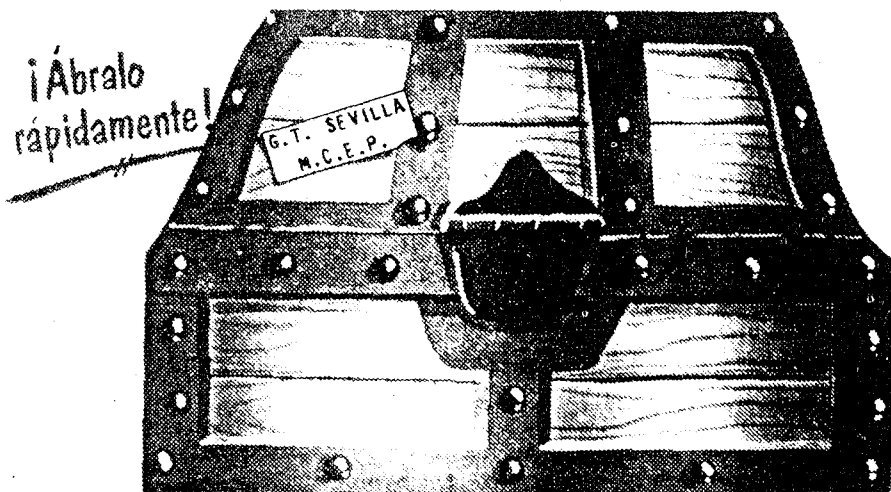


DEL BAÚL



POR QUÉ LA VÍDEO ESCRITURA EN LA ESCUELA «EL PROCESADOR DE TEXTOS»

Roberto Didoni

Estas aportaciones al tema "didáctica de la escritura y uso del WP" se sitúan a diferentes niveles: pedagógico en primer lugar, didáctico en segundo lugar. Con el primero he pretendido aclararme las ideas sobre por qué introducir el WP en la didáctica de la escritura; con el segundo he querido reflexionar sobre cómo usarlo. Se trata, por tanto, de niveles diferentes, pero complementarios, a los que se añadiría, para completarlos, otro nivel: una reflexión sobre los procesos de escritura. De este último nivel, que en teoría se situaría por encima de los otros dos, no hablo porque otros, mejor que yo, han escrito sobre él (1). En resumen, para ejemplificar la manera en que los chicos pueden trabajar con la escritura y usar el WP, cuento dos breves experiencias realizadas en la clase.

Esta reflexión sobre el WP (2), que ha empezado garabateando con un lapicillo en los márgenes blancos de un periódico y ahora continúa mientras escribo este texto con el ordenador, toma de su historia el punto de partida para una afirmación inicial: en la escritura el

medio está en función del objetivo o, si se prefiere, el instrumento del problema.

Si tengo que preparar la lista de la compra, escribir una poesía bajo los efectos de una improvisada inspiración, tomar apuntes en una conferencia, un buen bolígrafo me servirá estupendamente para tal fin. Por no hablar del soporte, que podrá ser, según el caso, un folio blanco, una cartulina o cualquier otra superficie lisa que casualmente me encuentre a disposición.

Pero si tengo que elaborar varias ver

(1) Algunas indicaciones bibliográficas sobre el tema pueden ser:

"Contar y pensar, hablar, escribir", a cargo del GNL, Cuadernos MCE, La Nueva Italia.

"Guía para la lengua escrita", AA.VV., Editores Reunidos.

"Cómo se hace un tema en clase", M.T. Serafini, Bampiani.

(2) A lo largo del texto las palabras WP, video, escritura y escritura electrónica se usan como sinónimos.

Algunas de sus ventajas, si se sabe que uno quiere un documento impreso o hacer varias copias de una carta standard o la que de vez en cuando añade simples modificaciones, la posibilidad de usar un sistema de escritura electrónica será una elección, si no obligada, ciertamente funcional.

Entonces me pregunto: en la escuela ¿para qué finalidad, por qué necesidad comunicativa hacer usar la videoescritura?

