

6.

El abordaje de la lengua en la formación docente: Uso y reflexión. Transposición didáctica

Este artículo tiene por objeto compartir con los colegas nuestras preocupaciones acerca de la formación de docentes que van a enseñar Lengua en el 1° y 2° Ciclo de la Educación General Básica. Para ello seleccionamos las siguientes cuestiones:

I. El **estudio de la Lengua en conjunción con la Didáctica** de ese campo de conocimiento. Tuvimos en cuenta ambos ejes: Lengua y Didáctica.

II. El **sujeto que aprende**, atendiendo a:

a) Sus competencias en el área disciplinar.

b) Sus capacidades para mediar entre el contenido disciplinar y el niño del 1° y 2° Ciclo de la EGB, que reconstruye un aprendizaje del objeto que ya usa espontáneamente para comunicarse: la lengua.

III. **La Lengua en su doble dimensión de herramienta de cultura y objeto de estudio**. Esto nos obliga a hacer un racconto para discernir entre lo que es un saber intuitivo y lo que es un saber proposicional reflexivo sobre este campo disciplinar.

I. Abordaje de la lengua desde una perspectiva didáctica

Si examinamos retrospectivamente los programas de nuestra asignatura durante las tres últimas décadas, podemos observar que el acento estuvo puesto en distintas cuestiones:

a) En la década del '70 preocupaba el **cómo enseñar Lengua**. No había una mirada dirigida hacia la configuración de este objeto de estudio, sino una enu-

Alicia Giménez
Virginia Bossié
Adriana Allori
pag. 57-68

meración de lo que se consideraban habilidades: leer, escribir, hablar, escuchar. Obviamente, el éxito o el fracaso dependía de la enseñanza que impartía el docente. Por ello, los **métodos** constituían el pilar desde el cual se catapultaba al niño hacia el conocimiento de la lengua.

b) A comienzos de la década del '80 la preocupación estuvo referida al fracaso escolar. En nuestro país se conocieron las investigaciones de **Berstein** sobre códigos restringidos y códigos elaborados, y a partir de entonces se relacionaban éxito o fracaso con lenguaje.

Al mismo tiempo, se publicaban las investigaciones de **Emilia Ferreiro y Ana Teberosky**, lo que produce una verdadera revolución en quienes estamos abocados a la formación docente. Esto obligó a revisar nuestros programas de estudio. Esta vez, la búsqueda se orientó a la **Psicología cognitiva**. La pregunta básica se situó en el **sujeto de aprendizaje** desde una perspectiva gnoseológica:

· ¿Cómo se aprende Lengua?

· ¿Cuáles son las operaciones cognitivas en el acto de conocer la Lengua?

Entró en escena, entonces, la preocupación por el aprendizaje que realiza el alumno.

c) En los albores de la década del '90, a las cuestiones anteriores se agrega el debate sobre lo que es la **Lengua** en su **concepción epistémica**:

· ¿Un sistema fijo, virtual, abstracto, que debe ser descripto como tal?

· ¿O es un acto que se plasma en el uso concreto de ese sistema, asumido por un sujeto inmerso en sus propias coordenadas espacio—temporales?

· ¿Cuál es el estado de la mente respecto del lenguaje?

El primer interrogante nos sitúa en la consideración de la **Lengua como un sistema** que se basta a sí mismo. Se trata de la **postura estructuralista** que influyó en las escuelas en la década del '70.

El segundo, en cambio, nos ubica en el **uso de la lengua**, con lo cual irrumpen los sujetos que enuncian e interpretan la comunicación lingüística. Se instalan fuertemente los **planteos de la sociolingüística** a través de teóricos como Halliday -con su perspectiva “inter-organismos”-; Van Dijk -con las “funciones del discurso”-; los “actos de habla” de Austin y la enunciación con la introducción de tiempos y espacios en la asunción de la lengua por un hablante que instaura frente a sí al receptor.

La tercera interrogación está centrada en el **conocimiento que el hablante tiene de la lengua**. Esta postura está conectada con la psicología cognitiva y nos guía sobre el proceso de desarrollo de las competencias lingüísticas a partir de matrices que la mente posee de manera innata respecto de la Lengua. Se trata de la **Gramática Universal de Chomsky**, con su Teoría de Principios y Parámetros, fundamental a la hora de estudiar los procesos de apropiación de la Lengua en

los niños.

d) Al finalizar la década, quienes estamos en este campo que solemos llamar “fronterizo” tratamos de abordar la lingüística desde una plataforma de **síntesis** que nos permita interrogar a las distintas escuelas, teniendo como base la perspectiva de la **Transposición didáctica**, es decir, el **proceso que transforma el saber erudito en conocimiento escolar, siempre resguardando la vigilancia epistemológica del objeto de estudio**. Con ello queremos decir que cada una de ellas se constituye en aporte valioso para la formación de nuestros docentes.

