis que hacer como tipos parangones porque es lo que está haciendo el Erick... y el Erick tiene ese libro que es de... el museo\ donde habla de... orografía\	Planificación formal. Paola da indicaciones en relación a cómo estructurar el contenido.
533.	M	terrible de apretao (miserable\ tacaño) \	SECUENCIA N° 5 Ratificación de los temas.
534.	E	a: \y vo'/	

535.	J	yo\ yo estoy tomando unos_	Mario y Enzo se reincorporan al trabajo y preguntan por la delimitación de sus temas
536.	E	ya a ver... \qué cambio hay conmigo/	
537.	J	estoy pasando en limpio los apuntes que tome cuando_	Uso de los apuntes.
538.	M	hay un gran cambio\	
539.	E	\cambio de que/	
540.	G	sabís que lo estuvimos discutiendo con la Joanna\ en bueno... más o menos \qué te parece a ti/	Genaro anuncia la delimitación de los temas y pide la opinión del interlocutor.
541.	M	\a mí/ o \a él/	
542.	G	a él\	
543.	M	y \a mí no /	
544.	G	tú sigue con tus asentamientos no más\	
545.	M	\ya/... puro asentamiento... lo mío son "Complejos Habitacionales"\	Mario ratifica su tema.
546.	G	lo tuyo \qué/	f.fática.
547.	M	son "Complejos Habitacionales"\	Mario reafirma su tema.
548.	M	hey Toto... \qué encontraste po/	Búsqueda bibliográfica.
549.	Otr o Alm .	dentro de eso... lo único que encontré... e::... algo sobre Cerro Sombrero\	Mario pregunta a otros compañeros por datos bibliográficos.
550.	M	\dónde/... en el siete\	
551.	Otr o Alm .	en el siete o el ocho... uno de los dos\	
552.	M	en el ocho... en el ocho... y ahí está este po'... en el ocho está ese\	
553.	G	mira\ lo que pasa es que acá en el_	
554.	P	... y lo de los geoglifos\	
555.	G	... eso es lo que... eso es como la... es como la ti... el tipo de bitácora\ descripción general de los sitios trabajados y visitados\	
556.	M	ya\	
557.	G	... ahí entra lo que yo te estoy diciendo... sobre ubicación... la parte asentamiento\	
558.	M	lo mío\	
559.	G	en cambio lo tuyo se va decir... solamente el	Planificación textual.

		nombre... y porque se asentaron ahí... y ahí tú tienes que recurrir a describir las condiciones del relieve\ las condiciones climáticas... y eso\	Genaro precisa el tema de Enzo y lo esboza. Enunciar el nombre(título). Causas del asentamiento. Descripción del relieve.
560.	M	\cómo/ \lo busco/	
561.	G	o sea... no tanto lo que observaste en ese momento\	Ante las preguntas de Mario , Genaro le indica las fuentes metodológicas basadas en la observación.
562.	M	ahí:::	
563.	G	...sabís\	
564.	E	o sea\ por ejemplo ya... yo tengo que decir\ por ejemplo... ya el Cerro Sombrero... eh... se ubica a no sé po'... en tal lao... hay una... se nota que las casas están en... nivel alto por... porque en el... en el sector del valle hay bichos y cuestiones... y más encima enfermedades\ la cu_ es más húmedo\	Verificación del Plan. Enzo verifica si ha entendido la delimitación de su tema e intenta textualizarlo verbalmente.
565.	M	\tenís fuego/	
566.	G	tenís... tenís que conseg... tenís que por ejemplo colocar... así: Cerro Sombrero... eh... relieve... vemos que esta es la parte que es el principio del valle... así que encontramos una ladera... convexa\ o no sé como se le puede denominar... vemos que el curso del... del agua... de ahí a los asentamientos que existen en Cerro Sombrero... es cerca de un kilómetro... así\	Modelamiento – Textualización Genaro da un ejemplo sobre la descripción con un lenguaje más formal y técnico, además con oraciones más elaboradas.
567.	otro alm.	(cantando) " <i>ha salido un nuevo estilo de baile...</i> "	
568.	E	\tú estai haciendo la misma que yo\ loco Erick/	
569.	Otr o Alm .	"... y yo... <i>no lo sabia...</i> "	
570.	G	\ah/	
571.	E	oye... \tai haciendo esa/	
572.	G	... si va a ocupara la... ese libro\	
573.	E	este libro \qué es/	
574.	P	pero... ahí sale algo de cerámica... por eso te estamos... te estamos esperando a ti... Oye Erick... \tu estai haciendo el punto número uno\ cierto/... o Joanna\	Consultas sobre el trabajo. Conversación con otros compañeros del curso.

575.	J	pero tu déjalo\ no se como llenarlo mucho\ pero... \cuál es el octavo/	
576.	P	ya... me podís... nos podís explicar un poco que es lo que a exponer\	
577.	G	ya... Cote\ de eso es que tenís que estar preocupado tú... o sea... todo lo que es geo_ todo lo que es geografía\	Reformulación. Genaro enfatiza el tema de Enzo.
578.	P	(...) en general... la_	
579.	Otr o Alm porque antes no se ocupaba el sistema de regadío... de goteo\	
580.	P	o sea\ mira... se hace en general\ o sea lo que vimos ahora... más una comparación de lo que\	
581.	E	hey\ pero sabís que\	
582.	P	... como el pueblo que estaba ahí... vivió en que condiciones climáticas\ en comparación a lo que hay ahora\	Planificación textual. Paola trata de explicar cómo debe desarrollar el tema: Descripción general Comparación Hipótesis
583.	E	sí... sí\	Enzo asiente.
584.	G	mira... acá encontré algo de la cerámica... y eso es lo que_	Genaro encuentra datos para su tema.
585.	E	me toca a mí\	
586.	P	que bien @@@@	
587.	G	XXX oye el... el Mario \pa' onde fue/	Supervisión del trabajo grupal. Genaro pregunta por uno de sus compañeros. Consulta a Enzo si ha entendido su tema.
588.	J	a sacar fotocopias\	
589.	P	a que más po'\	
590.	G	Enzo \entendiste o no/ tu\	
591.	E	más o menos\	
592.	G	viste... así se graba\ si hay que apretar Rec y Play a la vez\	
593.	E	hay hombre... Mario \te dejaste de sacar la vuelta o no/	
594.	J	XXX... no alcanzamo a llegar\	
595.	G	Huacarani es como una_\ no es un lugar\	

596.	P	sí po'... si hay lugares que no_	
597.	G	no... no sé... no hubo acá\	
598.	M	oye\ tengo flojera\	
599.	P	oh... no nos dimos cuenta @@@	
600.	M	hey que te pasa... si tengo todo hecho pal libro\	
601.	E	oye y María... y \qué parte te tocó a ti/	
602.	G	pásame el papel\	
603.	Otr a Alm .	la::... petroglifo\ geoglifo y... de todo un poco\	
604.	P	\te tocó otras manifestaciones también/	
605.	Otr a Alm .	e::... No\	Distracción: conversación con otros integrantes del curso para comparar y delimitar el tema.
606.	P	viste... ahí tengo una duda yo porque...mira\ XXX	
607.	M	no sale na' ahí parece\	
608.	P	\te puedo hacer una consulta\ Mario/.... en_	Procedimientos para delimitar el tema.
609.	M	\en qué/	
610.	P	en la parte de la... de las habitaciones \tú pones la técnica que se utiliza para a.../... para la_	a) Paola pregunta a Mario por inclusión de subtema.
611.	M	no\ no... a mí no me habla de la téc_ mira\	b) Negativa de Mario.
612.	P	lo que pasa es que yo sé que en... que en los conjunto habitacionales hay que poner como se hicieron\ XXX	c) Argumento de Paola.
613.	P	... no de las habitaciones \cachai/ o sea si fueron técnicas de... subterráneas\	
614.	M	acá\ acá\ pue\ pue::... puede ir en otro dato de interés po\	
615.	E	hey...ahora solamente...ya no hay caudal en esa parte \cierto/	
616.	M	Pero no me exige a mí... porque el mío me exige esque_ esquema del entorno\ ubicación espacial\	b) Mario trata de deslindar aspectos de su tema basándose en la guía de trabajo que lee.
617.	E	En el Cerro Sombrero no había caudal de agua po... el regadío era solamente\ XXX	
618.	G	No\ no había caudal de agua en ese tiempo\	
619.	E	\No/	
620.	P	... no ese es un complemento no más\	

621.	J	... porque a mí\ no me dice acá que le ponga la técnica\ pero que petroglifo y geoglifo se diferencian por la técnica po'\	Persuasión. Joanna ejemplifica con su trabajo estableciendo una analogía entre la metodología de su trabajo y la de Mario.
622.	M	Sí pu'\	
623.	J	... con la cara\	
624.	P	... pero en la habitación igual\	
625.	M	pero es como algo obvio... pero tú\	
626.	J	pero en las habitaciones igual\	
627.	M	ya\ ya... no quiero hablar más... no quiero pelear\	
628.	E	oye Mario... que soy problemático... por eso te sacai puros rojos\	Dificultades en la negociación y distribución de los subtemas. <i>Además de las condiciones lingüísticas y discursivas se necesita habilidades sociales de la conversación Máximas de Cortesía.</i>
629.	M	\puros rojo/... tengo puros azules\ XXX	
630.	E	(no se entiende)@@@	
631.	M	o::... se paró... se para o::'\	Distracción con la grabadora.
632.	E	\qué cosa/	
633.	M	se para cuando dejai de hablar... se para...	
634.	E	ah \qué cosa po'/	
635.	M	la grabadora po'...	
636.	G	Joanna \cómo vai/ \qué te falta/	Genaro trata de retomar el trabajo mediante una pregunta de control.
637.	M	no... ah... brr... bambeó (dudoso)...	
638.	G	terminó de colapsar\	
639.	E	pero \con copete/ (<i>bebida alcoholica</i>)@@@@	
640.	M	Con copete y volao pasa piola\	
641.	E	hey Mario soy tonto\	
642.	G	\del qué/	SECUENCIA N° 6 Reinicio de la dinámica de trabajo. Genaro pregunta por un término.
643.	G	Cacha\	
644.	P	Cachango\	
645.	G	Cachango... Cachango se llama el último lugar\	Precisión.

646.	G	XXX Ah... esa parte falta\	Intentos por precisar aspectos que falta desarrollar.
647.	M	\por qué/ Paola\	
648.	P	mmmm\	
649.	M	\ahí sale algo al respecto sobre... sob_ la\ la forma de.../	
650.	G	... el que tenía como un casco\	
651.	M	\dónde/	
652.	P	lo que pasa es que el profesor\	
653.	G	en el petroglifo había uno que tenía un casco\	Intentos por recuperar la imagen de ciertos datos.
654.	P	... Álvarez cuando parábamos en ciertos lugares... el también te iba diciendo las técnicas\	Discurso indirecto.
655.	G	si po'... en la sierra de Chamar\ Chamar\ Chamarcuziña.	
656.	P	... las técnicas de construcción... a: y Waldo también lo dijo\	Recuperación del discurso indirecto. Metodología de trabajo guiada por los profesores en terreno.
657.	M	pero \cuándo/ el primer día que salimos/	
658.	G	si pu'\	
659.	M	yo no salí po'... yo me tuve que quedar haciendo las carpas con el Cote\	Justificaciones.
660.	G	... eso es lo que_	
661.	P	No\ no... el día que nosotros llegamos a Cerro Sombrero\ el Profe Waldo llamó a la gente y la reunió para decirle como estaban hechas\ técnicas\ si han sido\	Discurso indirecto. Metodología de campo empleada por el profesor.
662.	M	Ah... pero yo estaba arriba... po'\	
663.	P	... por eso te estoy diciendo... si no lo escuchaste ahí\ tenís que igual investigar y ponerlo porque son cosas que se dijeron en el terreno y se vieron en el terreno\	Paola entrega sugerencias metodológicas sobre el análisis de los datos.
664.	E	Si tu andabai o paveando\ Mario..	
665.	P	... si las piedras estaban apiladas\	
666.	M	No andaba paveando... yo fui el primero que encontré cerámica\	
667.	P	Tenís que ver la medición de las_	
668.	E	Pero vo' andabai... tenís que hacer la no... no hacer la cerámica... Ah\ pero " <i>el primero que encontré cerámica</i> "... la cerámica estaba en todos lados\	Recriminaciones y burlas entre Mario y Enzo.
669.	M	No si fue el primer pedacito... el profe me dijo \qué	

		es lo que es esto/... cerámica... (no se escucha)	
670.	G	Había una\ había un petroglifo\	Reinicio del tema. Genaro tematiza y pregunta por las fotos.
671.	P	No le sacamos fotos\	
672.	G	Mira lo_	
673.	M	Llega a ser áspera la cuestión\	
674.	G	Si\ si le sacamos fotos\	
675.	E	Vo' soi charcha po'\	
676.	P	No... fue por el\ fue por el sol... el primero que vimos... había uno que pensé que era un casco... el primero\ primero que vimos... y no le sacamos porque era muy temprano y el sol no dejaba ver bien el modelo del petroglifo... \te acuerdas que el profe lo marcó y trato de darle sombra y dijo que mejor le sacáramos a la vuelta\ cuando el sol bajara/	Alusiones técnicas de la toma de datos. Paola da una justificación de las condiciones de la luz natural porque no se tomó la fotografía.
677.	M	Paola \pero ahí habla de las técnicas/	
678.	P	no sé\ recién estoy revisando el tuyo... lo que pasa es que yo te estoy preguntando porque yo no sé... a ver como te lo digo... a mi me tocaron todas las sobras de ustedes... todo lo que ustedes no tocan lo tengo que tocar yo... entonces yo... yo\	Paola plantea la necesidad de aclarar su tema y para ello explica a Mario porque debe conocer su trabajo.
679.	M	habla tú de las técnicas po'	
680.	E	\qué técnicas/	
681.	P	pero es que yo tengo que hablar de las cosas que no... de tejido\ de herramientas\	
682.	M	(simultáneo) no pero lo que pasa es que la Paola\ la Paola me dice... pero Paola deja hablar\... el_ dice que no tiene ná'... que no tiene donde afirmarse\ si ella no tiene ná... entonces me está preguntando si las técnicas... si las abarco yo po' \ pero yo le digo que puede ser acá po'\	Mario no acepta hacerse cargo porque no tiene antecedentes.
683.	P	le estoy diciendo de las técnicas de las habitaciones de eso\	
684.	J	(Simultáneo) (no se escucha)	
685.	M	o:... que es tonta\ si estoy hablando de eso pu' Joanna... \de qué más voy a estar hablando/	
686.	J	pero no\ dile que lo estay tocando tú... como lo va a tocar la Paola\	
687.	P	eso estoy diciendo... de que como todos estamos tocando técnicas te toca\	
688.	M	(simultáneo) oye pero es que me emputecen\ cuando	Discusión y justificación de

		uno está hablando de una cosa y te dan la misma\	quien debe tomar un subtema. Mario se enfada y no entiende razones.
689.	J	pero es que tú soy muy durazno (tosudo)...	
690.	G	ya mira... Mario... todo lo que son complejos habitacionales los tocai tú\	Inicio de resolución del conflicto. Genaro a) Enfatiza el tema de Mario. b) Define en qué consiste una técnica. c) Pregunta a Mario si tiene información relacionada con la salida a terreno.(link)
691.	M	ya\	
692.	G	la técnica\ como son todas las cuestiones\	
693.	M	ya po' entonces \pa qué me preguntai si lo voy a tocar yo/	
694.	J	pero si ni siquiera empezai a tocarlo\	
695.	G	te\ te ... lo que te preguntó es que si\ si lo sabís \cachai/... si lo hai investigao porque eso\	
696.	M	ah\ pero es que como lo voy a investigar si este es el primer material que encuentro\	
697.	G	te digo en la salida a terreno\	
698.	M	ah... no\	
699.	P	oy... pero dan... dan ganas de_	
700.	M	... pero de hecho\	
701.	E	"yo encontré\ yo encontré la primera cerámica" ((burla)) @@@.	
702.	M	pero de hecho... en... el... la forma de la quetel... o sea\ no son técnica\ o sea apilar... son apilamientos de... de piedra... cosas así\	Ejemplo del tema (interlocutor). Mario logra entender lo que se le está pidiendo y da un ejemplo del tema .
703.	P	... esa es una técnica\	Paola corrobora.
704.	G	esa es la técnica\	
705.	M	porque era_	
706.	G	que si eran hoyitos... era semi subterránea... o era de forma natural\	Genaro da otro ejemplo.
707.	M	... porque habían otras que eran hechas con barro... esa si te creo que son técnica\	Mario dudoso entrega otro ejemplos.
708.	J	esa es otra técnica po'... esa es otra técnica\	
709.	G	la técnica es la aplicación del método... ya... ya... o sea\ en la práctica como lo hiciste \cachai/... hice un	Genaro reformula y expande lo conversado.

		hoyito\ puse unas piedras acá\ unas arriba de otra... le puse algo arriba... si o no\	
710.	M	pero de hecho\ las que vimos eran así po'... a excepto la que vo'... la que supuestamente existe en Cerro Sagrado\	
711.	G	lo importante es la que esa... la del\ la del Cerro Sombrero... no tenían nada arriba... porque el profe dijo que ellos tenían pieles... ellos tenían pieles... ellos tenían vestimentas... entonces las condiciones igual eran bastante favorables\	Genaro reafirma lo dicho y explica utilizando un discurso autorizado (profesor).
712.	M	\la primera que vimos/	
713.	G	si... yo como\	
714.	M	pero la segunda habla de que eran con estructuras de caña\	Mario intenta describir.
715.	G	\cuál es la segunda/... la de Alto de Ramírez/...	
716.	M	la de Cerro Sagrado\	
717.	J	tengo Alto Ramírez\	
718.	G	Cerro Sagrado antes de Alto de Ramírez... Yo no vi\ sino que el profe habló\ el profe Álvarez habló de un tipo de casa de Alto de Ramírez\	
719.	M	si po'\ es que no hay po'... no hay\	
720.	G	yo no la percibí\	
721.	M	porque después dijo: "Miren abajo"... y abajo había una cosa\ así como pa' guardar autos... \cachai/... que eran cuatro palos así paraos\ con totora encima... dijo: "Así eran las casas en ese tiempo"... fue lo único que dijo\ pero no hay casas\ no hay indicios de que hayan casas en ese lugar\	Mario describe con un lenguaje informal y con muletillas.
722.	G	a:... si\ si\ claro\ claro... porque arriba del cerro había una casa abajo\	Genaro reafirma otorgando precisión a la muletilla.
723.	M	abajo po'... y justo abajo había una casa\	
724.	G	pero esa vez cuando lo dijo... no sé... yo tengo la grabación\ no sé si tú tenís una... pero el Profe como que las comparo acerca del material\ pero no dijo que eran un sistema \ o sea\ el material no sé que era... adobe\ no sé si era totora... no sé como era\	Resolución del conflicto- Andamiaje- Explicación. <i>En la fase explicativa en la que participan Paola, Joanna , Genaro y Mario se produce una suerte de andamiaje para que Mario identifique aspectos de sus datos y pueda elaborarlos. Finalmente Mar comprende y puede dar sus propios ejemplos recuperando</i>

			<i>los datos que observó en terreno.</i>
725.	M	\cuál... la de.../	
726.	G	\pero el número siete no habla de las habitaciones de Alto Ramírez.../	Andamiaje entre pares. Genaro introduce otro aspecto del tema de Mario con la finalidad de aclararlo.
727.	M	este po'\	
728.	J	sí... sí\	
729.	G	ahí están po'\	
730.	P	\tú encontraste un pedazo de cerámica de Cerro Sombrero\ cierto/	Pregunta.
731.	M	si\ pero no lo tengo\	
732.	P	no... no importa\	
733.	G	tenís un... mira\ hay otra... mira \cuánta habitación hay/...	Genaro sitúa el lugar y luego pregunta por los datos de terreno.
734.	M	\aonde/	
735.	G	en la salida a terreno\	
736.	M	yo distinguí tres\	Inicio de la clasificación Mario enumera.
737.	G	ya\ mira... tenís la del Cerro Sombrero\	
738.	M	... la de Cerro Sagrado y la última\	
739.	G	\la de Cerro Sagrado/	Colaboración.
740.	M	y la última.	
741.	G	ahí te falta...	
742.	E	a donde estaban los morteros...	
743.	G	ese es la última... on están los morteros... que también se llaman "batanes"... ya\ esa última\ \te acordai cuando estábamos los cinco allá arriba (...)/...	
744.	M	si po'\	
745.	G	... y cada... esa es escultura de desarrollo local ya que... ya tienen colca... adentro de la habitación \te acordai/ adentro de la habitación habían colcas\	Genaro comenta la información recibida.
746.	M	a:...	
747.	G	ya... la arriba habían unos hoyos\ \cachai/ que eran así como los refrigeradores... los batanes... entonces la\ la \cómo se llama/ la... esas habitaciones eran así como especiales para la... para la familia... ahora lo otro importante es que ellos vivían como cerca de ci_ciento diez\ ciento veinte personas calcularles al profe\	

748.	M	y las de Cerro Sombrero viven... aproximadamente cien personas\	
749.	G	ahora... la otra cosa... pero tú tenís que nombrar... nombrar dos habitaciones que nosotros no las pudimos percibir... Una es la habitación tiahuanaco... \ya/ La ti... la habitación tiahuanaco habló el profe\ el Álvarez\ y también habló el profe Waldo... que ya no se veía\ porque hay un lado expuesto e::... a estacionamiento... (...) tú tenís que colocarle a modo de reflexión\ cuando tu hablai de la... de la habitación tiahuanaco que por la cuestión de Las Peñas... ahora tienen pavimento... y por eso\ pa' que lo auto lleguen de mejor manera el... y... expandieron un estacionamiento... y ese estacionamiento alcanzó a tapar una pequeña habitación que quedaba de tiahuanaco\	Estrategias de organización de la información. Genaro señala: Nombrar ,Describir y Comentar (información actual).
750.	M	pero...	
751.	G	ahora... como era (...)... pero yo creo que tiene que ser como igual como apircá\ así igual como la otra\	Reconstrucción de los datos.
752.	M	si po' (...)	
753.	G	no\ no... mira\ y ahora... cuando íbamos de camino vi al frente otra... mira \te acordai de onde sacamos los cráneos/	Genaro junto a Mario reconstruye el lugar observado y realiza algunas inferencias.
754.	M	ya\	
755.	G	\ahí en Ausipar/... después bajamos y no... nos íbamos de camino a_	
756.	M	cuando mostró lo allá abajo\	
757.	G	claro... al frente había un cerro... sí\	
758.	M	ah verdad po'\	
759.	G	Esas eran habitaciones que estaban así... enterrás... te acordai que el cerro había bajado tanto que el... la habitación solo se veía la capa de totora que podía ser... el techo\	
760.	P	Aha\	
761.	G	Ese... entonces... y ese supuestamente era un... no se le puede denominar complejo\ pero fíjate que a... en... tenían el río\ tenían e::... los cultivos\ tenían las colcas ahí en la ladera\ donde pasa la carretera... después tenían las casas... Entonces era así como una pequeña aldea... y ahí no sé que... que es la que estaban ocupando\ pero tiene que ser así\ búscate	Estrategias de la planificación. a)Genaro recupera información. b)Descripción. c)Inferencia. d)Sugerencias de búsqueda biblioráficas "búscate así

		así como un asentamiento tiahuanacota\	como..."
762.	M	\También ese/	
763.	G	Si... céntrate como que fueran asentamientos tiahuanacotas\ porque el cementerio era tiwanaku... las colcas igual eran tradición tiahuanacu... el lugar era como de influencia tiahuanacu\	
764.	M	\De influencia o tiahuanacu/	
765.	G	El enterramiento era tihuanacota\	
766.	M	\El circular/	
767.	G	La cosa es que... ahí yo tengo un problema porque... hay diferencia de influencias y presencia de tiahuanacu... \cierto/	Dialéctica de la explicación Genaro le explica a su compañero y a sí mismo , por tanto, duda.
768.	M	Si po'\	
769.	G	Ahora\ lo que pasa es que la... el enterramiento el profe lo catalogó de... tiahuanacu... pero por ejemplo la cerámica... la cerámica que encontré ahí\ él me dijo que era post tiahuanacu... que se llamaba "Chiribaya"\	Recursividad de la explicación. Genaro le explica a Mario su tema tratando de aclararlo y a la vez lo relaciona con su tema.
770.	P	Lo que pasa es que el profe Waldo dijo que ese cementerio fue usado también por cultura de... lo que pasa es que... yo estuve leyendo y Daulsber (Dauelsberg) planteaba que... Cabuza y Las Maitas son culturas de Azapa con influencia de... presencia de la cultura tiahuanacu y que las Maitas y Chiribayas viene siendo... o sea\ Cabuza es la primera fase\ cuando recién llegaron las colonias tihuanacu... tiene todo el auge de tihuanacu... pero Las Maitas Chiribayas viene después de que ya llegó tihuanacu... toma su influencia parte de eso\	Colaboración en la explicación. Paola explica partiendo de las dudas planteadas por Genaro y se basa en un criterio de autoridad (bibliografía leída).
771.	G	Pero... Chiribaya... Chiribaya es término pa' la clasificación cerámica que se le da po'\ no es un lugar\	
772.	P	Si po'\ por eso te digo por la cerámica lo cultural...	
773.	G	Pero lo\ lo... pero Cabuza\ Cabuza es una colonia Tihuanacu po'\	
774.	P	Por eso... y lo que te dice el libro\ porque el profe te di... Daulsber dice esa clasificación... que después tomó el profe y tomaron varios pa' seguir estudiando la cerámica... y te dice que el... Cabuza\ como todo el auge de tiahuanacu... es la cerámica más similar a tihuanacota\	Desglose de la lectura. Paola realiza un análisis de la lectura y la relaciona con otros discursos para apoyar su tesis.

775.	M	Oye... entonces el del... \el enterramiento que nosotros vimos es tiahuanacu.../	Pregunta de Mario lleva a otro aspecto del tema.
776.	G	Claro\ originalmente Tiahuanacu... lo que pasa es que esa fue salteada\ pasaron huaqueros\ incas\ españoles\	
777.	M	Ya po... \y la deformación craneal/ \eso es tahuanaku/	
778.	G	Tiahuanacu\ Tiahuanacu\	
779.	J	Yo vi algo sobre_	
780.	M	Porque yo estuve leyendo y hay do_ hay dos deformaciones craneales po'\	Inicio de la explicación. Mario Enuncia.
781.	G	\Cuáles son las dos deformaciones craneales/	Genaro Pregunta.
782.	M	Hay una deformación craneal que es así... y otra que es_	Mario Explica apoyado en deícticos.
783.	G	De frente y de cráneo\	Genaro Precisa con elementos lexicales.
784.	M	... que es así... no po' las dos son\ las dos son de frente y de cráneo\	
785.	G	\De frente/	
786.	M	O sea\ de frente y de nuca... \cachai/	
787.	G	Pero esta_	
788.	M	Hay una\ hay una que es_	
789.	E	Hay una que la levanta y hay otra que lo tira hacia atrás\	
790.	M	Claro po'... pero hay una\ hay una que tiene aquí plano po'... y yo el día de la foto\ yo me di cuenta que el compadre tenía plano\ pero tenía levantado po'... \cachai/ o sea tenia como las dos deformaciones a la vez\	
791.	G	Ahora... \Tú leíste porque hacían eso/	Otra pregunta.
792.	E	No... era algo así\	
793.	M	No\ vi\ vi que estaba la deformaciones... pero no me acuerdo en que libro...	Justificación.
794.	E	Era algo así el cráneo \te acordai/	
795.	J	Parece que en ese libro sale algo de eso\	Posible referencia bibliográfica.
796.	P	Juline... yo tengo duda... mira nosotros en\ en Cerro Sombrero encontró\ lo único que encontró el chico fueron vimos la habitaciones... pero no se encontró cestería... ni material lítico\ ná\ ná\ na... se encontró\	Formulación de consultas para delimitar temas. Paola plantea una duda a Genaro.
797.	M	cerámica\	
798.	P	... pedazo de cerámica... que eso te toca tocarlo a ti...	