El WP no enseña la escritura pero ayuda a realizarla.

Con el WP no se aprende a escribir, de la misma manera que no se aprende a escribir con el bolígrafo Bic mejor que con una Parker, o con el folio a rayas mejor que con el de cuadritos. Con el WP se aprende a hacer operaciones sobre y con la escritura que con otros instrumentos no se pueden hacer o se hacen con mayor esfuerzo (lo cual a veces es casi lo mismo).

Estas operaciones son fundamentalmente dos: imprimir y revisar un texto (3). En consecuencia, la pregunta sería: ¿estas dos operaciones (impresión y revisión) son funcionales en el aprendizaje de la escritura (cuándo, cómo y por qué)? Empecemos por la primera: la impresión.

Imprimir un texto significa para los chicos (pero también para los adultos) fundamentalmente dos cosas: la satisfacción de ver el propio trabajo materializado en un producto significativo y la gratificación que deriva de la posibilidad de intercambio social que este producto permite. Decidamos llamar "documento" a un producto con estas características. La palabra "documento", en este contexto, nos sirve sólo para distinguir un producto de la escritura funcional para un intercambio social, de otros productos organizados para usos particulares o para comunicaciones personales.

Un "documento", por lo tanto, está caracterizado por el hecho de que está reproducido con caracteres tipográficos, que garantizan su legibilidad, y que al texto le ha sido atribuida una forma gráfica, el encuadre o formato, que le da valor: títulos, subtítulos, párrafos, márgenes adentrados, justificación, etc. Es el aspecto organizativo de la lengua el que, en su forma más avanzada, puede llegar a los juegos de palabras basados en la construcción gráfica del signo (la escritura verbovisual de los futuristas).

¿Cuándo es útil producir un "documen-

to" en el trabajo escolar? Vienen inmediatamente a la mente productos "clásicos" como el periodiquillo o la correspondencia. Pero también, tan sólo por ampliar el campo, participar en un concurso, preparar materiales para una exposición o escribir un relato colectivo. El tema, aquí, es que la finalidad de la escritura, su "acto comunicativo", para copiar el léxico de la investigación lingüística, salta la relación tradicional maestro-estudiante (4) e intenta envolver, por lo menos, a la clase: se escribe (y se imprime) para que otros puedan leer.

Abriendo las puertas a la circulación de la escritura, la impresión aporta una motivación para la revisión (editing) a través del feed-back que esa circulación puede provocar. Ningún texto nace ya preparado, acabado: la carta al director, el relato para publicar, la octavilla publicitaria, etc., son textos que es necesario que pasen a través de una fase de puesta a punto. La tensión y el esfuerzo van en la dirección de un proceso circular: escritura, lectura, discusión crítica, reescritura, y así siempre.

Desde este punto de vista, el WP es un instrumento que hace que la escritura sea extremadamente elástica, tanto que parece "copia exacta" a partir de nuevos modelos de descripción de la escritura, los modelos dinámicos, para los que no hay un antes y un después claramente separados en las fases de realización de la escritura, sino un proceso adelante-atrás, un pasar fluido entre los diferentes niveles de la elaboración (5).

¿Pero, qué revisión?

Si es verdad que la impresión aporta la motivación para la revisión, es también verdad que eso no basta, porque esta última requiere también conocimientos y operaciones personales. Creo que se puede decir que la revisión, normalmente, está regida por dos criterios. El primero es el de la comprensibilidad, de la claridad del texto. El otro es el de la corrección lingüística, de su adecuación a normas de valoración social. Me explico:

(3) Dejamos aparte, por el momento, la posibilidad de archivar los textos.

(4) En el sentido del estudiante que escribe para que el que enseña corrija y valore.

(5) Para una descripción de los modelos dinámicos de la escritura, véase "Guía para la lengua escrita", de AA.VV., Editores Reunidos.

