

APRENDIZAJE

Nuestra exposición será polifónica y construida en cinco movimientos. Polifónica no sólo porque ha sido escrita por dos autores y alterna, por lo tanto, dos voces sino también porque es el fruto y el reflejo

del trabajo de un equipo que une a enseñantes e investigadores. Los cinco movimientos anunciados corresponden a cinco líneas directrices que emergen de la interacción entre la reflexión teórica y el trabajo práctico en el aula. Estos cinco puntos de cristalización se han convertido en principios o guías para la planificación de nuestro trabajo con los alumnos. Los enunciaremos brevemente antes de desarrollarlos a continuación: favorecer un enfoque textual (en oposición al enfoque oracional frecuentemente adoptado); reflexionar sobre los tipos de textos propuestos a los alumnos para someterlos a un análisis crítico; ayudar a los alumnos a elaborar tanto el contenido como la forma de sus textos en el marco de una verdadera estrategia didáctica; definir de la mejor manera posible, en las consignas a los alumnos, la situación de producción del texto (sea real o simulada); y hacer de la corrección una fase de la evaluación formativa.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL TEXTO*

D. BAIN - B. SCHNEUWLY**

Estos cinco puntos no son definitivos ni pretenden ser exhaustivos, no sirven más que para estructurar una práctica que intentan transformar. La práctica transformada tendrá sin duda consecuencias profundas en la teorización de la actividad pedagógica. La repercusión de nuestros propósitos estará en cambio condicionada por el hecho de que nos apoyamos en experiencias aún muy limitadas (esencialmente en trabajos sobre el texto argumentativo). Es necesario, por tanto, tener en cuenta algunas ideas preliminares que intentan definir una pedagogía del texto en la escuela, ideas en todo caso sujetas a discusión.

1. Favorecer un enfoque textual

Diversos métodos de enseñanza de la escritura en lengua materna parecen concebir el aprendizaje de la composición escrita como un juego de mecano o de construcción. Se trataría, en un primer momento, de enseñar a los alumnos a construir módulos (las oraciones) y luego (a veces, aunque no siempre) presentarles algunas reglas o recomendaciones para el ensamblaje final sin que tengan en realidad, en todas las etapas, una visión suficiente del edificio final, ni incluso de su utilidad. Por el contrario, uno de nuestros principios didácticos esenciales es el de situar todo acto de escritura en una perspectiva textual. El alumno interviene así (realmente o de forma simulada) en una situación de comunicación, con un fin y unos destinatarios, obligado a reflexionar en principio en la perspectiva de la enunciación y a abordar en consecuencia la construcción de su texto.

Nuestra tesis es, por lo tanto, que si la distinción entre los enfoques oracionales y los enfoques textuales es pertinente para la lingüística, lo es aún más para la enseñanza de la lengua. Un cierto número de dudas, de dificultades o de errores son incomprendibles para el docente y para los interesados si se permanece encerrado en el marco de la oración e incluso en el del párrafo (1). Limitando la reflexión y el análisis del alumno al ámbito de la oración, el enseñante no favorece el conocimiento de los mecanismos esenciales del punto de vista del texto ni el aprendizaje de la escritura.

2. Reflexionar sobre los tipos de textos propuestos a los alumnos

En nuestra opinión, una elección adecuada de los distintos tipos de textos puede tener una incidencia decisiva para la comprensión de ciertos fenómenos textuales tanto en un nivel teórico general como en el nivel de la intervención práctica en la enseñanza. Para reflexionar más profundamente sobre la manera en que la escuela ha abordado el problema de los tipos o géneros de textos, invitamos al lector a una pequeña incursión en la

historia escolar suiza (suponiendo que la proximidad geográfica y cultural permite transposiciones fáciles a otros sistemas educativos) El punto de vista histórico tiene un efecto benéfico de distanciamiento en relación con las prácticas dominantes contemporáneas y nos ayuda a determinar con precisión las actuales tendencias. La historia de la relación de la escuela con los géneros de textos puede escribirse en tres actos y desemboca en un destino incierto que el espectador debe descubrir por sí mismo (para más detalles sobre este tema, véase Schneuwly, 1986)

Primer acto: En el periodo anterior a la extensión efectiva de la escuela gratuita y obligatoria, el fin del primer método de enseñanza de la composición escrita era "ahorrar en el futuro las penas que cuesta actualmente a mucha gente la gestión de sus asuntos" (Mignot, 1832: 211). Los géneros esenciales son entonces las cartas, los contratos, los balances, las solicitudes oficiales, etc... Se estima que la narración es algo demasiado fácil como para dedicarle algún tiempo.

Segundo acto: La escuela se convierte en obligatoria y gratuita. Su influencia tiende a ampliarse. El fin utilitario desaparece. Se enseña la composición escrita siguiendo un canon rígido de géneros escolares (descripción, retrato, narración, etc.) a partir de la antigua retórica, aislando los géneros en este contexto de su dimensión funcional y comunicativa. En un sentido estricto, se trata de no-textos, ya que no tienen como objetivo la comunicación. La lengua sirve para representar el mundo tal como es, he ahí el principio filosófico esencial. La frase bien hecha (la relación con ciertas concepciones filosófico-lógicas, especialmente con las gramáticas de Port-Royal, es evidente) es el ingrediente esencial de esta concepción. El texto dominante es la descripción. Disciplinar la mirada, la mano, la lengua: ésta podría ser la consigna general.