		(...)	
799.	G	pero (...) \encontró cerámica ahí/	
800.	E	si po'\	
801.	J	XXX (...) un pedacito chuiquitito\	
802.	P	yo encontré maíz\	
803.	M	así un pedazo... así\	
804.	P	y había maíz\	
805.	E	\aonde/	
806.	M	en el Cerro Sombrero\	
807.	G	a:... tú la tenís\	
808.	M	no... se me perdió po'\	
809.	G	pero \cómo era/	
810.	P	(no se entiende)	
811.	M	era fea po'\	
812.	J	acá sale... (...)	
813.	G	pero era \tosca\ gruesa/	
814.	M	era gruesa po'\	
815.	P	era gruesa y áspera\	
816.	M	tú la... Tú la tocaste conmigo po'\	
817.	G	\con decoración o sin decoración/	
818.	M	sin decoración\	
819.	J	(no se entiende)	
820.	G	a:\ entonces era una habitacional\	
821.	M	pero era gruesa\ gruesa y era tosca... Profesor\ mira\ primero me dijo: "esto es cerámica"\	Formulación de hipótesis en relación a la recuperación que se hace de un hallazgo. Genaro pregunta por las características y formula hipótesis.
822.	J	y áspera\	
823.	M	y el profe dijo\ "mira\ esto se hace así" pf... tiró un pollo así y chchch\	
824.	P	si... y vio el color\	
825.	M	y me dijo\ a: me dijo: "es... tosca"\	
826.	J	\qué onda/	
827.	M	\ta' llorando/	
828.	J	no\	
829.	M	a:... muerta e la risa... o la Maria está mal de la cabeza\	
830.	J	\qué te iba a decir Genaro/ entonces como no se encontró...	
831.	M	habían tarro en conserva\	

832.	J	yo encontré un caracol\	
833.	E	yo encontré una gamba\	
834.	J	\te encontraste en Cerro Sombrero/ a: pero hace tiempo que te dije\	
835.	P	sí\ pero es que no me lo mostraste... y no se lo mostraste al profe\ entonces yo no puedo saber si es caracol... es_	Comentarios sobre los hallazgos de terreno.
836.	J	está en la foto\	
837.	M	\está en la foto/... \y tú no le sacaste foto a la cerámica (...) la que encontré yo/... como cerca de la (no se entiende)	
838.	J	Ibai bajando la_ XXX	
839.	P	no\ antiguo... no antiguo\	
840.	J	y yo si subí hasta arriba y había una colca... y ahí encontré maíz\ y con el Genaro encontramos un caracol\	
841.	P	dentro de una colca \encontraste maíz/ y un caracol\	
842.	J	saqué una foto con el Genaro\ entre los dos... XXX	
843.	G	pero \cuál es tu pregunta/	SECUENCIA N°7 Coordinación de la conversación. Genaro retoma el turno de Paola.
844.	P	es que lo que pasa es que como no se encontraron... no se ha... no se encontró ahí material lítico... eso... entonces yo no tomo...esos antecedentes... yo en Cerro Sombrero me dedico a estudiar... el maíz o el caracol encontrado\	Paola acota más sus antecedentes para manifestar su inquietud.
845.	E	yo no tengo que decir\ por ejemplo a:: aquí el asentamiento humano estaba así\	
846.	P	... o toco también un poco de la cestería que debería\	
847.	M	pero pregunta bien po'\	
848.	G	\sabí que Paola/...Enzo\ XXX	
849.	J	... con lo que encontramos\ con lo que nosotros vimos... no podís llegar a poner... a meter\	
850.	P	eso es lo que pregunto yo po'\ porque como... yo he reunido... he visto los de los niños... hay dos que son de_	
851.	G	pero Paola\ tu lleva el mismo orden... yo veo que estai tirando pa' todos lados\	Indicaciones metodológicas.
852.	P	no\ si yo no pues... XXX	
853.	M	... de los rusos\	
854.	J	bueno... otras manifestaciones\ y explicai po' por	Joanna entrega otras

		lugar siempre sale más fácil que_	indicaciones de cómo abordar los datos.
855.	M	igual que... ustedes fueron\ ese el primer día que nosotros salimos\ o sea\ que salieron \te acuerdas/ cuando nosotros nos quedamos haciendo la car_ la este... \qué encontraron hacia abajo/	Estrategia de delimitación de los temas. Rememoran datos observados en terreno.
856.	P	nosotras no bajamos más con el profe\ nosotros llegamos hasta donde estaban los corrales\ porque después nos llamó el Genaro\	
857.	G	\qué cosa/	
858.	P	no\ nosotros no seguimos bajando... por eso nosotras queríamos ir... porque nosotras subimos a sacar la fotocop_ la fotocopiaría... la fotografía a los... petroglifos que estaban arriba\	
859.	M	pero es que allá abajo fue donde encontraron el... el "mata pajaritos"\	Aparición de un término nuevo
860.	G	\qué es el "mata pajaritos"/	Procedimiento para conocer el término: 1. Pregunta 2. Discusión 3. Definición.
861.	M	es una punta\	
862.	P	no el microlito\	
863.	M	micro... microlito... esa es la punta \no cierto/	
864.	P	sí\	
865.	E	sí\ el "mata pajarito" ese era el microlito\ no la_	
866.	P	pero la encontró ahí la_ no la encontró la_	Inicio de discusión sin propósito (855- 860).
867.	M	si po' si cuando llego la_ acuérdate que ustedes sa_ a no po'\	
868.	P	la Maria la encontró el día anterior\	
869.	M	\dónde lo encontró/ \en la_/	
870.	E	en cerro sombrero\	
871.	M	no\	
872.	P	no... en cerro sombrero ella encontró una piedra parecida y le preguntó al profesor y le dijo que no... que no era punta lítica\ le dijo no\	Explicación 1. Experiencia 2. Explicación del profesor
873.	M	si\ dijo... "profesor \qué es lo es esto/" y el profesor la miró y le dijo "una piedra"\	
874.	P	una piedra... ella dijo que ella igual la había conservado\ pero no era eso\	
875.	M	que raro\	
876.	P	... el la encontró en_	

877.	M	no po' si la que encontró la_	
878.	G	pero si la que vimo arriba con la Maria\ la que nos mostró arriba\ era igual a la que después la mostró al profe waldo al otro día\	
879.	M	\la blanca/	
880.	P	entonces la Maria la llevaba en el bolsillo... ja... no\ pero la Maria la encontró en... Ausipar\	
881.	M	=... se encontró como tres... no\ mira\=	
882.	P	en el cementerio al frente de Ausipar encontró la_	
883.	M	la\ la\ la... ustedes salieron el primer día\ \te acuerdas/	Rememoranza de lo visto en terreno de manera anecdótica.
884.	P	si\ ahí fuimos a_	
885.	M	y fueron a los tre_ a dos sitios... al de abajo y al de arriba... \se acuerdan/	
886.	P	si\	
887.	M	... que arriba fue donde encontraron la momia ustedes...	
888.	P	si... XXX	
889.	M	... llegaron todos los tontos congelaos y que toda la cuestiòn... ya... ahí se_ \ ese día la Maria se encontró el_	
890.	P	ahí lo encontró\	
891.	M	\a onde/ en el_	
892.	P	en el cementerio\	
893.	M	en el cementerio\	
894.	P	sí... XXX	
895.	M	\y abajo/... a:\ pero abajo no fueron pu' y \vie que había abajo/... los corrales no más\	
896.	P	no\ abajo... es que... abajo de cuando... el primer día... el primer día\	
897.	M	cuando ya estábamos asentao ya\	
898.	P	\cuándo estábamos todos/ \o el primer día/ cuando estábamos_	
899.	M	no\ el primer día\ el primer día\	
900.	P	ya\ el primer día nos fuimos nosotros para ver las terrazas\	
901.	J	si... yo lo vi\	
902.	P	... para abajo... y arriba fuimos al cementerio de Ausipar\	
903.	M	a::\ pero abajo \estaban las terrazas\ pero no habían conjunto habitacionales abajo/	

904.	P	no\ habían puras terrazas\	
905.	J	\porqué dices tú abajo/	
906.	M	porque nosotros tábamos\	
907.	P	porque esa es la percep_	
908.	M	ya po' Genaro	Rememoranzas salida a terreno.
909.	G	ya... ya \qué pasa con eso/	
910.	M	después nosotros bajamos... \no cierto/ sacamos el cráneo y todo el atao\	
911.	G	Sí	
912.	M	... después bajamos... después el profesor hizo mirar al frente\ en la lade_ en la ladera del río había como un_	
913.	G	pal otro lao\ pal otro lao del cerro.	
914.	M	claro... \no cierto/... aquí estaba la casa\ se notaban unos palitos parados y unas hojitas acá\ como una totora... ya... después nosotros seguimos \te acuerdas que estaban aquí... habían dos hoyos/	Recuperación y construcción de los datos apoyándose en el lenguaje y en un mapa del lugar que van elaborando. Mario describe el lugar con un lenguaje informal.
915.	G	sí... unas colcas\	
916.	M	\unas colcas/	
917.	G	ahí bajo el César\	
918.	M	había una... acá había un lagar\ pero acá habían dos colcas\	Estrategias de reconstrucción de los datos 1. Mario enuncia con un lenguaje informal. 2. Genaro precisa con tecnicismos. 3. Mario repite los tecnicismos. 4. Genaro expande y agrega información.
919.	G	claro el del lagar el de Ausipar... donde están los petroglifos... por acá hay dos hoyos\	
920.	M	dos hoyos \no cierto/ aquí estaba metido el César... en el hoyo\	
921.	G	Si	
922.	M	ya... después el profe nos hizo mirar el cerro \te acuerdas/ dijo: "mira ese es un_" miramos al cerro donde nos hizo mirar las terrazas igual... (...) distinguían las terrazas\	

923.	P	mmm\ claro	
924.	G	claro\ habían unas terrazas\	
925.	P	acá dice po'\	
926.	M	y habían... y habían dos hoyos	
927.	P	... dice que... ellos hacían lo (...) agromarítimo\	
928.	G	\mm/	
929.	M	\te acordai que habían dos hoyos\ así\ en el cerro/	
930.	G	Ya	
931.	M	\qué son esos/	
932.	P	... los de Cerro Sombrero\	
933.	M	habían dos hoyos pues... naturales\	Mario repite los ítemes lexicales para saber si se está hablando de los mismos.
934.	E	\con qué cosa/	
935.	P	(no se entiende)	
936.	M	cuando íbamos en el camino pa'_ cuando salimos del\ de ahí... \de onde/	Mario continúa con la descripción y pregunta para completarla.
937.	G	el enterramiento Tiahuanacota o el enterramiento de Chamarcuziña\	Genaro expande, precisa y nomina.
938.	M	ya\ el enterramiento de Chamarcuziña... íbamos pa'llá \no cierto/...encontramos\ encontraron abajo del camino\ así\ pa' bajo... habían dos\	
939.	G	dos colcas\	
940.	M	... dos colcas... \te acordai/	
941.	E	Ya	
942.	M	después (...) hizo mirar el cerro... a donde se notaban una\	Continúan con la descripción y luego participan otras personas.
943.	E	unas casas\	
944.	M	... una terrazas\ una terraza\	
945.	E	no... eran casas\	
946.	M	pal lao de acá\ amerrelao... no pal lao del frente... pacá\	
947.	G	habían unas casas y una pequeñas terrazas que ni se notaban\	Genaro sintetiza y resuelve la discusión.
948.	E	Ya	
949.	M	ya... y habían dos hoyos en llll... en el cerro\	
950.	E	Ya	
951.	M	... dos hoyos naturales\	
952.	G	yo\ yo\ yo (...)	
953.	E	no\ no eran hoyos naturales\ eran silos\	Continúan con la descripción y

			se detienen en dos elementos las colcas y los silos.
954.	J	no... cuando \te acordai/ el profe nos_	
955.	G	\eran silos/	
956.	M	\qué lo que son los silos/	
957.	G	ya\ por ejemplo la... los silos también sirven para abastecer tu alimento \cachai/	
958.	E	son cuestiones... eran cuestiones ponte de piedra \cachai/ como un círculo y después lo tapaban con una piedra mayor\	Procedimiento para recuperar y explicitar 1. Surge el objeto y se describe. 2. Se les da una denominación. 3. Explica en que consiste (definición) 4. Se expande la explicación
959.	M	no\ pero es que no estaban así po'\	
960.	G	no po' \ sin la piedra\	
961.	E	(simultáneo)... en el cerro... ahora quedaban... no pero estaban en el Cerro\ había\ estaba pu'... ya el Cerro ahí\	
962.	M	hey\ ese cuaderno es de la Joanna\ por algo rayamos con lápiz grafito\	
963.	E	pero lo borro\	
964.	M	ya po'\ ya po'\	
965.	E	a:: no\	
966.	G	los silos son colcas\ pero es que no es un hoyo en el suelo así recto\ sino que puedes ser\ por ejemplo\ debajo de una piedra\ puede ser e:: un hoyo y le colocan una piedra encima no más... como pa'_	Genaro retoma el tema, agregando elementos a la descripción.
967.	J	(no se escucha)	
968.	G	es como_	
969.	E	sí las tiene\	
970.	J	\los silos/	
971.	E	sí... si igual tenían\	
972.	P	no po'\ si el silo es... a::\ si... una chiquitita\ así como_	
973.	E	tenían el bordecito\	
974.	G	piensa... piensa como que el silo es el frigorífico... o sea ya\ piensa que la colca es como el frigorífico\ adonde tú guardai las cosas pa' mantenerlas mejor y toó... y el silo lo que tu vai sacando como en el día	Procedimiento para expandir la explicación. Genaro recurre a una analogía para establecer la diferencia

		\cachai/	entre una colca y un silo.
975.	P	(no se entiende)	
976.	E	este es como el refri... y\ este es como el_	
977.	G	el frigorífico\	
978.	E	el frigorífico\	Repetición y asentimiento.
979.	G	ya... pero este... pero ello\ ello no es que\ no es que hayan pensado "a:\ este es..."\ sino porque... era como más fácil de sacar\	
980.	J	Genaro	
981.	G	pero lo... \ pero acuérdate que... ahí... lo que importa para ti... es las casa... de repente esas casas... yo no me fije\ no me acuerdo como era la que está'... la que está acá al frente\	Síntesis para precisar tema Genaro enfatiza lo que resulta importante para Mario.
982.	M	no po'\ la de al frente tenia dos palitos\ se veían dos palitos paraos... pero se veía... totora\	
983.	G	ya\ que durante esa misma casa... puede ser... igual que esta... pero dice que acá hubo_	
984.	M	si po' de hecho era muy parecida a la que_\ o sea digamos... el material\	
985.	G	se va haciendo así como por estrato\	
986.	M	\el material/	
987.	G	e::	
988.	M	por material eran muy similares... pero ya por construcción ya no\	Descripción colaborativa Entre Genaro y Mario describen un asentamiento aunque en la interacción se produce también explicación para poder reconstruir los datos.
989.	P	los silos y las colcas \las va a tomar el chico/	SECUENCIA N° 8 Verificación de los contenidos para cada participante 1. Pregunta 2. Aseveraciones 3. Autodesignaciones
990.	E	son construcciones\	
991.	P	y los enterramientos los tomo yo\	
992.	G	no\ espérate... acá hay que hacer una... una_\ tú estai haciendo complejo habitacionales solamente/ ya\ eso no más... tú tai viendo las condiciones geográficas\ las condiciones climáticas\ la flora y la fauna\	Luego de la exposición y reconstrucción de los datos Genaro hace una reorganización designando a dos personas sus temas.
993.	E	y \nada más/... a:: yo me estaba yendo en la volá\	

994.	G	\qué volá te tai yendo/	
995.	E	mira... ya... (lee) "este lugar se encuentra aproximadamen... próximo a Arica\ a seis kilómetros de esta ciudad... adentrada hacia el valle de Azapa en este sector... en este sector el asentamiento humano se encuentra en la ladera sul... en la ladera sur del valle" \cachai/	Planificación- Textualización Revisión. Producto de la delimitación Enzo cree que debe revisar los apuntes de su tema e inicia la lectura de ellos.
996.	G	Ya	
997.	E	"... a unos cincuenta metros aproximadamente. en esta parte del valle e:\ e: e: bastante ancha"\ o sea en comparación con lo_	
998.	G	ya\ sí	
999.	E	... con los sectores de allá dentro. "se puede inferir que ocuparon este lugar..."	
1000.	M	eso tenís que colocarlo en comparación con_	Colaboración.
1001.	E	ya\ calmao\	
1002.	G	si después cuando lo pase a computador le va_	
1003.	M	era un aporte\	
1004.	E	"se puede inferir que ocuparon este lugar por distintas razones"... eso yo no lo tengo que tocar\	Enzo continúa con la lectura de sus apuntes y Genaro asiente comprensivamente.
1005.	M	\qué dijiste ahí/	
1006.	E	"se puede inferir que ocuparon este lugar..."\ o sea\ en lugar de estar en el_ en la ladera del cerro y no en el valle mismo...	
1007.	M	no po'\ eso me to_ \ me toca a mi po'\	Discuten Enzo y Mario acerca los contenidos coincidentes.
1008.	E	XXX XXX	
1009.	M	eso me toca a mi po'\	
1010.	G	espérate\ es ca\ es que acá hay que hacer una... porque yo le había dicho al Enzo\ le había dicho al cote de que lo hiciera\ lo hiciera de esa forma... de que él explicará de porque el asentamiento estaba ahí\	Reformulación del plan Genaro comunica una reformulación del plan producto de la exposición de los datos.
1011.	M	es que a mí me toca eso po'\	
1012.	G	ahora\ bien\	Discusión
1013.	E	no po'\ tú tenís que describir el asentamiento po'\	
1014.	M	no tonto\	
1015.	G	no... ahora bien\ mira\ mira... el chico se puede servir de lo que ya dijo el cote pa' decir que... e: del punto número uno\ podemos decir que... el asentamiento	Resolución del conflicto Genaro realiza un enlace entre la información que

		tenia que ser acá porque estaba lejos del valle\	presenta Mario y Enzo Ejemplifica- textualiza
1016.	M	mira\	
1017.	G	\qué dice ahí/	
1018.	M	ubicación espacial... se ubican en la ladera del río... tú vai en los motivos de \por qué se ubican en la ladera del río/	
1019.	E	ya po' eso estoy haciendo yo po... que ocuparon este lugar por distintos razones\ "la ladera del cerro..."	
1020.	M	Pal_	
1021.	E	"... podía ofrecer protección del viento que se produce en esta zona producto del_"	Continuación de la lectura de los apuntes. Aceptado a regañadientes por Mario.
1022.	M	(...) sacar la mugre en la_	
1023.	E	"... cambio de las_ de las zonas de alta y baja presión\ lo que produce fuertes ventarrones también encon_"	
1024.	J	está' bien pu'\	
1025.	E	"... encontrarse mayor altura se produci_ se podían proteger de los insectos y de la humedad de la zona del valle"	
1026.	M	a:: \ está' bien po'\ está bien pu'\	
1027.	E	"también poseían una gran visión del sector..."	
1028.	P	(...) lo que pasa es que todo va súper interrelacionado\ por ejemplo de cuando él tome... fauna y flora... yo igual\ o de los conjunto habitacionales... hay cosas en que yo tengo que tomar\ por ejemplo\ ya... (no se entiende)	Explicación interrelación de los temas. Paola da ejemplo de la interrelación de otros temas del trabajo general.
1029.	E	ya\ pero esta es la idea del trabajo \cierto/ lo que yo tengo que hacer\	Verificación de la revisión.
1030.	P	... le tocaba un maíz\ porque ya\ ya era otra población\ y estaban (...) terrazas\ esas cosas... hay aspectos que tengo que tomar (no se entiende)...	
1031.	G	(simultáneo) sí\ eso está bien... ahí después tenís que	Genaro rearfirma y
1032.		hablar de la fa_ que de la flora... por lo tanto este piso ecológico es del... valle\ s\ comienzos del valle\	agrega otros aspectos de la organización del texto.
1033.	M	ya po' \y las colcas/ \quién va a tomar las colcas/	Colaboración sobre tema de de Mario. Mas pregunta por el tratamiento de un tema y sus compañeros corroboran colaborando con sugerencias

			(hipótesis)
1034.	E	ahí cita un poco al... Alvarez \cachai/ (<i>Alvarez autor de un paper</i>)	
1035.	G	sácale así como su tonta línea y decís que según_	
1036.	E	eso es lo que está diciendo en su hipótesis acerca de los valles dulces po'\	
1037.	G	y... \de acá no ha ná'/.	Genaro pregunta a Mario si ha encontrado más información en un artículo.
1038.	M	no lo he revisado\	
1039.	G	revisa si_	
1040.	E	lo que está... es que no he escrito ná' entonces me tenía preocupado eso y así...	Enzo manifiesta su conformidad con sus apuntes.
1041.	G	chico \tenés cuaderno y lápiz cierto/	Genaro hace un llamado de atención para iniciar el trabajo.
1042.	M	si\	
1043.	E	era que no\	
1044.	M	o: si esa vez fue un condoro que me mandé... no había ni servicio po'\	Anécdota de salida a terreno.
1045.	G	\cuándo/ \qué cosa/	
1046.	E	cuando fuimos... no llevó cuaderno\ no llevó lápiz\ en la salida a terreno... no llevó nada\	
1047.	M	no llevé servicio\ no llevé plato\ no llevé ná' po'..@@@	
1048.	M	... yo llevaba mi brocha y mi huincha de medir\	
1049.	G	con cuea ((con fortuna))	
1050.	E	y pan\ que nunca se comió\	
1051.	M	y pan que nunca me comí y al final lo regalé\	
1052.	G	oy... bueno ese peinao que sacaste Mario\	
1053.	M	es que no_	
1054.	E	no y hoy día en la mañana con el peinao así... y todo el pelo pa' bajo\	Fin de la distracción.
1055.	M	ya po'...	SECUENCIA N° 9 Inicio tema de Mario. Preámbulo: Mario llamado de atención para tratar su tema.
1056.	G	ya... la primera tuya es la habitación del Cerro Sombrero\	
1057.	J	\viste algún mortero/	
1058.	M	o:... habitación\	
1059.	J	no lo que pasa es que_	

1060.	P	pero no de Cerro Sombrero\ XXX	Preguntas de Paola y Joanna.
1061.	G	ya... ahora lo primero que tenís que hacer ahí después tú\ es como el dibujo mirado desde arriba... \cachai/	Metodología de trabajo. Genaro le explica desarrollar el tema a Mario.
1062.	M	a:: \ pero que me hace dar perspectiva a lo... a lo dibujo... \qué/ \querís que haga de una/	
1063.	G	del Cerro Sombrero... era una cosa así\	
1064.	M	pero \de una o de todas/	
1065.	E	no... no eran así\	
1066.	M	estaban completamente separadas Genaro\	
1067.	G	ya... pero es que yo no sé\ por eso es lo que... lo que tenís que hacer tú\	
1068.	M	a::\ pero el dibujo... \esta es una sola/	
1069.	G	haces una y después haces dos... entonces acá le colocas así... por ejemplo... dos metros\	
1070.	M	a: no\ si eso si la cacho\	
1071.	G	ya... no pero colocai el título colocai al tiro el dibujo... y ahí lo... y ahí lo empezai a escribir	Indicaciones sobre la estructura del trabajo: Título, dibujo y Explicación.
1072.	J	Mario \tú viste mortero en Cerro Sombrero/	Trabajo paralelo. Joanna y Paola buscan datos sobre su tema.
1073.	M	en Cerro Sombrero no habían mortero\	
1074.	G	no habían \cierto/	
1075.	M	no habían morteros\	
1076.	J	ya... no habían morteros\	
1077.	M	... entonces\ tengo que en Cerro Sombrero que encontraron maíz para_	
1078.	G	este... \de cuál son/	
1079.	J	XXX XXX...Cachango (...)	
1080.	M	este es Alto Ramírez\	
1081.	G	mira\ bacán como quedan las laderas... ya\ una cosa así parecía\ pero... del... \cómo se llama/... del_	
1082.	M	ahá\ eso si te entiendo\	
1083.	G	ya... entonces colocai el dibujo\	
1084.	J	...acá había_	
1085.	G	ya\ yo creo... \qué otra cosa más podís colocar ahí/	
1086.	M	puedo colocar... no\ eso puede ser al final \no cierto/	
1087.	J	\cómo se llama cuando los (...) usan... el efecto del solo/	
1088.	M	ponerlo... dit_ porque yo me acuerdo casi clarito la distribución de las distinta... habitaciones\	

1089.	J	XXXX XXXX	
1090.	G	\cómo las distribucio_ /	
1091.	M	mira... cachai que estaba... acá abajo había una cosita que el profe estaba leyendo \te acordai/ que era una cosita así \te acuerdas/	
1092.	J	... esa una gran pregunta\	
1093.	G	ya\	
1094.	M	ya\ después nosotros subimos el cerro\	
1095.	G	sí\	
1096.	M	... el cerro tenía esta forma... así\	
1097.	G	sí\	
1098.	M	así\	
1099.	J	a::\ y acá fue donde la_	
1100.	M	acá... y acá estaba la cruz \te acordai/	
1101.	G	sí... sí\	
1102.	J	no se entiende	
1103.	M	la distribución era así po'\	
1104.	J	... así que voy a preguntarle mañana a la María\	
1105.	G	si era como... en la subida está la_	
1106.	M	después\ habían aquí... está es la... la otra vuelta del cerro \no cierto/	
1107.	G	Claro	
1108.	M	este cerro va así\ y acá... acá habían po'... pero acá estaban juntitas po'\	Mario junto a Genaro reconstruyen un esquema del complejo habitacional que vieron en la salida a terreno.
1109.	J	... encontramos maíz\	
1110.	M	y esta fue la que nosotros no fuimos a ver\	
1111.	J	... por el producto del... del mismo saqueo\..	
1112.	M	... porque fue cuando la micro dio la vuelta así al cerro\	
1113.	G	Si	
1114.	M	ahí las cachamos \cachai/... pero esta\ esta\ esta distribución espacial \la puedo hacer/ \o no seria favorable hacerla/	
1115.	G	a:\ hacer un dibujo así\	
1116.	J	... estaba de costado\	
1117.	P	... a: estaba de costado\	
1118.	M	sí po'\ tratar de hacerlo\	
1119.	G	ya\ si... mete esa distribución... pero lo que pasa es quel... el conjunto habitacional en si es lo de esta abajo de la_	

1120.	P	... y estaba como quemado porque tú_	
1121.	G	... abajo del_	
1122.	J	... pero era delgadito\	
1123.	G	... del geoglifo\	
1124.	P	... o era de lana... porque yo tengo uno de lana\ mañana te lo voy a traer\	
1125.	G	entonces tení que darte cuenta que esto es como del valle\ acá van subiendo entonces van llevando las casas (...) o sea\ las cosas\ como un camino... ahí llegai... sí\ llegai... sí\ (simultáneo) porque hay un tejido que se encontró en Ausipar\ de que tú lo tomas y (...)\te acuerdas cuando estábamos sacando el cráneo había como una malla/ ese es un_ XXX XXXX	Continúa la reconstrucción del esquema del entorno.
1126.	P	(simultáneo) porque hay un tejido que se encontró en Ausipar\ de que tú lo tomas y (...)\te acuerdas cuando estábamos sacando el cráneo había como una malla/ ese es un_ XXX XXXX	
1127.	M	si po' y acá\ acá estaba el llamo\ si po' y acá\ acá estaba el llamo\ si po' y acá\ acá estaba el llamo\ si po' y acá\ acá estaba el llamo	
1128.	J	... que ese es un_	
1129.	G	claro\ claro\ claro\ claro	
1130.	J	ese\ ese el profesor le dijo a las niñas que las niñas fueron a_	
1131.	M	y acá esta el camino\ y acá esta el camino\ y acá esta el camino\ y acá esta el camino	
1132.	G	tú tenís... claro\ tú tenís... claro\ tú tenís... claro\ tú tenís... claro	
1133.	M	y acá está el valle\ y acá está el valle\ y acá está el valle\ y acá está el valle	
1134.	G	ya\ tú tenís que decir... e::\ como cuanto... como cuanta habían aproximadamente... cuantos vivían aproximadamente\ ya\ tú tenís que decir... e::\ como cuanto... como cuanta habían aproximadamente... cuantos vivían aproximadamente	Indicaciones sobre el contenido. Genaro da instrucciones a Mario sobre el contenido de su tema y a la vez formula preguntas aclaratorias.
1135.	M	no si yo... eso yo lo leí... aproximadamente viven dos personas por... por\ por\ por_	
1136.	G	\habitación/ \habitación/ \habitación/ \habitación/	
1137.	M	por habitación\ por habitación\ por habitación\ por habitación	
1138.	J	... si yo tengo un tejido que he encontrado ahí y de lana\ tengo que saber si es de lana o de_ tan delgadito como ese... ... si yo tengo un tejido que he encontrado ahí y de lana\ tengo que saber si es de lana o de_ tan delgadito como ese...	
1139.	M	= no se estiman más... dos... y las más grandes...= = no se estiman más... dos... y las más grandes...= = no se estiman más... dos... y las más grandes...= = no se estiman más... dos... y las más grandes...=	Mario responde vagamente.
1140.	G	y \porqué dos/ y \porqué dos/ y \porqué dos/ y \porqué dos/	
1141.	M	porque la población no era mas de cien\ porque la población no era mas de cien\ porque la población no era mas de cien\ porque la población no era mas de cien	
1142.	G	y \dónde leiste eso/ y \dónde leiste eso/ y \dónde leiste eso/ y \dónde leiste eso/	Genaro pregunta por las fuenarotes de las afirmaciones de Mario.
1143.	M	es que lo leí\ pero no me acuerdo donde\ es que lo leí\ pero no me acuerdo donde	

1144.	E	el profe dijo que:: \ no habían más de cien también\	Enzo menciona una fuente autorizada.
1145.	M	si po' \viste/	
1146.	J	Genaro	Tema paralelo. Joanna y Paola requieren la atención de Genaro.
1147.	P	\en Cerro Sombrero o arriba en Cachango/	
1148.	G	igual súper pocas personas pa' esa (...)	Genaro manifiesta dudas del tema de Mario.
1149.	P	ahí tenemos maíz... (...)\ maíz\ caracol\	
1150.	E	pero acuérdate que el asentamiento no fue_	
1151.	P	tejido\	
1152.	E	ponte no... hubieron hartas generaciones que vivieron ahí (...) del cual habían casas que se están ocupan\	Enzo vuelve a argumentar basando su discurso en hipótesis.
1153.	J	(simultáneo) pero (...) es que lo tengo anotao...	USO DE LAS NOTAS FUENTE. Joanna y Paola revisan sus apuntes ante las dudas que Genaro no responde.
1154.	P	ya... sabís que vamo a revisar altiro (de inmediato)	
1155.	E	... se cambiaron de lao... \cachai o no/	
1156.	M	no se pide perdón a otro humano\	
1157.	E	excepto a alguien a quien tú idealizas\	
1158.	J	disculpa...	
1159.	E	... y aparte que el casao\ casa quiere y también\	
1160.	P	Genaro\ saben que necesito ayuda con ustedes porque ustedes subieron a ver en Cerro Sombrero... pero yo no vi si encontraron un tejido\	COMPLEMENTACIÓN DE DATOS. Paola pide información a sus compañeros sobre objetos observados en el lugar.
1161.	J	\te acordai/ con el_ y el pedacito de mechón de pelo\ que (...) foto\	
1162.	E	ya\ era... reciente\	Respuesta.
1163.	J	a:\ era reciente... (no se entiende)	
1164.	M	(risas)... le decí altiro shhh... fuera\	
1165.	G	ya\ en eso\	
1166.	J	\quién te dijo que era reciente/	Búsqueda de fidelidad de la fuente.
1167.	E	el profe\	
1168.	J	a::\ ya\	
1169.	P	ya\	
1170.	J	olvíalo\	

1171.	E	era un... un pedazo de... saco papero\	Bromas en relación al tema.
1172.	P	lo que si tenemos\	
1173.	M	\ah si/	
1174.	P	sí\	
1175.	J	\ah si/	
1176.	G	\de saco de qué/	
1177.	E	papero\	
1178.	P	lo que si tenemos es el maíz\	Vuelven a su tema Paola y Joanna.
1179.	G	\qué es papero/	
1180.	P	... y caracol\	
1181.	J	fijo en Cerro Sombrero\	
1182.	M	(no se entiende)	
1183.	E	saco de papa no más\	
1184.	M	si po'\	
1185.	P	el caracol... nadie preguntó de la antigüedad\	Continúan verificando sus datos.
1186.	J	si\	
1187.	G	ya\ después de que tú hagas\	
1188.	M	(no se entiende)	
1189.	G	... hace a distribución\ la cantidad\	
1190.	E	po'\ po'\	
1191.	P	en el Cementerio de Cachango\	
1192.	M	(simultáneo) yo estoy pensando la posibilidad\	
1193.	P	... vinimos de San Miguel... yo tengo que encontramos cerámica San Miguel\ Gentilar y Pocoma\	
1194.	M	... de no sé po'\ pegarme algún pique\ alguna cosa así\	
1195.	P	... encontramos los huesos calcinados\	
1196.	J	(...) no lo anotaste tú po'\	
1197.	M	XXX XXX	
1198.	G	\por qué no vamo' el sábado en la mañana/	SECUENCIA N° 10 Fantasean con la idea de volver al lugar de terreno (284-416).
1199.	P	... lo que pasa es que en el enterramiento igual tengo que tocar \dónde/ y \cómo la encontramos/ \en qué circunstancias/	Paola enuncia la metodología de campo: Dónde, cómo y en qué circunstancia fueron hallados los datos.
1200.	E	\a dónde/	
1201.	M	y en que vamo a llegar\	