Sucede raramente, por poner un ejemplo, que las "e" sin acento o las "a" de HABER sin la "h", que tanto abundan en los textos de los niños y chicos, dificultan la comprensión de los mismos. En general, estos "errores" me impiden tan poco entender qué quería decir un chico, que no tengo nunca dudas acerca de su naturaleza, cuando me pongo a corregirlos. Si, al contrario, la presencia de estos errores me provocase dudas sobre el significado del texto, no podría corregir sin haber exigido antes al que lo escribe una explicación sobre lo que había querido decir.



Otro ejemplo de esta situación es la tendencia, extendida sobre todo entre hablantes de ascendencia meridional, a usar el condicional en lugar del subjuntivo en frases del tipo "si habría ido, habría visto con sus propios ojos". A pesar de ser consciente, como buen italiano, de la presencia de un "error", con las innumerables veces que he oído usar esta estructura no he tenido nunca dudas sobre el significado que se me estaba transmitiendo. Estos son casos donde el error consiste en la falta de respeto por una norma lingüística, sin que, sin embargo, la comprensión del texto resulte seriamente comprometida.

Al contrario, una frase como "El cuervo voló y el zorro se quedó mal. Después subió al árbol y se comió el queso" deja al lector la duda sobre quién se ha comido el maldito queso. En estos casos es precisamente el contenido del mensaje, lo que se quería decir, lo que no queda claro. Es cierto que a menudo errores del segundo tipo se mezclan (o se realizan) con errores del primer tipo.

¿Cuál de los dos criterios es más vá-

lido para corregir un documento? Los dos, naturalmente, aunque sea distinta su importancia, y el papel que juegan en situaciones diferentes. Estoy seguro de que si en el tema de la oposición, para poder ejercer, hubiera olvidado alguna "h" o acento, no habría (independientemente de las cosas que tenía que decir) aprobado el examen. En tal circunstancia, la capacidad de adecuarse a las normas que definen la corrección lingüística es, si no lo principal, al menos una parte consistente del contenido que se valora. Pero esto vale para un nivel adulto; al nivel de los niños y de los chicos, si bien no hay que descuidar el hacer entender el uso y la función de las normas que definen la corrección lingüística, la reflexión sobre el significado y la claridad del pensamiento representan ciertamente el primer paso necesario y obligado.

Si bien es cierto que el WP facilita la revisión, ya que permite intervenciones a nivel de la frase, sobre la microestructura (corregir o cambiar una palabra, modificar un periodo, etc.), pero no es todo eso; el WP pone a disposición funciones para realizar intervenciones mucho más potentes: la inserción y el traslado de bloques de texto. La inserción permite ver un texto como algo que se puede ampliar o (al contrario) reducir. Revisar un texto con el WP puede significar, pues, decidir dónde hacer un "zoom" para añadir una descripción, un diálogo, una argumentación.

De la misma manera, trasladar partes significa concentrar la actividad de revisión en la estructura secuencial del texto: decidir qué viene antes y qué después, y por qué. El uso del WP, en otras palabras, es mucho más funcional cuanto más las intervenciones en el texto son operaciones de alto nivel (inserciones y traslado de bloques). Con este tipo de intervenciones la revisión se convierte en una operación que engloba el texto en su totalidad, es una intervención a nivel de macroestructura.

En conclusión, los dos aspectos fundamentales que hacen de la escritura electrónica un instrumento potente (la difusión social a través de la impresión y la adecuación a un soporte dinámico a través del editing) resultan mucho más funcionales, cuanto más la práctica de la escritura se destina a productos "maduros", "adultos", de "alto nivel", producidos construidos por un interlocutor-lector, para un uso social. El WP puede servir para el aprendizaje de la escritura sobre todo si la práctica y la didáctica

están concentradas en la dimensión textual y, por lo tanto, en una situación o una necesidad comunicativa "verdaderas". De lo contrario, el uso del WP no tiene mucho sentido o, simplemente, resulta desproporcionado con el fin. Este, concretamente, es el jugo de mi experiencia personal en el uso del WP: ampliar o reestructurar un texto. Y también, en cuanto a la ampliación, de la experiencia que veo que están teniendo mis chicos (6).