Tercer acto: En los años treinta un viento de revuelta y de crisis obliga a la escuela a encontrar nuevas formas y nuevos compromisos. La consigna dominante es ahora "poner al niño en el centro de la enseñanza". Sus experiencias, sus recuerdos o sus sentimientos son considerados el punto de partida en cualquier actividad de producción de textos. Este nuevo contenido debe acoplarse a las formas clásicas de la descripción y sobre todo de la narración. La narración escolar se convierte entonces en el género escolar por antonomasia. Es verdad que el contenido no permanece sin efecto sobre la forma. Ésta se inspira más explícitamente, a partir de entonces, en la literatura. La originalidad y la belleza de forma y de contenido, definidas según los cánones de una cierta literatura (que no es la contemporánea, ni mucho menos), serán las normas implícitas y explícitas de la evaluación. La idea que subyace a esta concepción implícita del aprendizaje puede ser definida de esta manera: "es necesario hacer escribir a los niños textos que a los niños les guste escribir. Así aprenderán a escribir". Si todo texto es concebido como un conjunto

de frases, el aprendizaje de un solo tipo de texto es, a partir de entonces, considerado como suficiente.

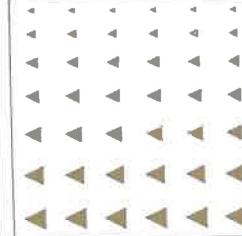
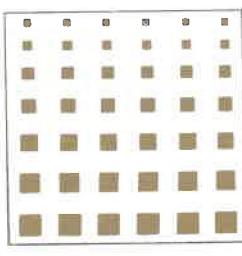
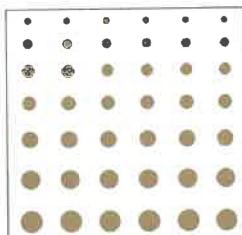
La narración (poniendo en escena héroes, acciones de bondad o maldad ...) es, en su forma más elaborada, una reflexión sobre las cualidades generales del hombre, reflexión contenida en un texto que tiene su fin en sí mismo y en el que el criterio de evaluación es, esencialmente, la belleza formal y la originalidad. La disertación puede ser considerada en este contexto como una prolongación de la narración, bajo otra forma, ya que se refiere a los problemas humanos en general, dándose como criterios últimos de evaluación la originalidad y las cualidades formales del texto considerado en sí mismo, sin posibilidad de tener en cuenta referencias exteriores, objetivables. La *distinción*, en el sentido de Bourdieu (1979), la *excelencia*, como la denominan los sociólogos de la escuela, es el producto deseado aunque sólo algunos la alcancen.

Coda: Nuevos vientos de revuelta en los años setenta. En el ámbito de los tipos de textos en la escuela, se pueden distinguir dos tendencias fundamentales:

a) La originalidad o la creatividad no es un punto de partida, un don místico con el aura del genio, sino un punto de llegada, una cualidad que hay que desarrollar. Es necesario enseñar a los alumnos los recursos con los que puedan crear. Los instrumentos para favorecer la creación de textos se encuentran en los análisis estructuralistas de cuentos y narraciones, en las exploraciones asociativas de vocabularios, en los juegos de palabras, etc. Es necesario descomponer, deshacer, desmontar y descubrir los mecanismos de la invención para hacerlos accesibles a todos.

b) La escuela descubre de nuevo la dimensión comunicativa del lenguaje. Escribir sirve también para influir en los demás. Se podría hablar en este sentido del descubrimiento de la dimensión *discursiva* de la actividad comunicativa. Esta dimensión debe ser aprendida explícitamente: no hay ninguna razón válida para pensar que el ejercicio de la escritura con un tipo de texto (la narración) entraña automáticamente una mejora de la escritura en general. Todo aprendizaje es específico. Las posibilidades de trabajo en este campo son muy amplias. Los géneros textuales discursivos son numerosos: argumentación, explicación, descripción con un cierto objetivo, informe, etc...

"Uno de nuestros principios didácticos esencial es el de situar todo acto de escritura en una perspectiva textual. El alumno interviene así en una situación de comunicación, con un fin y unos destinatarios, obligado a reflexionar en la perspectiva de la enunciación y a abordar en consecuencia la construcción de su texto"



© ARMIN HOFMAN

Para progresar es entonces necesario caminar sobre dos pies: el *narrativo*, bajo su novedosa forma de deconstrucción/construcción, y *discursivo, el del uso de la lengua como un medio para la acción*. No hay *texto propedéutico* para hacer progresar el lenguaje escrito en general. En la medida de lo posible, es necesario *evitar* los no-textos. Esto implica la apertura de la escuela al entorno, un acceso directo a la actualidad y la "descompartimentación" de las materias escolares.