En conclusión, “**sistema**”, “**proceso de conocimiento del sistema**” y “**uso del sistema**” son ejes de la elaboración de nuestro programa, que necesariamente debemos ensamblar para lograr una formación equilibrada. La Lengua irrumpe en este escenario recuperando un lugar como área del conocimiento que nunca debió haber perdido, pero enriquecida con la mirada de la psico y de la sociolingüística, en función del quehacer docente.

Dirimidas estas cuestiones lingüísticas, enfocamos ahora nuestra mira hacia la Didáctica.

Creemos que, para abordar los hechos del lenguaje a partir de la síntesis de escuelas lingüísticas diversas, las soluciones pasan por el establecimiento de la programación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de:

- Planificaciones globalizadas, centradas en tipologías textuales.
- Contratos didácticos entre docente y alumnos.
- Monitoreo de la evolución de los aprendizajes de los alumnos, atendiendo a los aportes de la psicología cognitiva.
- Evaluación formativa mediante un trabajo en fases que involucre a los diversos actores: el docente, los pares, los destinatarios.

II. El sujeto que aprende

Lograr que nuestros alumnos puedan tener un desempeño acorde con nuestras expectativas nos lleva al segundo punto: **¿Cómo debemos formar al docente de Lengua para el 1° y 2° Ciclo de la EGB?**

Nuevamente, nos planteamos el problema de los **saberes** en su **doble dimensión**: por un lado los propios **del área disciplinar**; y por otro, los referidos al **acto didáctico**.

A partir de las dificultades que observamos año tras año en nuestros alumnos, decidimos consensuar en el interior de la cátedra un probable **perfil del docente de Lengua**. Así, en lo concerniente al área disciplinar, consideramos que debemos ayudarlo a desplegar las siguientes **competencias**:

- Uso autónomo, espontáneo y correcto de la lengua oral y escrita a través de prácticas discursivas.

- Saberes conceptuales y procedimentales sobre procesos de textualización.
- Saberes conceptuales sobre el sistema lingüístico y sus reglas de funcionamiento.
- Reconocimiento de distintas miradas del hecho lingüístico a través de corrientes que incidieron e inciden en la Didáctica de la Lengua.
- Conocimiento de los procesos de adquisición de la Lengua y las teorías que los explican.
- Despliegue de estrategias locucionarias.

Por otra parte, en lo atinente a la didáctica de este objeto de aprendizaje, resulta fundamental tener en cuenta:

- La capacidad para conciliar intereses subjetivos del alumno con necesidades objetivas del programa o currículum, a través de proyectos didácticos.
- La observación de las operaciones de conocimiento que despliegan sus alumnos, lo que le permitirá detectar avances y dificultades en el proceso de aprendizaje.
- El empleo de estrategias discursivas para orientar el aprendizaje de sus alumnos (ejemplo: argumentación y contraargumentación).
- El proceso de reflexión y revisión de las propias prácticas, para mejorarlas.
- La capacidad para instalar diversas dinámicas de la clase, según las particularidades de los distintos aspectos de la lengua; esto es, dinámicas grupales, individuales, colectivas.
- La capacidad para integrar el “saber erudito” con el “saber enseñar”, a través de intervenciones docentes oportunas y adecuadas.
- La permanente confrontación entre praxis y teoría, tanto desde el área disciplinar como desde la didáctica.
- El adecuado manejo de los distintos tipos de evaluación en forma integrada: evaluación permanente a través del diagnóstico, el seguimiento y los criterios de promoción para la acreditación de sus alumnos.

Por estas razones, **en la elaboración de nuestro programa tenemos en cuenta dos tipos de competencias: las referidas al uso y reflexión sobre la Lengua, y las concernientes al proceso didáctico.**

III. La lengua: Herramienta de cultura y objeto de estudio

La Lengua es un sistema de comunicación que se aprende espontáneamente, a través de la interacción con el medio. Al menos desde una perspectiva generativista, hay –en la mente del hablante– principios universales que son innatos. Por esta razón, todos **los niños aprenden a hablar sin necesidad de enseñanza sis-**

temática. Al nacer recibe los datos lingüísticos de su entorno y despliega esos principios adecuándolos a los parámetros de la lengua materna. Esta consideración podría llevarnos al **engaño de creer que no es necesario “enseñar Lengua”**. Podríamos pensar que fuera de la alfabetización –la cual corresponde, hasta cierto punto, a la enseñanza escolar– no sería preciso ir más allá.