1202.	E	pero es que Cerro Sombrero\ ahí\ ahí mismo (...)	
1203.	M	pa' Cerro Sombrero... \a dónde llegamos nosotros/	
1204.	E	si\	
1205.	M	no hay micros que llegan pa'llá\	
1206.	P	si hay... si el profe\	
1207.	E	hey\ yo el otro día me vine del... del... \cómo se llama/... del (...) en micro\	
1208.	P	más allá no podemos pasar si en_	
1209.	E	pero más allá no podemos ir\	
1210.	P	igual... estamos esperando que acá la Joanna ahí... dijo que... va a confirmar\ va a confirmar Joanna\	
1211.	E	(simultáneo) (no se entiende)	
1212.	M	si... \cuándo/	
1213.	P	va a confirmar... tiene que preguntar al_	
1214.	E	pero dile hasta Ausipar si po'... ahí sería ideal... hasta Ausipar... ir durante todo el día\	
1215.	J	a:	
1216.	P	pero sería irnos temprano\	
1217.	E	a:... pero el trabajo es pal lunes\	
1218.	M	si po' imagínate... el domingo \quién lo va a escribir/... \tú/	
1219.	E	pero... cada uno escribe una parte\	
1220.	G	imagínate que encontremos mas cuestiones y de repente nos_	
1221.	M	\veí/ no po'... no po'... el trabajo ya está ahí... por lo menos\	
1222.	J	No\ pero todo el día es difícil... todo el día es difícil\	
1223.	E	Yo tengo que ir a ver la_ las condiciones de la cuestión\	
1224.	J	(...) que fuera a dejarnos\	
1225.	P	eso\ eso (...) no que se quede todo el día... pero que vayan... pero igual\	
1226.	J	si po' todo el día... y el trabajo hay que entregarlo el lunes\	
1227.	E	pero lo escribimos el domingo\	
1228.	M	pero a ver... peta\ peta... ya hagamos algo bien\	
1229.	G	(no se entiende)	
1230.	M	... hagamos algo bien\	
1231.	J	yo... yo\	
1232.	E	pero \qué pasa/	
1233.	P	no\ no... es que si vamos nosotros\ a mí tampoco me va a influir mucho\ porque yo\ e:: \ no vamo a	

		encontrar más material lítico... a eso voy\	
1234.	G	a no po'\	
1235.	P	más material lítico no vamo' a poder encontrar si vamo (...)	
1236.	M	en todo caso\ pero no vamo a ir... así a... a ver que hay... o sea\ vamo a ir a ver ya... ya\	
1237.	P	yo creo que deberíamos ir\	
1238.	E	a (...)\ a arreglar el trabajo más que nada po'\ porque yo igual necesito recoger datos po'... porque ese día se_ yo pienso que el error de nosotros fue el no dividirnos el trabajo antes \cachai o no/	Errores metodológicos. Enzo considera que debieron dividirse el trabajo previamente.
1239.	J	(no se escucha)	
1240.	P	no\ pero yo creo\ que \sabís cual fue el problema/... que donde ustedes no pudieron ir con nosotros la primera vez\ no vieron las prime... las primeras cosas... o sea\ el primer recorrido fue más llenador que el segundo\	Paola dice que todos debieron hacer el primer recorrido exploratorio y explicativo por parte del profesor.
1241.	E	(simultáneo) (no se entiende)	
1242.	G	(...) un peso en contra... pero ante... estai tan atontáa en la cuestión climática que no le ibai colocar atención delante de la (...)	
1243.	M	(simultáneo) (...) que no...	
1244.	P	es que sabís que pasa es que... mira... el error también fue que donde no pudieron el primer día... se perdieron la explicación... porque yo tengo anotado cosas... que te las voy a pasar mañana en la mañana... que el profesor daba explicaciones sobre los lugares... pero muy... sucinta\ o sea\ te decía la vegetación\ los animales... aspectos generales\	
1245.	M	no po'\ si de hecho... yo escuché al genaro cuando_	
1246.	P	... pero si hubieran escuchao\ de repente hubieran buscao más preciso... \me entiendes/... y ahí estaba el error po'\ o sea si hubieramo ido todos juntos la primera vez\ o sea la segunda hubiéramos ido a... a matar no más las cosas... detalles... pero como la\ la... no\ no fue así\ entonces igual seria bue... yo encuentro igual seria bueno por lo mismo... porque yo igual quiero ver algunos aspectos\ por ejemplo la... la... la entier... lo entierros\ yo me acuerdo que_	
1247.	J	\Quién se acuerda de la_/	
1248.	P	(...) pero quizás me lo (...) haber contaó la... la cantidad de tumbas... detalles\	

1249.	M	Si pu' porque igual ejemplo\ yo le hablo al Genaro\ mira...	
1250.	P	(simultáneo) \cachai/ e: \ el tamaño\ 	
1251.	E	Fueron así\ de la_	
1252.	J	(no se escucha)	
1253.	M	... Yo le hablo al Genaro que a... lo mejor entre... \ por qué/	
1254.	E	Mediste las tumbas \o no/	
1255.	M	\Ah/	
1256.	E	\Mediste las tumbas/	
1257.	M	No\ 	
1258.	E	Las casas de abajo\ que no Waldo... que Waldo habló... \ 	
1259.	M	No\ no las medimos\ 	
1260.	J	Es que sai... \sabís cual fue el problema/... Que nosotros no bajamos\ ninguno de nosotros estuvo abajo cuando el profe... llegó... abajo con los niños\ 	
1261.	M	Hey... pero es que mira lo que pasa es que yo quiero_	
1262.	J	Algo vieron\ y yo no sé que vieron (...)	
1263.	M	\Sabís porqué yo quiero ir/... Porque por ejemplo en el caso de Cerro Sombrero donde hay hartas habitaciones y se distinguen hartas habitaciones\ a lo mejor hay algún patrón\ 	Beneficios de volver a terreno Mario considera que al volver a terreno puede deducir algún patrón habitacional.
1264.	J	Ausipar era un_	
1265.	G	XXXX XXXX	
1266.	M	... cuantitativo... entre habitación y habitación... \cachai/	
1267.	J	(simultáneo) (...) de cosas que sacamos hartas fotos\ 	
1268.	P	es que si el petroglifo_	
1269.	G	XXX XXX	
1270.	M	(...) de distancia porque... si te acordai eran como distancias súper similares entre una casa y otra casa po'... no eran como que estuvieran así ¡pug! \ cachai/ eran como... así \ cachai/	Mario intenta describir la disposición de los conjuntos habitacionales. Uso de interjecciones y deícticos.
1271.	P	tenían espacio\ 	
1272.	M	eran como bien geométrica... o sea\ no como bien geométrica\ bien\ 	Al parecer quiere decir simétricas
1273.	P	igual que estaban como en pisos... si\ iban una acá\ una más arriba\ arriba\ arriba\ así...	
1274.	M	... tiene otro nombre...	
1275.	G	\con distancia geométrica/	Pregunta- dudas.
1276.	P	n:: \ lo que yo no sé\ es que lo que había abajo...	Rememoran un terreno.

		porque nosotras llegamos tarde con la Joanna y los niños decían: "este es un corral"... pero no\ no es un corral\ parece una casa\	
1277.	J	(simultáneo) (...) los aspecto (...) a donde estaba el lagar\	
1278.	M	ya\ donde estaba el lagar... \qué más/	
1279.	P	... y ahí teníamos la embarrá... porque después nos bajaron... y no sé que encontraron abajo... a lo mejor más casas\ más petroglifos\	
1280.	G	sabís que había uno re raro que le sacamos foto\	
1281.	P	igual que la Joanna\ hay... vimos muchos petroglifos\	
1282.	J	si po' yo no me acuerdo de_	
1283.	G	sabís\ había uno\	
1284.	P	no\ y determinar cuales son los de Ausipar... en la foto va ser difícil... por eso (...)	Al recordar el terreno hablan sobre los geoglifos que fueron fotografiados. Dudas de cómo clasificarlos.
1285.	M	pero\	
1286.	P	a menos que fueran las fotos (...)	
1287.	G	pero ahí no tienes que distinguirlo si es de que clase\ \cachai/ no po'\ XXX	Genaro considera que no es necesario.
1288.	G	pero el orden de las fotos te las da po'... ahora igual nunca es como cajón... cuales de... de que lugar son\	
1289.	J	pero es que las fotos tengo que... igual tengo que ponerlo por escrito (...)	
1290.	M	oye... y \cuándo vamos a mandar a rebelar las fotos.../	
1291.	P	yo voy a rebelar hoy día mi rollo\ porque el mío ya está listo... al de la Joanna le quedan fotos\	Alusiones a las fotografía tomadas en terreno.
1292.	J	le quedan tres\	
1293.	P	por si nosotras tenemos más material\ o alguien del curso tiene cosas que no tengamos para sac... para sacar fotos\ tenemos que hacer fotos\	
1294.	E	pero... \le sacaron foto ponte al... al tema que voy a tocar yo/ no hay fotos de esa cuestión\	
1295.	M	No po'\	
1296.	P	esa es una realidad que nos va a doler a todos decirte... no (@@@)... nadie le sacó al paisaje\	
1297.	M	toma... pégate el pique y ve... el clima de noche\	
1298.	P	llega mañana\ @@@@	
1299.	E	XXX XXX	

1300.	P	yo por eso le decía al Genaro que m_ si íbamos nosotros mañana en la mañana\ yo le decía\	
1301.	M	hey... \por qué no hablan con la Carola/ (...) a la Carola que preste el auto po'\	
1302.	P	pero es que no es de la Carola\	
1303.	M	pero\ si ella sabe que yo manejo po'... ella sabe que yo manejo... yo le mostré mi licencia y todo lo demás\	
1304.	P	... que no es de la carola el auto\	
1305.	M	no\ si sé\ pero el auto lo tiene a cargo la Carola\	
1306.	P	pero es que la niña que lo tiene a cargo está en la casa\	
1307.	M	\está acá/	
1308.	P	está la Paty\	
1309.	M	\y tú no hablai con ella/	
1310.	P	sí\ si hablo\	
1311.	G	si\ igual\ pero tampoco_ alcanza para llegar "préstame el auto"\	
1312.	P	a lo más sería que la viv_ que la paty nos dijit_ nos pureo... nos pusiéramos de acuerdo\ tratar de preguntarles si nos puede tirar\	
1313.	M	y tú no te podrías conseguir un auto Joanna\	
1314.	J	es que yo le decía... yo podía hablar con el Carlos\ pero el Carlos\	
1315.	P	sabís que pasa... es que hay casas medidas... ahora para saber\ porque nosotros anotamos en cualquier lado las medidas\	
1316.	G	nosotros con el Enzo medimos una de las casas de_	
1317.	J	yo tengo medías\	
1318.	P	yo tengo medías... acá\ todos tenemos medidas\	
1319.	J	es que tenemos que juntarlas así (...)	
1320.	E	pero una\ nosotros llegamos hasta la mitad\ no subimos hasta al... después cuando íbamos en el bus yo me di cuenta que al otro lao estaba lleno po'\	Alusiones a las mediciones hechas en terreno.
1321.	G	e::	
1322.	P	yo también... (@@@)	
1323.	M	todos nos dimos cuenta \ si nadie fue pal' otro lao\	
1324.	E	no\ po'... \cachai/... todos esos errores que tuvimos hay que corregirlos po'\	
1325.	G	ahora\ tú tení las medías del lagar \te acordai/	
1326.	P	sí.	
1327.	G	ya\ mira (...)	

1328.	E	ya...	
1329.	G	el Enzo... está con las cosas que... geográficas\ condiciones climáticas de todos los asentamientos\ de todas las parás que hicimos... \ya/	SECUENCIA N° 11 Síntesis del tema de Enzo Genaro hace una síntesis de los núcleos temáticos.
1330.	P	ah\ vegetación... tengo anotao lo de la vegetación\ te lo voy a traer mañana en la mañana pa' que_	Colaboración.
1331.	G	...toda la fauna \ya/	
1332.	J	... yo tengo que inferir si eran... las personas que hicieron esto petroglifos... eran de tribu\ de señorío...	Trabajo colaborativo.
1333.	P	y esa inferencia las vai a sacar solamente\ sabemos del lugar... porque hay información acerca del lugar donde estaban y como están cerca\ no necesariamente por los lugares\ ah si po'\ pero es que por la cantidad de gente... tampoco... porque hay\ hay\ hay dibujos\ hay petroglifo que tú podí hacer como tres\ cuatro mono y puede ser la representación de un grupo que tú viste... ese es el problema que uno tiene con los petroglifos... pa' inferirlos\ ... cuando tú infieres en un petroglifo... es una imagen\ o sea\ tú tai interpretando lo que es... ahora igual\ por ejemplo\ si tú encontrai una u... un llamo que tiene carga... eso es presencia inca ya más cercano al tiempo colonial po'\	Mediación para inferir a partir de los datos observados. Paola inf. considerando el lugar.
1334.	G	no necesariamente por los lugares\ ah si po'\ pero es que por la cantidad de gente... tampoco... porque hay\ hay\ hay dibujos\ hay petroglifo que tú podí hacer como tres\ cuatro mono y puede ser la representación de un grupo que tú viste... ese es el problema que uno tiene con los petroglifos... pa' inferirlos\ ... cuando tú infieres en un petroglifo... es una imagen\ o sea\ tú tai interpretando lo que es... ahora igual\ por ejemplo\ si tú encontrai una u... un llamo que tiene carga... eso es presencia inca ya más cercano al tiempo colonial po'\	Genaro da otra perspectiva y ejemplifica.
1335.	P	ah si po'\ pero es que por la cantidad de gente... tampoco... porque hay\ hay\ hay dibujos\ hay petroglifo que tú podí hacer como tres\ cuatro mono y puede ser la representación de un grupo que tú viste... ese es el problema que uno tiene con los petroglifos... pa' inferirlos\ ... cuando tú infieres en un petroglifo... es una imagen\ o sea\ tú tai interpretando lo que es... ahora igual\ por ejemplo\ si tú encontrai una u... un llamo que tiene carga... eso es presencia inca ya más cercano al tiempo colonial po'\	Paola da a conocer las dificultades de interpretar los petroglifos.
1336.	G	... cuando tú infieres en un petroglifo... es una imagen\ o sea\ tú tai interpretando lo que es... ahora igual\ por ejemplo\ si tú encontrai una u... un llamo que tiene carga... eso es presencia inca ya más cercano al tiempo colonial po'\	Procedimiento para analizar los datos: Definición Características Hipótesis
1337.	P	... nunca ha habió un llamo con... carga\ ahora si encontrai también un perro\ eso es presencia hispánica en el... petroglifo... po'\	
1338.	G	ahora si encontrai también un perro\ eso es presencia hispánica en el... petroglifo... po'\	Método de análisis de los datos: Observación - Inferencia
1339.	E	yo le saqué una foto a un petroglifo de una persona... que tenia una espada en la mano\ = \a donde había perro/=	
1340.	P	= \a donde había perro/=	
1341.	G	sí\ \a donde dijiste que habíai visto perro/... en Chamarcuziña\ era una cuestión así... como una espada... en la última\ ... y había otra acá al lado\ sin una espada... como que_ sí\ sí\ sí\ sí	
1342.	P	\a donde dijiste que habíai visto perro/... en Chamarcuziña\ era una cuestión así... como una espada... en la última\ ... y había otra acá al lado\ sin una espada... como que_ sí\ sí	
1343.	E	era una cuestión así... como una espada... en la última\ ... y había otra acá al lado\ sin una espada... como que_ sí\ sí	
1344.	G	en la última\ ... y había otra acá al lado\ sin una espada... como que_ sí\ sí	
1345.	E	... y había otra acá al lado\ sin una espada... como que_ sí\ sí	
1346.	G	sí\ sí	

1347.	G	quiero ver que hay en algunos temas que estamos... que no tengo muy claro acerca de quien lo va a abordar... mira\ si tú tai con las condiciones climáticas\ el tiempo\ la flora\ la fauna... todo... de los asentamientos... tú tai con los complejo habitacionales\ las técnicas\ medidas...e:: \ si las piedras son pintadas\ sus dibujos... e::\ cuanta habit_ cuantas personas vivían ahí... la distribución... \	Repaso de la organización de los temas. Genaro realiza una revisión de la distribución temática que tiene cada uno.
1348.	E	si es que dormían ahí solamente o... o lo ocupaban de residencia permanente \cachai o no/	Complementación de la información del tema de Mario.
1349.	M	porque yo sé que las primeras que nosotros vimos en Cerro Sombrero... no son_	
1350.	G	son para dormir no más\	
1351.	E	son para dormir no más\	
1352.	M	son para dormir no más... haber co\ como\	Pregunta.
1353.	P	sí\	
1354.	G	son habitaciones dormitorios\	
1355.	M	\cómo voy a determinar yo.../	Pregunta.
1356.	G	ah... colócale... "habitaciones-dormitorio" \	Denominación.
1357.	E	= ... "habitaciones-dormitorio"\=	
1358.	G	... Genaro@@@	
1359.	E	no\ y le poní "Enzo Barra \ y otras cosas..." y procreaciones @@@	
1360.	P	no... son habitaciones temporales... yo... mira... a mí me servía ese dato tuyo para saber si la colca que encontró la Joanna y el maíz se dan por intercambio\ o sea\ por trueque... o si se dedicaban realmente a su agricultura... ese dato tuyo me sirve a mí para el trabajo\	Paola presenta dos posibles interpretaciones a los datos de Joanna (dependiendo de los datos que antecedan a su información) Inferencia Joanna.
1361.	M	ya\ espérate... a mí me tocó en las habitaciones de Cerro Sombrero\	
1362.	J	XXX XXX	
1363.	M	... tengo que hacer los dibujos\ las técnicas\ las medidas\ el número de personas... \qué más/	Revisión de los aspectos que debe desarrollar. Mario introduce su tema y enuncia los contenidos que debe desarrollar.
1364.	E	cuantas se ubicaban... \cachai/ \cuál es.../ \a dónde más se ubican/... por ejemplo\	Colaboración en la planificación y organización del tema.

			Enzo formula preguntas orientadoras (Ubicación, cantidad).
1365.	M	a donde has visto al mayor... el\ el\ la mayor... aglomeración de casas \cachai/ (entiendes)	
1366.	G	cosas a favor y en contra que pueda tener el pl_ el complejo habitaciona XXXX XXXX	Genaro menciona un posible paralelo.
1367.	P	XXX XXX... esquema de ubicación (...)	
1368.	E	(...) casas \cachai/ como a esta altura\	
1369.	J	(...) la descripción del lugar\ ponte... la ladera\	Descripción del lugar.
1370.	E	(...) la pirca tenía como esta altura\	
1371.	J	... o en una (...) en un cerro\	
1372.	E	pero\ el profe dijo que después de eso... los locos cavaban más... \cachai/ XXXX XXXXXX	
1373.	P	... aparte de la pirca\ tiene un hoyo abajo... ahí los locos se acostaban pa' cubrirse bien\	
1374.	J	(...) reproducción del mismo... ahí me pilló...yo cacho que hacer un dibujo\	Autorrevisión del tema. Joanna paralelamente realiza un monólogo revisando aspectos de su tema, siguiendo las indicaciones de la guía.
1375.	M	si pero de hecho... pero eso\ eso de cubrirse al viento ya es tu tema po'\	
1376.	E	no...	
1377.	J	dimensión de las figuras\ ya con las fotografías que voy a sacar\	
1378.	E	... pero si legalmente se ganaban ahí por el viento po'...	
1379.	M	no\ si de hecho porque acá... acá... acá hay un cerro po' (...)	
1380.	G	el Enzo... el Enzo en si... el Enzo en si\ no tiene que ocupar la (...) habitaciones\	Reorganización de los temas. Genaro vuelve a organizar los temas y da indicaciones a Enzo.
1381.	P	... dibujai al hombre grande... muy grande... y dibuja al (...) chiquitito\	
1382.	G	tiene que hablar de asentamiento... del_	1. Enuncia el tema.
1383.	P	... alrededor\	
1384.	G	... o sea\ y habla\ así\ caleta de... del (...) y esto... por conclusión... este lugar es favorable para un tipo de asentamiento humano\	2. Explicación y conclusión?

1385.	P	= ... y eso (...) dar la importancia de que ese hombre\=	Construcción de la interpretación. Paola da indicaciones a Joanna de cómo dibujar los geoglifos y en la interacción dialógica le dan una interpretación.
1386.	J	... puede ser un cazador\	
1387.	P	claro\	
1388.	G	ahora\ como se asienta el hombre ahí a través de las habitaciones... y eso entrai tú\	Reorganización de la planificación. Genaro da las indicaciones para Enzo y Mario según la representación del texto que tiene.
1389.	P	= de alineaciones= \ de los dibujos mismo... de por ejemplo de lo del sol (...) empezai tú a desglosar\	ATENCIÓN.
1390.	E	ya\ mira... esto\ yo... yo des... yo desgloso así\	
1391.	G	acá tá bacán pa' la agricultura... acá es para acampar\	Genaro da ejemplos de cómo textualizar.
1392.	E	si\ claro... y después entran ustedes y agarran los temas que doy yo\	
1393.	J	(simultáneo) (...) en un sitio había\ \te acuerdas cuando íbamos caminando y había una piedra... que habían hartos dibujos/... ahí habían soles... habían como tres soles\ pero eran chiquitos\	Reorganización del trabajo. En la interacción se dan cuenta de la relación de un tema con otro.
1394.	P	(no se entiende)	
1395.	E	... o sea\ yo la llevo acá ((yo oriento, guío)) yo la llevo en el trabajo po' Mario\	
1396.	M	puta \ me pegaste... me marié\	
1397.	P	(simultáneo) ... y esa es una clara influencia inca... (...) ... que no sabemos de_	Interpretación de los geoglifos. Paola y Joanna continúan con la interpretación de los geoglifos.
1398.	G	\a::/	
1399.	M	eso es lo mío.	
1400.	G	no sé si me falta algún dato ahí\ pero como\	Genaro continúa con la revisión del tema de Mario.
1401.	J	\el ojo es de influencia inca/	
1402.	G	\dónde esta la guía/	Genaro verifica con la guía de trabajo.

1403.	M	pero es que mira en la guía sale clarito\	
1404.	P	si... es un ojo así\	
1405.	G	esquema del entorno\	
1406.	P	más o menos así (...)	
1407.	M	(...) \a qué se refiere con un esquema el entorno/	Mario pregunta para aclararse.
1408.	P	(...) así tú hací ese ojo\ y te va a salir así\	
1409.	E	(...) \cachai/ tú/	
1410.	P	ese ojo es inca\	
1411.	M	(no se entiende)	
1412.	G	ese es esquema el entorno\	Le muestra algo.
1413.	P	... se ve en todas las culturas de Chile... en todo el (...) de Chile tiene influencia inca\	
1414.	M	ahí está el llamo (...)	
1415.	P	entonces\ por eso sería... aparte que hay que repararla la del camélido con dos patas\	
1416.	G	estado de conservación.	Genaro continúa leyendo las indicaciones de la guía.
1417.	P	también de influencia inca (...)	
1418.	M	la mayoría se encuentra en un estado\	Mario comenta el estado de los asentamientos y luego discute con Enzo.
1419.	E	deplorable\	
1420.	M	si po'\	
1421.	E	... no\ si igual están bien armás las pilcas\ loco\	
1422.	M	pero habían unas que no se distinguían casi ya\	
1423.	E	a:: si tú tenías (...) y no podías distinguirlas\	
1424.	M	no... si las primeras no se distinguían bien... acuérdate (...)	Conciliador.
1425.	E	no\ es que el... el terreno estaba lleno de piedras\	Justificación .
1426.	J	(no se entiende)	Muchas apreciaciones, poco exacto.
1427.	G	si te dice: "fase a la que puede pertenecer"... la del Cerro Sombrero \a cuál tú se la... adjudicas/	Uso de preguntas. Genaro pregunta para volver al tema.
1428.	M	\yo/	
1429.	E	si po'.	
1430.	M	ahí jodí po'... Alto Ramírez po'.XXXX XXXXX	Mario se asusta porque piensa que no sabe.
1431.	G	lo que pasa es que... puée ocupar... caleta... o sea puée ser ... pueden ser hartas generaciones por hartas fases\ por ejemplo\	Planteamiento de hipótesis. Genaro argumenta, presenta una tesis y realiza un

			modelamiento para que Mario comprenda la lógica de su razonamiento.
1432.	M	si po' \	
1433.	G	si vivían ahí... si vivían cerca del valle \cachai/... ahora... como tenían... mira\ si tú encontrái un caracol ahí... significa que hay un intercambio \cierto/	Presenta: Datos = Características, relaciones e inferencia.
1434.	M	pero el caracol igual se halla en otras partes pu'	Mario contraargumenta.
1435.	G	\ah/	
1436.	M	en las partes verdes igual se da el caracol\	
1437.	G	pero \justo adentro de una habitación/ o sea\ yo sé que el desierto está lleno de conchas pu'... pero \justo adentro de una habitación/ que ha sido poblada por... \cuánto años/	Genaro ofrece otros antecedentes y formula preguntas retóricas.
1438.	M	puta... ya entonces \cómo lo voy a hacer/ y \cómo querí.../ y cómo me decí: "\a qué parte pertenece/"	Intranquilidad.
1439.	G	escúchame.	
1440.	E	escucha.	
1441.	G	si hay caracol... si hay caracol... eso significa que hay intercambio\	Presentación del razonamiento que le permita arribar a una conclusión.
1442.	E	hey\ me jodió con la_	
1443.	G	ahora... significa entonces que existe... una agricultura\ porque tú tienes que tener un producto para intercambiar\	
1444.	P	no necesariamente\ porque podría ser que el símbolo del llamo signifique que hayan cazadores... también... y que ellos cazaban la carne y con otros grupos que tenían habi... que tenían productos agrícola\	Paola contrargumenta. Hasta ese momento Paola estaba trabajando con Joanna.
1445.	G	claro\ pero es que_	
1446.	E	porque el llamo va la... va con cuatro patas po'\	
1447.	P	porque hay que ver las condiciones climáticas del cerro\	
1448.	G	pero el signo del mallo... el si... el signo del llamo es muy posterior al de los... al de las habitaciones\	Genaro contrargumenta.
1449.	E	no po'\	
1450.	P	no\	
1451.	G	sí\	
1452.	E	no\	
1453.	P	el profe dijo que no\	Paola se apoya en un criterio

			de autoridad.
1454.	G	sí\ porq... porque el propio Waldo ((profesor)) me dijo... yo estaba conversando con él al lao XXX	Genaro apoya su tesis con el discurso del profesor.
1455.	J	yo tengo el llamo\	
1456.	G	... en el Cerro Sombrero... en el cerro ladera...	
1457.	E	en el lugar del Cerro Sagrado nada... las casas se construían con piedras (...) de pircas\ cinco personas por casa\ este lugar tiene una gran virtud para la zona de Alto Ramírez\ XXX	
1458.	P	si\ yo tengo una de_	
1459.	E	... no llegan los zancudos\ la visión es buena\ la (...) con mucha fuerza\	
1460.	P	espérate.	
1461.	E	... no eran para dormir... a:: sheet...(...) Cerro Sombrero...(...) sector Sombrero hay que dormir con (...) un camélido de cuatro patas\ aparecen aldeas pequeñas... concentraciones (...) de banda\	Lectura notas de campo. Enzo lee sus notas de campo.
1462.	P	XXXX	
1463.	E	son bandas de la época del geoglifo... \viste/ acá dicen\ "Aldeas pequeñas"... de concentraciones\	
1464.	P	(...) sí\	
1465.	J	este el dibujo que tenía yo po'\	
1466.	E	... habitadas por bandas de la época del geoglifo... después dice (...)	
1467.	P	yo igual tengo lo mismo\	
1468.	J	lo tenís tú más... más completito parece\	
1469.	P	de ahí te lo muestro... pero\ a: no lo traje ahora\ pero te lo traigo mañana\	Colaboración de apuntes.
1470.	J	sí... ya\ yo me voy a ir... (...) XXXX XXXXX	
1471.	M	hey\ yo saqué dos libros po'... el diez y el seis\	
1472.	P	no si no importa\ si el caballero cerró no\	
1473.	J	cerró.	
1474.	P	tiene los carnés ((de biblioteca)).	
1475.	M	no\ pero es que el Genaro me pidió que sacara la diez y el seis\	Búsqueda de bibliografía. Mientras están en la biblioteca se organizan en relación a la bibliografía que se llevarán para trabajar en casa.
1476.	G	ya\ el que yo te pedí que sacarai... era uno pal Enzo\	
1477.	P	... tú tení las fotocopias tuyas\	
1478.	M	el Enzo el diez...Enzo\ el diez te lo vai a llevar tú\	

1479.	G	XXX	
1480.	E	yo saqué igual po'...XXXX XXXXX	
1481.	M	el diez\ el diez te lo vai a llevar vo'\	
1482.	E	sí po'\	
1483.	M	y el seis se lo va a llevar el Genaro\ porque el Genaro me dijo que sacara el seis\	
1484.	P	yo he visto el ocho no más... el ocho \quién lo tiene/	
1485.	M	yo tengo mi... mi... mi... mi_	
1486.	G	fotocopia\	
1487.	P	quiero pedir si me prestan el ocho\	
1488.	M	el ocho tiene el Genaro\ pero el de la María... ahí vie_ es de la María\ la María lo sacó\	
1489.	P	no\ el siete es de la María\ y lo tengo yo\	
1490.	M	ah... el siete es de la María XXXX XXXXX	
1491.	E	hey \cuándo vamo a ir a ver esto/	
1492.	M	Paola...Paola\	
1493.	J	este es mía\ este es tuya\ XXX	
1494.	M	Paola \esto es del siete/ \no cierto/	
1495.	E	XXX XXX	
1496.	M	\esto es del Chungará siete/	Alusión bibliografía.
1497.	P	sí\ yo la traje (...) el tamaño (...) entre el más grande\ dijo el profe\ podía llegar a tener doce centímetros\ dijo: "doce centímetros llegaría a ser el tamaño más grande"	Interpretación por sus dimensiones.
1498.	G	yo sabría si me hubieran puesto un lápiz acá\ dijo: "doce centímetros llegaría a ser el tamaño más grande"	
1499.	P	dijo: "doce centímetros llegaría a ser el tamaño más grande"	
1500.	M	no\ pero este\ este\ este... ya.... \y nosotros/	
1501.	P	no... grano chico \	
1502.	E	grano chico\ hey falta... no si falta un... aspecto del grupo\ SECUENCIA N° 12 Revisión de los temas. Genaro inicia la revisión de la planificación y luego se distraen.	
1503.	G	hey falta... no si falta un... aspecto del grupo\ SECUENCIA N° 12 Revisión de los temas. Genaro inicia la revisión de la planificación y luego se distraen.	
1504.	E	si po'\	
1505.	G	trabajarlo... dile a la María que te traiga (...) y le sacamos_	
1506.	E	se fue... la María\ dile de tu este\ María\ María... \de quién es esta cámara/ XXX	
1507.	P	XXXX	
1508.	M	dile de tu este\ María\ María... \de quién es esta cámara/ XXX	
1509.	E	María\ María... \de quién es esta cámara/ XXX	
1510.	G	María... \de quién es esta cámara/ XXX	
1511.	P	XXX	Distracción.