En el trabajo de nuestro equipo nos centramos actualmente en la dimensión discursiva de la producción de textos (argumentativos, informativos) al menos por dos motivos:

a) En principio, por una razón pragmática: el territorio de lo discursivo ha estado olvidado durante largo tiempo. Los medios y los conocimientos disponibles están aún poco desarrollados.

b) Y también por una razón de estrategia de enseñanza: si se parte de la hipótesis de que el lenguaje escrito implica una relación, al menos parcialmente consciente, con el proceso de producción, es necesario construir esta relación. Trabajar en el ámbito discursivo, es decir, con textos que intentan ser eficaces, convierte a los textos en "discutibles": hay criterios relativamente explícitos y comprensibles para el alumno que le permiten hablar de su textos, transformarlos y evaluarlos.

3. Ayudar a los alumnos a elaborar tanto el contenido como la forma: hacia una estrategia didáctica

Como ya hemos indicado más arriba, a través de la narración y de la disertación, la escuela juzga sobre todo la originalidad y la creatividad del alumno, así como las ideas que sabe descubrir y desarrollar. Esto implica, por supuesto, que el contenido de un texto es algo que el alumno debe inventar. Por muchas razones, hemos optado por una estrategia justamente inversa: elaborar colectivamente los contenidos. En efecto, el fin primordial de la enseñanza de la lengua no es evaluar la inventiva y la creatividad de los alumnos sobre un tema elegido arbitrariamente (por el contrario, de lo que se trata es de proporcionales los medios para ser creativos y eso es algo bien distinto) sino enseñar una serie de técnicas, de procedimientos, de *saber hacer* cosas con las pa-

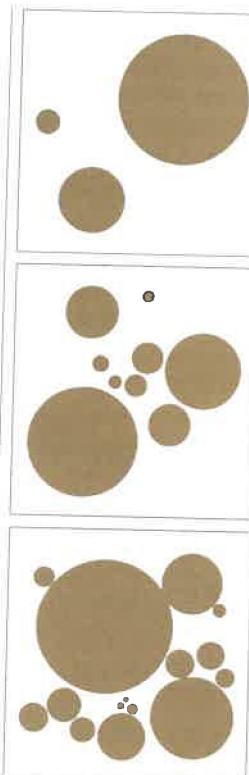
labras al escribir textos, y eventualmente, enseñar los procesos de elaboración y de búsqueda de contenidos.

Por otra parte (véase nuestra concepción sobre el funcionamiento de los discursos en Bronckart y col., 1985), el contenido de un texto está íntimamente unido a la actividad comunicativa. Para aprender las técnicas, los procedimientos y el *saber hacer* con la escritura, es necesario aprender con contenidos elaborados por el conjunto de la clase y no con datos diversamente disponibles según los alumnos que por su desigual distribución acentúan aún más todavía durante el aprendizaje las diferencias ya existentes.

La elaboración colectiva de los contenidos adquiere así una notable importancia en nuestra propuesta. Es, por otra parte, la ocasión para los aprendizajes específicos: gestión de un debate argumentativo, funcionamiento de la argumentación, toma de notas... por no citar más que tres aspectos desarrollados en el curso de las actividades sobre la argumentación. Una primera frase obligatoria para la escritura de un *texto argumentativo* es siempre un *debate*. En la medida de lo posible debería ser *contradictorio* ya que la argumentación es siempre una *toma de postura* en un campo controvertido y no la discusión desencarnada, general y abstracta de un problema humano cualquiera. Esta fase ayuda a los alumnos a descubrir las nociones y las relaciones entre esas nociones que le permiten estructurar un campo discursivo.

El principio de una elaboración colectiva de los contenidos debería también aplicarse a otros tipos de textos discursivos: informativos, explicativos, descriptivos, etc. Esto implica idealmente una colaboración estrecha entre profesores de lengua y otras disciplinas (ciencias, geografía, historia, ...) La tarea específica de la enseñanza de la lengua consistiría en desarrollar las capacidades de escritura necesarias para el aprendizaje de ciertas materias. Los conocimientos que se requieren para adquirir estas habilidades lingüísticas pueden ser muy diversos (razón de más para diversificar los tipos de textos) y deben ser desarrollados y ejercitados en tanto tales (relatos, resúmenes, textos informativos, observaciones, textos científicos...). Es obvio que la enseñanza de la lengua se encuentra en la intersección con otras enseñanzas.

El trabajo sobre los diferentes tipos de texto debe realizarse en el contexto de una *estrategia didáctica*, que se puede caracte-



© ARMIN HOFMAN

"Se enseña la composición escrita siguiendo un canon rígido de géneros escolares (descripción, retrato, narración, etc.) a partir de la antigua retórica, aislando los géneros en este contexto de su dimensión funcional y comunicativa"

rizar, a grandes rasgos, en el caso de la enseñanza de la escritura, diciendo que implica siempre:

- la *definición para la enseñanza de un conjunto limitado de objetivos* a partir del plan de estudio (a menudo demasiado poco explícito para ser útil, desgraciadamente) y de

las principales dificultades con que se encuentran los alumnos en las actividades de escritura previstas. Estas dificultades pueden ser observadas por el docente en sus trabajos anteriores o puestas en evidencia a través de un cuestionario de conocimientos previos al principio de la secuencia didáctica. Insistimos no obstante en que la detección de estas dificultades y la selección de los objetivos primordiales no se harán de manera adecuada y eficaz si no se dispone de un modelo apropiado del funcionamiento de los textos y de las operaciones subyacentes a su producción por parte de los alumnos;