Además, si propiciamos un enfoque comunicativo, ¿no bastará con quedarnos con la Lengua como contenido procedimental? ¿Qué lugar ocupa el estudio de la gramática en los procesos de producción y recepción lingüística?

Desde el sentido común, los alumnos frecuentemente nos hacen oír sus reclamos con expresiones como las que siguen: “¿Para qué tengo que estudiar de memoria la conjugación verbal, si después, cuando escribo, pongo cualquier tiempo y modo? ¿Para qué tengo que saber cómo se forma una cláusula concesiva? ¿Por qué tengo que saber reconocer un pronombre?”. Evidentemente, tenemos que buscar la forma de que esto, que es un saber conceptual, resulte funcional para el proceso discursivo.

Reconocemos que el planteo de nuestros alumnos es atendible; no obstante, sabemos, al mismo tiempo, que **los conceptos gramaticales tienen que estar presentes**. Fundamentamos esta aseveración en lo siguiente:

En primer lugar, **la gramática tiene un valor propedéutico** en lo que se refiere a la organización de la mente respecto del lenguaje. En segundo lugar, este saber conceptual **permite al docente intervenir adecuadamente en el aprendizaje** que efectúan **sus alumnos**.

En consecuencia, debemos buscar la forma de que estos conceptos sean operativos desde una perspectiva del uso de la lengua. Las decisiones al respecto pasan por lo siguiente:

- a) Reubicar el estudio gramatical después de los procedimientos de producción y recepción de textos.
- b) Secuenciar y graduar los contenidos gramaticales atendiendo a los siguientes parámetros:
 - Aspectos contextuales del hecho lingüístico.
 - Procesos de textualización.
 - Conformación de la oración y sus sintagmas constitutivos.

Estos han sido los principales planteos a la hora de elaborar nuestro programa de estudio.

IV. Transformación didáctica

Destacamos aquí la importancia que tuvo la modificación del **Plan de Estudio** a partir del año 1997, cuando se instauró el régimen anual, con 8 horas de carga horaria semanal, y la denominación de la materia se transformó en “**Lengua y su didáctica**” (antes “**Didáctica de la Lengua**”) cambio para nada ingenuo, ya que

se dejó de subordinar un área (“de la Lengua”) con respecto a la otra (“Didáctica”), prescribiendo implícita y explícitamente que ambos contenidos debían abordarse de forma coordinada (Lengua “y” su Didáctica).

En lo concerniente a la Didáctica en este campo específico, nuestro problema estaba centrado en la **escisión entre teoría y práctica docente**. En búsqueda de una **solución**, acordamos desde la cátedra una serie de decisiones:

En primer lugar, y dado que nuestros alumnos deben efectuar su práctica en cada asignatura a partir del cambio ya explicitado, resolvimos que desde el mismo proceso de organización de la práctica docente hasta su evaluación, esto se llevara a cabo mediante un **contrato didáctico** –tal como lo indicamos a nuestros alumnos como futuros docentes–:

Una vez asignado el tema por el profesor del año correspondiente a un ciclo de la EGB en la escuela donde habrán de practicar, el alumno asiste a nuestra clase, plantea el tema dado y se esboza la planificación de manera interactiva. Luego se leen, discuten y seleccionan aquellas estrategias que se enmarcan en los lineamientos teóricos ya enunciados.

Posteriormente, el alumno realiza su práctica en presencia de por lo menos una integrante de la cátedra y un compañero, quienes registran por escrito lo observado. A vuelta de la experiencia se ponen en común opiniones y sugerencias sobre la base de la lectura de los registros, y, por último, luego de esta evaluación conjunta, el equipo de la cátedra decide la calificación final.

Esta metodología nos está dando buenos resultados, ya que nuestros alumnos se acostumbran a reflexionar sobre su desempeño para plantear propuestas superadoras, a la vez que otorga coherencia al programa reformulado a partir de 1997.

I. El sujeto que aprende: una experiencia con textos narrativos

En tránsito por el doble andarivel del conocimiento del objeto de estudio y sus capacidades para efectuar la transmisión didáctica de los contenidos, enfrentamos a los futuros docentes a la propia vivencia de la transposición didáctica que propiciamos. De esta manera, entendemos, tendrán un mejor y más seguro manejo de su quehacer docente, a la hora de enseñar Lengua.

