

La aplicación de conceptos de las teorías lingüísticas y su evaluación: de la consigna a la corrección

Stella Maris Tapia

stella.tapia@gmail.com

Universidad Nacional de Río Negro

Bariloche, Argentina.

Resumen

Para estudiar los procesos de transmisión y reproducción de los conocimientos que conforman los preestructos históricos humanos, el interaccionismo sociodiscursivo propone enfocar las dimensiones didácticas de la interacción entre docentes y alumnos. Como espacios de interacción privilegiados, consignas y correcciones son materializadas en productos textuales: mientras que las consignas de enseñanza son acciones de lenguaje con la finalidad específica de guiar las diversas acciones de lenguaje de los alumnos en el proceso cultural de interiorización de las capacidades lingüísticas (Riestra, 2004), las correcciones que los docentes realizan son instrumentos para evaluar y analizar la acción verbal desplegada; constituyen, por consiguiente, un texto dialógico conformado por la corrección del docente sobre el producto de la actividad de lenguaje de los alumnos guiada por una consigna.

Sabemos que la enseñanza de la lengua en las últimas décadas ha sido terreno de aplicación de teorías lingüísticas (Bronckart, 1985, 2007; Riestra, 2008, 2010), llevadas a las aulas con poca o nula transposición didáctica. Por otra parte, conceptos de la Didáctica General sobre la evaluación formativa como una instancia de enseñanza (Camilloni et al, 1998), se conjugan con la visión de la escritura como proceso, conformando una concepción sobre la enseñanza de la lengua materna entre cuyos implícitos se encontraría que los alumnos han de lograr efectos inmediatos en la producción de textos mediante la aplicación de nociones lingüísticas y la revisión y autocorrección de sus escritos.

En esta comunicación presentaremos algunas observaciones a partir de correcciones de trabajos que privilegian la aplicación de conceptos lingüísticos. Mediante el análisis de las consignas y de las correcciones de las tareas de alumnos de nivel medio, se busca identificar nexos entre lo que se enseña, su finalidad, la forma en que se corrige y la evaluación.

1. Introducción

El análisis de las interacciones entre docentes y alumnos en clase suele investigarse en relación con las consignas de trabajo (Riestra, 2004, 2008, 2010a; Goicochea y Tapia, 2009) o con el diálogo que tiene lugar durante la clase. Sin embargo, ha sido poco abordado en la corrección de las tareas de los alumnos que realizan los docentes, salvo en relación con las evaluaciones (Litwin et. al, 2003) o en propuestas concretas para alivianar esta práctica docente que parece tediosa y agotadora (Cassany, 1993). Ahora bien, las correcciones son un espacio privilegiado para estudiar cuáles son los efectos esperados de la enseñanza de la lengua materna, si se ponen en relación las consignas que guían la producción de tareas con los enunciados, las marcas y otras formas en que los docentes intervienen sobre los trabajos de los alumnos, que funcionan como signos externos –sociales-, pasibles de ser internalizados por los alumnos, en un sentido vygotskiano, (Vygotski, 1934) y por lo tanto, de generar su desarrollo discursivo-textual. El objetivo de este trabajo, que forma parte de una investigación en el marco de mi tesis de doctorado “La corrección de las tareas de Lengua: cómo se corrige y para qué se corrige”, dirigido por D. Riestra, es presentar el análisis parcial de correcciones de trabajos de lengua realizadas por distintos docentes en los años superiores de la escuela media. Estos trabajos se corresponden con cuatro consignas que suponen, en principio, la aplicación de conceptos de la lingüística y de otras Ciencias del Lenguaje en la enseñanza. En la primera parte, abordaremos el espacio de construcción de la didáctica de la lengua a partir de los aportes del interaccionismo socio-discursivo por oposición a las formas en las que se producen aplicaciones de modelos, en especial, de la lingüística. En segundo lugar, analizamos las correcciones de los trabajos de los alumnos para identificar nexos entre lo que se enseña como noción a ser aplicada por los alumnos, lo que se corrige y su finalidad.