- la *presentación a los alumnos de una situación de comunicación* implicando a corto y a largo plazo la escritura de un texto, en la medida de posible dirigido a uno o varios destinatarios reales (a la dirección de la escuela para persuadirla de abrir una cafetería o para organizar una representación teatral...);

- la *toma de conciencia por los alumnos de ciertos problemas del lenguaje*. Por ejemplo, a partir del análisis con ellos de las dificultades encontradas en un primer texto (pre-texto) y de la evaluación de las soluciones descubiertas ya en ese momento por algunos de ellos;

- un *trabajo sobre los problemas del lenguaje*, ejercicios consistentes, a menudo, en observar el funcionamiento de ciertas unidades lingüísticas en diferentes textos bien tipificados y seleccionados y en hacer funcionar estas unidades lingüísticas en escritos breves;

- una *fase final de la secuencia didáctica* consistente en la *producción de un texto en una situación de comunicación auténtica*, o al menos simulada de manera verosímil.

La definición de una secuencia didáctica nos parece fundamental por muchas razones. Permite la participación de los alumnos en la definición de los objetivos, en el control de su aprendizaje y en la comprobación del progreso tanto por parte de los alumnos como del profesorado y transforma radicalmente el papel, la importancia y la forma de la corrección del enseñante, como veremos más adelante.

Los principales ámbitos de trabajo pueden ser definidos a partir de nuestro modelo

“No hay ninguna razón válida para pensar que el ejercicio de la escritura con un tipo de texto (la narración) entrañe automáticamente una mejora de la escritura en general. Todo aprendizaje es específico”

de producción de textos. Comentaremos a continuación tres a título de ejemplo:

- relación enunciador/destinatario
- conexión
- cohesión.

Observemos que en todos estos ámbitos parece más eficaz trabajar *de una manera contrastiva*, ya sea variando y comparando tipos de textos, ya sea introduciendo *variaciones* de ciertos parámetros en el interior de un tipo de texto concreto (destinatario o enunciador, por ejemplo).

a) Relación enunciador/destinatario

Este problema aparece a menudo en los ejercicios de los alumnos bajo la forma de una fluctuación y de una incoherencia desde el punto de vista *enunciativo* adoptado. Sin razón aparente o sin transición, el alumno pasa de un punto de vista personal (por ejemplo marcado por un “yo”) a un punto de vista plural (“nosotros”) o a un punto de vista más general (nominalizaciones, *uso de la pasiva*, ciertas utilizaciones del impersonal “se”). El trabajo sobre este tipo de problemas puede hacerse de diferentes maneras: análisis contrastivo de *textos argumentativos* con cambio de destinatario (Corhay y otros, 1977: 82), escritura de textos breves con cambio del punto de vista enunciativo (personal *versus* impersonal)...

b) Conexión

Se puede describir un texto como una sucesión de grupos de oraciones *articuladas* unas con otras. Organizar tal estructura es el objetivo



esencial de las operaciones de conexión. Los *organizadores del texto*, la *puntuación* y la *presentación formal de la página* son los *medios lingüísticos* utilizados para señalar la estructura textual y para “empaquear” las frases. Los problemas que encuentran los alumnos en la utilización de estos medios son de dos tipos: o no los emplean jamás (o demasiado poco) o lo hacen con un criterio erróneo.

El trabajo con estas unidades es a la vez tipológico (comparación de los tipos de texto y de sus organizadores), clasificador (inventariar los organizadores en los diferentes textos) y *funcional* (análisis de las funciones asumidas por los organizadores en los diferentes lugares del texto). Es importante subrayar aquí que diferentes aspectos de la *presentación formal de la página* (comillas, paréntesis, márgenes, guiones...) son tratados como formas particulares de *organizadores textuales*, lo que hace de este ámbito de trabajo un vasto terreno de exploración.

c) Cohesión

El ámbito de la cohesión incluye muchos problemas. Los dos más importantes son la utilización de los tiempos verbales y el *funcionamiento* de los conectores de los textos. Las dificultades ligadas al primero son bien conocidas. En el trabajo con textos *argumentativos* el problema de las formas de los conectores es el problema fundamental. En efecto, este tipo de discurso supone sin cesar comentarios sobre hechos (del tipo “se dice que el peligro de ir en bici es demasiado importante” o “es una manera inteligente de gastar el dinero”) o el uso de conectores generalizadores (“estas afirmaciones...”). En otros tipos de textos los problemas con los conectores se plantean: en las explicaciones, en la introducción y en la definición de un nuevo elemento; en el texto narrativo, en la *continuidad* y en la ruptura del tema principal...