Por eso es que al considerar la **superestructura de los textos narrativos**, sus saberes de la lengua como objeto de estudio no fueron el punto de partida, sino el de llegada, luego de hacer intervenir sus propias competencias como usuarios para **crear y recrear** un texto de esa tipología. Y, lo que no puede obviarse en este proceso, volvieron una y otra vez sobre su propia escritura para mejorarla hasta lograr un último borrador, distante de un cuento de Jorge Luis Borges, pero propio, coherente y cohesionado.

En este ir y venir fue de vital importancia, también, la **confrontación entre pares**, que permitió la aplicación concreta del enfoque comunicativo e interactivo

en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua. En esto nos sentimos deudoras de Josette Jolibert y de Daniel Cassany, entre otros. De nada serviría un saber lingüístico transmitido “per se”, ni ejercicios posteriores de aplicación de un concepto teórico, si el estudio del lenguaje, como instrumento de comunicación, no respondiera a tal necesidad básica del ser humano.

Partimos, entonces, de un mínimo de datos disponibles: algunos sucesos aislados de tres episodios que constituirían la trama narrativa de un cuento de Borges, denominado “Ema Zunz”. Los alumnos estaban en conocimiento de la estructura de los episodios narrativos, y, como usuarios de la lengua, también tenían conocimientos previos acerca de la tipología propia de los cuentos. Se trataba ahora de dar forma a su propia producción. Los datos aportados fueron los siguientes:

EPISODIO I

1) MARCO: Personaje: Emma: 19 años; vive sola en un barrio de Buenos Aires. Lugar: su hogar. Tiempo: un viernes de 1922.

2) COMPLICACIÓN: Al llegar a su casa encuentra una carta procedente de Brasil. Le anuncian que su padre había muerto en una pensión.

3) RESOLUCIÓN: Se retira a su cuarto. Guarda la carta en un cajón. Trama un plan para vengar a su padre.

EPISODIO II

1) MARCO: Personajes: Emma y un marinero. Lugar: Puerto de Buenos Aires. Tiempo: Sábado a la tarde.

2) COMPLICACIÓN: Emma busca un marinero al azar para hacer el amor. Luego el marinero le deja dinero en la mesa de luz.

3) RESOLUCIÓN: Emma rompe el dinero y se va del lugar.

EPISODIO III

1) MARCO: Personajes: Emma y Lowental, dueño de una fábrica. Lugar: Domicilio de Lowental, anexo a la fábrica. Tiempo: Domingo.

2) COMPLICACIÓN: El lunes iba a producirse una huelga en la fábrica. Emma había hablado por teléfono con el dueño para solicitarle una audiencia con el fin de delatar a los compañeros huelguistas. Lowental la recibe.

3) RESOLUCIÓN: Emma lo mata. Venga a su padre y sale absuelta de culpa y cargo.

La **primera fase** de este trabajo consistió en una **producción individual** sobre la base de los datos aportados. Es importante destacar el valor de una primera escritura individual, tanto para nuestros alumnos universitarios como para los alumnos de la EGB que ellos tendrán luego a su cargo. Esto es así porque, de esa manera, se activan los **conocimientos previos** de cada uno, sobre la base de saberes y **experiencias propias**, y no a posteriori de un concepto teóricamente transmitido para ser luego aplicado.

De todas maneras, también antes de este práctico-taller se les habían aportado **conocimientos teóricos** acerca de los procedimientos y elementos que otorgan **coherencia y cohesión** a un texto, en el marco de la **lingüística textual**. Pero esta primera escritura no era una prueba en la que debieran demostrar sus conocimientos lingüísticos ni ponerlos en práctica en un ejercicio preparado “ad hoc”, sino que la apropiación de esos saberes les permitiría una mejor producción y una más clara toma de conciencia de sus competencias lingüísticas y discursivas a la hora de revisar su escritura.

A vuelta de esa primera escritura vino la **primera confrontación con sus pares**. Esto permitió detectar aciertos y dificultades tanto en lo que concierne a la **coherencia** como a la **cohesión** de los textos producidos.

Entre los **aciertos**, debemos mencionar el **vuelo creativo** de los alumnos que, sin conocer el texto-base (“Emma Sunz”, de Jorge Luis Borges), lo habían recreado de tal manera, aportando sucesos catálisis y marcos espaciales y temporales que, si se hubiera tratado de una simple re-narración de un texto literario habrían sido imposibles. Sin ir más lejos, esto pudo observarse en el título mismo (no brindado a la hora de ofrecer los datos aislados): “La historia de Emma”; “La venganza de Emma Sunz”; “Enredos familiares”, entre otros.