Por lo demás, también la tercera posibilidad que ofrecen los WP (archivo y recuperación de textos standard), vista desde esta óptica, resulta funcional. Cuando hay que llevar a cabo una intensa actividad de intercambio, porque el problema es escribir para comunicar y no para rellenar folios, resulta cómodo poder recuperar textos ya realizados, modificarlos lo necesario para hacerlos adecuados a la nueva necesidad, imprimirlos y hacerlos circular. También aquí, como se ve, lo que cuenta es la relación medio-fin (7), que es efectivamente una relación jerárquica (arriba el fin y abajo el medio), pero también dinámica e interactiva: si el fin determina la prioridad, el medio sin embargo tiene sus razones a tener en cuenta.

Un proceso

La primera operación (8) que se aprende escribiendo con el WP es el borrado (9). Al principio se borra sencillamente volviendo hacia atrás y volviendo a escribir para corregir o sustituir palabras o partes de frase que se acababan de escribir. Más adelante se aprende a mover el cursor a lo largo de la página-vídeo (10) para borrar y volver a escribir también partes de texto alejadas del sitio en el que se está escribiendo. A partir de aquí, se es capaz también de hacer la segunda operación, la inserción de palabras o frases.

La acción de borrar, efectuada apretando una tecla para hacer volver atrás el cursor, es inmediata (forma un todo con la escritura) y local (intervención en la frase), mientras que la que controla el movimiento del cursor y la inserción pueden ser consideradas verdaderas y auténticas intervenciones de revisión (11) ya que presuponen la lectura (hay un desajuste entre el momento de redacción y el de la revisión) y no son necesariamente de carácter local. En efecto, una inserción o un borrado, efectuados cambiando el cursor a un punto concreto del texto, pueden ser el fruto de una decisión que tiene en cuenta la totali-

dad del texto (importancia de releer para revisar).

El borrado del primer tipo se usa sobre todo para corregir errores de ortografía o sustituir partes de frases mientras se está intentando construir el texto. El segundo tipo de borrado y la inserción, en cambio, se prestan a un uso más variado; por comodidad podemos distinguir tres niveles: la palabra, la frase, el párrafo (o un fragmento del texto). El borrado y la inserción pueden ser usados por separado o, como a menudo sucede, a la vez. El uso separado o combinado de estas dos operaciones representa, como se ha dicho, una primera intervención de revisión. Según el nivel (palabra, frase, párrafo) en el que se efectúa la intervención podemos tener una revisión más local (microestructura) o más general (macroestructura). Un conjun-

(6) No se pretende aquí "demonizar" los distintos usos posibles de la escritura electrónica, sino únicamente poner el acento en aquellas operaciones y posibilidades que se valoran más por su uso; por lo demás yo, al igual que mis chicos, me "aprovecho" del WP para corregir errores de distinto tipo.

(7) Me refiero a las preguntas hechas por M. Sala y A. Catani en una intervención suya sobre el tema tratado en la rúbrica "Observatorio" en Copeación Educativa, nº 12, 1.987.

(8) La secuencialidad de las operaciones, de la manera en que aquí se presenta, ha sido observada, por quien esto escribe, en adultos y niños; este hecho, en cambio, no excluye que pueda haber sido inducida o forzada de manera intencional, aunque no totalmente consciente, y que en otras circunstancias se pueda observar una secuencialidad distinta.

(9) Las operaciones para entrar en el campo de la videoescritura no se consideran en cuanto que no son verdaderas y auténticas operaciones de escritura; la operación de pulsar las teclas, sin embargo, es una operación que el WP tiene en común con la máquina de escribir.

(10) Esta operación, el traslado del cursor, no es una operación de escritura propiamente dicha; es una operación de nivel más bajo, que concurre con otras en la realización de intervenciones sobre el texto.