4. Intentar definir, en las consignas a los alumnos, la situación de producción del texto

La situación de producción del texto en la que se encuentra el alumno cuando escribe es esencialmente *escolar*. El niño o el adolescente, o sea, el es-

tudiante, se expresa precisamente en tanto que alumno. Tiene como interlocutor y como destinatario (incluso si la consigna se dispone de otra manera) al enseñante, (archí)lector y corrector, y su objetivo esencial es obtener una buena calificación. El lugar social donde se desarrollan los intercambios comunicativos es la institución escolar, ese lugar protegido donde las tareas son raramente inmediatas y reales, donde los errores no comportan ninguna otra consecuencia que la estrictamente escolar, donde el alumno dispone de un estatuto privilegiado de aprendiz con un cierto derecho al error, donde el enseñante se centra de manera primordial en los problemas de la gestión didáctica e ignora a veces los criterios de pertenencia o de validez de un texto (salvo excepción el enseñante escribe poco "verdaderos" textos extraescolares), etc...

Para modificar estas condiciones de producción del texto es necesario cambiar el funcionamiento habitual de la escuela (lo que hacen en parte algunas experiencias pedagógicas). Queda, naturalmente, la solución de la simulación, el recurso a situaciones ficticias. Nos acostumbraremos a esta idea si pensamos que escribir es siempre, en cierta medida, "ficcionalizar". Este tipo de comunicación implica necesariamente que se dé una representación del enunciador ("¿en tanto que quién o qué qué escribo?") y del o de los destinatarios ("cuál es la cualidad o el estatus que asigno a aquel a quien yo me dirijo?"). Los alumnos entran a priori en el juego de la simulación y es tarea nuestra seleccionar situaciones que no estén demasiado alejadas de su vida cotidiana y que por tanto que no les obliguen a emprender caminos azarosos.

En una experiencia reciente con el texto argumentativo hemos pedido a unos alumnos de 14/15 años que se dirigiesen en nombre de su grupo (de su clase y de su grupo de edad) a una asociación de padres para combatir el proyecto (aparecido en la prensa y en la legislación) de elevar la edad necesaria para obtener el permiso de conducir de motos desde los 14 a los 16 años.



C LOREDANO

Para elaborar, estructurar y verificar la consigna describiendo la situación de producción, nos interesa referirnos a los parámetros que definen el contexto extra-lingüístico, particularmente al locutor-enunciador, al interlocutor-destinatario, al lugar social ("zona de cooperación en la que se desarrolla la actividad comunicativa": en el ejemplo citado, la organización escolar con su contexto extraescolar, en el cual intervienen las asociaciones de padres) y al objetivo (persuadir a los padres para que renuncien a apoyar el proyecto en cuestión). En la consigna, entre otras indicaciones, un título como "Alegato en favor de una moto para mi edad" debería parecer tan directo como inadecuado en la medida en que incita al alumno a escribir en su nombre, a considerar únicamente su caso particular, mientras que lo que se quiere es que se esfuerce en su calidad de representante de los adolescentes de 14 años.

En nuestros trabajos de análisis de textos (Bronkart et col., 1985: 133 y ss.), hemos comprobado el papel primordial de los parámetros de la interacción social (lugar social, enunciador, destinatario, objetivos), en particular en textos no ficticios como los escritos argumentativos. Pero, sobre todo con alumnos jóvenes, es una información difícil de transmitir porque implica, para ser asimilada, una experiencia social de la que carecen. No tienen, por ejemplo, apenas ideas sobre la manera en la que un grupo (como una asociación de padres) funciona y discute, corren el riesgo de proyectar sobre la situación sus experiencias de las relaciones entre niños/padre/madre y sus argumentos (muy personales y muy afectivos) fracasan.

Un cierto aprendizaje de estas situaciones es pues necesario. Además, forma parte de cualquier enseñanza orientada a la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado: en un curso para obreros emigrantes se explica, por ejemplo, el mecanismo de las operaciones bancarias antes de presentar los enunciados característicos.

Para disminuir la artificialidad de las situaciones se puede, como recomiendan los métodos activos, partir de las motivaciones y de los intereses reales de los alumnos

con el fin de crear una verdadera situación de comunicación en función de unos objetivos que serán verdaderamente sus objetivos. Por ejemplo, la experiencia muestra que los contenidos propuestos por los alumnos constituyen a menudo excelentes temas de narraciones argumentativas implicando tareas reales. Pero, asimismo, la adopción de estos contenidos corre el riesgo de crearle problemas delicados al enseñante, a quien se le reprochará mezclarse con lo que no le interesa o favorecer la agitación en la escuela. Este podría ser el caso cuando los alumnos desean argumentar sobre la bondad de la creación de una cafetería en un instituto en que la dirección se opone a tal proyecto o cuando se inmiscuyen en un debate oponiéndose con los padres frente a la Administración educativa a propósito del traslado de clases a otro centro escolar (ejemplos extraídos de nuestra práctica). Felizmente, los contenidos propuestos no agotan todas las situaciones conflictivas, pero esta fase de búsqueda de contenidos adecuados exige por parte del enseñante una cierta inversión de tiempo.