2. Marco teórico general. Los procesos de formación y mediación en el análisis del interaccionismo socio-discursivo

El interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004a), marco teórico y epistemológico desde el cual abordamos nuestra investigación, supone, siguiendo a Vygotski, que el origen de las propiedades de la conducta y de la conciencia humana radica en la actividad

del lenguaje como la posibilidad de producir signos y significados en tanto instrumentos semióticos en el proceso histórico de la socialización. Afirma que la construcción del pensamiento consciente humano se debe considerar en articulación con la construcción del mundo de los hechos sociales y de las obras culturales. El desarrollo humano se presenta en dos aspectos conjuntos y complementarios, los procesos de socialización y los procesos de individuación.

Las capacidades biocomportamentales específicas de los organismos humanos posibilitaron la realización de actividades colectivas, mediatizadas por instrumentos (herramientas manufacturadas y signos lingüísticos- instrumentos al servicio de la organización colectiva). Esto produjo “un mundo económico, social y semiótico, que es parte específica del entorno de los seres humanos; luego, el posterior encuentro con propiedades completamente nuevas del medio, su apropiación e interiorización, transformó progresivamente el psiquismo primario y dio lugar a la manifestación del pensamiento consciente en su estado actual” (Bronckart, 2007. 24).

Herederero del interaccionismo social y de las tesis de Vygotski sobre la apropiación y la internalización de los signos externos, que reorganizan las formas psíquicas de la etapa biológica del desarrollo, el interaccionismo socio-discursivo propone un programa descendente de trabajo que consta de tres niveles. El primer nivel se refiere a los preconstructos históricos humanos y sus modalidades particulares de funcionamiento. El segundo nivel se ocupa de la transmisión y reproducción de esos preconstructos. En un tercer nivel, se atienden los efectos que la transmisión de los preconstructos colectivos ejerce en la constitución y el desarrollo de las personas.

A su vez, Bronckart distingue diferentes dominios en cada uno de los tres niveles. El primer nivel contempla el análisis de las actividades colectivas, que utilizan instrumentos o herramientas y producen objetos y obras; el análisis de las condiciones de emergencia y funcionamiento de las formaciones sociales, que crean instituciones, normas, reglas, valores, etc.; el análisis de las propiedades y de los efectos de los textos y discursos como manifestaciones de la actividad comunicativa humana y el análisis de las propiedades de los mundos formales de conocimiento.

El segundo nivel abarca el análisis de los procesos de los adultos para integrar a los recién llegados a las redes de preconstructos colectivos (mediante actividades conjuntas y explicaciones verbales), el análisis de las características de los procesos de educación

formal y sus dimensiones didácticas y pedagógicas y el análisis de los procesos de transacción social empleados en las interacciones cotidianas entre personas dotadas de un pensamiento consciente.

En el tercer nivel se consideran: el análisis de los procesos que constituyen el trasfondo sobre el que se construyen las propiedades específicamente humanas (las estructuras y procesos de los organismos vivos), el análisis de las condiciones de manifestación del pensamiento consciente, el análisis de las condiciones de desarrollo de las personas en el transcurso de sus vidas y el análisis de los mecanismos con los que cada persona colabora para la transformación de los preconstructos colectivos.

El modelo precedentemente descrito ubica a la acción como unidad del psiquismo humano y a la actividad como unidad de las formaciones sociales. La actividad colectiva integra las características sociales (de interacción) y las individuales (cognitivas) de la conducta. La cooperación social (el trabajo) que se entabla en la actividad se realiza mediante instrumentos (entre ellos, principalmente, los signos verbales) cuya interiorización progresiva construye el pensamiento consciente, el cual, a su vez, regula otras funciones psíquicas (Vygotski, referido en Bronckart, 2008).