1512.	M	... yo tampoco\	
1513.	G	= Joanna \esa es tuya/=	
1514.	J	sí.	
1515.	M	\estoy muy chascón/	
1516.	E	\cómo estai pa' la foto/	
1517.	M	\estoy muy Ballero/	
1518.	J	@@@@ tení largo el pelo...	
1519.	M	caleta \o no/... mira... mira mi chocopanda\ mira mi chocopanda\	
1520.	G	(...) esta cuestión se ve muy informal esta cosa\	
1521.	P	(...) pa' ir\	
1522.	M	Mira mi chopanda\ mira mi choco\	
1523.	G	hey\	
1524.	P	XXXX	
1525.	E	ya po' Genaro \qué.../ \qué querí/	
1526.	G	estoy tratando de ordenar un poco el asunto para que todos\	Llamado de atención para reiniciar la revisión. Genaro explica la finalidad de la revisión.
1527.	P	XXXX	
1528.	M	ya\ ya no centremos más\	
1529.	G	ya\	
1530.	M	ya no centremos más\	
1531.	G	ya\ pero escucha po' Joanna... \tú ya estai claro con lo que tú tomaste/ \ya/	Llamado de atención para que Joanna guarde silencio y pregunta a Mario.
1532.	M	yo teng_ estoy claro... ya me dejaste clarito\	Aseveración tiene claro el esquema.
1533.	G	ya.	
1534.	M	ahora si ya sé como trabajarlo\	
1535.	E	ay::	
1536.	M	no\ es que yo no sabía como agarrar el tema po'\	No sabía cómo hacerlo.
1537.	E	con las dos manos po' chico\	
1538.	G	ahora Joanna.. a ti te tocan las... el arte rupestre... \ya/ \qué lo que tení.../ \qué lo que te falta/	Revisión –verificación trabajo de Joanna. Estrategias preguntas (qué tiene, qué le falta).
1539.	J	no\ es que estaba viendo yo acá... descripción del entorno\	
1540.	M	se apaga po' Joanna... pa' que hablai... (@@@)	
1541.	J	esquemas de ubicación\	
1542.	G	\a::/	

1543.	J	esquemas de ubicación (...) \hago un dibujo de la ubicación/ a no\ mejor es un mapa de donde estaban toos lo petroglifos\	Autorrevisión. Joanna inicia una verificación de lo s aspectos de su tema, siguiendo las indicaciones de la guía. Se pregunta y responde ella misma.
1544.	P	claro\	
1545.	J	o sea\ eso nos serviría\	
1546.	M	ah\ pero mira... yo tengo\ yo tengo dos mapas\	
1547.	J	... como el mapa que me decías tú (...) que buscáramos\	
1548.	P	(...) pero vamo a tener que buscarlo\	
1549.	M	yo tengo acá un mapa\	.
1550.	P	mañana\ \sabí lo que deberíamos hacer/... la clase de Waldo dura hasta la una\ por ultimo a las 11:20 salimos las dos... y buscamos\	Metodología de trabajo. Interacción comunicativa entre integrantes de cómo conseguir material para el trabajo : Acomodan horario, descartan libros, dan indicaciones de cómo identificarlos, qué libros consultar.
1551.	J	\hasta la una\ Waldo/	
1552.	E	las Maitas\	
1553.	P	es que va a terminar de pasar toda la materia\ dijo\	
1554.	G	mi... mira\ hay... hay uno así\	
1555.	J	(..) crucemos los deos pa' que pase (...)	
1556.	G	hay un mapa así... no sé donde lo vi\	
1557.	J	XXX	
1558.	G	y te sale así como... una redondela... grandota\ y eso significa\	
1559.	E	petroglifos... si po'\	
1560.	G	=... petroglifos...=	
1561.	J	ese... ese mapa así sale en el otro libro...	
1562.	P	\sabí lo que pasa/... es que ese libro es súper general...	
1563.	J	sí... (...)	
1564.	P	... y tiene que haber uno que sea de la zona de Azapa... porque los de la zona Azapa ahí salen todos los tipos de Ausipar... los que estaban en ese ce... cementerio que no encontramos\	

1565.	J	ya\ después... "motivos representados"... por eso yo te preguntaba\	
1566.	M	\cuál cementerio que no encontramos/ XXX	
1567.	E	sabís que pa' mí... después yo... así\ haciendo como un mea culpa... yo pensé que ahonde estaba el plato botao\ese que encontré yo que estaba\	Comentarios sobre hallazgos en terreno.
1568.	P	XXX XXX	
1569.	E	Mmm	
1570.	P	si por que yo_	
1571.	E	... haberse puesto a cavar ahí\ a lo mejor hubiésemos encontrado algo\	
1572.	P	(...) si po' porque yo... esa parte\ esa pa... un pedazo del... ah... de la (...) que encontramos ahí es utilitaria... ese... ese es un jarro utilitario... y yo lo estoy armando el cuello... pero me va a c_ tengo que buscarme un buen pegamento para que no se me resquebrajee...(..)	
1573.	M	\quién.../	
1574.	E	devuélvela sinvergüenza\	
1575.	G	sin... sin interrupciones ahora\	Llamado de atención para volver al trabajo.
1576.	E	Ya	
1577.	J	(...) motivos representados... por eso yo te preguntaba recién que tipo de representación había en cada lugar... porque yo no me acuerdo de (...) tengo que nombrarlas (...) fotografías... dimensiones de las figuras\	Continuación de la revisión. Joanna prosigue con la verificación, acompañándose de la guía.
1578.	M	\por qué no te metí en tu trabajo/	
1579.	J	... yo he hablado con la Paola... que por la fotografía.... de repente uno se paraba al lado... y sacaba el... el... la fotografía\	
1580.	M	(...) cuando habla la Joanna... porque habla muy despacito\	
1581.	J	es que no puedo hablar fuerte\	
1582.	P	interpretaciones de la_	
1583.	M	la Joanna no quiere colaborar y te da una de estas fotocopias\	
1584.	J	que tipo lo... quien lo habrá hecho las bandas\ los señoríos\ en que época... eso también lo puedo colocar\	Joanna se pregunta y luego ella responde en una autorrevisión de su texto que al hablar en voz alta construye.

1585.	G	de los tres... de los tres condiciones geográficas\ climáticas\ habitación... y pintura rupestre... \qué es lo que le falta a cada uno\ porque tienen que ir de nuevo para allá/	Preguntas
1586.	M	a mi me falta las mediciones... y me falta la distribución de la_	
1587.	J	yo\ eso si que no lo tengo... yo no tengo las mediciones de las tumbas\ 	
1588.	E	(...) las condiciones geográficas de la_	
1589.	M	\tumbas/ XXX	
1590.	P	(...) tengo lo que hay si... eso si tengo\ pero no tengo_	
1591.	G	\tú Joanna/ \qué lo que necesitas/	
1592.	M	\ubicar de nuevo/	
1593.	G	\te... tení que verlo de nuevo/ \cómo/	
1594.	J	verlo de nuevo para saber que tipo se representaba... porque están los naturalistas y_	
1595.	M	Joanna... es que \sabí qué sería ideal/	
1596.	G	XXXX	
1597.	M	que tú_	
1598.	J	de representaciones naturalistas\ de representaciones geométricas\ 	
1599.	P	Nicolás los motiva... yo (...) tengo unas fotos de los petroglifos\ 	
1600.	M	Joanna... pero \sabí qué sería ideal/ que ustedes mandaran a revelar los rollos de las fotos... yo pienso... y... y ir con las fotos y ir comparando donde están\ y poniéndole\ por ejemplo: "en tal parte..." poniéndole atrás \cachai/ \me entendí/ XXX	Los participantes señalan lo que les falta y buscan los antecedentes que otros compañeros tienen para solucionar las carencias. Otra alternativa que sugieren es revelar las fotos e identificarlas ya sea en terreno o relacionarlas con las explicaciones grabadas en terreno (método etnográfico).
1601.	P	es que yo tengo listo este mío\ o sea\ ya lo complete con el Genaro sacándola cerámica que nos quedaba por sacar...	
1602.	E	(...) no le van a sacar/	
1603.	G	(...) por eso la iba a traer\ pero veo que le queda un poco a ese\ mejor si vamos a salir de nuevo\ dejemos las fotos para allá\ 	

1604.	P	eso es lo que no sé... si vamo a dejar esas fotos para allá...	
1605.	M	es que no po' que... lo que estamos (...) lo ideal es que... que desarrollaran las dos fotos... y tirar otro... por último si se lo devuelven a la Paola\ se lo pagamo entre toos\	
1606.	E	tú\ porque no hai puesto ni uno pa' los rollos...yo compré un rollo solito\	
1607.	M	o yo... yo compro un rollo \cachai/ pero yo no lo pueo tener pa' mañana po'\ el hecho es que la Paola lo ponga y después yo le devuelva la plata o bien le devuelvo el rollo \o no/	
1608.	J	(...) tenís rollo/ pero hay que revelar ese\	
1609.	G	acerca del_ XXX	
1610.	G	acerca de tu tema... hay una... hay una hipótesis\ hay una hipótesi_	

ANEXO N°5: ANÁLISIS SINTAGMÁTICO INFORME DE TALLER

Secuencias análisis sintagmático

S1 (turnos 1- 41)

Los alumnos tratan de responder las preguntas de un cuestionario en clases, actividad a la que denominan Taller, cuyo producto final será un informe escrito que dará origen al género discursivo Informe de Taller. El análisis de las sesiones de trabajo relevan inicialmente dos estrategias que despliegan los estudiantes durante el proceso de escritura:

Estrategias de socialización y activación del conocimiento previo. Los alumnos ensayan diversas formas de organización del trabajo a través de la socialización y activación del conocimiento previo vinculado con la pregunta que intentan responder. Realizan una discusión en torno a la pregunta N°1 *Caracteriza el paisaje que se observa, explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones en virtud de su contenido y del problema que plantea.*

En relación a la dinámica de trabajo, Paola y Camilo (t. 22-31) guían y centran la discusión mediante llamados de atención en los que se enuncia el número de la pregunta y la lectura de la misma. De este modo, los alumnos implícitamente tratan de acotar el campo de la discusión recordando el problema que deben resolver.

En relación al contenido, esbozan ideas, discuten en torno a las nociones de la prehistoria por lo cual aparecen en la discusión algunos términos especializados como Wurf, *cambio climático, glaciación, paleolítico, mesolítico* entre otros. Dichos términos promueven la discusión, el desacuerdo entre dos participantes mientras los otros dos escuchan las divergencias que enfrentan en el desarrollo de la tarea. Este proceso lo realizan a través de expansiones, repeticiones y disociaciones (t. 13-17 y 35-39).

S 2 (turnos 42 - 98)

Mediante la función apelativa del lenguaje, una de las estudiantes atrae la atención de sus compañeros y da lectura a la pregunta para iniciar el desarrollo del cuestionario.

Se utilizan diversas modalidades para resolver el problema planteado a través de la pregunta. La primera de ellas propicia que los estudiantes realicen un análisis de la pregunta mediante disecciones que les permiten discriminar entre los aspectos que presentan menor o mayor dificultad en la resolución de la tarea. Se detienen y reflexionan en torno al elemento que genera la duda y el debate.

La segunda de ellas consiste en formularse hipótesis tratando de resolver las dudas. Camilo intenta explicar las interrogantes planteadas por sus compañeros y para ello recurre al criterio de autoridad en su argumentación. Utiliza el discurso del profesor, del vídeo y sus apuntes de clases para justificar la forma de abordar la pregunta.

Por otra parte, Genaro trata de convencer a sus compañeros sobre la manera de resolver la tarea. Para ello detalla y aclara la pregunta a partir de un sintagma que forma parte de la pregunta, el cual da lugar a una negociación de sentidos entre Camilo y Genaro (t. 60). El planteamiento de Genaro no es aceptado, sin embargo, insiste en su idea y oralmente organiza una posible respuesta en función de lo que propone (t. 67) pero no es admitida nuevamente.

Genaro repite y expande el planteamiento inicial a partir de los aportes de sus compañeros, no obstante persisten las divergencias en la manera de organizar la respuesta. Genaro (t. 74) insiste en la forma de abordar la pregunta basándose en la conducta desarrollada por los arqueólogos en la videación del documental “Cazadores del fin del mundo” previo al cuestionario. Es decir, el arqueólogo toma un segmento de terreno, lo divide en cuadrículas y especula acerca de lo que había en el lugar a partir de ciertas pistas del entorno. Del mismo modo, Genaro sostiene que se puede caracterizar el paisaje de acuerdo a lo que se ve (t. 86-87) ya que la variación en el tiempo no sería tan determinante. Agrega, basándose en las

fuentes bibliográficas, que se puede describir la zona y luego hacer un símil con la actualidad, pues el entorno no ha variado mucho en 7.000 años de historia (t. 84- 86).

De acuerdo a las acciones que despliega Genaro inspirado en el *modelamiento* realizado por el arqueólogo, se constata que la tarea de escritura presenta un abanico de características que sobrepasan lo discursivo y se asientan en habilidades de tipo profesional que facilitarían la resolución del problema planteado en la pregunta.

S 3 (turnos 99-158)

Genaro ante la imposibilidad de convencer a sus compañeros abandona el debate y naufraga la negociación de sentidos.

En la interacción discursiva desarrollada por los estudiantes surgen problemas en la resolución de la pregunta que pueden tener su origen en aspectos cognitivos o bien de gestión al interior del grupo. Se indica lo anterior porque al parecer los compañeros de Genaro no comprenden su planteamiento y además Camilo no le cede el liderazgo en la tarea, lo cual ocasiona pugnas al interior del grupo. Las formas de sortear las dificultades en la resolución de la tarea son diversas y a la vez complementarias.

Por una parte, Paola acude al maestro y trae la información que facilita la reiniciación del trabajo (t.149). Se produce un andamiaje entre profesor-alumno que se extiende al grupo a través de Paola quien recibe de primera fuente las indicaciones del profesor.

Por otro lado, los estudiantes vuelven a leer la pregunta dando lugar a dos conductas, una sujeta sólo a la enunciación de la pregunta y otra dirigida al análisis de la misma para facilitar su resolución.

S4 (turnos 159 - 261)

Los estudiantes reinician el abordaje de la pregunta a partir de la información que Paola trae del profesor. Se produce una mediación indirecta del profesor en el trabajo o en la dinámica del grupo que favorece el esbozo la respuesta (t.170).

Los estudiantes bosquejan la respuesta siguiendo las indicaciones dadas anteriormente por Genaro. De este modo, en la primera parte de la pregunta, inician un procedimiento de descripción del paisaje mediante una extensa enumeración de la vegetación y la fauna (t. 148-249), mediante una exposición oral que probablemente pasa al plano escrito.

Los estudiantes recuperan, contrastan y verifican lo que han observado en la videación. Esta situación promueve una discusión en la recuperación de la información visual que es zanjada con la intervención de un estudiante ajeno al grupo (t.183-224).

Luego se reinicia la actividad con preguntas fálicas y una explicación de la pregunta a través del discurso indirecto del profesor, en palabras de uno de los estudiantes. De este modo, pasan a la segunda parte de la pregunta segmentada y en los turnos (t. 227-247) realizan divagaciones en relación al tema, pero no hay precisiones. Por esta razón, a partir del turno 248, Genaro interviene y monitorea el trabajo ya que aún no resuelven la elaboración de la respuesta en su totalidad.

Paola y Joanna quienes toman apuntes de la discusión están conscientes de que sus notas son un esbozo de la respuesta y que esperan sean textualizadas mediante la participación de Genaro (t. 259).

Cada vez que se desorienta la discusión relacionada con la resolución de la consigna los estudiantes aluden a comentarios de índole personal y bromas. En este caso Genaro reorienta el trabajo para concluir con la tarea mediante una pregunta fálica.

S5 (turnos 262 - 303)

Genaro propone abandonar temporalmente la pregunta N°1 según indica para mantener la motivación en la dinámica de trabajo ya que ha disminuido el avance en el desarrollo del Taller (t. 262-279).

Las causas del abandono de la pregunta N° 1 estarían provocadas por las dificultades que enfrentan para resolver el problema que plantea. Visiblemente no entienden lo que se les consulta en la pregunta (t. 277); tampoco logran ponerse de acuerdo en la manera de abordarla y ello genera dificultades en la negociación (conflicto interno (t. 278).

También persiste la dificultad para activar el conocimiento previo y establecer la vinculación entre la pregunta y la conducta del arqueólogo en el vídeo. De ello se implica que la pregunta requiere que los estudiantes sean capaces de replicar su actuación y en lo posible hipotetizar a partir de los datos actuales observados en el vídeo (t. 288).

Los alumnos consienten en dejar inconclusa la pregunta N° 1 y abordar el desarrollo de la pregunta N° 2 *Comenta el bagaje cultural de estos cazadores así como su estructura económica, social y política*, a partir de la reutilización de las estrategias almacenadas a lo largo del trabajo de planificación: segmentación de la pregunta en sintagmas, la planificación oral del texto y la discriminación y delimitación de los contenidos pertinentes al escrito que se elabora.

Tomada la decisión de comenzar con el texto N° 2, Genaro da el punto de partida para iniciar el trabajo y a través de preguntas promueve la cooperación de sus pares, sus compañeras toman apuntes y agregan otras ideas a las expresadas (t. 269-279).

En el turno 282, fuera de la interacción entre pares, se observa la mediación del discurso indirecto del profesor quien esclarece el propósito de la pregunta. De este modo consigue que Camilo comprenda la explicación que Genaro había dado al inicio y probablemente agilice la dinámica de trabajo cuando retomen la pregunta N° 1 (t. 280-284).

C. t. 282: sí\ mira\ tenemos que explicar las condiciones actuales\ todo lo que estaban diciendo ustedes\ por qué se da ese tipo de vegetación\ por ejemplo llueve mucho en tal época\ hay un tipo de clima determinado\ después dice como\ hay que fundamentar porqué se dieron esas condiciones\ o sea\ en comparación hace 10.000 años atrás\ o sea no era muy diferente al clima existente en (..) en (..) en\ periodo de transición o de mesolítico\ porque era parecido a climáticamente en esto y esto otro\ no ha cambiado mucho el clima y todo.

Es necesario recordar en este punto que tanto Camilo como sus compañeras presentaban dificultades en la comprensión del planteamiento del problema (pregunta N° 1) porque no atendían a una de las claves textuales de la pregunta, el verbo conjugado en presente de indicativo *observa* que los orientaría a reparar en las características del paisaje para la resolución del problema, es decir, inferir cuáles serían las características del paisaje en el pasado a partir de la observación de las características actuales.

De este modo, Genaro consigue validar su propuesta de resolución del problema inicialmente planteada en los turnos 74, 82, 84, 86, 90, 92, 98. Algunos turnos representativos son los siguientes:

t. 74 G: pero la diferencia no es tan drástica desde 10.000 años atrás hasta la actualidad.

t. 86 G: “que son 7.000 años, estamos hablando de las mismas condiciones climáticas que estaba la playa actualmente”.

La situación de discusión al interior del grupo, en la que Genaro asume la tarea de guía y par de sus compañeros, favorece la articulación del razonamiento colectivo el cual será interiorizado posteriormente con mayores o menores grados de latencia como ocurre con Camilo quien necesita un tiempo mayor para comprender la manera de enfrentar el problema planteado en clases e incluso requiere una explicación del profesor.

S6 (turnos 304 – 348)

Se reinicia el desarrollo de la pregunta N° 2, con la enumeración de los elementos que comprendería el sintagma supraordenado: **bagaje cultural de los cazadores** que constituye parte importante de la pregunta formulada en el cuestionario (t. 304).

Genaro regula la dinámica y ordena la participación de los integrantes, además entrega orientaciones relacionadas con el proceso de escritura cuando esquematiza lo que sería un esbozo de la respuesta.

*t. G.: 304: ya\ qué otro/ pero la idea es ir tocándolos no más\ darle una pincelada al asunto\ qué otro **rasgo cultural de los cazadores**/ ya sea **arte\ manufactura***

De este modo el turno da cuenta como el estudiante orienta los aportes de sus compañeros a través de *organizadores cognitivos* (subtítulos) que actúan como nodos temáticos (**arte, manufactura**)

En la dinámica de interacción, se regulan y organizan las participaciones a través de una constante, la lectura de la pregunta como guía en el subproceso de organización de las ideas (t. 306). Este procedimiento, a la vez facilita la reiniciación de los aportes del contenido del texto N° 2 en el cual los estudiantes lanzan aportaciones a la discusión que unos inician y otros complementan.

*t. G. 306.: yo creo que eso lo podemos colocar dentro de la estructura económica\ porque dice: “comenta el **bagaje cultural de estos cazadores** y así cómo es su estructura social económica y política”. Entonces nosotros queremos ver primero todas las artes que tenían*

Otra de las funciones de la lectura de la pregunta sería delimitar los contenidos que corresponden a una y a otra. Todo esto lo realiza Genaro mediante un constante monitoreo del proceso (t. 322).

Mediante el verbo performativo, *coloca* (t. 316-324-326-329) Genaro promueve la textualización del texto, cuya redacción se encuentra asignada a las chicas del grupo. Es importante dar cuenta que las estudiantes desarrollan una *tarea subyacente* que, en un primer momento de la toma de notas surgidas en la interacción dialógica, no se advierte de manera explícita en los datos recolectados. Su tarea de composición se pierde en el concierto de los aportes que surgen en el trabajo grupal.

Los estudiantes continúan la recuperación de información de sus apuntes y del vídeo que en la dinámica de las interacciones da lugar a divergencias en relación a términos científicos de la arqueología que los estudiantes utilizan para construir la respuesta. De este modo, el grupo discute:

- 338 J *Él dice que no puede determinar específicamente la comida porque costaba mucho encontrar los microlitos*
- 339 C *Claro*
- 340 G *qué dijiste/ \ dijo microlítico*
- 341 C *dijo el resto*
- 342 G *porque se llaman coprolitos*
- 343 J *sí\ sí\ @@@@ sabía que me iba a decir*
- 344 C *porque microlito es un tipo de piedra*
- 345 P *se llaman coprolitos*
- 346 C *sí porque el microlito era un tipo de piedra\ ah \ aprendí algo nuevo de(..)*
- 347 G *sí poh\ micro \pequeño*
- 348 C *sí poh donde sacaban las puntas de flecha\puntas de lanzas*
xxxxxxx

El empleo del término técnico *coprolito* es fundamental para sustentar una parte importante de la respuesta (t. 331-338). Ante esto surgen diferencias en el empleo del lenguaje técnico que Genaro trata de resolver mediante preguntas retóricas, iniciando de este modo la aclaración terminológica. El procedimiento que emplea es la descomposición morfológica del término, atendiendo a su etimología. Se produce un acercamiento en las zonas de aprendizaje a partir de la explicación que surge de la colaboración entre Genaro y sus compañeros para aclarar el término.

t. 346 C: : *sí porque el microlito era un tipo de piedra\ ah \ aprendí algo nuevo de(..)*

El grupo continúa discutiendo el tema de economía y en ello se apropian de las estrategias de planificación oral formuladas por Genaro en el turno 262 -269 en la que segmenta la pregunta en tres ejes referidos a los aspectos económico, político y social.

S7(turnos 349 – 364)

Paola enuncia el término **economía** y espera el aporte de sus compañeros para desarrollar la idea. Surgen de este modo en el espacio de interacción oral una serie de vocablos que se suceden de manera aislada. A partir de ellos, Genaro intenta textualizar y explicitar los aportes prelineales de sus compañeros. En principio estos aportes prelineales se suceden superficial y aisladamente y no parecen pertinentes para la discusión (t. 349-353). Sin embargo, en este contexto de escritura, en la confluencia de la generación de ideas, cada término se encuentra cargado de un contenido que va más allá del ítem lexical, lo que permitiría a Genaro discriminar y elaborar una oración síntesis (364) con función de tema que promueve la aparición de nuevos temas.

En este proceso de generación de las ideas, los estudiantes construyen el texto en diferentes fases del proceso de escritura (planes, esquema, prosa y revisión). Los datos recuperados de la bibliografía leída, del vídeo y del discurso del profesor promueven la exploración del tema, la asociación de ideas y la realización de inferencias que se plasman en la toma de notas y la confrontación de las mismas.

Se inicia nuevamente la discusión, esta vez en torno al concepto **reciprocidad**, y la necesidad de organizar la información ya sea en el ámbito de lo social o de lo económico (t. 364). Este nudo cognitivo surge porque los estudiantes no logran delimitar si el concepto reciprocidad correspondería a uno de los siguientes *organizadores cognitivos*: **político, social y económico** en relación a la pregunta Nº 2.

S8(turnos 365 – 461)

Los estudiantes se toman de la frase síntesis (t. 364) elaborada por Genaro y cada uno de los miembros del equipo de trabajo activa su conocimiento previo adquirido de diversas fuentes (apuntes, vídeo, profesor) para colaborar en la generación del texto.

En el trabajo de composición grupal, los estudiantes continúan con la organización de los conceptos para construir la idea (la **reciprocidad** como parte de la estructura **social**) a partir de la discriminación de los aportes más pertinentes entre los generados. Si bien no todos tienen clara la idea entre contradicciones, avances, aportes y bromas se resuelve el nudo cognitivo y más específicamente la organización de la información bajo un mismo tópico (t. 395-461).

En el proceso de recuperación de información realizada por el grupo, Paola, ahora, efectúa la tarea de monitorear y focalizar las ideas, labor que inicialmente desarrollaba Genaro. De este modo, se evidencia, a través del modelamiento ejercido por Genaro, una nueva conducta en Paola quien emula su quehacer como guía en el proceso de escritura.

Algunas de las acciones que replica para planificar verbalmente la respuesta serían: retomar la idea, tematizar los aportes mediante una palabra y sintetizarlos a través de un sintagma (t. 409-411-413). Finalmente mediante una pregunta promueve otra vez la colaboración de sus pares:

P. 411. en situación de carencia, derecho a recibir en situación de carencia y ahí derecho, "derecho a recibir es la otra frase" ya/qué otra cosa es importante acá/

En los turnos revisados, se constata cómo Paola toma la voz en la construcción del texto. De este modo, los estudiantes reconocen en ella a una guía válida en la ejecución y conducción de la tarea de escritura.

En la interacción dialógica que se desarrolla en el proceso de escritura no sólo convergen los discursos de los participantes *inpraesentia* sino que también *inabsentia* mediante las voces que traen los estudiantes al espacio retórico como así también la alusión a las instrucciones

del profesor, lo que se señala en el vídeo y los apuntes tomados en clases (t.415-435-437-441-449).

Al finalizar esta secuencia, los estudiantes desarrollan una heterorregulación del proceso de construcción del texto, focalizada en aspectos principalmente del contenido (t. 456-457) y en la idea de cierre o término del texto (t. 458-459).

En este trabajo colaborativo cada alumno desarrolla funciones sofisticadas y delimitadas como las que da cuenta Paola (t. 460) cuando menciona que ella toma notas y su compañera Joanna realiza la versión final del texto, como una escritura a dos manos.

De este modo, la estructura de la pregunta, los requerimientos de ésta y cómo los escritores organizan la información, determina la estructura del texto y la conformación del género discursivo. Estamos ante la interrelación de los propósitos discursivos y de las acciones que se llevan a cabo para resolver el problema que daría origen al texto.

S9 (turnos 462 – 547)

El reinicio de la dinámica de escritura en esta secuencia se encuentra marcada por la conducta de Genaro, a partir de una de las conductas observadas que han utilizado anteriormente para el inicio o reinicio de la dinámica de escritura.

*G. t. 462: ya\ 3 \ describe los instrumentos de estos grupos\ qué significado puede asignarse a la pintura rupestre en los aleros/ **qué técnica utilizaban/***

En esta secuencia los estudiantes intentan una nueva forma para afrontar la pregunta Nº 3 *Describe los instrumentos de estos grupos, que significado puedes asignársele a la pintura rupestre, qué técnica utilizan* que consiste en iniciar un debate que surge del último segmento de la pregunta *qué técnicas utilizaban*, ante lo cual mencionan posibles técnicas que se utilizarían en el arte rupestre; para ello recurren a un lenguaje técnico. Sin embargo los aportes naufragan en divagaciones y no se concreta una noción o un concepto, debido a

un posible cambio de estrategia que no obedece al procedimiento regular con que hasta ahora han desarrollado los textos anteriores: lectura, análisis y segmentación.

Es este caso en particular, Genaro lee la pregunta N° 3 y surgen en el espacio retórico una serie de ideas en relación con los enunciados que contiene la pregunta. Ante esta nueva dinámica, Paola replica una conducta ya probada e instaurada por Genaro en la elaboración de los textos anteriores. Y es así como enuncia nuevamente un segmento o un sintagma de la pregunta (t. 477) *describe los instrumentos de estos grupos* y solicita la participación de sus compañeros. Se reinicia el trabajo en colaboración y recuperan información que van lanzando al espacio del contenido desde sus apuntes y la evocación del vídeo.

A raíz del sintagma seleccionado en (t. 477) surge una subdivisión de dos nodos temáticos: **pedra y madera** (t. 478) enunciado por Camilo que reorganiza la dinámica de participación y el desarrollo de los contenidos de la pregunta. En esta dinámica, por una parte, el contenido lo entrega Camilo; por otra, Genaro entrega la metodología de escritura (t. 484). Él es quien sugiere tematizar primero uno de los nodos y luego abordar el siguiente. Esta nueva estrategia permite a los estudiantes organizar la información en dos grandes bloques.

Inician la conceptualización del tema **pedra** a instancias de Genaro pero tienen dificultades en la designación del proceso que se realiza con la piedra. El significante del término *desestillar* (t. 524) lleva a discrepancias, reformulaciones y repeticiones en la negociación de sentidos, aunque finalmente Genaro completa el concepto o la significación del término consciente de que el vocablo en el plano de la forma no está claro. En el intertanto hacen pausas con temas desvinculados de la actividad de composición del texto (t. 519 - 544).

Los estudiantes en la socialización de los saberes presentan términos, hipotetizan, desarrollan inferencias como producto de la colaboración entre los compañeros. Genaro reorganiza el desarrollo de los contenidos, sugiere cómo debieran abordarse basado probablemente en un esquema mental o representación de lo que debería ser la respuesta o texto. Este alumno continuamente realiza una tarea de monitoreo del proceso (t. 484, 498, 502, 507, 509, 514, 516), pues es altamente consciente de ello y controla que sus

compañeras ocupadas en tomar apuntes consignen las ideas pertinentes. Por su parte, las redactoras sintetizan y ayudan a regular el proceso de escritura (t. 477- 515).

S10 (turnos 548 – 621)

En esta secuencia se advierte una dualidad en el proceso de escritura en el que los estudiantes se distribuyen las tareas de composición ya que mientras unos están inmersos en el proceso de planificación de la pregunta N° 3, generan ideas que conducen al otro grupo a la revisión, textualización y planificación de la pregunta N° 2.

En el trabajo grupal de planificación de la pregunta N° 3, Genaro establece relaciones de intertextualidad entre el texto anterior aún no terminado y éste que se encuentra en etapa de planificación.

t.548. G : sabes que/ terminaste el bagaje cultural/

Este turno da cuenta de cómo el estudiante establece relaciones entre los contenidos surgidos de la lluvia de ideas (t. 462 -547) y la vinculación con el tema de la pregunta N° 2 que las redactoras paralelamente mantienen en proceso de textualización. Este fenómeno de intertextualidad se desencadena producto de la tarea de monitoreo que Genaro lleva a cabo. Además, la polifonía discursiva aparece por la presencia de la variedad de fuentes que los estudiantes traen al espacio retórico.