Existen diversas dificultades cuando se intentan crear las condiciones de una "comunicación real": la dificultad de tener, en una situación de clase, otro destinatario que no sea el enseñante (y al mismo tiempo evaluador del trabajo), la dificultad de situar al alumno en un estatuto diferente al que le otorga actualmente la institución escolar o la sociedad, la dificultad de simular de manera creíble objetivos fuera de la intervención efectiva de los actores escolares, etc. De cualquier forma es necesario partir de la idea de que en la situación actual (véase nuestra encuesta sobre *Les conditions de production écrite à l'école*, Commission Pédagogie du Texte, 1985) no es difícil ir más allá vista la ausencia casi total de indicación al alumno en cuanto a los parámetros del contexto de producción, ausencia a menudo ligada a la propuesta de creación de un *no-texto*, al uso puramente interno, es decir, escolar. Toda información proporcionada al alumno en esta línea será un progreso.

Se trata no tanto de escoger una consigna escrita, más o menos comprendida y memorizada por los interesados, como de enseñarles a simular una situación de producción del texto o de colocarlos realmente en esta situación. Entre los esbozos de soluciones que habitúan a los alumnos a situaciones de comunicación citemos (a propósito de la ar-

"La situación de producción del texto es esencialmente escolar. Tiene como interlocutor y como destinatario al enseñante, (archi)lector y corrector. El lugar social donde se desarrollan los intercambios comunicativos es la institución escolar, donde los errores no comportan ninguna otra consecuencia que la estrictamente escolar"



© PICOFIGRAMAS

gumentación) el trabajo en equipo de dos, favoreciendo la discusión y la puesta en común de los argumentos, o el intercambio con otra clase obligando a respetar ciertas limitaciones (especialmente de forma y de ortografía).

Las soluciones son, en fin, de dos tipos:

- aprovechar las ocasiones que se presentan en la escuela (intercambios con un camarada, con otra clase y ... con el enseñante) en la clase de lengua pero también en otras clases que requieren relatos, resúmenes, textos informativos, teóricos, científicos (como en historia, geografía, ciencias naturales y físicas...);

- perfeccionar la simulación, con los problemas que plantea la definición de reglas de juego que no son generalmente válidas en el resto de la vida escolar. Es verdad que chocamos muy rápidamente con las construcciones sociales del funcionamiento de la institución escolar pero también las mismas dificultades y las mismas necesidades de simulación se encuentran en otras áreas, como las ciencias, por ejemplo.

Mostrando así la dificultad de establecer situaciones reales de comunicación en la escuela no pretendemos desanimar a los enseñantes sino más bien advertirles de que no esperen obtener resultados espectaculares a corto plazo y animarles así a un análisis sereno de las estrategias que puedan resultar más eficaces.

5. Hacer de la corrección una fase de la evaluación formativa

La corrección constituye en la práctica actual el momento esencial (o al menos se percibe como tal) del aprendizaje en el que el alumno comprende (en el mejor de los casos) lo que hubiera debido hacer o no hacer, pero rara vez el por qué. En la estrategia didáctica esbozada más arriba, la corrección tiene un estatuto menos primordial, permaneciendo de todos modos como una fase importante. Ciertos errores constituyen para el enseñante una constatación del fracaso de las unidades didácticas precedentes. Pero si el enseñante tiene como referencia a un modelo de funcionamiento del discurso, estos mismos errores conducen simultáneamente a un diagnóstico de las dificultades de los alumnos, originando incluso nuevas intervenciones pedagógicas: expli-

caciones, ejercicios complementarios, conciencia del problema en etapas ulteriores de la enseñanza...

Por ejemplo, el enseñante constata que los alumnos mezclan (sin estructuración ni transición) en su argumentación una perspectiva personal o subjetiva (del tipo: "como vivo en el campo, necesito una moto para venir a clase"), colectiva (referencia al grupo de adolescentes: "La moto es nuestra independencia, nuestra libertad") o más general e impersonal ("En nuestros días es indispensable tener un medio de transporte eficaz, fiable y bastante seguro"). El enseñante escogerá entonces, en los mejores escritos, los que ilustran mejor la adopción de cada uno de estos tres puntos de vista con exclusión de otros. Mostrará a partir de otros ejercicios que mezclan puntos de vista que algunas modificaciones, transformaciones y desplazamientos de frases o de párrafos conducen a una mayor coherencia del texto. Propondrá, por otra parte, a los alumnos que traten brevemente un mismo tema según perspectivas diferentes u opuestas (enunciación personal e impersonal) para poner a prueba y reforzar así los contrastes enunciativos que acaban de descubrir.

Este ejemplo ilustra un principio ya mencionado más arriba: la corrección es una etapa de la estrategia didáctica, del mismo modo que la evaluación formativa es una etapa de la secuencia de aprendizaje. De manera natural, la fase de la corrección se centrará selectivamente en los objetivos establecidos en la secuencia didáctica. Así, en la corrección de un texto argumentativo, el enseñante podría decidir fijarse esencialmente en los siguientes puntos: capacidad del alumno para expresar de manera coherente al menos tres argumentos, capacidad para utilizar correctamente las expresiones de opinión personal modelizando su discurso ("estimo que", "en mi opinión", "me parece que", "no niego que"...), y un número reducido de conectores ("por una parte, por otra", "de otro modo", "en fin", "sin embargo..."), capacidad para usar algunos procedimientos de presentación y organización del texto (título y subtítulo, párrafos, guiones de argumentación, paréntesis, subrayados, entrecortados...)...