Aunque existen mediaciones formativas en diversos lugares y conciernen a alumnos de diferentes estatus, el interaccionismo socio-discursivo se centra en las mediaciones que obran en los sistemas educativos en tanto que ellos constituyen un lugar mayor (y universal) de formación en las sociedades contemporáneas (Bronckart 2004 b). El análisis de los procesos de educación formal considera la vinculación entre la evolución de las demandas sociales que la escuela recibe como institución formadora de las personas y las interacciones didácticas que se producen en las aulas, en particular, como planificaciones conscientes de diseño cultural (Del Río y Álvarez, 2002; Riestra, 2007). La didáctica, por su parte, constituye un campo de constitución reciente como tal (Bronckart y Schneuwly, 1996), que parte de una serie de problematizaciones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje para proponer líneas de acción. En particular, la didáctica de la lengua se despliega en tres líneas: 1) la identificación y conceptualización de los problemas, 2) el análisis de las condiciones de intervención didáctica y 3) la adaptación y verificación del desarrollo de programas y propuestas didácticas. Es para estos autores, por consiguiente, un sistema de acción que pertenece, simultáneamente, al

orden del saber en la medida en que despliegue un aparato conceptual coherente y específico.

2. 1. La didáctica de la lengua como ingeniería y la articulación de préstamos disciplinares por contraposición al modelo aplicado

Como señalan Bronckart y Schneuwly (op. cit.) el campo de la didáctica de la lengua es asimilable a una ingeniería por cuanto propone un sistema de acción en que se articulan las ciencias de la educación en interacción con las disciplinas de referencia y con las prácticas sociales de referencia. De las disciplinas de referencia que integran las Ciencias del Lenguaje, especialmente de la Lingüística y la Psicología, se toman préstamos que es necesario integrar y articular coherentemente para que sean objetos de enseñanza en las clases de lengua, mediante la transposición didáctica. Si no mediara tal transposición, se produciría la aplicación de un modelo, sin cuestionar su efecto formativo ni su validez: “...un dato empírico o una formulación teórica relacionada con un objeto de saber potencial (cualquiera sea su interés intrínseco) no es útil a priori para la elaboración y programación de un contenido de enseñanza”. Continúan los autores: “...las proposiciones científicas más recientes (o las más legítimas desde el punto de vista de la disciplina) no son necesariamente las más adaptadas para pensar en la didactización de un objeto de saber potencial para los alumnos de un nivel determinado” (21). Critican así el enfoque que va de las disciplinas científicas hacia las prácticas educativas, como aplicación directa. En este sentido, el aplicacionismo supone que la enseñanza como descripción o explicación de un modelo lingüístico y su análisis o su reproducción por parte de los alumnos han de producir efectos inmediatos en sus capacidades discursivo-textuales. Algunos ejemplos de aplicacionismos pueden encontrarse en las consignas de tareas de los alumnos que analizaremos más adelante, en las que priman préstamos de modelos descriptivos y explicativos de las Ciencias del Lenguaje (Riestra, 2010b).

En una dirección similar, los modelos de la escritura como proceso que presupone un esquema de sucesivos borradores a ser revisados y corregidos con herramientas metacognitivas instauradas en la mente de los alumnos se conjugan con una interpretación de conceptos teóricos tomados en préstamo de la Didáctica General, como el de evaluación procesual (Camilloni et al, 1998; Litwin et al., 2003 a y b). Estos parecen devenir en otros tantos modelos aplicados, referidos a la instancia de evaluación

y presentes en forma implícita en las correcciones de las tareas, no obstante, estas generalizaciones suponen que se evalúa el proceso mental que cada alumno particular realiza a partir de productos – considerados sucesivos borradores- para llegar a un texto “ideal”.

Los modelos aplicados no necesariamente dirigen acciones o se constituyen en instrumentos mediadores de la acción, con un efecto en la formación de los alumnos. Tampoco podrían explicar la intervención didáctica ni explicitar qué acciones el docente contemplará en función de que los alumnos aprendan y se desarrollen.

2. 2. Las consignas de trabajo como operadores externos, mediadores en la enseñanza de la lengua

Riestra (2004) define a las consignas como instrumentos mediadores en la realización de las tareas escolares que vehiculizan los objetos de enseñanza y que discriminan las acciones de la actividad (actividad de lenguaje, de lectura y escritura) con sus metas específicas. La consigna es “el espacio de interacción en el que podemos aprehender el efecto que produce la intervención de los enseñantes en los alumnos” (Riestra, 2008: 128). En tanto acción mental, la consigna que orienta la instrumentalización es la que puede planificar cómo cambia la estructura de la actividad de modo tal que las acciones externas se transformen en acciones mentales internas. Riestra menciona, como otro caso, el de la consigna que no exige una actividad de reorganización semántica, sino que demanda la reproducción de un concepto o la reducción de un significado y es, por tanto, la que puede conducir a una acción reproductora y reduccionista, o, eventualmente, una operación de memoria funcional. Por otra parte, distingue la consigna en sentido estricto (“los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase”, *op. cit.*, 132- 133) de la consigna en sentido amplio (“las producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto”, *idem*).