Desde el reinicio (t. 548) se abocan a *revisar* si la información, por una parte, es pertinente a la respuesta de la pregunta N° 2 (t. 563), y por otra a *revisar* si todos sus apuntes forman parte del borrador de la respuesta textualizada. Para ello, hacen un repaso en voz alta de los apuntes que han tomado. Genaro sugiere agregar otras ideas en el subtema sobre la caza y Paola aporta más datos según los apuntes tomados durante la videación (t. 548-550).

En el desarrollo de la actividad grupal se suscitan momentos de distracción que se explicarían por las horas de duración del trabajo que lleva a un agotamiento de los participantes (t.

554-558). Este aspecto se evidencia en que los estudiantes muchas veces no saben cómo continuar con el trabajo porque carecen de información para generar el texto, demuestran incapacidad para relacionar la información generada con el texto que elaboran y presentan dificultades para organizar los contenidos.

Luego de un largo momento de divagación, se reinicia el trabajo de escritura en el que las redactoras toman notas y Camilo da ciertas indicaciones para organizar la información e iniciar el proceso de linealización. Simultáneamente, por una parte, Genaro propone que anoten subtítulos (t. 565), controla los aportes que surgen e insiste con un verbo performativo *coloca* cuando cree que el comentario es válido para la construcción del texto y debe ser registrado de manera escrita (t. 567). Por otra parte, las redactoras consultan, preguntan cada vez que las ideas que desarrollan no están claras o están planteadas en un nivel embrionario (t. 569).

Desde el turno 569 - 600 se suceden una serie de aportes colaborativos donde los estudiantes recuperan información siguiendo un tópico o un tema ya planteado. Sin duda, al inicio de este proceso no existe claridad del propósito de los aportes, pero a medida que se escuchan tanto en lo que dicen como en lo que señalan, el grupo se aclara. Paralelamente, a la lluvia de ideas que realiza el grupo, Paola y Joanna toman notas de los apuntes. La primera se distancia de la actividad de composición y regula el proceso realizado por su compañera, consultando acerca del estado de sus apuntes:

P.: t. 602: ya Chuby \ dónde vamos/ qué parte estai poniendo ahora/ Joanna

En respuesta, Joanna lee sus apuntes para aclarar el contenido de las ideas cuyo propósito sería complementar el texto que elaboran mediante el concurso de sus compañeros.

Avanzado el trabajo composicional en grupo, las redactoras textualizan los apuntes tomados en algún momento de la interacción, aunque deben volver a la planificación en sus niveles de selección y organización cada vez que falta información para completar una idea.

P.: t. 609: ah, ¿y tú lo tení ahí? no, yo voy en la otra parte, voy en la cosa de la pintura. voy al significado que se le asigna a la pintura

Desde este turno en adelante y hasta el 611 se observan claramente los tres subprocesos de escritura, cuando Paola en el turno 609 revisa, textualiza y planifica a la vez. Ella indica cuales aspectos desarrolla de su trabajo, qué información necesita y sus compañeros le entregan aportes. En esta misma dinámica en la que surgen los aportes del grupo, Genaro planifica oralmente para continuar el desarrollo del tema (t. 612). Y de igual forma, Paola formula preguntas reguladoras acerca de los enunciados incompletos realizados por sus compañeros (t. 615) que dan origen a una serie de ideas (t. 616-618) que permiten expandir el contenido enunciado por Genaro en el turno 614.

Se observa que esta dinámica de trabajo permite desarrollar el texto N° 3 sin perder de vista el hilo conductor y su redacción. A partir de las interacciones constantes de los estudiantes, se va configurando una representación colectiva de la respuesta. Se aprecia una regulación continua del proceso de escritura que da lugar a la fluidez y a la progresión temática. Posiblemente este hecho se deba a la internalización de los procesos metacognitivos modelados por Genaro al comienzo de la interacción de la tarea.

S 11 (turnos 622 – 756)

Genaro consciente del método de composición, sigue intuitivamente la metodología de trabajo y propone segmentar el tema de la respuesta para describirlo y acotarlo, porque descubre que forma parte de un tema más amplio.

G.: t. 622: podemos segmentar partes que, que, que se pueden unir que están unidas y que nosotros los vamos a segmentar solamente para escribirlo \ porque como dice el Camilo es algo mágico, es algo místico, cachai

La metodología que utiliza consiste en elaborar un subtítulo con tintes metafóricos o literarios: *pinturas por lo cotidiano* (t. 624) en el cual se incluirían otros contenidos que darían lugar al desarrollo del texto.

El guía retórico primero problematiza mediante un subtítulo para generar un apartado que contenga la información; en segundo término, da lugar al debate y finalmente propone la textualización. Al parecer Genaro enuncia el subtítulo y luego a través de la discusión espera que surjan los fundamentos o microproposiciones que apoyen la idea enunciada inicialmente.

Paola intenta emular la conducta desarrollada por Genaro, sin embargo, no tiene clara conciencia de la serie de pasos que se deben seguir para la elaboración y desarrollo del subtítulo.

654 t. P. yo pongo\ querí que ponga la mano\ algo símbolo de una cosa/

655 t. G. primero explica la importancia que tenía la mano en ese entonces

656 t. P. pero es que voy a ese subtítulo\ por ejemplo\ ya\ me dijiste que pusiera pinturas de la vida cotidiana

657 t. G. ya, yo te entiendo lo que has colocado en el título, pero para llegar al objetivo que querí colocarle a las pinturas tenemos que discutirlo primero

En consecuencia, Genaro le explica cómo debe realizar el procedimiento, es decir, para anotar el subtítulo debe tomar notas generadas en la discusión y complementar la idea a partir de los contenidos que conformarán el texto.

Luego de un proceso de colaboración, Genaro nuevamente pregunta sobre los apuntes y se realiza un subproceso de revisión en el que las redactoras dan por terminado el apartado. Inician otro vinculado con la función de las manos en la pintura rupestre. A instancias de Camilo, se establece una relación dialógica y a veces ecoica con Genaro (Camilo repite las frases de Genaro). Este último asume un estilo más metafórico en las descripciones y reflexiones en torno al tema que sus compañeros emulan.

G. 672 la importancia de la mano desde tiempos e inmemorables hasta la actualidad es evidente y más aún en esa época que la mano significaba el vivir.

La construcción del texto se genera entre aportes cooperativos, repeticiones, reiteraciones hasta plasmar la idea que responde a lo que han planificado. Continúan en esa línea aunque en algún momento se distraen con la intromisión de un compañero foráneo al grupo (t. 689 - 692).

Reinician el trabajo en el que Genaro introduce una frase temática y Paola agrega otras ideas por analogía (t. 693). En un trabajo colaborativo tratan de precisar mediante comparaciones y recuperaciones de las imágenes del vídeo para desarrollar el subtítulo: *transcendencia de la vida de las manos pintadas en las rocas*.

En la escritura colaborativa que desarrollan (t.709) surgen secuencias explicativas, narrativas y argumentativas que van conformando el texto. La alusión continua que realizan a las fuentes (t. 707-714) deja de manifiesto que el texto va adquiriendo las características del contexto de escritura: el vídeo, la clase, los apuntes, el discurso del profesor (t. 731).

Por lo tanto, el texto se configura a partir de una serie de voces, es decir, es polifónico, cambiante y a instancias de Genaro el tono de los aportes transita entre un texto expositivo a uno más de corte literario donde se hipotetiza acerca de la presencia de los cazadores del fin del mundo.

Producto de la misma conversación surgen otros conceptos relacionados ya sea por comparación o bien por oposición, además de discursos provenientes de las clases o del vídeo, mientras sus compañeras textualizan otros aspectos de los textos (t. 732).

Luego, se produce un espacio de distracción o relajación en el que los alumnos aluden a tareas, conocimientos y evaluación de otra asignatura que no se vincula con el trabajo que están desarrollando (t. 733 – 748).

Paola retoma el tema y organiza la información mediante una estrategia oral (t. 749). Esto se sucede gracias a la colaboración de sus compañeros.

S 12 (turnos 757 – 848)

La secuencia se inicia con la evaluación que Genaro hace de las notas recurriendo a la lectura en voz alta (t. 757), con la finalidad de someterla a la heteroevaluación del grupo. El resto de los integrantes manifiestan dudas sobre la extensión de la respuesta; por ello recuerdan y negocian el subtítulo que precede a la respuesta que están elaborando (t. 759 - 760 - 761).

En el contexto de producción se realizan de forma paralela diversas acciones: por una parte discuten sobre el subtítulo, por otra, Paola en la revisión de la textualización en colaboración, indica los aspectos temáticos que se deben considerar en la respuesta (t. 766). Del mismo modo, Genaro realiza regulaciones para organizar la información y para ello enuncia la problematización del texto, dando lugar a la generación y organización de los aportes. El procedimiento desarrollado por Genaro y sus compañeros consiste en revisar verbalmente los aspectos que faltan considerar (t. 769-776), luego los estudiantes recuperan información que favorecería el desarrollo de la pregunta N° 3 (t. 774- 776 – 778 - 779).

En adelante se produce una dinámica de trabajo en colaboración entre Genaro, Camilo y Paola que los conduce a la revisión y distribución de la información en las respuestas mediante la regulación de los apuntes tomados (t. 785 - 787 - 802).

Genaro replica las estrategias utilizadas en el desarrollo de los textos anteriores y distribuye la información que ha surgido durante el debate (t. 803). Una vez activada y recuperada la información Genaro entrega ideas para la textualización de la respuesta (t. 807). En esta misma línea, el estudiante recapitula acerca de la información que se tiene y de la que falta para concluir el desarrollo del texto (t. 811).

Genaro trae al espacio retórico un nuevo tema y con ello un serie de remas. Del tema *rectángulos* se desprenden mediante un trabajo cooperativo los rema piedras, chamanes, etc. De todos los remas identificados, se tematiza *la utilidad de los rectángulos a los chamanes* (t. 814 - 824). Para desarrollarlo, Paola enuncia una estrategia de inferencia a partir de lo observado en el vídeo, pues no está explicitado en el documental (t. 825).

Genaro objeta la afirmación de Paola con una pregunta de tipo retórica y ella inicia la explicación evocando información proveniente de la imagen y el discurso presentes en el vídeo (t. 826 - 827- 829 - 831). Además, la estudiante lee los apuntes para sintetizar, expandir y completar los contenidos declarativos (t. 833).

Producto de la lectura realizada por Paola al grupo, Genaro monitorea y distribuye la información (t. 834). Por su parte, Camilo recuerda el enfoque que se le debe dar al tema, es decir de manera general (t. 838). Mientras que Genaro expande y enuncia lo que se debe explicar, es decir, problematiza (define), clasifica y ejemplifica (t. 839). Este procedimiento daría cuenta de la génesis que tiene el texto expositivo que elaboran los estudiantes.

Una manera de orientar el proceso de escritura en cuanto a la selección y organización de la respuesta se basa en las estrategias utilizadas por Genaro que consisten en mantener mentalmente y enunciar oralmente un guión de lo que incluiría el texto. Mediante actos de habla *performativos* y *perlocutivos* organiza la información a la vez que solicita aportes para la construcción del texto.

Paola entrega información para la construcción de la respuesta, mediante aportes verbales y lectura de los apuntes tomados previamente (t. 840). Además, agrega información al leer los apuntes tomados durante la videación del documental, según los lineamientos planteados por Genaro, y establece el cierre del texto, dando por concluida la respuesta. Genaro busca información entre sus apuntes y a la vez distribuye el trabajo de escritura (t. 846- 849).

S 13 (turnos 849 - 963)

En este punto del trabajo de escritura colaborativa, se realiza de manera simultánea una revisión de los textos y de la consigna entregada por el profesor, que dista mucho del procedimiento con el cual comenzaron los estudiantes la elaboración del Informe de Taller. La diferencia estaría dada porque en el inicio de la actividad se observa un mayor grado de reflexión en torno al planteamiento del problema que presenta cada pregunta y también en relación al grado de discusión que realizan para recabar información.

En esta secuencia, el proceso de escritura que llevan a cabo los estudiantes se encuentra sesgado por diversos aspectos que confluyen en el espacio retórico, como son los requerimientos del profesor a través de las preguntas que ha formulado en la consigna, el conocimiento declarativo que los jóvenes poseen acerca del tema y la habilidad de clasificar los contenidos según los requerimientos de la tarea.

En relación con el trabajo desarrollado por los estudiantes en esta secuencia, se aprecia que las características del proceso se acotan a tareas específicas como realizar una especie de “barrido” para delimitar y clasificar la información que ha surgido durante el Informe de Taller (t. 859-862). Producto de la revisión surgen dudas que vinculan los requerimientos de la tarea representada en la figura del profesor quien demanda la consigna y los contenidos que corresponderían a cada respuesta.

Paola utiliza un conocimiento metadiscursivo que apunta a las características de lo explicativo. El proceso de revisión no sólo se aplica a la construcción y reformulación del texto sino que también a la gestión del trabajo como lo apreciamos en los turnos 870-877.

- 870 Pao *es que ya tengo la 5 \ ya entonces*
871 Cam *sí poh\ mejor asegúrate Paola\ anda a preguntarle*
872 Pao *no\ no importa*
873 Gen *anda\ si estai diciendo*
876 Cam *mira\ lo que tengo puesto de reciprocidad*
877 Pao *van a tener que esperarme ahora Camilo\ voy a tener que hacer la 3\ la 4\
porque el Genaro la dejó a medias (...)*

Sin embargo, en el debate muchas veces la información surge de manera libre y no delimitada según los requerimientos de cada pregunta. Y aun cuando el proceso de textualización no es del todo palpable porque los rastros existentes no se evidencian en los turnos, uno de los indicadores visibles que impulsa y guía el proceso surge a través del discurso oral de los estudiantes cuando hacen uso de verbos performativos como *coloca*, *escribe*. En consecuencia, cuando se comienza a textualizar hacia el final de la sesión de escritura, los contenidos se ubican y disponen según lo requerido en cada pregunta.

En la gestión del trabajo, se aprecia una nueva estrategia de organización de la tarea (t. 877 – 893), la cual permite y facilita a los estudiantes reorganizar la revisión y distribución de las preguntas entre los integrantes del grupo (t.849). Este procedimiento los conduce a completar las respuestas que sólo están esbozadas y a distribuirse las preguntas no resueltas, en el transcurso de esta actividad. Esta modalidad que adquiere el carácter de *continuum* toda la secuencia, lleva a los estudiantes a una reorganización que afectará no sólo al texto intentado sino que al texto actual y a la gestión del trabajo (t. 878-898).

S14 (turnos 964 – 1072)

En la secuencia anterior hemos visto atisbos de la importancia que adquiere el tiempo en el desarrollo de la consigna que da lugar al despliegue de diversas estrategias.

Los estudiantes utilizan estrategias para optimizar el tiempo del que disponen. Un ejemplo de ello ocurre cuando, Paola solicita a Camilo proposiciones tópicas para el proceso de textualización, él explica y describe a través de macroproposiciones un aspecto de los contenidos solicitados (t.976). Surgen divergencias en la confluencia de los aportes que son zanjados por Genaro.

Del análisis precedente se desprende que una de las estrategias utilizadas por Paola, en su papel de redactora, consiste en tratar de recabar más información mediante la formulación de preguntas que le permiten avanzar en la tematización. De este modo, las preguntas cumplirían la función de generar el avance temático del texto (t. 985, 987,1001).

Algo similar ha venido ocurriendo desde los turnos (t. 985-995) en los cuales se aprecia una red compleja de colaboración en la escritura, es decir, un entrecruce de acciones para cumplir con la tarea académica e implícitamente construir el texto. Es así como Paola, la redactora, trabaja paralelamente con los aportes entregados por Camilo y Genaro. Este proceso favorece la reelaboración de las ideas que surgen de manera incipiente en la dinámica del grupo a través de la argumentación, la contraargumentación y expansión que propiciaría el nivel explicativo de lo ya expresado (t. 990-991). En la dialéctica de la

interacción discursiva explicitada, las ideas han sido reelaboradas para formar parte de la base del texto (t.995-1002).

La organización del trabajo no es rígida por cuanto en la dinámica grupal surge una nueva modalidad de participación entre pares. De acuerdo a las necesidades de la actividad composicional, la gestión de la tarea se redistribuye de manera fluida entre Genaro y Camilo donde el primero dicta al segundo, mientras que paralelamente, Paola y Joana están abocadas a la textualización y revisión de los textos intentados que han surgido durante el trabajo en grupo, impulsadas por la representación de la tarea académica.

El inicio de la resolución de la pregunta parte con la problematización de la interrogante planteada. Mediante dicha estrategia Genaro asiste a Camilo (t. 964) e inicia una vía de explicación e información que facilitará la labor de composición al redactor, quien contribuye con algunos comentarios a las ideas que entrega su compañero.

Camilo lee sus notas al interlocutor quien asiente no muy convencido de los contenidos. Por ello, el estudiante realiza una autoevaluación del escrito e indica que falta madurar la redacción. Genaro es consciente de que el trabajo de composición que están realizando es el resultado de una tarea en colaboración, cuando establece que falta una fase más de revisión y corrección a cargo de las redactoras (t. 1004-1005).

En el proceso de textualización, Genaro le dicta a su compañero y en ese procedimiento Camilo, repite, expande y reformula para finalizar el texto. De este modo, las acciones generan un tipo de discurso altamente colaborativo y con un carácter explicativo que favorece la concreción del texto. En el proceso explicativo de la producción discursiva, la interacción entre ambos estudiantes los conduce a una serie de negociaciones terminológicas, discursivas y textuales que conformarían la elaboración del texto (t. 1021-1024-1028- 1032).

En este contexto de producción se observa que otra característica del proceso explicativo de construcción del texto sería la audiencia constituida por los propios compañeros que

integran el trabajo grupal. Aunque, sin duda, el destinatario ulterior será el maestro que conoce la información.

En esta secuencia se retoma el desarrollo del texto inconcluso de la pregunta N°1 del Informe de Taller, explicitado mediante una lluvia de ideas, el debate y la negociación de sentidos. En esta nueva discusión surgen las disquisiciones en relación con la cronología del **mesolítico** y el **neolítico**; Camilo alude al documental y a sus apuntes como fuentes para afirmar sus argumentos (t.1060-1062), mientras que Genaro señala otras fuentes de tipo bibliográficas para fundamentar sus contraargumentos (t.1067). Esta negociación permite determinar algunos aspectos significativos de la respuesta, tales como ubicar temporalmente a los habitantes y sus actividades de manufactura.

Posteriormente, Camilo lee en voz alta el texto intentado, anunciando de este modo que el grupo entra en una fase decisiva de revisión de textos. Luego de la lectura, Camilo aprueba el contenido del texto (pregunta N° 7), verbalizándolo mediante el adverbio *ya*, que cumple la función de regulación del proceso de textualización (t. 1055-1057).

Las acciones realizadas por el grupo con un alto grado de sofisticación y complementariedad se encuentran sesgadas por diversas variables entre las que se destaca el factor tiempo. En vista de ello, durante el desarrollo de la consigna, se produce un cambio en la gestión del trabajo ya que la labor de redactoras hasta ahora en manos de Paola y Joana también es desarrollada por Camilo y Genaro que redundan en el entrecruce de voces y acciones coordinadas, realizadas paralelamente.

Se suma a todo ello que, en este proceso de regulación, Joana releva que los miembros del equipo composicional se ocupan de la revisión y textualización ya no solo de un texto, sino que de más de uno a la vez (t. 1058).

S 15 (turnos 1073 – 1237)

Camilo desencadena el subproceso de revisión y textualización de los textos. Estas acciones de revisión no sólo se dirigen al proceso de escritura, sino que también al desarrollo de la

consigna, es decir, cautelar que cada una de las preguntas formuladas en el cuestionario estén desarrolladas en su totalidad o bien reparar y corregir aquellas que se encuentran incompletas (t. 1072).

Como parte de esa misma revisión Paola nuevamente lee la pregunta *Nº 6 Observa las escenas donde aparecen los antiguos pobladores, infiere y describe su cultura, ¿qué ocurrió con estos grupos humanos posteriormente?* e intenta recuperar las imágenes visionadas en el documental de acuerdo a la instrucción de la pregunta (**observar**). Luego, las enuncia verbalmente para el grupo con la finalidad de realizar la otra instrucción de la pregunta: **inferir** y **describir** la cultura de los antiguos pobladores, pues la pregunta no les exige contenidos declarativos (t 1080 – 1084).

Al parecer Paola considera insatisfactorios los datos recuperados en la evocación de la videación pues solicita sus apuntes (t. 1086). En esta pregunta, la colaboración en grupo naufraga y al parecer la desarrollan en forma individual las redactoras. Posteriormente Camilo le dicta a su compañera el esbozo de lo que sería la respuesta de la pregunta *Nº 5 Comenta los artefactos construidos y las técnicas que se utilizan y el material para confeccionar cada uno de ellos señala sus nombres y usos* y *Nº 6*. En este dictado surgen una serie de rasgos textuales, suprasegmentales y discursivos en la enunciación del texto (t. 1092).

Camilo dicta a las redactoras sus ideas, cuya fuente se sustenta en el documental. Construye el texto con partidas en falso que luego van tomando una mayor coherencia discursiva (t. 1097). Siempre en el mismo contexto, Paola se incorpora al espacio de revisión y brinda información propicia que desencadena el desarrollo de otra idea (t. 1098 – 1105). En el turno 1106 continúan con la revisión y textualización. Para aligerar la carga cognitiva que entraña el proceso, se producen instantes de humor (t. 1108).

A instancias de Camilo en el turno 1106 regresan a la pregunta *Nº 1*, que abandonaron por falta de claridad en el desarrollo de la misma. Joanna adopta la metodología de escritura que Genero ha instaurado desde el comienzo del trabajo que consiste en segmentar la pregunta y

abordarla a partir de sintagmas aislados (t. 1111). Esta metodología da lugar a la búsqueda de información como una lluvia de palabras cuya finalidad es aclararse para elaborar el texto. Sin embargo, este ejercicio naufraga porque no se problematiza acerca del problema planteado en la pregunta (t 1112 – 1126).

Superada la pausa, continúan con la afluencia de vocablos que entrañen algún significado para la construcción de la respuesta. Por esta razón Camilo y Joanna abundan en términos que luego pasan a constituir sintagmas y estos a su vez conforman oraciones con sentido completo (t. 1127 – 1136).

Paola sigue con la metodología propuesta inicialmente por Genaro de segmentar el enunciado para completar la textualización del segmento *herramientas* de otra pregunta (t.1137). Esto indicaría que se produce una redacción o construcción del texto cruzada, porque en un instante Camilo trabaja con Joanna y en otras instancias lo hacen Camilo y Paola, a instancias de la misma cuando solicita información (t. 1150).

Esta dinámica de trabajo propicia una construcción del texto en colaboración, en donde un *tema* da lugar a diferentes *remas* que constituyen el entramado del texto (progresión temática) (t. 1151 – 1164). Luego de la afluencia de los diversos remas Camilo organiza y textualiza la información, mientras que paralelamente Joanna organiza y reformula las ideas recibidas en un texto y luego da por terminada la respuesta (t. 1162 - 1167).

Paola reconoce que le falta desarrollar la pregunta N° 1 y a la vez se desliga de esta tarea para trabajar con Genaro en la portada del informe (t.1174). Por su parte, Camilo y Joanna retoman la pregunta N° 1 y ante la falta de información y de estrategias resolutivas para desarrollar el texto. Ambos recurren a la enumeración de imágenes vistas en el vídeo tras la búsqueda de la flora y la fauna existente, ya que la pregunta les plantea explicar las condiciones climáticas presentes (t. 1174 -1188). Este proceso le permite tematizar en algunos momentos mediante la enumeración (t.1199).

Genaro se desvincula del tema, pues al parecer da como concluido el trabajo ya que incorporan otros temas ajenos al contexto del escrito (t. 1198 - 1203). Y en turno siguiente Paola enuncia el sintagma *condiciones climáticas* para volver a la pregunta N° 1 aún

inconclusa. Camilo reconoce que esta es la pregunta que les ofrece mayor dificultad mediante la utilización del término *peluda*, es decir, muy compleja (t. 1207).

Finalmente, Joanna y Camilo continúan trabajando en la elaboración de la pregunta, mientras que Paola y Genaro se ocupan de otros temas.

ANEXO N°6: ANÁLISIS SINTAGMÁTICO INFORME DE TERRENO

Secuencias análisis sintagmático

S1 (turnos 1-159)

En la primera sesión de escritura colaborativa que sostienen los estudiantes existe un conocimiento tácito de que antes de redactar el texto se necesita saber de qué tratará cada uno de los temas que se abordarán en el informe escrito a excepción de los estudiantes que no participaron anteriormente con el grupo original. Esta es la razón fundamental que explicaría la reticencia que manifiestan ante esta modalidad de trabajo.

El proceso de escritura en la fase de planificación requiere una claridad meridiana de los temas que se desarrollarán en la elaboración del escrito. Los estudiantes con mayor experiencia en la redacción de informes se abocan a la tarea de distinguir la índole de los subtema desarrollados por cada uno de ellos, incluidos los borradores elaborados por los inexpertos que desconocen la dinámica de trabajo colaborativo. Sin embargo, la complejidad del proceso no radica solamente en esclarecer el contenido de cada tema sino que va más allá pues entran en juego variables de carácter sociocognitivas y emocionales que dificultan la resolución del problema que entraña la elaboración del Informe de Terreno.

Distinguimos dos fuerzas al interior del grupo que promueven la discusión. Por una parte, un grupo antagonista que utiliza la descalificación ante la falta de conocimientos sobre el tema y los tipos de procedimientos para escribir; y otro con mayor experiencia para delimitar los lindes entre un subtema y otro de modo que identifican los tópicos centrales de la consigna de escritura a la vez que propician el avance del trabajo grupal. Situación que se acentúa porque de los cinco integrantes sólo tres poseen cierta experticia en el trabajo en colaboración y además en la modalidad desarrollada por Genaro en el Informe de Taller, mientras que los otros dos compañeros parten con un hándicap que entorpece aún más el desarrollo de una tarea que ya es compleja en sí misma.

En el correlato de la tarea de escritura, los estudiantes se reúnen para desarrollar su trabajo en colaboración aun cuando cada uno desarrollará un subtema de manera individual. Durante las sesiones de trabajo, la dinámica de interacción entre los estudiantes se inicia y reinicia con la presentación y discusión del tema que le corresponde a cada uno ellos.

El grupo participa de manera cohesionada porque la evaluación comprende la sumatoria de las evaluaciones individuales. El profesor intenta cautelar que todos los estudiantes participen de manera activa con esta forma de evaluar. En esta decisión metodológica del profesor observamos la convergencia de factores extralingüístico y discursivos en la conformación del género.

S 2 (turnos 160-215)

En esta secuencia se observan los primeros intentos por configurar un tipo de género que no conocen y que adquiere forma según los requerimientos de la tarea y la forma idiosincrática en que los estudiantes abordan la tarea de escritura. Probablemente en las secuencias posteriores se configurarán de manera más nítida las características del género que se elabora. La preparación de estos borradores requiere de ciertas destrezas perceptuales y cognitivas que faciliten la descripción, la narración, la argumentación para recuperar la información y darle sentido.

Por primera vez que se enfrentan a una nueva consiga con una problemática distinta a la resuelta en el primer Informe de Taller. Debido a las características del problema que plantea las acciones también son diferentes. El contraste entre un informe y otro radica fundamentalmente en la naturaleza de los datos y la manera en que éstos pasan a formar parte del texto.

Los estudiantes no tienen certeza de lo que deben hacer pero siguen un procedimiento intuitivo de lo que haría un profesional ajustándolo a los requerimientos de la academia, que en principio, es lo que se propone el profesor. En otros términos, el tipo de texto que deben

realizar los estudiantes responde a una conducta profesionalizante en la que el antropólogo o arqueólogo debe elaborar un informe de terreno.

Genaro retoma nuevamente el trabajo y anuncia el tema de Paola *Otras manifestaciones culturales*. Y Paola inicia la lectura de sus notas de terreno, en lo que podría caracterizarse como una revisión preliminar de los apuntes tanto de ella como de los participantes del grupo. De este modo, la dinámica de trabajo adquiere dos características fundamentales: este proceso es regulado a partir de la interacción que se origina solamente entre Genaro y Paola; la participación precaria de los demás integrantes por cuanto presentan todavía una inmadurez cognitiva que dificulta su participación en el espacio retórico.

A partir de ello, se reinicia una interacción con un registro más formal y un lenguaje técnico entre los participantes con más experiencia. Genaro propicia la revisión de los apuntes y notas de campo de los demás integrantes del equipo para recoger otros antecedentes no contemplados en los apuntes de Paola que enriquecen los contenidos del tema que desarrolla. En esta interacción entre ambos estudiantes se puede distinguir la competencia lexical y el dominio del lenguaje técnico especializado. Paola se esfuerza constantemente por ser precisa con el lenguaje al definir, denominar o precisar la validez de sus apuntes mediante una justificación de índole científica que le brinda mayor fuerza a sus reiteradas intervenciones. Una de las razones de este comportamiento tiene su origen en las exigencias y recomendaciones del profesor, quien constantemente los conmina a utilizar lenguaje técnico ya sea en las pruebas o en sus intervenciones orales. Otra causa de esta conducta se puede explicar a través del uso del lenguaje que Genaro prolonga en el tiempo y que adquiere las características de un modelamiento continuo. También es posible que esta conducta se atribuya a que han contrastado previamente sus apuntes de terreno con la bibliografía especializada con la finalidad de interpretarla y darle sentido.

t. 169 *Pao.: ...la cerámica tosca \ya/...tengo que en los cementerios\porque en el \ en el camino nos íbamos encontrando cosas\ pero en el cementerio de Ausipar encontramos el problema de los huesos calcinados\el puco que encontró el...Sergio; la cerámica pre Tiawanako (Tiwanku) de las*

Maitas...

Este comportamiento de experto desplegado entre Genaro y Paola que resulta excluyente por sus características de metalenguaje, no impide que los dos estudiantes inexpertos intenten participar de la discusión. Sin embargo, ninguno de ellos logra precisar su intervención frente a su insolvencia lexical y el uso de vulgarismos carentes de contenido preciso que permita avanzar en la presentación del tema en discusión. Es posible que sus procesos cognitivos sean inmaduros y requieran de más tiempo para lograr ciertas experticias exigidas en la academia en el seno de una comunidad discursiva especializada.

Paola realiza inferencias basadas en los objetos encontrados y la bibliografía que maneja sobre el tema, apoyándose para ello en sus notas de campo. Este proceso da lugar a una constante revisión de sus apuntes que le permitirán construir el texto, el cual se encuentra sesgado por el uso de un indicador lingüístico constante que alude a las informaciones relevantes de notas de campo.

Esta dinámica tiene los rasgos de la planificación de escritura pues recuperan información observada en terreno y establecen inferencias e hipótesis para darle sentido a un contexto semiotizado (procesos vinculados con la comprensión lectora). La información de base se encuentra en el contexto que visitan los estudiantes y es así como mediante un proceso de interpretación y sistematización, donde operan sus conocimientos previos, las notas de campo, la explicación del profesor y la bibliografía sugerida por el maestro, deben llevar a la concreción de un texto.