(11) Los nuevos modelos de descripción de la escritura, los dinámicos, no reconocen en las operaciones de la escritura un carácter rígido (en efecto se revisa también mientras se escribe); estos mismos modelos, sin embargo, subrayan también el hecho de que las distintas fases de la escritura se distinguen por la prevalencia de una operación sobre las otras. En este sentido se intenta aquí "marcar" el territorio de la revisión.

to de intervenciones debe hacer posible conseguir en el texto uno o más resultados (los fines para los que han sido realizados): aumento de la fluidez, de la coherencia o de la corrección.

Lo que sigue es una lista de las intervenciones que con más frecuencia se realizan con estas dos operaciones:

1. Corregir la ortografía o la puntuación.
2. Eliminar, añadir o sustituir palabras o sintagmas (12).
3. Eliminar, añadir o sustituir frases o partes de ellas (13).
4. Eliminar, añadir o sustituir partes de texto (14).



La tercera operación que se aprende con el WP es la organización del texto en párrafos y, más en general, la organización del texto para la impresión. El comienzo de un párrafo se señala con el margen adentrado, el final con el punto y aparte; párrafos más largos pueden tener un subtítulo central, al principio, y un espacio de líneas en blanco, al final. Organizar un texto en párrafos significa traducir gráficamente la estructura conceptual del texto. Se trata, por tanto, de una operación de alto nivel, para lo que es necesario tener en mente una representación global del texto (el esquema).

La cuarta operación que se aprende con el WP es el cambio de bloques. También ésta es una operación de alto nivel, porque requiere que el que escribe tome en consideración la estructura del texto (o de una parte relevante de él) para decidir qué poner antes o qué poner después. Esta operación se usa, generalmente, para realizar intervenciones con vistas a aumentar la coherencia del texto (eficiencia argumentativa, secuenciali-

dad lógico-causal).

Hay, en fin, una última operación que los WP permiten: la búsqueda (y sustitución) de palabras o partes de frases. En mi experiencia de utilización de la videoescritura es una operación poco usada, porque más que nada está destinada a efectuar una limpieza del texto según criterios estilísticos (o puristas). A esta categoría, y según la potencialidad de los WP, pertenecen también otras operaciones que efectúan elaboraciones estádísticas sobre el texto y/o sugieren correcciones.

La aplicación de elaboraciones estádísticas en los textos de los chicos (cuántas palabras, su frecuencia, cuántas frases y párrafos, etc.) puede ser interesante como momento de reflexión y valoración sobre el producto, efectuado con criterios "objetivos", más fácilmente comprensibles para los chicos. De aquí, además, puede arrancar el uso de la búsqueda y sustitución de palabras, porque son demasiado frecuentes o impropias, con sinónimos o términos más específicos.

Para primero de BUP (15) el proceso de escritura y revisión puede estar centrado en el uso de dos operaciones, borrado e inserción, para la realización de intervenciones locales para mejorar la corrección lingüística del texto, e intervenciones más generales para incrementar la riqueza y la organicidad del texto (aumento de la fluidez y de la coherencia).

He observado que los chicos efectúan bastante espontáneamente el primer tipo de intervención, sobre todo en lo que

(12) Es difícil establecer un límite exacto entre palabra y frase, pero determinados grupos de palabras (sintagmas) están muy próximos a una concreta voz lexical (y por tanto sustituibles por ella), mientras otros parecen tener una función más amplia. En cambio el diferente uso del "punto" y del "punto y aparte" permite distinguir de manera más concreta entre frase y párrafo.

(13) En general el borrado de líneas se efectúa con operaciones que están próximas a las requeridas para el traslado de bloques: primero se selecciona un bloque que luego puede ser borrado, duplicado o trasladado.

(14) Con "eliminar" se entiende el simple borrado de algo, con "añadir" la simple inserción, en cambio con "sustituir" se entiende borrar algo para poner otra cosa.

(15) La partición de las operaciones de revisión a lo largo de tres años es más una sugerencia que una norma.

a la corrección ortográfica se refiere, ya que a menudo se trata de la única categoría de errores que consigues reconocer como tales. En este caso, por lo tanto, se puede limitar a un ejercicio genérico: tipo "corrige los errores que encuentres"; o bien se pueden dar ejercicios más concretos: tipo "completar todas las frases no acabadas" o "ver todas las concordancias"(16).