Las tareas prescriptas por las consignas se inscriben en actividades con fines determinados y en un contexto epistemológico escolar. El análisis de los textos de los alumnos a partir de las consignas permite ver, según la autora, el interjuego de la acción mental desplegada por quien enseña con la acción mental realizada por quien aprende.

3. Análisis de correcciones de tareas de lengua

Si la consigna de clase guía acciones a realizar por los alumnos, las correcciones que los docentes realizan de las tareas de los alumnos pueden analizarse, asimismo, como instrumentos que despliegan acciones verbales para interactuar con los ellos en su proceso de aprendizaje. En relación con nuestro objeto de estudio, así como sólo algunas consignas instrumentan acciones, sostenemos que sólo algunas correcciones indicarán cómo revisar un error cometido en una tarea (sea en un concepto o en el uso de la lengua), mientras que otra parte de las correcciones se limitarán a corroborar y controlar la reproducción y la aplicación de los conceptos en las tareas.

3.1. Las consignas en sentido estricto y las tareas realizadas

A partir de un corpus integrado por trabajos corregidos por doce docentes de Lengua y Literatura de 3º, 4º y 5º año de Escuelas Secundarias de San Carlos de Bariloche, he seleccionado las tareas guiadas por cuatro consignas en sentido estricto que se corresponden con conceptos aplicados de diferentes disciplinas y dominios de las Ciencias del Lenguaje.

Dos de estas consignas propician la tarea de contestar un cuestionario a partir de la lectura, en un caso, de “El principio gana-gana”, de Leonard Boff; en el otro caso, de “Cuento sin moraleja”, de Julio Cortázar. Otras dos consignas proponen la tarea de escribir un texto, en el primer caso, un texto explicativo usando conectores; en el segundo, un texto argumentativo breve y sin conclusión. En la tabla 1 se transcriben los títulos y las consignas en sentido estricto como han sido anotadas en los trabajos entregados por los alumnos para que los docentes corrijan.

Consigna 1

Texto argumentativo

- 1) Marcar la estructura en el texto y explicar qué dice en cada parte.
- 2) Explicar cómo el autor logra desarrollar de manera armónica la argumentación
- 3) ¿Cuál es la modalidad parcial o la idea que primero presenta? ¿Y cómo la refuta?
- 4) ¿Cuál es la modalidad total? ¿Qué otras modalidades utiliza? Justifica
- 5) ¿Qué estrategias utiliza? Justifica
- 6) ¿Cuál es el tema y de qué manera organiza el pensamiento del autor (progresión temática)?

Consigna 2

Actividad para “Cuento sin moraleja” (Cortázar), segunda parte:

1. ¿Cómo describirías el circuito de comunicación al interior del texto?
2. ¿Cómo describirías las variedades lingüísticas presentes en el texto?
3. ¿Considerás que la situación comunicativa se lleva a cabo entre pares? Justificar
4. ¿Cuáles son los actos de habla que podés observar dentro del cuento? ¿Cuáles son sus efectos? Determiná si son ilocutorios y perlocutorios. ¿Cuál es el macroacto de habla que lleva a cabo el hombre que vende palabras?

Consigna 3

Uso de los conectores

Seleccionar un tema y realizar un texto explicativo utilizando diversos tipos de conectores (subrayar los conectores usados). El texto debe contar con 4 o 5 párrafos. Y deben ponerle un título.

Consigna 4

Escribí un texto argumentativo sobre las causas de las adicciones. Elegí una de ellas y opiná. Utilizá una o dos preguntas retóricas y una cita de autoridad (fuente, autor). Texto breve sin llegar a la conclusión.