S 3 (turnos 216- 376)

El cambio de secuencia obedece a que Genaro inicia la revisión de la exposición de Paola preguntándole por la representación del texto y la forma de abordar los datos. Es decir, en esta secuencia se observan los primeros atisbos de planificación e intentos de textualización de manera esquemática y verbal (planificación, documentación, organización de las ideas). El listado de temas que deben desarrollar en este informe de Terreno fue previamente

seleccionado por el profesor de asignatura en la guía didáctica de trabajo; la asignación de los temas por participante se realizó antes de comenzar esta sesión de trabajo.

Este proceso complejo de conversación redaccional se caracteriza por las siguientes acciones:

El guía del equipo de trabajo, a través de una heteroselección franquea el desarrollo de la actividad otorgando el turno de habla al estudiante que debe exponer su tema y los apuntes que logró recoger en terreno. Esta acción propicia una interacción discursiva de manera tangencial entre los demás participantes porque no aportan mayor información al tema que desarrolla el expositor, pero, implícitamente ayudan a discriminar la información relevante de la trivial para el tema que se desarrolla.

En la interacción discursiva se genera una negociación de sentidos que ocasiona a su vez la discriminación y una posible demarcación de los tópicos que debe desarrollar cada uno de los participantes. Estamos en presencia del proceso de revisión del texto que se elabora y de los textos que esperan ser elaborados. La acción se centra en demarcar los límites del tema que debe abordar cada uno de ellos y a la vez configurar la representación global del texto. Este proceso puede homologarse a los subprocesos que encierra la planificación del texto por cuanto los estudiantes organizan y ordenan la información.

El expositor de su tema genera un diálogo entre el escritor experto, los datos que trae a recaudo y la bibliografía especializada. Se produce una interacción discursiva de diversas fuentes que se traen al espacio retórico, es decir, una vez que delimitan sus temas con el concurso de sus compañeros, los estudiantes confrontan sus datos con la bibliografía que les permita aclarar ciertos aspectos de los hallazgos.

En esta dinámica se establece un diálogo entre un texto concreto (bibliografía) y otro en construcción (texto escrito) que exige la reelaboración de la información. Los datos recogidos en terreno, la información bibliográfica y las explicaciones del profesor conforman un conjunto de elementos puestos al tapete que propicia un proceso epistémico de escritura, es

decir, los datos que manipulan no permanecen de manera atomizada, sino que se reelaboran en la construcción del texto.

Aunque de manera rudimentaria, los estudiantes han comenzado a reformular su lenguaje coloquial durante la interacción discursiva a uno de corte más técnico y especializado. Lo sorprendente no es la situación en sí, pues ya en su informe de Taller se iniciaron en las prácticas de precisar conceptos y determinar ciertas nociones útiles para el desarrollo de los textos. Lo que despierta interés es el hecho de que si los requerimientos del profesor al planificar la actividad salida a terreno era precisamente que los estudiantes emularan algunas conductas del arqueólogo o el historiador, este equipo de trabajo logra hacerlo con cierta eficiencia y además es capaz de manipular la realidad a partir de lenguaje técnico especializado.

Entre otras de las conductas del profesional experto que modela el profesor durante la prospección realizada por los estudiantes, es que una de las principales normas que se deben seguir durante la salida a terreno consiste en no alterar en ninguna medida el entorno sobre el que realizan sus estudios. Este procedimiento redundante en otra conducta del experto, cual es la de llevar una documentación precisa de prospección de modo que, como investigadores incipientes, los estudiantes llevan un registro escrito del trabajo que van realizando, desde la primera toma de contacto hasta el último lugar visitado en una libreta de notas (bitácora) o apuntes, en los que además esbozan algunos dibujos.

En este sentido, suele ser más práctico realizar un dibujo de ellos con sus dimensiones que intentar describirlos mediante la escritura. Estos serían los primeros indicios de que la consigna de escritura precisa de un texto multimodal, pues no solo deben escribir, sino que también requiere de dibujos y fotografías de los hallazgos encontrados en terreno.

La revisión de los apuntes y su confrontación con la bibliografía comentada se configura como el proceso rector que organiza la tarea de escritura y trae al espacio retórico los subprocesos de planificación y revisión. No sólo ello, sino que además se puede observar la presencia de ciertas acciones o conductas que los estudiantes reiteran durante la

conversación redaccional vinculadas con el empleo del lenguaje técnico y la emulación de la conducta del experto como condición sine qua non para elaborar un informe con dichas características. Se produce un proceso de retroalimentación en el que unos contribuyen con el desarrollo del tema de los otros y viceversa a partir de una recogida preliminar de la información que contempla el texto escrito.

S 4 (turnos 377-527)

En esta secuencia se inicia la segunda sesión de trabajo de una serie de dos etapas las cuales se desarrollan de manera independiente. La primera consiste en la salida a Terreno y una segunda se concreta a partir de dos reuniones desarrolladas fuera del aula.

La segunda sesión comienza con la revisión de los primeros borradores que permiten discriminar la información pertinente de cada tema de los estudiantes, quienes se nutren de otros aspectos que no fueron contemplados inicialmente en los escritos. Los participantes traen sus borradores para que el guía retórico los revise, indicio de que lo han aceptado como guía del proceso de escritura.

Enzo muestra sus apuntes al escritor experto, quien los lee en voz alta. Este procedimiento propicia la interiorización del texto por parte del autor, que a su vez realiza algunas aclaraciones y justificaciones producto de la interacción con Genaro. El autor del borrador logra distanciarse de texto al escuchar su contenido y agrega otras ideas.

En la revisión en conjunto Genaro formula preguntas para precisar la información. Esta instancia que permite a Genaro liderar y orientar el proceso composición y revisión se debe a que ha desarrollado en el trabajo anterior cierta experticia que prolonga en este nuevo grupo ya que tiene mayor colaboración de sus compañeras salvo las dificultades iniciales que mantuvo con los nuevos integrantes del equipo.

Las dificultades iniciales surgen porque los nuevos integrantes desconocen las formas de operar en un trabajo en colaboración, aun más, parecen ignorar que la fase de planificación

y revisión también forman parte integral de la tarea de escritura del Informe, razón por la cual se sienten evaluados y cuestionados en sí mismo y no a sus textos.

La tarea que denominamos planificación, pues los estudiantes no la nominan, comprende no sólo la recuperación de la información de terreno con sus correspondientes satélites de información que coadyuvan en la precisión y sentido de los datos sino que también aparecen indicaciones del escritor experto que aluden al procedimiento y a la estructura que orientará la escritura de los temas de los participantes de la tarea de escritura. El guía retórico revisa y enseña a cómo elaborar el texto, pues desconocen esta forma de operar, mediante su elaboración esquemática y con la confluencia de diversas fuentes.

En la interacción que se produce entre los compañeros durante la lectura de borradores surgen aportes verbales provenientes de la bitácora y de los apuntes que favorecen la precisión de los contenidos que comprende cada tema en discusión. La particularidad de este proceso radica en la variedad de fuentes que incorporan al espacio retórico mediante la recuperación de la información iconográfica de la memoria episódica apoyada por la utilización de fotografías y dibujos con la que comparan o refutan la información de terreno; además, el guía retórico incorpora la información proveniente de revistas especializadas y agrega otros datos a la organización verbal de las ideas.

La verbalización de los contenidos que conforman cada tema lleva a los estudiantes a aclarar su propio texto como el de sus compañeros. En la búsqueda de la precisión de los temas el guía retórico realiza una modificación del plan en concordancia con la situación discursiva en la que se encuentran inmersos, cuyo procedimiento obedece a estrategias utilizadas por los estudiantes para delimitar el tema a través del uso de preguntas, explicaciones y comparaciones. En la delimitación de los temas participa no sólo el discurso de los estudiantes sino que también el discurso indirecto del profesor que transmite las instrucciones metodológicas para determinar los temas de cada uno de los estudiantes.

S5 (turnos 528- 636)

Los alumnos de mayor experticia establecen un tándem destinado a favorecer la incorporación a la comunidad de aprendizaje y escritura en colaboración de los estudiantes inexpertos. Para ello desarrollan diversas acciones según la dinámica que adopta el trabajo en grupo. En algunas oportunidades la *mediación se desarrolla de manera directa* con los implicados en la construcción de los aprendizajes, mientras que en otras ocasiones se produce una *mediación indirecta* en la que los escritores expertos intentan construir y dar lugar a un plan en conjunto para verificarlo más tarde en la interacción que genera la construcción del texto.

La mediación indirecta se origina en la secuencia anterior producto de las acciones realizadas por Genaro, Paola y Joana quienes ante la ausencia temporal de sus dos compañeros negocian los planes de los textos que elaborarán. En esa instancia, revisan los temas que tienen cierta similitud y diseñan mediante una conversación negociadora los planes que permitirán orientar y generar el conocimiento y a la vez proponen procedimientos alternativos que contribuirán al desarrollo del tema que cada uno debe elaborar (t. 479-527), (t. 515- 517).

En este trabajo en colaboración, el guía retórico en conjunto con sus compañeras elabora y reelabora planes que permitan llegar a la consecución de los objetivos que orientan la construcción del género. La conversación se convierte en un diálogo exploratorio que persigue la precisión y delimitación de los temas.

En esta secuencia, se profundiza en la colaboración a través de la *mediación directa* cuando se incorporan al grupo los estudiantes ausentes y continúan con el trabajo grupal una vez que le comunican la reformulación de los planes (t. 535).

Con el propósito de colaborar con la tarea de Mario, Genaro le indica a su compañero cómo organizar su trabajo mediante dos instrucciones, una en la que establece una analogía con una bitácora y otra en la que presenta un plan textual oral que estaría constituido por la *enunciación del tema* y las *causas del poblamiento* que puede abordar mediante la descripción del relieve y las condiciones climáticas (t.550- 560).

En un intento por modelar un posible texto, en sus rasgos iniciales, Genaro se desprende de la lengua coloquial y emplea un registro más cercano a la lengua escrita caracterizado por la formalidad en términos lexicales y gramaticales mediante el uso de oraciones complejas, de un lenguaje especializado y la modalidad descriptiva del lenguaje (550-561).

Un aspecto que resulta altamente significativo durante el proceso de escritura es que tanto Genaro como Enzo colaboran en la construcción del texto desde diversos grados de experticia. Y proporcionan ejemplos de textualización con el propósito de dilucidar las interrogantes de su compañero.

Resulta plausible que la diferencia entre ambos resida en dos factores que individualizamos en este contexto de producción. Un factor se basa en el grado de mayor experticia en producción escrita que presenta Genaro ya que su práctica, de manera observable y cuantificable, se extiende desde el Informe de Taller hasta las actividades que desarrolla en el Informe de Terreno. El otro factor, algo más acotado, se basa en la textualización oral que elabora Genaro en el turno 561 y que tiene su antecedente en la planificación enunciada en el turno 554.

Por su parte, Paola y Joana intentan persuadir a Mario de cómo discriminar los aspectos que debe desarrollar y además cómo interpretar y clasificar la información recogida en terreno. Paola formula preguntas y ejemplos para esclarecer el tema, sin embargo ante la negativa de Mario, Joana ejemplifica con su trabajo estableciendo una analogía entre la metodología de su trabajo y la de Mario. Las estudiantes realizan esfuerzos que muchas veces naufragan ante los obstáculos generados en la interacción del grupo.

S 6 (turnos 637- 837)

Los estudiantes deben interpretar los hallazgos encontrados en terreno como parte del proceso que les permitirá incorporar tal información al Informe. La asignación de sentido de los hallazgos encontrados en terreno requiere que los estudiantes relacionen información de diversas fuentes presentes tanto en terreno como en el espacio de producción. Entre las

primeras se encuentran los comentarios que realizan los profesores *in situ* quienes acompañan a los estudiantes como guías favoreciendo la interpretación de los datos y en segundo lugar las fuentes bibliográficas, dibujos, fotografías, apuntes entre otros.

- 764 Gen *Ahora\ lo que pasa es que la... el enterramiento el profe lo catalogó de... tiahuanacu... pero por ejemplo la cerámica... la cerámica que encontré ahí\ él me dijo que era post tiahuanacu... que se llamaba "Chiribaya"...*
- 765 Pao *Lo que pasa es que el profe Waldo dijo que ese cementerio fue usado también por cultura de... lo que pasa es que... yo estuve leyendo y Daulsber (Dauelsberg) planteaba que... Cabuza y Las Maitas son culturas de Azapa con influencia de... presencia de la cultura tiahuanacu y que las Maitas y Chiribayas viene siendo... o sea\ Cabuza es la primera fase\ cuando recién llegaron las colonias tihuanacu... tiene todo el auge de tihuanacu... pero Las Maitas Chiribayas viene después de que ya llegó tihuanacu... toma su influencia parte de eso...*
- 766 Gen *Pero... Chiribaya... Chiribaya es término pa' la clasificación cerámica que se le da po'\ no es un lugar...*
- 767 Pao *Si po'\ por eso te digo por la cerámica lo cultural...*
- 768 Gen *Pero lo\ lo... pero Cabuza\ Cabuza es una colonia Tihuanacu po'...*
- 769 Pao *Por eso... y lo que te dice el libro\ porque el profe te di... Daulsberg dice esa clasificación... que después tomó el profe y tomaron varios pa' seguir estudiando la cerámica... y te dice que el... Cabuza\ como todo el auge de tiahuanacu... es la cerámica más similar a tihuanacota...*

La segunda fuente constituida por textos con carácter multimodal está compuesta por los apuntes tomados en terreno, por dibujos elaborados in situ y por las fotografías que complementan la observación de los hallazgos encontrados. Un aspecto central en el proceso de construcción integrada y coherente de los significados del texto a partir de modalidades diferentes de información (verbal y no verbal) radica en la interpretación que existe entre uno y otro y cómo los diversos lenguajes favorecen la comprensión global de los datos.

A la interpretación de estos datos se suma tanto la información evocada a través de la interacción entre los estudiantes como la información que surge en el espacio del contenido de la bibliografía leída y de las voces de los expertos.

La función que cumple la recuperación y reconstrucción de la información encontrada en terreno permite que cada integrante se aclare en la temática que debe desarrollar porque aun cuando se trata de un trabajo en colaboración cada uno es responsable de su tema y

también de la totalidad del Informe, atendiendo a las instrucciones señaladas por el profesor del curso. De esta manera cada participante para delimitar su tema debe también negociar con sus compañeros tarea que en algunas oportunidades se vuelve compleja. Y también porque en este proceso de escritura deben recoger y reelaborar el conocimiento que proviene de diversas fuentes y asignarle un sentido. En esta tarea cooperativa los estudiantes con mayor experticia recurren en sus argumentos al discurso indirecto de los profesores especialistas (t. 648-650-657) para convencer a sus compañeros en la tarea que desarrollan.

En la fase de planificación, los alumnos intercambian ideas, las desarrollan y las exploran en colaboración. El intercambio oral antes de escribir les ayuda a contrastarlas y actualizarlas, a relacionarlas antes de constituir el texto (Camps, 1994).

Genaro formula preguntas a Mario (t. 743- 745 -755) con el propósito de reconstruir un sitio visitado en terreno y que él debe describir. Mediante la formulación guiada de las preguntas Mario entrega información sobre los datos que observó en terreno. A ellos Genaro les asigna un orden no sólo a través de la reconstitución de los datos observados sino que también emplea su saber disciplinar para organizar la información. Con el propósito de que la reconstrucción de la información se convierta en un proceso cooperativo y organizado, Genaro esboza un esquema de los contenidos donde su compañero debe nombrar los tópicos a los que se referirá , luego describirlos y realizar un comentario acerca de los lugares descritos desde una mirada actual.

El proceso recuperación de la información y delimitación del tópico es una tarea no exenta de dificultades pues en ella intervienen habilidades sociodiscursivas que demandan la capacidad de los estudiantes de negociar significados, respetar los turnos de habla, seguir las normas de cortesía. Esta última tiene como finalidad facilitar las relaciones sociales y canalizar y compensar la agresividad, es decir, todas aquellas acciones que pueden constituir una ofensa virtual para los participantes.

Sin embargo, los participantes novatos no siempre dan muestra de estas experticias sociales y discursivas lo que entraba el desarrollo del trabajo composicional, generando en algunas oportunidades conflictos cognitivos al interior del grupo.

En la resolución del conflicto cognitivo de esta secuencia se produce un eslabón explicativo en el que participan Paola, Joanna, Genaro y Mario a quien tratan de aclarar algunos conceptos. Se produce una suerte de andamiaje para que Mario identifique aspectos de su tema; finalmente el estudiante comprende y puede entregar sus propios ejemplos a partir de la explicación y los datos recuperados en terreno.

En el grupo existen unos estudiantes que tienen claro que deben llevar a cabo su trabajo en colaboración y realizan esfuerzos cognitivos y emocionales para que los compañeros menos aventajados puedan sumarse al trabajo grupal.

S 7 (turnos 838- 986)

El discurso oral se caracteriza por el alto grado de densidad léxica, partidas en falso, redundancias que constituyen el contexto de la conversación. Se trata de un diálogo que al verlo escrito su comprensión puede resultar dificultosa, no obstante en el contexto compartido los participantes construyen conjuntamente el sentido de la interacción. En este espacio si alguien no entiende puede pedir aclaraciones que los interlocutores aceptan como parte de un contrato implícito.

En la dinámica generada en el proceso de escritura, los estudiantes participan de manera colaborativa en el avance que logra el desarrollo del proceso de escritura. La interacción discursiva sigue ciertos patrones de comportamiento probablemente que se ajustan al reconocimiento como autoridad intelectual que realizan los estudiantes en su diálogo con Genaro. El escritor experto o guía retórico, para los efectos de esta investigación, mantiene un rol hegemónico en relación a sus compañeros ya que a él acuden para aclarar dudas vinculadas con la composición del texto no sólo en términos conceptuales sino que también

procedimentales. Y en algunos casos como parte del monitoreo continuo que realiza Genaro también debe zanjar alguna disputa que se produce al interior del grupo.

Los niveles de asistencialidad a los compañeros dependen del grado mayor o menor de simetría o asimetría que se produce en el diálogo entre los estudiantes. Por ejemplo, Paola mantiene una relación más bien simétrica con Genaro en términos comunicativos por el grado de experticia que manifiesta la estudiante aunque de igual modo requiere de orientación del guía retórico en términos del contexto de la tarea global.

En esta secuencia observamos particularmente cómo Genaro a solicitud de Paola orienta su tema ya que debe cubrir una serie de otros subtemas sin perder las exigencias de la propia, es decir, debe conciliar aspectos relacionados con la representación de la tarea académica y a la vez con la representación de la tarea de escritura.

Paola plantea sus dudas como parte de la construcción del tema que desarrolla y del deslinde de la información que recupera en la interacción con sus compañeros:

t. 839 P. es que lo que pasa es que como no se encontraron... no se ha...no se encontró ahí material lítico... eso...entonces yo no tomo... esos antecedentes... yo en Cerro Sombrero me dedico a estudiar... el maíz o el caracol encontrado...

Genaro entrega las instrucciones a Paola aunque sus compañeros también agregan comentarios desde sus niveles de experticia, rememorando datos observados en terreno que pueden interpretarse como estrategias colaborativas en la delimitación de los temas.

En el procedimiento de recuperación de la información, los estudiantes observan un dibujo del lugar visitado en terreno que facilita el rescate de la información de manera descriptiva y con un registro informal; paralelamente Genaro realiza un monitoreo con la finalidad de orientar la conversación hacia un registro especializado que sus compañeros acogen e incorporan al espacio retórico.

t.909 M. claro... \no cierto/... aquí estaba la casa\ se notaban unos palitos parados y unas hojitas acá\como una totora... ya... después nosotros seguimos \ te acuerdas que estaban aquí... habían dos hoyos/

- t. 910 G. *sí... unas colcas*\
- t. 911 M. *\unas colcas/*
- t. 931 M. *cuando íbamos en el camino pa' ... cuando salimos del \ de ahí... /de donde/*
- t. 932 G. *el enterramiento Tiahuanacota o el enterramiento de Chamarcuziña/*
- t. 933 M. *ya\el enterramiento de Chamarcuziña... íbamos pa' llá \ no cierto/ ... encontramos\ encontraron abajo del camino\ así\ pa' bajo... habían dos ...*
- t. 934 G. *dos colcas*
- t. 935 M.... *dos colcas... \ te acuerdas/*

En la interacción discursiva se desarrollan estrategias en la reconstrucción de los datos entre Mario y Genaro quienes mantienen una relación asimétrica aunque carente de dificultades en la comunicación porque el contexto en el que se producen los intercambios de significado apoya la arquitectura colaborativa, donde se incluye a ambos y al resto de los participantes quienes tienen un propósito ulterior orientado a la elaboración del Informe de Terreno.

En el diálogo sostenido por Mario y Genaro, el primero alude al referente con un lenguaje no especializado que aunque permite la representación de una realidad evocada no se ajusta a los cánones por los que transcurre la comunicación para construir el conocimiento científico. En la asunción de que ambos interlocutores aceptan este protocolo, Genaro alude al mismo término con un lenguaje especializado que intercepta al vocablo común e inmediatamente esta nueva designación es aceptada por Mario bajo implicatura que se refiere al mismo objeto.

Entonces, la estrategia fundamental de la incorporación del lenguaje especializado al espacio retórico pasa por el hecho de que Genaro propone un término técnico en reemplazo de otro del lenguaje cotidiano y es aceptado por Mario mediante una expansión del nuevo término. Esto que podría interpretarse como un grado mayor de complejización de la tarea se convierte en un proceso necesario que permite resignificar el objeto observado a niveles mayores de abstracción mediante un proceso que igualmente permite la representación de la realidad y el mundo.

- t. 945 E. *ya*
- t. 946 M. *ya ... ya habían dos hoyos naturales...*
- t. 947 G. *yo\yo\ yo (...)*
- t. 948 E. *no\ no eran hoyos naturales \ eran silos*

t. 949 J. no... cuando\ te acordai / el profe nos (...)

t. 950 G. \eran silos/

t. 951 M. \que son los silos/

t. 952 G. ya \por ejemplo la ... los silos también sirven para abastecer tu alimento\cachai/

En esta dinámica de la conversación que construye géneros discursivos Genaro agrega y expande la información que surge en la interacción comunicativa (t. 961). De este modo, recoge y sintetiza la información propuesta por Enzo en la interacción y la sanciona. Conjuntamente agrega otros datos que configuran el sentido de dos objetos referidos: las colcas, especies de bodegas circulares excavadas en la tierra con el propósito de guardar alimentos, y los silos, utilizados también en épocas prehispánicas con el objetivo de conservar alimentos aunque sus dimensiones eran distintas a las de las colcas. El lenguaje es utilizado como un instrumento que facilita una forma social de pensamiento para el desarrollo del conocimiento y la comprensión de los conocimientos disciplinarios.

t. 953 E. son cuestiones... eran cuestiones ponte de piedra\cachai/ como un círculo y después lo tapaban con una piedra mayor...

t.961 G. Los silos son colcas\ pero es que no es un hoyo en el suelo así recto\ sino que puede ser \ por ejemplo \debajo de una piedra \ puede ser eh... un hoyo y le colocan una piedra encima no más ... como pa'...

En esta interacción diversificada donde cada uno de los participantes contribuye a la construcción del significado del material que se recupera de la memoria episódica apoyado de elementos auxiliares (bibliografía, apuntes, dibujos, fotografías).

Finalmente la serie de reflexiones realizadas durante esta secuencia y las anteriores, nos indicaría que estas distintas actividades requieren de un tutor o monitor que concilie y oriente el proceso de búsqueda del conocimiento.

S 8 (turnos 987- 1048)

En esta secuencia por primera vez surge en el espacio retórico un borrador escrito que ha sido elaborado por uno de los estudiantes. El borrador relativamente breve redactado con

anterioridad a la sesión de trabajo da paso a un proceso de revisión del texto conducido por el guía retórico y en colaboración con los demás participantes del grupo.

Con la aparición del borrador se desencadenan una serie de interacciones, diálogos y discriminaciones que caracterizarían el proceso de revisión propiciado por la lectura en voz alta del texto.

En este punto, nos detendremos para describir y caracterizar el proceso de revisión que tiene lugar entre los estudiantes bajo la tutela del escritor experto. Los hechos que relevamos a continuación se sustentan en cómo el descubrimiento de un desajuste en las informaciones del escrito, desencadena la reformulación del plan global del texto, y cómo la constante confrontación de los elementos pretextuales durante la precisión y búsqueda de la información, que no sólo surge de fuentes escritas sino que de la evocación y representación que de ella se tiene, daría forma a este particular proceso de revisión suscitado entre los estudiantes.

La constatación de los desajustes en la representación del texto global surge durante el proceso de revisión en el cual cada estudiante es responsable de un subtema que conforma el tema global del Informe de terreno. Cada uno de ellos daría lugar a la coherencia global del texto especialmente cuando se trata de cautelar la repetición de los tópicos.

En esta secuencia se observa claramente como los diversos actores del proceso cooperan en la caracterización de los subtemas. La revisión del texto se inicia en el turno 984 con la intervención de Paola quien requiere verificar los contenidos de su tema y los de su compañero:

984 P *los silos y las colcas\ las va a tomar el chico/*

985 E *son construcciones*

986 P *y los enterramientos los tomo yo...*

987 G *no\ espérate... acá hay que hacer una... una (...). tú estai haciendo complejo habitacionales solamente... ya\ eso no más... tú tai viendo las condiciones geográficas\ las condiciones climáticas\ la flora y la fauna...*

988 E *y \nada más/... ah yo me estaba yendo en la volá...*

989 G *\qué volá te tai yendo/*

990 E mira... ya... (lee) "este lugar se encuentra aproximadamen... próximo a Arica\ a seis kilómetros de esta ciudad... adentrada hacia el valle de Azapa en este sector... en este sector el asentamiento humano se encuentra en la ladera sul... en la ladera sur del valle" \cachai
991 G ya

Como se puede apreciar en esta secuencia de turnos, mediante una pregunta y luego de la autodesignación de los temas, los estudiantes inician su trabajo de monitoreo deslindando los aspectos que han de ser parte de los temas que abordan Enzo (Asentamientos) y Paola (Enterratorios). Genaro sanciona y explicita con una mayor descripción el tema de Enzo lo que da pábulo a que éste lea sus borradores. Su intención es que el escritor experto determine cuánto de la información que ha incorporado pertenece a su tema y cuánto de ella es posible que coincida con otros.

En la constatación de la pertinencia de los respectivos subtemas y la compleja desambiguación de los contenidos que contemplan, cada participante basado en la narración y descripción oral de sus apuntes, se somete a la guía del escritor experto. El proceso, en consecuencia, adopta las características de una tarea en colaboración ya que todos los integrantes están atentos a la revisión de los borradores de sus compañeros.

En el avance de la revisión Mario descubre que el borrador de Enzo coincide en muchos aspectos con el tema que él desarrolla paralelamente, es decir, establece una comparación. Esta situación se puede apreciar en los siguientes turnos:

1002 M. eso me toca a mi po'
1003 G. espérate\ es ca\ es que acá hay que hacer una... porque yo le había dicho al Enzo\ le había dicho a Enzo que lo hiciera\ lo hiciera de esa forma... de que él explicara de por qué el asentamiento estaba ahí...
1004 M. es que a mí me toca eso po'
1005 G. ahora\ bien...
1006 E. no po'\ tú tenís que describir el asentamiento po'

La detección de este desajuste interrumpe el proceso de lectura de los borradores y obliga al guía retórico a realizar una reformulación de la representación que posee del texto global y parcial, justificándola. Es decir, el guía retórico es capaz de hacer un diagnóstico del estado del escrito y propone enlazar un tema con otro, como se aprecia en el turno siguiente:

1010 Gen no... ahora bien \ mira\ mira... Mario se puede servir de lo que ya dijo el Enzo pa` decir que... eh del punto número uno\ podemos decir que... el asentamiento tenía que ser acá porque estaba lejos del valle...

Durante el proceso de revisión en colaboración resulta importante destacar que el escritor experto corrige el desajuste en función de sus conocimientos pues posee la representación global del texto y de los subtema, es decir, logra operar un cambio en el texto. Sin embargo su reformulación resulta posible porque sin la participación del guía retórico, Mario y Enzo no habrían resuelto el conflicto.

En este proceso particular e idiosincrático de escritura en colaboración el subproceso de revisión se desarrolla y se ajusta a las características que presenta el propio proceso y a las representaciones que hacen los estudiantes de la tarea académica estipulada mediante una guía de trabajo y de la tarea de escritura derivada de la primera.

S 9 (turnos 1049-1190)

Esta secuencia de turnos se caracteriza por la nueva forma en que los estudiantes reconstruyen los contenidos mientras recuperan la información recogida en terreno. Este nuevo proceso gira en torno de las imágenes, dibujos o fotografías recopiladas durante la incursión al sitio visitado, pues su evocación mental, da origen a un escrito diferente a los anteriores en el que convergen aspectos lingüísticos y no lingüísticos como exigencias de la tarea de escritura con las características del trabajo de observación directa y la aplicación de técnicas propias de la antropología. El escrito en definitiva, fusiona texto e imagen, dando lugar a un texto multimodal en el cual los estudiantes aplican ciertas acciones para su desarrollo y las imágenes cobran importancia de acuerdo a las funciones que desempeñan en el proceso de escritura en colaboración.

En el proceso de composición la figura del escritor experto es fundamental para comprender la elaboración del texto *multimodal*. De este modo, intervienen dos aspectos, uno vinculado con la representación que posee del texto, y el otro, relacionado con el procedimiento que

utiliza para orientar su estructuración, de manera que el posible destinatario interprete la relación entre lenguaje verbal y no verbal.

Un ejemplo de la construcción del texto multimodal se evidencia entre los turnos 1056-1065 durante la escritura en colaboración. El escritor experto dirige sus instrucciones entre las indicaciones que apuntan a la reconstrucción del lugar reseñado y cómo esa representación tendría que expresarse a través del lenguaje escrito. Es decir, formula instrucciones sobre el esquema del escrito y especifica que en la elaboración del texto su compañero debe colocar el título, luego el dibujo y la explicación que tendrá el tema que Mario elabora:

t. 1050 G. ya... la primera la tuya es la habitación del Cerro Sombrero

t. 1052 M. ooh... habitación ...

t. 1055 G. ya ahora lo primero que tenís que hacer ahí después tú \es como un dibujo mirado desde arriba... \cachai/

t. 1056 M. ahh... pero que me hace dar perspectiva a lo... a lo dibujo \que/ \querís que haga de una/

t. 1057 G. del Cerro Sombrero... era una cosa así

t. 1058 M. pero \de una/ o de todas/

t. 1059 E. no... no eran así

t. 1960 M. estaban completamente separadas Genaro

t. 1961 G. ya... pero es que yo no sé\ por eso es lo que... lo que tenís que hacer tú

t. 1062 M. ahh\ pero el dibujo... \esta es una sola/

t. 1063 G. haces una y después haces dos... entonces acá le colocas así ... por ejemplo... dos metros

t. 1064 M. ah no\ si eso si la cacho

t. 1065 G. ya... no\ pero colocai el título\ colocai al tiro el dibujo... y ahí lo... y ahí lo empezai a escribir...