Para el segundo tipo de intervenciones, inserción de partes de texto, por el contrario, hay que dar siempre ejercicios muy concretos, partiendo del análisis del esquema del texto y de sus características. Eso significa decir dónde y qué insertar. Los tipos de texto que es preferible usar para esta operación son los expresivos (carta o diario) y los creativos (fábulas o cuentos), mientras que las inserciones que se pueden proponer son: descripciones (17), diálogos, explicaciones (18). Las dos primeras intervenciones llevan a cabo sencillamente un aumento de la fluidez, mientras que el tercero puede ser usado también para aumentar la coherencia del texto. En efecto, algunos chicos escriben historias sumando hechos sin que esté claro el por qué de una situación se pasa a otra. En este sentido la inserción de explicaciones puede ser usada para aumentar la coherencia del texto.

En segundo de BUP se puede trabajar sobre la división en párrafos, utilizando sobre todo textos de referencia (relatos y narraciones). Un prerrequisito importante para esta operación es la capacidad de subdividir un texto en secuencias, en la lectura, y la capacidad de construir esquemas, en la escritura(19).

La división en párrafos puede también ser concebida como una operación sobre el esquema, que consiste en reagrupar bajo la misma categoría (el título del párrafo) varios elementos presentes en el esquema (el esquema del esquema). Esta operación puede ser comprobada gráficamente construyendo un árbol.

Otro tipo de actividad que se puede proponer es el resumen de textos, realizado inicialmente usando el simple borrado y a continuación usando la sustitución (reescritura de frases). De esta manera se pueden realizar, partiendo del mismo texto, resúmenes a diferentes niveles, hasta tener únicamente el esquema.

En tercero de BUP, en fin, se puede introducir el traslado de bloques para realizar textos temáticos. Una modalidad de trabajo podría ser la de componer un texto recuperando en el archivo "documen

tos" sobre distintos trabajos, que tienen que ver con un determinado tema y anteriormente han sido preparados, decidiendo dónde y cómo colocar los diferentes bloques para construir el texto final. Una alternativa para los textos temáticos puede ser la de desordenar textos creativos, modificando el orden secuencial (flash back).

En todas las actividades hay que dar una finalidad adecuada al producto de la escritura, que en este caso es la impresión. Hay, por tanto, que tener presente que el uso del WP para la revisión no puede estar cerrado en sí mismo, sino que está en función de la impresión, es decir, de la circulación del producto, porque si no cae el uso del WP al nivel de las más tradicionales formas de ejercicio escolar.

Experiencias en clase

Fábulas en el ordenador.

Se les ha dado a los chicos la tarea de hacer la revisión de una fábula "mecánica" (generada por el ordenador) para transformarla en una historia "inteligente" (con la intervención de la mente humana). El ejercicio para la revisión era insertar en la fábula, más bien breve y sencilla, "zooms" y "porqués", es decir descripciones (para enriquecer el texto) y explicaciones (para hacerlo más coherente). Cada secuencia de la fábula (todas las fábulas generadas por el ordenador tenían la misma estructura) requería, según sus características, uno u otro tipo de intervención.

El trabajo de revisión ha sido realizado por los chicos de maneras diferentes. Algunos, como había sido aconsejado, han empezado la revisión sobre el folio con la impresión de la fábula y después han trasladado todo al entorno del WP. Otros han hecho la revisión usan

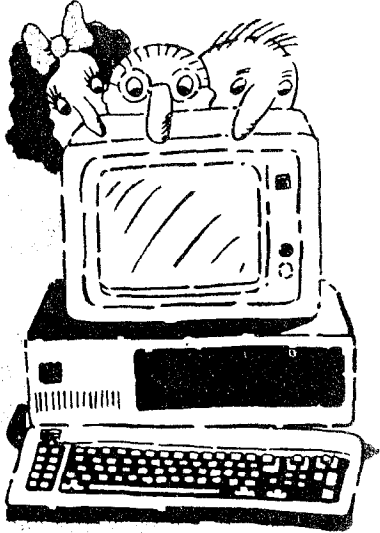
(16) La elección de criterios concretos puede tener en cuenta los temas que en las actividades de reflexión sobre la lengua se han tratado y/o las categorías de errores que más frecuentemente se encuentran en los productos de la clase.