Tabla 1

Un análisis de estas consignas en sentido estricto, siguiendo parcialmente la metodología propuesta por Riestra (2004) nos permite ver que las consignas 1 y 2 explicitan numerosas nociones teóricas, es decir, nociones que han sido tomadas en préstamo directamente de las Ciencias del Lenguaje, la mayor parte de ellas de la Lingüística: texto (tema, progresión temática), tipos textuales: texto argumentativo (estructura, argumentación, modalidad, estrategias), circuito de comunicación (situación comunicativa, mensaje, rol de los participantes), variedades lingüísticas, actos de habla (actos ilocutorios y perlocutorios, macroactos). Reconocemos en las consignas 3 y 4 nociones textuales (tema, párrafo, título, conectores, pregunta retórica, cita de autoridad, fuente, autor, conclusión) asociadas con las tipologías (texto explicativo, argumentativo). La diferencia en la cantidad de nociones puede asociarse con la tarea que cada una de ellas guía: en los dos primeros casos, responder cuestionarios donde hay que reconocer

las nociones o clasificar en base a ellas los textos o una parte de los textos dados. En los otros dos casos, se trata de escribir textos inscriptos en modelos de la lingüística textual. Las consignas de trabajo seleccionadas, dos de ellas inscriptas en una actividad de lectura y dos de ellas en una actividad de escritura, en un grado mayor o menor, propiciarían formas del aplicacionismo de nociones teóricas en la medida en que dirigen acciones de acuerdo con modelos teóricos dados, para corroborar en la lectura o para producir mediante la escritura, de forma reproductiva, esas nociones cuya fuente serían las disciplinas que integran las Ciencias del Lenguaje. Los préstamos provendrían de la Pragmática, de las Ciencias del Discurso, de la Lingüística textual y de las Ciencias de la comunicación como disciplinas de referencia, cuyos contenidos medianamente transformados circulan en manuales escolares y en documentos institucionales como el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de las escuelas comunes involucradas en la Transformación de la Escuela Secundaria rionegrina (Resolución 235/2008 del Concejo Provincial de Educación, Provincia de Río Negro).

3.2. Análisis de correcciones

El análisis de las correcciones nos permite ver si la finalidad de cada docente es la evaluación o control de que los alumnos pueden o no reproducir aplicando determinadas nociones, si lo que persigue es que estas nociones permitan que los alumnos comprendan mejor las lecturas y escriban mejores textos (es decir, si se cree que esta aplicación puede promover un desarrollo discursivo textual) o si estas nociones aparecen escindidas de la acción de lenguaje que los alumnos realizan y, por lo tanto, cuál sería su función para el desarrollo discursivo-textual.

Las correcciones que realiza el profesor de la consigna 1 funcionan a manera de evaluación calificativa de cómo han sido aplicados los conceptos teóricos y son justificaciones de dicha evaluación. Para los alumnos, las correcciones tienen el efecto de marcar falencias, errores conceptuales y errores de ortografía para corroborar que el docente ha leído los escritos. No es explícito por qué se corrigen algunos errores y otros no. Se promueve una instancia oral y una rescritura mediante el uso reiterado de verbos en infinitivo (“consultar”, “preguntar”, “transcribir”, “rehacer”, “volver a entregar”) pero no hay información específica que indique qué acciones desplegar para mejorar el

trabajo. Estas correcciones no son herramientas, en sí mismas, para internalizar sobre la producción textual ni sobre el manejo de la lengua. De manera coherente con la consigna, las correcciones controlan la reproducción de un contenido enseñado. A modo de ejemplo, es ilustrativo el enunciado “no corresponde a lo pedido y explicado en clase”.