En la reconstrucción mental del lugar, Genaro intenta que Mario elabore un plano observado en perspectiva sobre los asentamientos de la zona explorada, y para ello, debe basarse tanto en los vestigios arqueológicos encontrados en el lugar como en los conocimientos pertinentes sobre el tema. En otras palabras, el croquis explicativo que resulte del dibujo de Mario, tiene que sintetizar una gran cantidad de información recogida a través de la experiencia compartida por todo el grupo durante la prospección en terreno y el conocimiento disciplinar acumulado a través de las diversas fuentes consultadas.

El procedimiento seguido por los estudiantes consiste en evocar y reconstruir de manera oral las imágenes observadas en terreno. Paralelamente se suscita un proceso icónico en el que

los estudiantes plasman a través de un plano la reconstrucción de la información. Y finalmente la imagen reconstruida por el lenguaje oral tiene que explicarse mediante el lenguaje escrito. De este modo, estamos en presencia de la génesis del texto multimodal que interrelaciona tanto el lenguaje verbal como no verbal en un proceso de expansión y síntesis de la información. Aun cuando los datos encontrados en terreno son desconocidos para los estudiantes, su interpretación se hace posible gracias a la puesta en relación de sus conocimientos previos (clases, bibliografía, instrucciones didácticas) que contribuyen al desarrollo de un tipo de conocimiento colectivo.

La construcción del texto surge entonces a partir de la evocación de los elementos descubiertos en terreno, registrados en el dibujo y de cómo toda esa información resumida en la imagen les demanda una nueva tarea: elaborar un texto relativamente breve y sencillo en el que expliquen no solo la presencia de la imagen sino que otra serie de signos que deben ser leídos rápidamente para su interpretación. Resulta interesante verificar cómo consciente de este desafío, el guía retórico una vez que le señala al estudiante las características de la imagen que deben reconstruir para su tema, le señala cómo interrelacionar la imagen y el lenguaje escrito a través de la estructura que tendría el texto.

S 10 (turnos 1191- 1322)

Los estudiantes ante las carencias que observan para describir algunos aspectos de los datos que rememoran plantean la idea de volver al lugar visitado en terreno.

Por diversas razones, los estudiantes detienen el proceso de escritura y fantasean con la idea de retornar al lugar de terreno. Podemos colegir que de manera natural se produce un momento de reflexión y descanso necesario luego de una tarea trabajosa en la que se involucran todos los participantes. Además, en la secuencia anterior, Mario y Genaro habían concluido con la delimitación y representación del tema de Mario.

En esta instancia de reflexión del proceso de escritura, los estudiantes realizan un “barrido” de lo que ha sido la consigna del Informe de terreno que involucra no sólo a los datos tomados en terreno sino que también de la metodología empleada *in situ*.

Surgen una serie de elucubraciones y justificaciones sobre la necesidad de regresar a terreno, además realizan una revisión de lo que ha sido su trabajo en términos operativos e identifican errores en la metodología utilizada en la selección de los datos. Mediante el repaso de las carencias de algunos datos y de los fallos que advierten en su recopilación, podemos constatar la identificación de dificultades en la metodología utilizada. Esta situación se ilustra cuando los estudiantes repasan la metodología empleada en el trabajo (t. 1230) y encuentran errores en los procedimientos empleados (t. 1252-1280-1290).

Por una parte, Paola enuncia las imprecisiones de su tema que detecta cuando se formula preguntas tales como dónde, cómo y en qué circunstancia fueron hallados los datos. Estas preguntas actúan como reactivos que forman parte de la metodología de campo empleada. Por otro lado, Enzo considera que debieron dividirse el trabajo previamente y Paola le replica que un problema inicial del grupo consistió en que no todos recorrieron los mismos lugares como para tener una visión en conjunto de los datos observados durante el recorrido que realizaron con el profesor. Este comentario implica que de haber asistido todos al recorrido realizado junto al profesor, la observación y recuperación de los datos habría sido más delimitada y circunscrita a las indicaciones señaladas por los profesores guías.

1238 P. es que sabís que pasa es que ...mira ...el error también fue que donde no pudieron el primer día...se perdieron la explicación... porque yo tengo anotado cosas... que te las voy a pasar mañana... que el profesor daba explicaciones sobre los lugares... pero muy sucinta \ o sea \ te decía la vegetación\ los animales... aspectos generales...

1239 M. no po'\ si de hecho... yo escuché al Genaro cuando...

1240 P. pero si hubieran escuchao\ de repente hubieran buscaó más preciso... \ me entiendes/ ... y ahí estaba el error po?\ o sea si hubiéramo ido todos juntos la primera vez\ o sea la segunda hubiéramos ido a ... a matar no más las cosas... detalles... pero como la\ la... no\ no fue así\ entonces igual sería bue... yo encuentro igual sería bueno por lo mismo... porque yo igual quiero ver algunos aspectos\ por ejemplo la... la... la entier... los entierros\ yo me acuerdo que...

Con una mirada en retrospectiva de los datos consignados en terreno y con una idea más clara de su tema a la luz de las conversaciones en la fase de planificación del texto, Mario considera la necesidad de volver a terreno para deducir algún patrón del asentamiento que describe en el tema que desarrolla. En esta misma línea intenta evocar las características topográficas del lugar:

1264 M. (...) de distancia porque... si te acordai eran como distancias súper similares entre una casa y otra casa po'... no eran como si estuvieran así ¡pug! \cachai/ eran como... así \cachai/

1265 P. tenían espacio

1266 M. eran como bien geométrica... o sea\ no como bien geométrica\ bien...

1267 P. igual que estaban como en pisos... sí\ iban una acá\ una más arriba\ arriba\ arriba\ así

1268 M. ... tiene otro nombre...

1269 G. \ con distancia geométrica/

Los estudiantes en una situación más distendida evocan algunos datos de terreno sin una orientación determinada porque cada uno alude a su tema y los aspectos que necesitarían precisar en una salida a terreno.

La inconsistencia de los apuntes tomados en terreno genera en los estudiantes la percepción de que la metodología de trabajo no fue desarrollada adecuadamente. En este aspecto toman conciencia de la importancia de llevar una correcta documentación escrita de toda la exploración desde la primera toma de contacto hasta el último día de observación directa. La metodología de trabajo instaurada por el profesor sugería analizar en el cuaderno de campo cada paso dado durante el proceso de estudio.

Las características de las operaciones de revisión incorporadas en la planificación obedecen a la situación de producción donde concurren datos observados en terreno, que poseen un respaldo en las fotografías, dibujos, apuntes, y en algunos casos la transcripción del discurso especializado del profesor que surge en terreno, con los cuales se verifica y delimita la información relevante para el texto que elaboran los estudiantes. Todo ello conecta el proceso de planificación del texto al proceso de revisión del escrito.

S 11 (turnos 1323-1496)

En esta secuencia, en la segunda sesión de trabajo, confluyen una serie modos de aproximarse a la finalización de la tarea de escritura. Los estudiantes ponen en marcha de manera más o menos natural o más menos sistematizada una serie de conductas y procedimientos desarrollados a lo largo de la sesión de trabajo; este hecho resulta importante por cuanto la función del guía retórico se relega a un plano secundario en cuanto a los procedimientos a seguir, sin que con ello la carga y el valor de sus orientaciones pierdan fuerza o credibilidad.

Esta secuencia nos entrega información del encuentro que se produce entre la lectura y la escritura en la producción del texto, y no un texto cualquiera, sino uno que aporta sentido al escrito cuando los estudiantes son capaces de determinar la pertinencia y la adecuación de los elementos verbales y no verbales que organizarían los contenidos que aborda.

En esta primera secuencia de turnos que hemos seleccionado, la precisión en la forma de abordar la información gira en torno de algunos procedimientos de orden inferencial como estrategia pertinente para interpretar imágenes y asociarlas a contenidos teóricos que se activan en su memoria operativa.

En el discurso de los mismos estudiantes se asoman palabras clave que orientan la discusión y la posterior realización de ciertas acciones que se ven concretadas en la elaboración del texto. Estos términos son: inferencia, petroglifo, información, representación, inca, tiempo colonial. Esta serie de palabras constituyen elementos orientativos para la producción del escrito.

- 1326 J ... yo tengo que inferirsi eran... las personas que hicieron esto petroglifos... eran de tribu\ de señorío...
- 1327 P y esa inferencia las vai a sacar solamente\ sabemos del lugar... porque hay información acerca del lugar donde estaban y como están cerca...
- 1328 G no necesariamente por los lugares.
- 1329 P ah si po"\ pero es que por la cantidad de gente... tampoco... porque hay\ hay\ hay dibujos\ hay petroglifo que tú podí hacer como tres\ cuatro dibujo y puede ser la representación de un grupo que tú viste... ese es el problema que uno tiene con los petroglifos... pa' inferirlos.

- 1330 G ... cuando tú infieres en un petroglifo... es una imagen\ o sea\ tú tai interpretando lo que es... ahora igual\ por ejemplo\ si tú encontrai una u... un llamo que tiene carga... eso es presencia inca ya más cercano al tiempo colonial po'
- 1331 P ... nunca ha había un llamo con... carga.
- 1332 G ahora si encontrai también un perro\ eso es presencia hispánica en el... petroglifo... po'
- 1333 E yo le saqué una foto a un petroglifo de una persona... que tenía una espada en la mano...

Genaro entrega un mecanismo posible para interpretar la información. Para enseñar a sus compañeros a inferir de acuerdo a los hallazgos encontrados en terreno, en su explicación teórica, utiliza una serie de palabras clave. En otros términos, Genaro enseña a sus compañeras a realizar la lectura de un petroglifo. El estudiante tiene clara conciencia de que una inferencia surge de una evaluación mental entre distintas expresiones que al ser relacionadas como abstracciones permiten trazar una implicatura. A su vez dicha implicancia deriva en una hipótesis o argumento que permite inferir una conclusión ya sea verdadera o falsa.

La secuencia explicativa elaborada por Genaro comienza cuando le señala al equipo de trabajo que un hallazgo (el petroglifo) requiere una de interpretación y explicación basada en la asociación del objeto y la forma en que la bibliografía especializada explica su aparición, mediante un proceso inferencial que daría origen a la elaboración de una hipótesis.

S 12 (turnos 1497- 1604)

En esta secuencia Genaro insiste en monitorear el proceso de escritura que realiza con sus compañeros aunque cada vez se torna más compleja la retroalimentación probablemente porque los alumnos están cansados y también porque ya han concluido la representación de la escritura de cada uno de sus temas, es decir, la fase de planificación.

La rigurosidad en el proceso de escritura es llevada a cabo por la conducta del guía retórico quien no pierde de vista el monitoreo durante el proceso, tarea en la que involucra a sus compañeros mediante aseveraciones explícitas:

1520 G. estoy tratando de ordenar un poco el asunto para que todos...

1521 P. *(simultáneo) (no se entiende)*

1522 M. *ya\ ya nos centremos más...*

1523 G. *ya...*

1524 M. *ya nos centremos más*

Frente a la revisión continua que realiza Genaro de los planes de contenido, sus compañeros responden prontamente y se aplican en verificar los datos que poseen y los que faltan precisar, mientras que en los planes de procedimiento requieren una mayor asistencialidad del guía retórico.

En este proceso de revisión, además de las indicaciones y preguntas formuladas por Genaro, también se incorpora al espacio retórico la guía de trabajo entregada por el profesor. Joanna establece un diálogo a partir, fundamentalmente, de lo ha sido la tarea central en las sesiones de trabajo del Informe de terreno, es decir, la interacción constante que se produce entre la representación de la tarea de escritura y los requerimientos de la guía de trabajo:

1533 J. *no\ es que estaba viendo yo acá... descripción del entorno... (lee)*

Producto de la contrastación de ambas representaciones, surge una inquietud en la elaboración del tema de Joanna, vinculada con los datos tomados en la exploración en terreno. Ante esto sus compañeros tratan de colaborar con estrategias dirigidas a la gestión y recaudación de la información. En la interacción comunicativa entre integrantes para conseguir el material de trabajo, los estudiantes acomodan horarios, seleccionan libros, entregando indicaciones de cómo identificarlos y cuáles resultan más provechosos para su consulta.

En este proceso cada vez que los estudiantes se distraen, Genaro vuelve a centrarlos en el proceso:

1569 G. *sin... sin interrupciones ahora...*

El proceso de revisión continúa orientado por Genaro. Sus compañeros señalan los aspectos que aún faltan y buscan los antecedentes que otros compañeros poseen para reparar las carencias. En la interacción surgen propuestas para resolver problemas tales como la falta de

precisión en la interpretación de los datos, situación que se explica porque los estudiantes establecen una comparación entre las exigencias de la guía de trabajo y la representación de la tarea de escritura.

Esta sesión de trabajo concluye coincidentemente con la grabación del proceso de escritura del informe de terreno. Cada uno de los estudiantes, luego de recibir las indicaciones del guía retórico, tiene clara la planificación y representación del escrito y algunos la textualización de sus propios temas que continuarán desarrollando de manera individual; otros, con ayuda de un compañero hasta finalizar el escrito que deben construir. Las notas que han tomado durante este largo proceso resultan cruciales para ello, puesto que les servirán de constante fuente de consulta en la etapa final de redacción del informe.

ANEXO N°7: ANÁLISIS SINTAGMÁTICO ENTREVISTA PROFESOR

Secuencias análisis sintagmático

S1 (turnos 1 a 8)

Ante una pregunta de la investigadora, el profesor comenta que la asignatura aborda el tema de las diversas sociedades que poblaron América y por esto presenta el vídeo “Los cazadores del fin del mundo” como elemento didáctico de aprendizaje.

Del mismo modo, explica sus estrategias de enseñanza- aprendizaje entre ellas la técnica del modelamiento que persigue el desarrollo de ciertas habilidades en los alumnos a través de las acciones mostradas por los arqueólogos en el vídeo. Sus objetivos de enseñanza – aprendizaje para la actividad de Salida a terreno apuntan al desarrollo de habilidades y al aprendizaje de ciertos contenidos. En dicha actividad tendrán que describir, inferir, valorar y comprender el contexto en el cual se encuentren al igual como lo hacían los arqueólogos y antropólogos en el vídeo. Además, el profesor les entrega una guía de trabajo.

Hay que recordar que los estudiantes no se preparan para ser arqueólogos o historiadores sino para ser profesores de historia en la enseñanza obligatoria. Por lo tanto el modelamiento no se orienta a promover en ellos los hábitos profesionales sino los conocimientos (conocimientos conceptuales y también procedimentales) sobre los que versará la enseñanza que impartirán.

La investigadora basándose en los objetivos planteados por el profesor, pregunta cómo los alumnos logran identificar las diversas sociedades. El profesor indica que en teoría él junto con los ayudantes crean las condiciones para la adquisición del conocimiento previo a la actividad que permitirá a los estudiantes realizar inferencias a partir de los hallazgos encontrados en terreno.

El conocimiento previo está dado a través de la asignatura mediante la observación de diapositivas, del reconocimiento de piezas, lectura de guías (bibliografía) y de la teoría

transmitida por el profesor y los ayudantes. El profesor indica que el alumno en terreno elabora hipótesis en relación a lo observa y el profesor siguiendo una metodología dialéctica, confirma o rechaza la propuesta si la hipótesis es rechazada el alumno vuelve a su grupo para debatirla.

El profesor de la asignatura sitúa a los estudiantes en un contexto semiótico donde la información, el input que reciben, es de diversa naturaleza. El aprendizaje se produce en un proceso interactivo complejo en que los alumnos emplean discursos orales, escritos y visuales en estrecha interrelación: la clase magistral del profesor (las asignaturas), los apuntes de clase, los artículos que leen, el vídeo, la guía de campo, la guía para redactar el informe de taller, el contacto con los restos arqueológicos y el trabajo de campo que implica diálogo entre ellos.

S2 (turnos 9 a 12)

El profesor insiste en la conveniencia del trabajo grupal y en colaboración ya que asegura que a través de esta metodología los alumnos desarrollan capacidades como el dirimir, debatir con fundamento como ejercicio para la futura labor docente de los estudiantes. Indica que en este procedimiento realizado por los alumnos en algunos momentos orienta y arbitra la discusión que se genera en el grupo.

Considera que el trabajo individual es muy autorreferente lo que se contrapone con la metodología de la disciplina (historia) que se caracteriza por el trabajo colectivo más que individual.

El profesor relaciona la capacidad de dialogar (dirimir, debatir) y de trabajar en colaboración con las características de la profesión de enseñantes para la cual estos estudiantes se preparan y también con las características del trabajo de un arqueólogo que es, dice, más colectivo que individual (turno 12).

S3 (turnos 13 a 22)

La investigadora se interesa por el “Informe de salida a terreno” como género escrito profesional que se manejan en el entorno de los estudios arqueológicos y que los alumnos deben aprender. Pregunta por sus características, especialmente por su estructura determinada que los alumnos deben aprender. El profesor lo caracteriza como “una suerte de paper” y destaca alguna de sus características. Sin embargo, en esta caracterización el profesor se refiere a algunos aspectos del informe relacionados con la situación de aprendizaje que nada tiene que ver con el informe de un arqueólogo: indicación de la distribución del trabajo, guía de observación proporcionada por el profesor. La referencia a la distribución del trabajo se relaciona con la evaluación, que debe ser individual, una de las características específicas de los entornos académicos y no de los profesionales.

Destaca, pues, la confluencia de dos contextos que incidirán en las características de los géneros discursivos escritos en los ámbitos docentes universitarios.

Vuelve al tema de la introducción del trabajo donde los alumnos indicarían las dificultades que tuvieron y a continuación en lo que sería el cuerpo del trabajo, desarrollan los temas siguiendo algunos aspectos mencionados en la guía.

La entrevistadora menciona que tienen una “lectura del lugar” a partir de lo observado y de la bibliografía. El profesor ratifica y menciona que en el Informe utilizan bibliografía señalada en la guía, otras que hayan conocido y las lecturas obligadas del curso que le han precedido a la Salida a Terreno.

En esta secuencia en que se desencadena una conversación en relación a la organización, metodología e indirectamente la forma del texto, vemos que de acuerdo a las exigencias que marca el profesor en la guía de trabajo y a sus opciones metodológicas como el trabajo colaborativo dan pábulo para la formación del género discursivo.

S 4 (turnos 23 a 32)

La investigadora pregunta por los criterios de evaluación del Informe y el profesor indica que están basados en las habilidades cognitivas que los alumnos debieran desarrollar la

observación, la descripción, la capacidad inferencial y que en el escrito se asocie y se relacionen ideas, no “un relato plano”. Para esto el profesor media en el conocimiento y pregunta por las relaciones de causa - efecto de la observación en terreno.

A través de las habilidades antes mencionadas, los estudiantes deben lograr una visualización retrospectiva de lo que había en el lugar. Supone el profesor que “ si han descrito bien es porque han observado bien \ ahora si ellos son capaces de describir también pueden comparar \ porque describen cuatro lugares”. (turno24)

La estrategia metodológica es la utilización de una Guía de trabajo que orienta la tarea de terreno y a la vez la elaboración del informe.

La investigadora recapitula y señala que los alumnos deben ser capaces de observar y relacionar a partir de lo que aparece allí y de sus conocimientos previos. El profesor asevera e indica la importancia del conocimiento previo para el trabajo en terreno ya que se produce una especie de enseñanza guiada para orientar la observación. El maestro explica que plantea problemas (preguntas) para motivar la formulación de conjeturas, de hipótesis que conducen al debate “ellos (los alumnos) tienen que ir asociando lo que saben con lo que van observando” (turno 28) . Dicha actividad “es como un pensar en voz alta, colectivo casi terapia, pero es bueno porque sirve para aclararle algunas dudas” (turno 28).

El profesor enfatiza que el contexto influye en la forma de desarrollar la conversación considera que existe una mayor motivación de los interlocutores ante el contenido de la conversación considera que la cercanía de las fuentes genera una mayor sensibilidad en los alumnos.

El contexto de aprendizaje influye en dos sentidos. Por una parte, en la construcción del conocimiento motivados por los hallazgos y por la metodología del profesor y la acción de los estudiantes y por otra, en el desarrollo de formas discursivas en un contexto semiótico, donde no se producirían las condicionantes del aula como las restricciones del tiempo.

S5 (turno 33 a 36)

La investigadora, tomando las expresiones del profesor insiste en el valor motivacional que se desprende de las actividades realizadas *in situ* y pregunta cómo la actividad de terreno se vincula con los primeros trabajos de taller, idea planteada en la secuencia uno. El profesor confirma lo expresado anteriormente y se explaya, mencionando que el objetivo de la actividad de taller consiste en mostrarle a los estudiantes algunas de las habilidades que tendrían que replicar en la actividad de salida a terreno a través de la conducta, de las habilidades de los arqueólogos, de los antropólogos. Los estudiantes al ver las actividades realizadas por los arqueólogos aprenden los objetos, las acciones y una forma discursiva de carácter científico.

Los estudiantes simulan realizar una actividad que han visto en el vídeo y esto conlleva un tipo de conocimiento, de léxico especializado que los alumnos emplean posteriormente. Se trata que junto con la actividad de manera interrelacionada adquieren el lenguaje, reelaborando un tipo de conocimiento. Mediante el lenguaje hacen cosas, en el caso de la actividad de terreno interpretan la realidad observada, basándose en un caudal de conocimientos adquiridos.

S 6 (turno 37 a 48)

Producto de un comentario que realiza la investigadora, basado en la actuación de los estudiantes en la Actividad de Taller, el profesor indica que a veces hay mucha discusión porque cada uno tiene diversas formas de aprendizaje: unos son más sensibles a la observación, otros a la lectura, al recuerdo de conocimientos lo que puede llevar a discusiones fuertes porque unos son más apegados a una de estas formas o porque el alumno no ha interpretado adecuadamente lo que ha visto en el vídeo.

Nuevamente la investigadora recuerda la Actividad de Taller y pregunta por qué el profesor promovía la socialización de los saberes. El profesor no responde directamente sino que propone una síntesis de lo que ha sido la educación de los estudiantes. Considera que la

trayectoria estudiantil de los estudiantes ha seguido un modelo tradicional de aprendizaje que apunta a una enseñanza memorística y repetitiva en la que creen que el conocimiento dado por el profesor es definitivo.

Mientras que él en 2º año de universidad les plantea problemas a los estudiantes y espera que ellos fundamenten sus respuestas, es decir, no sólo repetir lo que ha dicho el maestro sino que elaborar una respuesta en colaboración.

El maestro indica que su estrategia consiste en llevar la discusión a los estudiantes porque entre pares pueden cuestionar el conocimiento, hecho que no se produce con el profesor, dado que los estudiantes sienten la autoridad del conocimiento como incuestionable. El profesor espera que los estudiantes realicen el proceso de elaborar una respuesta, no necesariamente consensuada sino debatida abiertamente. Considera que en el debate entre pares los alumnos se atreven a cuestionar, argumentar, contrargumentar elaborando su propio conocimiento en colaboración.

La investigadora pregunta si el desarrollo de los aprendizajes se produciría más entre pares que en la relación profesor-alumno. El profesor válida tanto la relación profesor-alumno y relación alumno-alumno porque explica que si el alumno no tiene una formación teórica previa la discusión que realice no tendrá sentido.

Indica que las fuentes de información provienen de todas las instancias que se pueden producir en el contexto del aula o de la academia propiciadas por el profesor, la clase frontal, un debate, un vídeo, lecturas previas obligatorias, las evaluaciones

La postura metodológica del profesor la enuncia cuando señala "la clase frontal sirve para orientar, sirve para entregar elementos, pero la discusión más fina la hacen entre ellos" (turno 48). Considera que es una buena conjunción lo teórico del profesor y el trabajo con los ayudantes que es similar al del maestro que consiste en orientar la búsqueda más que dar respuestas.

S 7 (turno 49 a 66)

La investigadora vuelve a referir la Actividad de Taller y pregunta por la finalidad del informe escrito al terminar la actividad. El profesor indica que los Informes surgen cada vez que los estudiantes participan de un debate para sintetizar y concretar la discusión. También se refiere a la evolución que deberían presentar los Informes cada vez con introducciones más breves y centrarse en lo fundamental. Por otra parte, los Informes realizados permiten ver si los alumnos alcanzan los objetivos planteados en el curso, que se concretan en la Actividad de Terreno y cómo a través de ella valoran el patrimonio cultural, es decir la realidad observada. Considera que para valorar el entorno deben conocerlo “con tus ojos\ sentirlo con todos tus sentidos \ estar allí\ si nosotros hacemos una clase de patrimonio cultural a través del vídeo, van aprender buenas imágenes\ pero allí no están todos los sentidos en contacto con la realidad\ “(turno 52)

La investigadora basándose en lo dicho en el turno 52, pregunta sobre la evolución de los informes. El profesor señala que los estudiantes observan la diferencias entre el primer y el cuarto informe. En esta secuencia se desarrollan ideas relacionadas con el Informe como la gestión del trabajo, indicando que los grupos se forman por afinidades o por restricciones en la forma de trabajo que debe ser grupal.

La investigadora pregunta por la función de la escritura y el profesor se refiere a las condiciones de la escritura e indica que es fundamental la claridad de las ideas en los trabajos escritos. Enfatiza que si los estudiantes tienen claras las ideas redactarán un buen Informe.

Menciona el procedimiento de trabajo del Informe de Terreno y cómo cada alumno se hará responsable de un tema pero a la vez contará con el apoyo del grupo en la observación. Insiste que en la descripción de lo observado cada uno debe desarrollar su trabajo.

El profesor realiza una apreciación de la escritura, en términos generales indicando que “la escritura tiene una importancia fundamental aunque yo les digo que como se trata de

procesos sociales ellos van a tener que usar mucho el lenguaje oral“ (turno 56). Valora su importancia pero también destaca el valor del lenguaje oral para la disciplina.

En relación a la escritura en términos del trabajo de los estudiantes describe que en un comienzo es poco fluida pero luego se incorporan tecnicismos que ayudan a la precisión conceptual y enriquecen la composición del escrito.

La investigadora insiste la relación escritura y aprendizaje. El profesor establece una relación entre evaluación- escritura y aprendizaje señala que los estudiantes tratan de expresar sus ideas con claridad porque saben que serán evaluados. Explica que los estudiantes deben pensar en su destinatario y en transmitirle una idea lo más completa posible y que el lector se sienta motivado a leerlo.

Entre las condiciones de la escritura que menciona el profesor tiene relevancia el destinatario “que la persona que lo lea (...) se forme una idea lo más completa posible de lo que ustedes quieren decirle tienen que ser exactos, holísticos, no tienen que ser lineales sino que tienen que ser capaces de enganchar a la persona que los lee, que entienda que lo que está allí es un trabajo que a ustedes le ha costado” (turno 60). Y en cuanto avanza el curso su competencia escrita debe avanzar, los informes deben ser precisos, técnicos pero no fríos sino que transmitan la valoración del escritor.

La investigadora pregunta si los alumnos tienen dificultades en la escritura y el profesor lo asevera, atribuyéndolo a la falta de manejo lexical y a las dificultades en la lectura. Explica que según los hábitos de lectura de los estudiantes, durante la Enseñanza Media, realizan una lectura superficial, mientras que en la universidad- en la carrera- necesitan leer comprensivamente. Entre los requerimientos de la lectura comprensiva menciona no memorizar, captar las ideas centrales y los fundamentos de dichas ideas.

Según como transcurre la entrevista, la investigadora pregunta por el vínculo entre la escritura y la lectura y el maestro indica que en un alto porcentaje quien lee comprensivamente tiene claridad en su escritura. Sin embargo, menciona otras habilidades

como la observación que llevaría a los estudiantes a realizar buenas descripciones. Dicha capacidad de observación la pueden poseer o bien la deben desarrollar y el alumno que se dé cuenta que no la posee y sus compañeros sí tendrá que buscar información. Indica asumiendo la visión del alumno “si yo no lo veo por falta de información\ voy a tener que ir y leer más\ voy a tener que buscar un autor que me dé antecedentes\ “(64). En términos generales reconoce la vinculación lectura comprensiva, discusión y escritura.

La investigadora pregunta por las recomendaciones que daría el profesor para tener una escritura fluida. El profesor no responde directamente pero insiste en la capacidad de observación y en la construcción de conocimientos. Indica que una de las características de la asignatura es que recibe información de diversas disciplinas y el estudiante tiene que elaborar su propia respuesta para ello el profesor hace de mediador y los orienta a “capturar” la información de las diversas disciplinas de modo que puedan construir el conocimiento.

S 8 (turno 67 a 80)

En relación al tema de las ayudantías, introducido por la investigadora, el maestro señala que la estructura es una réplica de la metodología de clases que apunta al trabajo grupal. Enfatiza la necesidad de plantearse problemas, preguntas y en grupo elaborar una respuesta. Menciona que en la ayudantía tradicional, el ayudante se plantea la pregunta, da la respuesta y los estudiantes anotan pasivamente. Mientras que en otras ayudantías existe una planificación previa con el profesor y la finalidad es más que dar respuestas, plantear problemas/preguntas y que en la resolución participen todos y no solo el ayudante. Agrega que las ayudantías son parte de un todo en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La investigadora menciona la modalidad de trabajo del ayudante con mapas conceptuales y el profesor comenta tanto las ventajas del mapa conceptual como su metodología:

“los ayudantes también han utilizado ese tema, ordenando las ideas para que tengamos una respuesta global, nosotros buscamos respuestas globales, no respuestas parciales y si el

ayudante analiza los temas que no se pueden dejar aislados sino que deben estar asociados, van desarrollando en los niños la necesidad de que lo veamos en conjunto no linealmente” (turno 74).

El profesor conversa con los ayudantes acerca de lo que desea lograr con los alumnos y hace hincapié en mantener la metodología aunque da un espacio para la actuación. Algunas de las atribuciones del ayudante es que puede hacer clases con la presencia del profesor, ayudar a los alumnos a integrar la materia, señalar la bibliografía para algún problema de aprendizaje. Indica el profesor que el ayudante no tiene formación en la metodología pero sí conoce teoría y posee experiencia en actividades de terreno.

La investigadora pregunta de qué manera la ayudantía favorece el aprendizaje de los contenidos vistos en clase. El profesor indica que la ayudantía es un ejercicio que tiene un propósito previamente conversado con el profesor. Es una forma que tienen los alumnos de acceder al profesor a través de los ayudantes. A su vez el profesor se retroalimenta con los ayudantes “ellos son como los correos, buscan información, identifican el problema, traen el problema, lo conversan y el profesor los orienta en alguna bibliografía (84).” Enfatiza el profesor que esta actividad no se puede conseguir con 60 alumnos que constituyen la clase, por tanto, el ayudante sirve de enlace. La función de la ayudantía sería la mediación en la construcción de los aprendizajes.

La investigadora pregunta si los alumnos ven la ayudantía como una instancia de aprendizaje. El profesor indica que probablemente los alumnos no se den cuenta que los ayudantes son parte de un engranaje que tiene como finalidad desarrollar instancias de aprendizajes. Servir como mediador entre la clase y los alumnos, fortaleciendo aspectos débiles del aprendizaje.