(17) La descripción puede ser presentada, en analogía con la técnica fílmica, como un "zoom" efectuado en palabras sobre un personaje, un objeto o una situación.

(18) A menudo los chicos hacen afirmaciones sin acompañarlas de explicaciones convenientes.

(19) A los chicos les es más fácil entender qué es una secuencia haciendo referencia a la técnica del telefilme, donde la subdivisión en secuencias está señalada por el fundido.

do exclusivamente el WP (sin trabajar nunca sobre la impresión). Muchos chicos han trabajado a toda prisa, no sólo para terminar el trabajo, sino para desarrollar incluso el texto. Concretamente, dos chicas han pasado dos horas en el ordenador discutiendo e insertando intervenciones en su historia. Algunas chicas muy "diligentes", en cambio, se han dejado envolver en el trabajo de revisión, hasta tal punto que, insatisfechas del resultado obtenido, han reescrito toda la historia desde el principio, o sea, sin utilizar la versión anterior (20).



Durante esta experiencia he visto por fin a los chicos usar el WP disfrutando de una de sus más importantes características, la posibilidad de intervenir en un texto para ampliarlo y modificarlo. Aunque sea un dato que todavía no se ha generalizado en toda la clase, al menos en su forma más plena, representa, en cualquier caso, una confirmación del uso "adulto" (no ligado a adaptaciones escolares) que también en la escuela se puede hacer de este instrumento.

El anuncio para el periódico.

El problema planteado a los chicos ha sido éste: escribir un anuncio para informar a los otros chicos de la escuela que se publicará un periodiquillo, con el fin de invitarles a colaborar. En clase hemos discutido juntos qué informaciones había que dar y hemos hecho una lista con ellas. Un voluntario se ha encargado de preparar el texto en casa y transcribirlo al WP (21). Este es el texto producido:

A LOS CHICOS DE LA ESCUELA SMS MATTEOTTI

Querría invitaros a participar en la redacción del nuevo periodiquito que se imprimirá.

Querriamos que también vosotros parti

ciparais en la nueva edición de un periodiquito, en vista del éxito que se ha conseguido el año pasado con "LA BARBA CRECE".

Habrá nuevas propuestas; el año pasado de la redacción se han ocupado sólomente las clases IC y 3C, pero este año también vosotros podréis introducir: juegos, chistes... etc.

El título del periódico de este año no se ha decidido todavía, pero pronto se hará.

Espero que este anuncio os empujará a escribir algo.

NOS VEMOS EN EL PRÓXIMO PERIÓDICO

El texto, impreso, se ha distribuido en la clase con la tarea de intervenir para:

1. Decir qué informaciones faltan (inserciones).
2. Decir qué informaciones había que poner antes o después de otras (traslados).
3. Decir qué correcciones (ortográficas, gramaticales o lexicales) se consideraban necesarias aportar.

Los chicos han intervenido por turno indicando, para dar a entender dónde se insertaban sus observaciones, el número de orden de la secuencia (el "punto y aparte" es la señal de final de secuencia).

Resumo las observaciones fundamentales que se han hecho. Para el primer punto (inserciones) se ha observado que faltaban informaciones importantes como: la fecha de vencimiento para la entrega de los artículos, una indicación más extensa sobre el tipo de artículos que hay

(20) Este hecho me ha sorprendido; la explicación posible es que estas chicas, aunque usaban el WP bastante bien, no tenían todavía en su mente una idea adecuada de sus posibilidades. La conclusión es que los chicos no deben únicamente aprender las órdenes para usar el WP, sino también formarse un esquema general sobre cómo se "escribe" con el WP. De distinta manera aparece el "viejo" esquema "papel y bolígrafo" por lo que cuando un trabajo no es bastante satisfactorio se tira y se empieza desde el principio.