La profesora de la consigna 2 corrige en forma exhaustiva. Hay enunciados de la docente en los márgenes de las hojas, enmiendas (con esta categoría nos referimos a que la docente ha sustituido la forma incorrecta por una correcta) y marcas conforme a un código sobre y entre los enunciados de los alumnos. Estas correcciones dicen muy poco sobre el contenido de las respuestas, es decir, las nociones teóricas provenientes de los campos de la lingüística y de las ciencias de la comunicación, que no están valoradas, quedan disociadas de las correcciones, que apuntan centralmente al conocimiento gramatical o a la escritura como procedimiento. Se identifica cada uno de los aspectos en los que los alumnos no dominan el uso de la lengua, incluyendo el trazado de las letras o la caligrafía. El efecto que puede generar este tipo de corrección es un diagnóstico compartido, en tanto que a los alumnos se les indica “revisar”, es decir, tienen que observar todos los aspectos que se ven como incorrectos, no obstante, no se pautan acciones para poder atender metódicamente a cada uno de los diferentes niveles: epistémicos, praxeológicos y en especial, a aquellos conocimientos que se suponen ya operacionalizados en este nivel educativo -4º año- (gramática oracional: concordancia sujeto-predicado, concordancia sustantivo-adjetivo, uso de mayúsculas y minúsculas, caligrafía), antes bien, se identifican todos ellos simultáneamente. Es como si se esperara que, a partir de la reflexión sobre todos los aspectos disgregados, el destinatario-alumno pudiera activar aquello que ya sabe y ponerlo en práctica en su acción de lenguaje. Pero, podemos preguntarnos: ¿lo saben efectivamente los alumnos? ¿Si lo saben, por qué no han puesto estos saberes en juego al textualizar sus escritos? ¿Qué efectos pueden tener estas correcciones en los alumnos si, por otra parte, lo que se indica es revisar aspectos de la lengua que no constituyen objetos de enseñanza de esas tareas, pues ninguna de las nociones teóricas aplicadas les permiten revisar lo que la docente les indica que hagan?

Los trabajos que responden a la consigna 3 han sido evaluados como “bien” o “regular” según se haya cumplido con la consigna a un nivel formal y no a nivel del sentido del texto. Interpretamos que la evaluación se basa en la forma porque las tareas a las que se les otorga la calificación “bien” cumplen con lo pautado en la consigna: cantidad de

párrafos, cantidad de conectores subrayados, título. Los problemas de sentido en los trabajos de los alumnos son marcados con el adjetivo “confuso” que no indica cuál es el tipo de error cometido o mediante la enmienda o supresión de algunos conectores. Si nos atenemos a la finalidad implícita en la consigna, “explicar”, no está lograda por los textos producidos y no está contemplada en las correcciones efectuadas por la docente. En otros aspectos, predomina la enmienda sin usar términos explícitos que aludan al tipo de error cometido (aunque hay errores gramaticales, otros de ortografía y sobre el uso de la tilde). No resulta claro qué corresponde al orden morfosintáctico y qué al orden textual, puesto que en un trabajo se subraya como conector “o”, y la docente lo tacha, aclarando que se trata de un “nexo”, no obstante, tal aclaración no se realiza cuando los alumnos subrayan “y” o “pero” como conectores. Es decir, criterios textuales y morfosintácticos se solapan sin diferenciarse claramente. De esta forma de corregir los alumnos podrían inferir que no es tan importante escribir un texto con sentido, sino responder a una consigna dada, para hacer una aplicación de la forma “conector”, independientemente de lo que éste signifique y de la progresión de sentido que va estableciéndose en el texto, o de la planificación general que en él subyace. Por otra parte, aunque la intencionalidad del texto es, supuestamente, explicativa, no hay una revisión, en las correcciones, sobre cómo se logra dicha finalidad, o cuál es el contexto en que se produce, es por ello que en un caso se permite usar la segunda persona para explicar y en otra tarea, se corrige parcialmente este uso y se sustituye por una forma impersonal. El efecto en el desarrollo discursivo textual de los alumnos quizás sea corroborar cierta arbitrariedad en la lengua y en sus normas, obviando lo que hay en ellas de sistemático.