S 9 (turno 81 a 90)

La Actividad de Taller es nuevamente traída a la entrevista por la investigadora y pregunta por la ingerencia del profesor en dicha actividad. El maestro explica que su función es de

orientador, guía, mediador en la discusión. Mediante una actitud dialéctica mueve a los estudiantes a buscar la respuesta a sus interrogantes. Es decir, contrargumenta los planteamientos de los alumnos para incentivar la búsqueda. Explica que no entrega respuestas definitivas sino que lleva a los estudiantes a relacionar la información de diversas fuentes. El profesor utiliza el discurso oral como una especie de heurístico que permita a los estudiantes buscar el conocimiento.

La investigadora pregunta si al realizar un informe bibliográfico los alumnos se apropian de los contenidos o realizan una copia literal. El profesor indica que existe una actitud crítica frente a las lecturas porque les insiste a los alumnos que todo es relativo en el tema (prehistoria) mientras no se encuentren nuevos hallazgos: “son muy críticos, (...) asumen una propiedad de lo que ellos saben o de lo que ellos vieron o también son críticos porque algunos autores aseveran cosas que para ellos son categóricas\ bueno y yo también les señalo (...) que todo es relativo mientras no se encuentre un hallazgo” (turno90).

Las características de la asignatura llevan a una actitud crítica frente al texto y a relativizar el conocimiento lo que influiría en la elaboración del texto.

ANEXO N°8: ANÁLISIS SINTAGMÁTICO ENTREVISTA ESTUDIANTES

Secuencias análisis sintagmático

S1 (turnos 1 a 8)

La pregunta de la investigadora se interesa por las fuentes del informe que redactaron los alumnos, estos en sus respuestas integran la referencia a estas fuentes en una descripción del proceso que siguen. Las fuentes a las que aluden son únicamente revistas y libros especializados sobre el tema del informe, por lo que resulta interesante constatar que no hablan de otras fuentes que se pueden considerar instrumentos directos para el desarrollo de la actividad. (V. descripción del proceso de redacción del informe de taller).

S2 (turnos 9 a 21)

La pregunta de la investigadora introduce la idea de que el trabajo de campo (notas de campo) aporta también contenidos para el texto. Los alumnos lo reconocen pero de momento no amplían el tema.

La investigadora, tomando una idea surgida en la S1 sobre la distribución de las lecturas, se interesa por el trabajo en grupo. Los estudiantes describen el proceso que siguieron para organizar el trabajo entre todos. Las respuestas sugieren la colaboración, la complementariedad de la tarea de cada uno y la diversidad de procedimientos y no el mero reparto de la tarea de redacción de partes del informe. Aparece por primera vez un tema que será recurrente en la descripción de las condiciones del trabajo académico: la limitación del tiempo.

S3 (turnos 22 a 26)

La entrevistadora introduce el tema de la función epistémica de la escritura. Paola afirma categóricamente que la fuente prioritaria de aprendizaje es la *experiencia en terreno*; es decir otorga claramente la prioridad de la experiencia directa sobre las interpretaciones escritas: es "la realidad" la que permite a cada uno hacer su propia interpretación. Genaro abunda en

la misma idea. La acumulación de verbos de percepción para indicar qué le permite conocer las características de la cerámica (*"yo a la salida de terreno tengo una cerámica (...) y yo al palparlo, al tocarlo, al sentirlo, al percibirlo, ahí me queda mucho mejor que..."* (turno 26). Sin embargo este mismo estudiante en el mismo considera la incidencia de las lecturas en la interpretación. No se aborda todavía la función de la escritura para la construcción del conocimiento.

La nueva pregunta de la investigadora insistiendo en la diversidad de fuentes que necesitan tener en cuenta para redactar su informe lo que lleva a Joanna a reconocer la complementariedad del conocimiento directo de los objetos y la información que proviene de fuentes escritas. El diálogo entre "ver" y "leer" para escribir *"te ayuda a aprender pensando"* dice Joanna. Las palabras de esta alumna en el turno 30 describen claramente el proceso por el cual escribir puede ser un proceso de aprendizaje: *"... por ejemplo a mí de los geoglifos, yo no tenía mucha información de ellos, y después viendo la bibliografía, igual es como complementaria. Igual uno aprende al plasmarlo en el papel, uno está escribiendo lo que aprendió, lo que aprendió, lo que vio y a parte lo que le aportó la bibliografía"*. La repregunta de la investigadora y la reformulación de Genaro que entra en el diálogo sobre el tema desencadenan cuatro intervenciones de estos dos alumnos que culmina con las formulaciones de Genaro en el turno 31, que pone de manifiesto el contenido distinto que los alumnos y la investigadora dan al término "aprender" : *Yo creo que más que aprenderlo, la instancia de que tú teni que escribirlo te hace así como analizarlo y recordarlo más (...); y en el truno 33: (...) por ejemplo uno aprende en la salida a terreno, lo percibe, uno se complementa con la investigación y la instancia de que yo tengo que escribirlo, tengo que cabecearme y sacar otras conclusiones, otras ideas. Paola, más descriptiva, pone en relación estas ideas con el proceso realmente seguido por ella: *Al igual que el Genaro me tenía que detener, mientras iba escribiendo me detenía a pensar y revisar lo que ya tenía escrito y ahí iba hilando en análisis, porque yo en cada pedazo traté de ir analizando cositas que para mí eran importantes, incluso traté como de hacer comparaciones entre los objetos, para poder complementar más el análisis* (turno 38).*

S5 (turnos 39 a 54)

En esta secuencia se inicia la descripción del proceso a partir del visionado del vídeo y de la toma de notas. A pesar de que en la cita de las fuentes del informe de campo ellos no citan el vídeo, de la descripción que hacen se desprende el lugar fundamental que este documento tendrá en la elaboración de sus conocimientos. Los alumnos destacan la distribución de los temas para la toma de notas y que se limitan a consignar lo que consideran más significativo. Las preguntas que previamente el profesor les ha entregado por escrito les ayudan en dicha selección. Destaca aquí la importancia de los instrumentos aportados por el profesor: vídeo y preguntas.

S6 (turnos 55 a 73)

Esta secuencia se centra en la descripción del proceso de planificación que siguen los alumnos para la redacción del informe de taller a partir de las preguntas y de las notas que han tomado. En ella destaca tres temas: a) la elaboración de las ideas en colaboración; b) la presión que impone la limitación del tiempo; lo cual desencadena c) la necesidad de distribuir el trabajo de redacción. Cabe destacar también la diversidad y la flexibilidad de los procesos que estos alumnos dicen seguir en función de variables diversas: tiempo, tipo de trabajo, habilidades de cada uno, etc. Estos temas aparecerán de manera recurrente a lo largo de la entrevista.

Podemos sintetizar su descripción del trabajo en grupo en este proceso de planificación de la forma siguiente: las redactoras toman notas de la discusión, elaboran las ideas en macroproposiciones que posteriormente reelaborarán para la formación del texto. Cuando el trabajo es individual pero tiene que revertir en un texto único cada uno desarrolla las preguntas y las redactoras las reescriben fijándose en los aspectos formales de ortografía y presentación

La idea que emerge claramente de la descripción que los alumnos hacen de su proceso de escritura en colaboración es que el debate se utiliza como un heurístico para generar conocimiento en un contínuum que va del discurso oral al discurso escrito.

S7 (turnos 74-90)

En esta secuencia los estudiantes describen de qué manera llevan a cabo el proceso de textualización. Consideran dos tipos de estrategias: a) la redacción colectiva: una alumna escribe a partir de la idea central de la fase de planificación; dicha alumna formula preguntas a sus compañeros; las respuestas le van a permitir “armar el texto”; b) en ocasiones, se reparten la escritura del texto a partir de la discusión colectiva previa que permite la elaboración de guiones, mapas conceptuales, etc. como base de la redacción individual de los borradores de las preguntas que luego Joanna “transcribe”. La adopción de esta segunda estrategia responde a las exigencias de la limitación del tiempo. Aun cuando mencionan estas dos formas de actuar, reconocen una *tercera estrategia* que indican como “la ideal “: discutir y hacer un solo punteo que finalmente redactan.

En la gestión de la escritura que estos alumnos describen podríamos hablar de estrategias generales y estrategias locales. La primera apuntaría a aspectos organizativos del grupo y la segunda a los aspectos retóricos del proceso. En relación con estas últimas al parecer las redactoras al textualizar toman como punto de partida el objeto retórico y la información obtenida durante el debate que luego organizan en colaboración agregando ideas y activando su conocimiento previo al respecto, conjuntamente se va corrigiendo.

Destaca la imagen de colaboración que estos alumnos ofrecen de su trabajo de taller en el aula y de la diversidad en la organización del trabajo en función de las variables a que hacíamos referencia en S6, en especial se refieren a las diversas capacidades de los miembros del grupo y a la presión del tiempo.

Aunque ni la entrevistadora ni los alumnos relacionan la descripción del proceso que siguen con el tema de la secuencia 4, la función epistémica de la escritura, la descripción que Genaro ofrecen de la manera como elaboran un concepto antes de escribirlo es ejemplo de esta función en el proceso y lo es también de la función mediadora del trabajo en colaboración: “pero eso es importante lo que dijo Paola porque es algo de que se refiere a observación y es algo que tú que tú viste y es algo que la Joanna y la Paola no lo lograron poner atención al vídeo, es necesario escribirlo bien o redactarlo y decirle mejor la idea. Pero por ejemplo si, ya,

como toda la clase, estuvimos como 3 clases, una semana viendo lo que es "reciprocidad" escribimos, reciprocidad, entonces ellas... ya sé que reciprocidad es lo que uno le pasa al otro, sin esperar nada a cambio, una cosa así" (turno 82)

De lo que dicen los alumnos que hacen se infiere que el contenido temático del texto se ha ido gestando, elaborando y reelaborando a través de diversas actividades cognitivas y sociocognitivas y que, en el hacer con otros discursivamente y en un contexto semiótico que la situación académica crea, logra tener cuerpo visible a través del discurso escrito.

S8 (turnos 90 a 98)

Estos turnos podrían incluirse en la descripción de los procesos de redacción que siguen estos los alumnos del grupo entrevistados, sin embargo los consideramos una secuencia independiente por la focalización en un aspecto importante del proceso: el trabajo en colaboración en relación con el contenido de las preguntas a las que deben responder. Los alumnos distinguen entre las preguntas sobre hechos y las preguntas inferenciales.

Paola introduce la distinción y considera que las preguntas que piden una opinión "personal" son las que exigen respuesta del grupo. Genaro retoma el tema y lo enriquece. Sobre los hechos, opina, ya tienen todos un conocimiento previo, cualquiera puede escribir sobre ellos; pero las que se inician por "qué infiere de eso?" o por "desarrolle la idea de por qué...?", son preguntas complejas cuya respuestas *"requiere más mentes y requeriría que todos fuéramos construyendo con algo"* (turno 93). A requerimiento de la investigadora sobre el significado de "requiere más mentes", Genaro añade *"requiere más de una perspectiva"*.

Así pues, la identificación de las preguntas que presentan mayor complejidad lleva a los estudiantes a convocar los saberes del grupo. Activar la recuperación de un tipo de conocimiento y a la vez construir otro durante la interacción discursiva. Aparece de nuevo una descripción del modo en que la situación de escritura en grupo deviene situación de elaboración del conocimiento.

S9 (99 a 101)

Esta secuencia continúa con la descripción del proceso, ahora enfocado a la función del instrumento proporcionado por el profesor: las preguntas. A lo largo de las secuencias anteriores (S5 a S9) se ha hecho referencia a las preguntas que el profesor ha proporcionado a modo de guión general del informe de taller. Ahora la investigadora pregunta directamente sobre la forma cómo distribuyen la información como respuesta a cada una de las preguntas. La respuesta de los alumnos incide en dos aspectos: la relación que establecen entre las preguntas y los apuntes de clase de que disponen y cómo las preguntas organizan los contenidos que ellos extraen de los apuntes; y el grado de apertura de las preguntas: más abiertas o más específicas. En el caso de las segundas dicen “nosotros ya sabemos cómo...”. ¿Cabría pues relacionar las primeras, las más abiertas, con las que requieren más trabajo de colaboración?

En general se puede decir que las preguntas proporcionadas por el profesor marcan el objetivo retórico de la discusión y apuntan a la resolución de un problema que lleva a los alumnos a realizar un proceso explicativo entre pares.

S10 (102 a 110)

A lo largo de la descripción del proceso se ha puesto de manifiesto que los textos escritos (los artículos leídos, el texto que están produciendo) se entrelazan con otras modalidades: visuales (imágenes del vídeo), y orales (palabras del vídeo, debates entre los miembros del grupo, etc.), es decir se constata la confluencia de discursos diversos en el espacio retórico de la composición. Esta confluencia que se ha puesto de manifiesto a lo largo de las secuencias anteriores se constata en toda la descripción que, a partir de focos diversos, hacen los alumnos de su proceso de trabajo. Ahora la pregunta de la investigadora se enfoca de manera explícita al tema del paso del discurso elaborado oralmente en la discusión en grupo al texto escrito. La intervención de Paola (turno 103) no responde directamente al tema propuesto. Podría decirse que continúa con la descripción del proceso: reparto de las preguntas-^copia textual (borrador de cada uno) ^ inicio de la corrección por parte de las redactoras. Paola describe así este paso final: (...) a veces se da que escriben por ejemplo,

como explícito, no le ponen sentido (...) entonces cuando pasa eso nosotras empezamos a unir las oraciones, le vamos dando un sentido (...) (turno 103). Además de “unir las oraciones”, las redactoras llevan a cabo un trabajo sobre el léxico para evitar repeticiones, para que “suene más bonito. La descripción del proceso de escritura permite entrever las complejas relaciones que se dan en este grupo entre textos orales y escritos, en una organización del trabajo como la que propicia el profesor de esta asignatura. La respuesta de Paola en esta secuencia permite entrever esta complejidad que aparece en el conjunto de la entrevista. Cabe destacar sin embargo que los alumnos actúan en esta complejidad pero no son conscientes de ella en el sentido de la pregunta de la investigadora. Lo que hacen no es pasar del lenguaje oral al escrito, las relaciones entre ambas modalidades del lenguaje son mucho más complejas.

La intervención de Genaro pone énfasis en la complementariedad de sus habilidades (y en sus limitaciones cuando está presionado por el tiempo) y las de sus compañeras (Paula tiene recursos verbales que él afirma no poseer) en el proceso de redactar en colaboración: él tiene buenas ideas, pero no sabe “cómo relacionar frases”. Describe su forma de escribir como un proceso lineal desde las ideas que tiene al texto, enlazando las frases con conectores pero no integrándolas en un texto globalmente estructurado.

S11 (turnos 109 a 117)

Las palabras de Paola en el último turno de la S10: “(...) entonces es como darle sentido no más, como yo veo que se vea bien la idea” dan pie a la investigadora para preguntar primero por la forma de darle sentido al texto (turno 119) y luego por un aspecto determinante de los géneros discursivos: el ámbito comunicativo en el que se generan y circulan y, en concreto, sobre el destinatario (turno 111). Queremos destacar la respuesta de Paola que relaciona el sentido con la concepción general del texto y, en definitiva con las características del género que ella tiene en mente: “es que por lo general lo hacemos como ensayo o como que estuviéramos contando algo”.

Paola piensa en el destinatario del texto más que nada cuando debe preocuparse por el estilo, por el registro empleado que alude a palabras técnicas, concepto que podría

relacionarse con la distinción entre prosa del escritor y prosa del lector, considerando que el lector es el profesor. Por este motivo tiene especialmente en cuenta las demandas que este formula: uso de terminología técnica adecuada (*por ejemplo tengo que hablar de "reciprocidad" y no de darle algo a alguien: turno 112*), estilo cuidado, etc.

De nuevo aparece la referencia a la diversidad de géneros discursivos que inciden en el espacio retórico de la composición textual (turno 114), en especial el vídeo como fuente de conocimiento de la terminología científico-profesional adecuada.

La pregunta de la investigadora enlaza con el tema de la terminología planteado por Paola. Ella misma responde a ella destacando la dificultad que inicialmente plantea el uso de términos específicos y cómo ha incorporado este uso a su forma de escribir (incluso en las pruebas), que describe como cuidada. Genaro enfatiza la importancia de *"ocupar las palabras precisas para el profesor"* (turno 117). La situación de escritura académica contribuye a la necesidad de uso, y podríamos pensar que de aprendizaje, de uno aspecto importante de la escritura en los entornos científicos. Podríamos decir que la exigencia académica lleva a los alumnos a cuidar la precisión de su lenguaje.

S12 (turnos 118 a 129)

En esta secuencia Paola y Genaro describen el proceso que han seguido (y el que pueden seguir) en la redacción del "Informe de Terreno". Destacan dos aspectos: a) la incidencia del factor tiempo, que según Paola la obliga a escribir sin borradores previos, la parte de Genaro al dictado de éste y su parte directamente (... no me hice un ensayo antes y después lo transcribí, sino que lo fui haciendo en el momento, porque uno iba pillado de tiempo...); b) la descripción de (1) un proceso que parece cercano al de "decir el conocimiento" que se desencadena por causa de esta limitación de tiempo. Como dice la misma Paola: "si yo hacía un punteo lo iba a empezar a corregir mucho y al final iba pedirle al Genaro que lo revisara\ a mis compañeros que me lo revisaran\ y no le iba a encontrar nada bueno\ entonces me fui a escribir no más" (118).y (2) la descripción de un proceso colaborativo que permite las revisiones por parte de los compañeros. Al parecer en esta revisión colaborativa las redactoras, Paola y Joanna, se ocupan principalmente de la cohesión, de la relación de los

elementos en la oración y en el texto, es decir, aspectos gramaticales y estilísticos, mientras que su compañero Genaro se ocupa de la coherencia del texto y del nivel pragmático del discurso. Cabría preguntarse si en este segundo caso esta colaboración es vista como un factor de aprendizaje.

S13 (turnos 130 a 139)

A lo largo de las secuencias anteriores se ha puesto de manifiesto que estos alumnos siguen procesos relativamente complejos de escritura, en parte propiciados por el trabajo en grupo. Sin embargo ya se adivinaba la contraposición de dos conceptos de lo que es escribir, que, en nuestra opinión se reflejan claramente en las palabras de Paola y de Genaro en esta S14. Por un lado un proceso de escritura identificado con la textualización y asociado a la facilidad, que se manifiesta en la capacidad de escribir directamente, de manera rápida y que atiende a la fluidez y a escribir “bien y bonito”. Por otro lado, Genaro afirma tener dificultades para hacer esto, pero en cambio de sus palabras se deduce que se plantea problemas complejos, por lo cual necesita más tiempo. Sus palabras hablan por si solas:

Pero por ejemplo yo no tengo problemas cuando tengo mucho tiempo, cuando tengo tiempo para pensar y me paro y... a mí también me gusta escribirlo bien bonito y... (...) cuando escribo me gusta así como el que lo lea, lo lea así como de un libro, una introducción, o como lo va a leer así como en una crónica, en una carta de un diario (turno 138).

De estas palabras de Genaro se desprende claramente que su proceso de escritura consiste en relacionar las ideas (el espacio del contenido) con su representación de una situación retórica que él mismo crea en su mente más allá del estricto marco académico. Quizás sus dificultades vienen no tanto de sus capacidades como de su concepción de lo que es escribir. Los alumnos entrevistados están contraponiendo dos modelos de composición asimilables a los que Bereiter y Scardamalia (1987) denominan como modelos de “decir” y de “transformar” el conocimiento.

De nuevo el problema tiempo aparece como condicionante de las escritura en situación académica. Otra idea recurrente es la diversidad de las capacidades de cada uno, asociadas

en este caso a los estudios anteriores. Podríamos interpretar, pues, que estos estudiantes conciben la facilidad, entendida como fluidez, como algo que se puede aprender. Las palabras de Paola en el turno 140 parecen reconocer que se aprende de los pares; ella ha aprendido de Genaro. Dice que ella antes *escribía más simple “para que yo entendiera”*. Vemos la diferencia con su compañero que se plantea desde el inicio problemas complejos. Sin embargo el trabajo en grupo ha servido a Paola para aprender y aquí se refiere no solo a los términos específicos de la disciplina, sino a los conceptos implicados.

S14 (turnos 140 a 145)

El mayor interés de la secuencia radica en que las palabras de Genaro reflejan la tensión entre una concepción de un estilo académico, que seguramente exige el profesor (los alumnos hablan del comentario crítico del profesor a su introducción) y la idea que Genaro expone sobre los escritos en el campo de las “ciencias del hombre”. Según él, hay que darles más emoción a los escritos y uno de los recursos que utiliza y que por su influencia también lo hace Paola consiste en tomar frases de poetas como inicio del trabajo.

La tensión que se crea entre las exigencias de un género académico y sobre todo de la visión simplificada que de él tiene Genaro y las exigencias que impone a sus propios escritos la representación de la situación retórica que él elabora. En sus palabras se mezclan expresiones que no son adecuadas para la caracterización de los géneros académicos: ... la Paola para hablar del enterramiento, ella tomó una frase de Patricio.... No me acuerdo, es un escritor ariqueño, que escribió... de las pesadillas y de ahí empezamos a desglosar para la introducción, entonces a mí me encanta, me gusta mucho ese estilo porque creo que le toma más emoción al cuento, porque finalmente me sería muy fácil hablar de la cerámica, cronología, sus rasgos, todo... (turno 145)

En un texto expositivo-argumentativo como el que desarrollan los estudiantes se dan la libertad de emplear unas secuencias literarias. Veremos que Genaro defiende esta forma de escribir como recurso para atraer la atención del lector. Los estudiantes tienen una visión

menos rígida de lo que debe ser el uso del lenguaje y lo emplean para cubrir sus necesidades expresivas.

S15 (turnos 146 a 161)

Aunque en los turnos de esta secuencia se refieren a dos temas, el destinatario de los textos y la función de los subtítulos, los hemos reunido porque existe entre ambos una idea unificadora: la necesidad de que un escrito llame la atención de los lectores.

El tema de la “emoción” que hay que dar al texto lleva a la investigadora a preguntar por la representación que se hacen los estudiantes de los destinatarios de los textos que escriben (y ustedes cuando están haciendo eso, están pensando en alguien que lo va a leer/). Son las palabras de Genaro las que explicitan de nuevo las tensiones múltiples que se dan entre sus propias representaciones de las situaciones de escritura y las demandas, diversas, no siempre coincidentes, de los profesores. El primer destinatario de sus escritos, incluso de las pruebas no es el profesor. El texto tiene que gustarle primero a él y dice (...) a mi me gusta escribir así como (...) a mi siempre me han dicho así si soy cuentero (turno 151).

Genaro y Paola se refieren a la incorporación en sus escritos de títulos y subtítulos con una doble función:

1. “invitar a la lectura”. A lo largo de toda la secuencia se repite insistentemente esta función de los subtítulos: es que se ve bonito (Paola: 153), me invita a leer (Paola: 155), te tiene como invitar a leer y dar como una cuota de emoción a lo que estoy hablando (Genaro:156), para mi es un arte y como además de la idea principal es a lo que te está invitando (Genaro: 156), pero igual así como invitando a que la gente lo lea (Genaro: 161)
2. “dar la idea central”. Genaro y Paola parten de la idea de que los títulos son expresión de la idea principal de un apartado. Pero dan esta visión desde dos puntos de vista: a) el del lector: da la idea principal; b) el del escritor. Dice Paola: (...) yo sabiendo el título, sé que me tengo que referir a eso y más o menos con los punteos que a nosotros nos llegan es mucho más fácil que a uno lo ordenen y no se salga a otros temas, porque a

veces un tema puede servir para hablar de hartas cosas, y eso evita que de repente uno se equivoque en el trabajo (turno 158).

Destaca en esta secuencia la complejidad de las representaciones de los estudiantes, en relación con la situación retórica tal como ellos la conciben y destaca también la tensión entre sus representaciones y las que ellos atribuyen a algunos profesores y también a las condiciones que impone el tema sobre el que escriben. Cabría preguntarse cómo se construye el conocimiento sobre los géneros en esta compleja interacción de representaciones y de exigencias de las situaciones de escritura en estos entornos.

S16 (turnos 162 a 180)

La pregunta inicial sobre la manera de usar los términos (una palabra técnica) lleva a explicitar el proceso colaborativo en la discusión de los contenidos científicos de los textos. La necesidad de escribir sobre un concepto lleva a revisar los apuntes de clase, las notas del vídeo, etc. Pero lo más interesante es la imagen metafórica con la que describen el proceso colaborativo que siguen en la elaboración de los conceptos y que, siguiendo a Mercer (2001), podríamos denominar “diálogo exploratorio”: o sea la primera palabra surge así como ya, la cachamos todos, la sabemos todos, de ahí vamos aportando ideas a ese concepto y finalmente lo vamos a ocupar como que la... tiramos a la masa el concepto y ya, qué cacha esta cuestión y... (Genaro: 163). El mismo Genaro ha tomado conciencia de cómo es de potente su imagen y en otro turno añade: (...) no me había detenido a pensarlo así como ahora, no me había detenido a pensarlo eso de que como nosotros que tiramos el concepto, la idea, digamos, estamos así como seguros si todos sabemos lo que estamos hablando, de ahí vamos dando ideas a ese concepto y finalmente lo ocupamos, pero no empezamos así como catedráticos así... (turno 170).

En el diálogo de la S4 veíamos que la dificultad de los estudiantes en concebir la función epistémica que puede tener la escritura y vimos también cómo toman una cierta conciencia de esta función a lo largo del diálogo. En esta secuencia que analizamos los estudiantes describen una situación en que de forma clara las exigencias de la composición de un texto académico en grupo es generadora de conocimiento. Destaca el proceso de construcción del

contenido conceptual a partir de un término que todos usan y que aparentemente comparten, en este caso “oscilaciones térmicas”. Para usar una palabra deben conocer bien el concepto que hay detrás de ella (al ocupar una palabra tenemos que tener obligadamente un marco teórico. *Genaro: 177; si no, no la usamos. Paola: 178*)

S 17 (turnos 180 a 194)

En esta secuencia, la introducción del tema sobre la planificación y la textualización está motivada por unas notas transcritas sobre el proceso de escritura del Informe de Taller que los alumnos y la entrevistadora observan.

La investigadora, basándose en la transcripción, interpreta la actuación de Genaro como una planificación verbal “punteo verbal” de lo que deben escribir a lo que Genaro no responde pero si lo hace Paola quien da cuenta de la complejidad de las producciones intermedias y por consiguiente de la variedad de interacciones que se generan durante la construcción del género.

“él empezó dictándomela a mí en el punteo, después yo le pasé a él su punteo, porque íbamos atrasados después y a mí me tocó trabajar en otro xxx xxxx yo le pasé el punteo, después lo me lo devolvió y yo transcribí la pregunta como estaba\ ay no me acuerdo en este trabajo si yo le dictaba a la Jeovanna porque estábamos las dos escribiendo en un momento, pero después estaba escribiendo ella solamente” (t186)

En el discurso de Paola vemos como el tiempo determina el tipo y la variedad de toma de decisiones en el paso que va de la planificación a la textualización. Del mismo modo interpretamos que el intercambio de roles en la construcción social del significado acusa la complejidad que presenta el proceso de composición y cómo los alumnos inician una red de colaboración en la construcción del género.

Genaro se refiere a la planificación del texto y cómo se construye, tomando como punto inicial el propósito aun cuando es consciente que es necesario generar ideas para incorporarlas al contenido del texto. El control de la tarea que realiza el líder del grupo, Genaro, orienta el proceso de escritura del género y en algunas ocasiones desconcierta a

Paola cuando dice “el primer título tú me lo corregiste, yo tengo listo, las escenas cotidianas que representan la vida cotidiana, después tú me lo cortaste, no, tú me dijiste no” (turno 188) ya que Genaro realiza una planificación constructivista, siguiendo a Flower et al. (1989), en la que adapta y reelabora los conocimientos en virtud de la situación discursiva “ (...) colócale pintura de la vida cotidiana\ porque ellos colocaban sus manos\ ahh\ pero antes de colocarle ese subtítulo habla acerca de la importancia que tiene la mano para ellos\ entonces de ahí tú vai describiendo de qué color son las manos\(...) (turno 188) y no a un esquema previo aunque el objetivo sea el mismo de organizar las ideas.

Los roles o funciones que cumple cada uno en el trabajo colaborativo son mencionadas por Genaro quien ve mayor facilidad en la tarea de planificación que en la de textualización, probablemente no advierta que para entregar una idea temática debe realizar múltiples procesos cognitivos de selección, supresión y generalización a partir de la representación mental que tiene del género.

“(...) yo te había dicho\ colócale pintura de la vida cotidiana\ porque ellos colocaban sus manos\ ahh\ pero antes de colocarle ese subtítulo habla acerca de la importancia que tiene la mano para ellos\ entonces de ahí tú vas describiendo de qué color son las manos\ de qué porte son y ahí colocai la pintura de la vida cotidiana\ primero que hablaban de la importancia de la mano y después el subtítulo que era describir las pinturas\ pero (...) (turno 187).

A esta representación que hace del texto, le resta importancia o no la advierte ya que dice: “(...) yo le digo primero explica la importancia que tenía la mano en ese entonces, fue así como que con la mano tú tenía las hachas, todas esas cosas, y de ahí puro trabajo de la Paula, de la Jeovanna, no me recuerdo bien de redactar el asunto que yo le dije, porque para mí era fácil coloca la importancia de la mano (...) (turno 191).

En esta tarea, las redactoras junto con Genaro van de la planificación a la textualización y viceversa cada vez que ellas solicitan más explicación de las ideas.

S 18 (turnos 195 a 209)

La investigadora siguiendo el razonamiento expresado por las redactoras les pregunta por la textualización y ellas dan cuenta del valor orientador que cumplen los subtítulos en la reelaboración de las ideas ya que les permite dar cohesión y pertinencia al caudal de apuntes tomados durante el debate.

Por su parte Genaro aunque distingue la caracterización formal de los géneros, menciona la utilidad de poner subtítulos a las respuestas para organizar la escritura al interior de la respuesta que posee varios temas.

Ante una pregunta de la investigadora sobre la vinculación entre la escritura y la situación de debate, la respuesta de las redactoras se diluye y el pensamiento sigue sobre la revisión que realiza Genaro reconociéndole su liderazgo en la escritura en colaboración.

PARTE IX Material didáctico

ANEXO N°9: GUÍA-CUESTIONARIO

TALLER N° 2 del 12 de mayo de 2003.

Asignatura: Origen y diversidad de las sociedades

Preguntas del taller

Consultas:

1. Caracteriza el paisaje que se observa, explica las condiciones climáticas existentes y los fundamentos para que se den tales condiciones.
2. Comenta el bagaje cultural de estos cazadores así como su estructura económica, social y política.
3. Describe los instrumentos de estos grupos, que significado puedes asignársele a la pintura rupestre, qué técnica utilizan?
4. ¿Por qué los cazadores regresan al mismo lugar? ¿qué significación tiene la reciprocidad en tres estos grupos de cazadores?
5. Comenta los artefactos construidos y las técnicas que se utilizan y el material para confeccionar cada uno de ellos señala sus nombres u usos.
6. Observa las escenas donde aparecen los antiguos pobladores, infiere y describe su cultura, ¿qué ocurrió con estos grupos humanos posteriormente?
7. Estos cazadores corresponden al periodo mesolítico o neolítico, fundamenta tu respuesta.