(21) Las modalidades de realización del trabajo son el resultado de elecciones tomadas por necesidades contingentes, en este caso la necesidad de producir el texto que hay que distribuir en un tiempo suficientemente breve. Otras situaciones, por lo tanto, pueden llevar a modalidades diferentes, envolviendo, por ejemplo, a toda la clase también en las fases de redacción del texto.

que escribir, la indicación de cómo poner
entregar el material, la referencia de
la escuela de bachillerato virtual, hacer
el periódico juntos, etc. En el
segundo punto (traslados) se ha observa-
do que la segunda secuencia (como se
habla del periódico del año pasado) ha-
bía que ponerla en primer lugar. De esta
manera se empezaba hablando de algo que
los otros chicos (los destinatarios) ya
sabían. Y también que el cuarto párrafo
(donde se habla del título) había que
ponerlo después del segundo, es decir,
después de la presentación del nuevo pe-
riódico y la referencia al del año pasa-
do.

Para el tercer punto (correcciones en
general) las observaciones han sido de
diferente tipo: sustituciones lexicales
("os hará venir las ganas" en vez de "os
empujará"), ortográficas (la coma des-
pués del pero). La más interesante ha
sido la que ha propuesto unificar la per-
sona que identifica al hablante (una vez
se dice "querría", otra "querríamos")
adoptando el plural (22).

Otros voluntarios (23) se han encarga-
do de hacer nuevas versiones del texto
teniendo en cuenta las observaciones he-
chas por los compañeros. Los nuevos pro-
ductos (no reproducidos aquí, por razo-
nes de espacio) son resultados bastante
parecidos y, sobre todo, de acuerdo con
las indicaciones recibidas.

Entre tanto, nos había llegado el tex-
to elaborado, con la misma finalidad,
de la otra escuela media. Comparándolo
con los nuestros hemos visto que eran
parecidos por el tipo y el orden de las
informaciones, pero distintos por el es-
tilo. El otro texto, en efecto, no em-

pleado como los nuestros, sino que adop-
tado un estilo "burlón", efectivamente
más cautivador y adecuado a un mensaje
publicitario, como en el fondo tenía que
ser la octovilla que había que producir.
Habiendo descubierto esto, los chicos
encargados de "montar" un texto único
extrayendo lo mejor de las distintas ver-
siones elaboradas por los compañeros,
han adoptado automáticamente el estilo
"burlón". La realización del montaje y
las modificaciones estilísticas las hi-
cieron otros dos voluntarios usando el
WP (24). Esta experiencia me ha confirma-
do que la "plenitud de la información"
(inserciones) y la "adecuación del mensa-
je" (cambios y traslados) son, en la
puesta a punto de un texto, tanto proble-
mas afrontables con los chicos, como si-
tuaciones donde el recurso al WP permite
trabajar mejor.

(22) En esta observación de tipo gramatical-sin-
táctico, se ha incluido la de tipo estilístico so-
bre qué persona es mejor usar para identificar al
hablante.

(23) En la asignación de los encargos no todos
son verdaderos voluntarios, porque en una clase el
interés con el que los chicos responden a la acti-
vidad es siempre distinto de individuo a individuo
y también de momento a momento para el mismo indi-
viduo. De aquí la necesidad, a veces inevitable,
para el que enseña, de "apretar las tuercas".

(24) El recurso al WP o al bolígrafo, en los di-
ferentes momentos de desarrollo de la actividad,
está determinado también por razones contingentes
(disponibilidad del ordenador y tiempos de realiza-
ción del trabajo). En este caso, por ejemplo, el
texto final ha sido montado en el WP partiendo de
material en papel, mientras que habría sido más
funcional montarlo extrayendo los archivos de tex-
to del disco de almacenamiento.