Las correcciones de la docente de la consigna 4 se suceden en función del grado de comprensibilidad del escrito, es decir, se procura, en primer lugar, que se pueda revisar la escritura para dar un sentido general al texto. Es probable que se consideren a estas tareas como borradores, ya que no hay calificaciones definitivas y ya que la consigna en sentido estricto subraya su carácter de texto breve, “sin llegar” a conclusión. La docente atiende a que el alumno pueda rescribir su texto, sobre todo, en los casos donde hay problemas de coherencia pragmática o semántica. Mediante la segunda persona dirigida estrictamente a un “vos destinatario”, da pautas para la revisión del escrito que prevé como efecto en los alumnos un desarrollo discursivo textual, siempre y cuando haya tal rescritura. Las indicaciones en segunda persona son precisas, combinan la dimensión

textual con la gramática. A veces, estas indicaciones alternan con modalizaciones deónticas (“se debe”, “hay que”) que se pueden interpretar en relación con la finalidad de la enseñanza de la lengua: son normas arbitrarias que se utilizan por convención, históricamente, pero, a la vez, es necesario transmitir las a las siguientes generaciones para garantizar la conservación y el mantenimiento del sistema de la lengua. En los casos en los que se acumulan errores de coherencia pragmática y semántica, se deja escrita la voluntad de la docente de conversar acerca de los errores, para eso se incluye en una primera persona del plural con una forma del tipo de discurso del exponer implicado: “lo revisamos juntas”, “lo charlamos”, utilizando, además, un presente-por-futuro o pro-futuro (que crea la ilusión del futuro como algo inmediato y que no coincide con el tiempo de la enunciación). En varias correcciones hay una articulación entre categorías textuales y gramaticales. El concepto “concordancia” está explícito, lo mismo sucede con categorías como “persona” y “pronombre”. La docente anota que el “pronombre” no concuerda con el verbo y además indica que no se corresponde con la persona del enunciador: “Concordancia: tercera persona. Si te involucrás mediante “tratamos” debés seguir en uso de esa persona gramatical”. Además, la docente ha redondeado la flexión del verbo en primera persona del plural y el pronombre “sus”. En otro caso indica que “esto” tiene un referente ambiguo: “ampliá el sentido de ese pronombre. ¿Qué es ‘esto’ para con este texto?”. Si comparamos los trabajos entre sí, observamos que la docente no corrige lo mismo, sino que opera de forma gradual: a mayor nivel de internalización de las herramientas de la escritura por parte de los alumnos, mayor alcance de correcciones formales. Menor grado de internalización de las herramientas de la escritura supone mayor cantidad de correcciones que afectan al sentido, y dejan de corregirse, en estos casos, otros errores como la precisión léxica o la puntuación. Creemos que este tipo de correcciones propicia un desarrollo discursivo-textual positivo en los alumnos porque se guían las acciones a seguir para revisar el escrito, sin dejar esa etapa librada al azar o a la espontaneidad.

En la tabla 2 se busca sistematizar la relación entre tarea, nociones teóricas implicadas y finalidad de las correcciones realizadas por los docentes.

	Tarea	Nociones teóricas	Finalidad de la corrección
Consigna 1	Reconocer estructura, modalidades, estrategias, tema y progresión temática	texto argumentativo (estructura, argumentación, modalidad, estrategias), tema, progresión temática	Control, reproducción
Consigna 2	Reconocer circuito de comunicación, variedades lingüísticas, actos de habla	circuito de comunicación, variedades lingüísticas, actos de habla	Diagnóstico del uso incorrecto de la lengua
Consigna 3	Escribir un texto explicativo	texto explicativo, tema, párrafo, título, conectores,	Control, aplicación de criterios formales
Consigna 4	Escribir un texto argumentativo (opinión)	texto argumentativo, pregunta retórica, cita de autoridad, fuente, autor, conclusión	Indicación de acciones futuras para revisar el texto, articulando nociones textuales y gramaticales

Tabla 2

Vemos que en las consignas y correcciones de los docentes de las consignas 1 y 3 el objeto de enseñanza es coincidente: las nociones teóricas enseñadas. En cambio, mientras que las consignas tienen un objeto de enseñanza, las correcciones de las docente 2 están escindidas de ese objeto y apuntan a las acciones de lenguaje de los alumnos. En este caso se ilustra, de alguna manera, con respecto a las correcciones, lo que afirma Riestra para con las consignas: “Las consignas de trabajo que propician conceptualizaciones sin que medien transposiciones didácticas tienden a que los alumnos clasifiquen, pero si esta clasificación está alejada de la acción de lenguaje, permanecerá escindida del concepto enseñado” (2004). Por último, la docente 4 parece articular las nociones que ha tomado en préstamo de la lingüística textual y de la tradición retórica por cuanto atiende en primer lugar a la textualización como construcción de sentido y a la finalidad del texto producido por los alumnos (sostener una opinión con argumentos), a la vez que corrige componentes morfosintácticos que afectan a la coherencia semántica y pragmática.