Finalmente, si aislamos algunos aspectos para la observación y la evaluación en los ejercicios de escritura, una estrategia educativa como ésta tiene una cualidad determinante



© PICTOGRAMAS

"Existen diversas dificultades cuando se intenta crear una "comunicación real": la dificultad de tener, en una situación de clase, otro destinatario que no sea el enseñante (y evaluador del trabajo), la dificultad de situar al alumno en un estatuto diferente al que le otorga actualmente la institución escolar, etc."

desde el punto de vista didáctico: permite a los alumnos y al enseñante *ser conscientes de sus aprendizajes*.

Notas

(1) En el original francés de este texto los autores ilustran estas ideas con un ejemplo de una actividad escolar de resumen de un texto de Alphonse Daudet (*L'Arlesienne*) y con algunas observaciones críticas sobre los comentarios y correcciones realizados por el profesor a partir de los resúmenes de los alumnos (nota de la redacción de **SIGNOS**).

(*) Este texto, inédito en castellano, es una versión abreviada de la comunicación presentada por los autores en la Jornada de Estudio de la Asociación de Enseñantes de Francés celebrada en París el 19 de abril de 1986 sobre "Tipologías de textos y estrategias de enseñanza" y se publica en **SIGNOS** con la autorización de Bernard Schneuwly. Traducción al castellano de **Luisa Telenti** y **Carlos Lomas**.

(**) D. Bain pertenece al Centre de Recherches Psychopédagogiques del Departament de l' Instruction Publique de Ginebra. **Bernard Schneuwly** es profesor de la Faculté de Psychologie et des Ciences de l' Education de la Universidad de Ginebra. Ambos forman parte de la Comisión "Pedagogía del Texto", junto a C. Davaud, F. Dunand, M. Pignat, J. Pittard y Y. Rordorf (Dirección de contacto: Bernard Scheneuwly. Faculté de Psychologie et des Ciencias de l' Education de la Université de Genève. 9, rte de Drize. CH-1227 Carouge Suisse. Teléfono de contacto: 07 [41 22] 7059839).

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. (1979): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid, 1998.

BRONCKART J. P. y otros (1985): *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé. Paris.

COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (1985): "Contributions à la pedagogie du texte", en *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, nº 40, FPSE. Université de Genève.

CORTHAY W. & al. (1977): *Apprentissage de la composition d'idées. Brochure maître, degré 9*. Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire. Genève.

MIGNOT B. C. C. (1832): "Enseignement élémentaire. Mémoire servant de réponse à la question: Quels sont les meilleurs moyens à employer pour apprendre aux enfants à mettre leurs idées par écrit?", en *Journal de la Société Vaudoise d'Utilité Publique*, 1832-33. Tomo I, 201-211.

SCHNEUWLY B. (1986): "Narration et description: Pourquoi sont-elles si importantes à l'école?", en *Education et Recherche*.

3

M^a MAR RIQUEZ ROMERO*Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.*

AMPARO TUSÓN VALLS

Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA

La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS

*Estética, retórica e ideología de la persuasión.*M^a TERESA RODRÍGUEZ*Valores didácticos de la literatura popular.*

4

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil.

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.

FRANCISCO MEIX

Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la sintaxis.

LUCI NUSSBAUM

La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.

ALBERTO MUÑOZ

Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA

Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES

El ordenador en el laboratorio de Física y Química.

5-6

JORGE ANTUÑA, PURA GIL - NATALIA SÁNCHEZ, IGNASI VILA, VICENS ARNAIZ, CARMEN AMORÓS - M^a ROSA MIRA, CARLOS RODRÍGUEZ, BEATRIZ TRUEBA, LOURDES MOLINA I SIMÓ, C. ANGEL - M. BIGAS - R. CARRIÓN - B. MOLL,**MONOGRAFÍA: "LA EDUCACIÓN INFANTIL"**

F. F. ROJERO - ANTONIO MARTÍN

El conocimiento deseable.

FELIPE ZAYAS

Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos.

ANA RAMSPOTT

Comprendiendo y producción de textos narrativos.

7

M^a MAR RODRÍGUEZ ROMERO*La labor de asesoramiento en la enseñanza.*

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO Y AMPARO TUSÓN

Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.

LUIS GONZÁLEZ NIETO

La literatura en la Educación Secundaria.

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA

Y MANUEL F. CUADRADO

Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

8-9

CARLOS LOMAS, ISABEL GÓMEZ, ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ, JURJO TORRES, INÉS MIRET, LUCI NUSSBAUM, LUIS DEL CARMEN,**JOSEXU ARRIETA, MARCELINO VACA, ANTONI ZABALA, JOSÉ A. CIENFUEGOS - JOSÉ M^a CASTIELLO, SAMUEL FERNÁNDEZ, XAVIER BONAL, JESÚS BARRIUSO, JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ, LL. MARINY - M. MISTRAL - M. MIRALLES, MONTSERRAT TORRA, DORA MUÑOZ - MAITE SBERT, M^a R. MARTÍNEZ - M^a E. YÁÑEZ - J. C. IGLESIAS****MONOGRAFÍA: "CAMBIAR LA ESCUELA" (La educación primaria)**

10

DINA SALINAS

El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión.