4. Conclusiones

La transposición didáctica implica la elaboración de un aparato conceptual coherente y específico que supere la aplicación de nociones teóricas transpuestas, ya que éstas por sí mismas no producen efectos concretos para el desarrollo de las capacidades discursivo textuales de los alumnos.

Las correcciones que los docentes realizan de las tareas de los alumnos pueden tener la intencionalidad de evaluar, a modo de control, las nociones utilizadas en las clases o bien pueden guiar acciones específicas como mediadoras para ser utilizadas en función de una acción de lenguaje futura. Los alumnos podrán internalizar estas acciones si el trabajo de revisión es pautado durante la corrección con algún método y sistematicidad y si el docente procura conducir esas acciones futuras de forma articulada entre el nivel del lenguaje (en las prácticas de lectura y escritura) y el plano del saber sobre la lengua, superando reproducciones reduccionistas de teorías cuya finalidad en la enseñanza es difusa y cuyos efectos formativos son cuestionables en el nivel educativo de la escolaridad secundaria. En el espacio de las mediaciones formativas, en las clases de lengua, consignas y correcciones deberían ser solidarias en torno a un fin concreto: el desarrollo de personas que puedan utilizar de manera cada vez más afinada sus capacidades para la comprensión y la producción de textos.

Es de desear que los análisis de las interacciones que se producen en las prácticas promuevan una mayor coherencia entre los efectos que se esperan y los efectos logrados en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos.

Bibliografía

Bronckart, J.-P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.

Bronckart, J.-P. y B Schneuwly (1991/1996): "La didáctica de la lengua materna: una utopía indispensable", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nro. 9, julio de 1996.

Bronckart, J.-P. (2004a): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y aprendizaje.

Bronckart, J.-P. (2004b): « Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif », *Calidoscópico*, vol. 2, nro. 2, jul/diez, 2004.

Bronckart, J.-P. (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J.-P. (2008): "El devenir de una obra", en Schneuwly, B y J.P. Bronckart [coord.]: *Vygotski hoy*. Madrid: Popular.

Camilloni, A. R. W; S. Celman, E. Litwin y M. C. Palou de Maté (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Aique.

Cassany, D. (1993/2000): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao.

Del Río, P. y A. Álvarez (2002): *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural* (Texto para el Curso de Postgrado "El enfoque histórico cultural como perspectiva teórica y metodológica de investigación". CRUB, UNComahue, Bariloche, Argentina, 8 -12/10/2002)

Goicoechea Gaona, M.V. y S. M. Tapia (2009): "El medio, las consignas y las tareas. Análisis en torno al diseño cultural", en Barbarella, M. R y R. De Pascuale [comp.]. *Actas del V Congreso Nacional y III Internacional de investigación educativa. Investigación educativa y compromiso social*. Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comahue.

Litwin, E.; C. Palou de Maté; M. Calvet, M. Herrera; L. Pastor (2003a): "Aprender de la evaluación", *Educación, lenguaje y sociedad*, vol. 1, diciembre 2003.

Litwin, E.; C. Palou de Maté; M. Calvet ; M. Herrera, L. Pastor ; M. Sobrino (2003b) : *Corregir : sentidos y significados de una práctica docente*. Cipolletti: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Riestra, D. (2004): *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado, Universidad de Ginebra.

Riestra, D. (2007): "Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua", *Co-herencia*, vol. 4, nro. 7, julio-diciembre, 2007.

Riestra, D. (2008): *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riestra, D. (2010a): "El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso", en Castel, V. M. y L. Cubo de Severino Editores. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza.

Riestra, D. (2010b): "Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?", *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 1, Nro. 1, octubre de 2010.

Vygotski, L. (1934/2007): *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.