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular.

ELIAS GARCÍA DOMÍNGUEZ

La construcción de la trama: modelos para armar.

MIGUEL ANGEL MURCIA

Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas.

ALEJANDRA NAVARRO, HELENA ENESCO

¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños.

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

Educación en valores, transversalidad y reforma educativa.

11

JOSEP M. MASJÓAN

Los profesores de educación secundaria ante la reforma.

JOSÉ LUIS ATIENZA

Materiales curriculares ¿para qué?

JESÚS TUSÓN

Prejuicios lingüísticos y enseñanza.

BENIGNO DELMIRO COTO

Los talleres literarios como alternativa didáctica.

JOSE MARÍA COTS

Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera.

CLAUDI ALSINA

La educación matemática, hoy.

12

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS

El texto televisivo.

CARLOS LOMAS

Usos orales y escuela.

HELENA CALSAMIGLIA

El estudio del discurso oral.

AMPARO TUSÓN VALLS

Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.

LUCI NUSSBAUM

De cómo recuperar la palabra en clase de lengua.

ÁNGEL LOMAS

¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Enseñanza Secundaria.

13

J. GIMENO SACRISTÁN

La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares.

MARIANO MARTÍN GORDILLO

Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza.

JOAN PAGÉS

La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado.

MARIO CARRETERO - MARGARITA LIMÓN

La transmisión de ideología en el conocimiento histórico.

Implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia.

F. JAVIER MERCÁN IGLESIAS - FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar.

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI

Las matemáticas en la Educación Secundaria.

14

CÉSAR COLL - J. ONRUBIA

El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula.

LEO VAN LIER

Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas.

EDOARDO LUGARINI

Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar".

JAVIER ZANÓN

La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas.

ELENA POL

La enseñanza y el aprendizaje del arte. Fundamentos y propuestas.

15

JOSEP M. ROTGER

Ideología y educación.

JOSE MARÍA ROZADA

Educación y enfoques críticos.

JUAN RAMÓN CAPELLA

La ambivalencia de la democratización contemporánea.

CÉSAR CASCANTE

Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda.

JOSÉ M. CASTIELLO - JUAN NICIEZA

Diversidad cultural e inmigración.

Reflexiones para una educación antirracista.

16

MARINA SUBIRATS

Coeducación, formas de vida y cambio social.

LUISA MARTÍN ROJO

Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia.

DANIEL N. MALTZ - RUTH A. BORKER

Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural.

MARINA YAGÜELLO

Las palabras y las mujeres. Los elementos de la interacción verbal.

XAVIER BONAL - AMPARO TOMÉ

Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado.

CARLOS LOMAS

El derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia. Algunas lecturas y materiales sobre lenguaje, género y educación.

CARLES LLADÓ

La enseñanza de las matemáticas y de las ciencias en la educación secundaria obligatoria. Bases epistemológicas y didácticas.

17

CARLOS LOMAS

La comunicación en el aula.

ANGEL DÍAZ DE RADA - HONORIO VELASCO MAÍLLO

La cultura como objeto.

LUCI NUSSBAUM - AMPARO TUSÓN

El aula como espacio cultural y discursivo.

ANNA CROS ÁLVAREZ

La clase magistral.

JULI PALOU I SANGRÁ

La conversación en la construcción del conocimiento en la educación infantil.

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

¿Alumnado y profesorado como enemigos? Algunos problemas prácticos y reflexiones para ser diferentes sin despreciarse.

MICHAEL CANALE - MERRIL SWAIN

Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos.

La enseñanza y la evolución de una segunda lengua (I).

MAITE LARRAURÍ

La educación filosófica.

18

MARIANO MARTÍN GORDILLO

Los fines de la Educación Secundaria Obligatoria.

JAVIER ONRUBIA

Aprendizaje y construcción de conocimientos en la Educación Secundaria Obligatoria.

VICENTE TIRADO

La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

ANTONI ZABALA

¿Cómo enseñar? El análisis de la práctica educativa.

JOSÉ M. ESTEVE

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

JOSÉ LUIS BUSTO - ANDRÉS OSORO

La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria.

CÉSAR COLL - ELENA MARTÍN

La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto.

MICHAEL CANALE - MERRIL SWAIN

Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (y II).

19

CARMEN ELEJABEITIA - I. FERNÁNDEZ DE CASTRO

La profesión docente, hoy.

JUAN M. ESCUDERO

Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la reforma.

RAFAEL FEITO - ANTONIO GUERRERO

La práctica de la formación del profesorado en los centros educativos.

ANGEL SAN MARTÍN - FRANCISCO BELTRÁN

¿Dirección privada para una educación pública?

CONCEPCIÓN SÁNCHEZ BLANCO

Reproducir versus resistir. Algunas contradicciones de la práctica educativa en la educación infantil.

MICHAEL P. BREEN

Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (I).

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRASADOS A:

BTP DISTRIBUCIONES

Cortijo, 56

33212 GIJÓN

Teléfono: 98-532 32 23

Fax: 98-530 09 64