También hubo variedad en el **tratamiento de la trama**, puesto que algunas producciones la ofrecieron como una crónica, subtitulando cada episodio con la fecha en que los hechos se habían ido produciendo (“Viernes 8 de septiembre de 1922”; “Sábado 9...”), cuando el mes, por ejemplo, en ningún momento se les había mencionado. Otros ampliaron el marco tiempo-espacial del primer episodio con la llegada de Mussolini al poder en Italia; dato que sólo pudo ser extraído de su propia memoria y de relacionar el año, único aporte temporal además del de ser un viernes.

Un alumno recreó la propia historia de la protagonista, previa al primer dato del episodio I: su madre había fallecido 6 años atrás, y desde hacía un año el padre estaba a cargo de una sucursal de la fábrica Lowental en Brasil; ella estudiaba secretariado bilingüe y por ese motivo no había querido irse a vivir con su padre, confiando en que podría valerse por sí misma. De allí que el primer episodio tuviera el marco dado.

La manera de **encadenar** el segundo **episodio** con el tercero también resultó de lo más variada. La mayoría relacionó al marinero con el dueño de la fábrica. Pero algunos fueron más lejos, y lo ubicaron en un barco (“El Caipirinha”) que traía elementos que la fábrica de Lowental necesitaba como insumo para su producción. Otros, incluso, hicieron a Lowental también dueño de la flota que, en su trayecto de Brasil a Argentina, no sólo transportaba materia prima para la fábrica, sino también contrabando. El conocimiento que el padre de Emma tenía acerca de este negocio sucio lo habría llevado a morir en manos de matones.

En cuanto al encuentro con el marinero, las **peripecias** también fueron variadas: en un cuarto de hotel; en la misma fábrica cercana al puerto; en el barco... Emma le robaba papeles que lo comprometían; o un arma; o los documentos... Todos coin-

cidieron en que no era prostituta profesional, y que no era el dinero lo que le importaba, basados en la resolución del segundo episodio (“lo rompió”).

Y respecto de la muerte de Lowental, algunos ubicaron la fábrica en los alrededores del puerto de Buenos Aires, pero otros hicieron viajar a Emma Sunz hasta Brasil, oculta en el mismo barco del marinero con quien había tenido relaciones con el único fin de infiltrarse como polizonte para zarpar más rápidamente.

En esta última producción, debieron tratarse luego problemas de **coherencia textual**, puesto que también mencionaba el llamado telefónico a Lowental sin indicios de que fuera de un país a otro, tampoco se explicitaba cómo Emma estaba en conocimiento de una huelga que se produciría dos días después del llamado, en otro país.

Ante ésta y otras dificultades, en particular de cohesión textual, **la confrontación entre pares obligó a una segunda escritura**, ya que cada uno, al leer la producción del otro, le fue marcando **errores en distintos niveles**: Desde el **notacional** (espacio de sangría; ausencia de tildes; ortografía; etc.) hasta **gramaticales** (concordancia de sujeto y verbo; corrección en el uso de pronombres relativos; necesidad de elipsis o referencia pronominal ante la reiteración de información ya brindada en forma plena, etc.) y **en distintas dimensiones** (como la pragmática de la incoherencia detectada, o la necesidad de separar en párrafos un largo enunciado que abordara más de un subtema).

Un **tercer momento**, también individual, lo constituyó la **segunda escritura**, teniendo en cuenta las correcciones indicadas por su compañero y comentadas en clase. Pero, interfase, y en cada pequeño grupo, se hizo **necesaria la presencia** de las **docentes** de la cátedra para dilucidar cuestiones que, por sí mismos, productores y correctores no podían resolver. En algunos casos **se los reenvió a la bibliografía** de consulta (diccionario, reglas ortográficas o de acentuación) o a la bibliografía gramatical (por ejemplo, en cuestiones de conjugación verbal o correcta morfología de distintas clases de palabras).

En otros se debió **explicitar un contenido** de lingüística textual (por ejemplo, uso de conectores más apropiados en función de la intención comunicativa de un enunciado concreto); y en otros, por qué no decirlo, se debió **re-correr** lo corregido, por incorrecto o por no detectado, aprovechando la coyuntura para exponer un concepto teórico del que, evidentemente, carecían unos y otros.

Aquí resulta necesaria una **aclaración**, en función de esta exposición pero también en relación con el futuro quehacer docente de nuestros alumnos universitarios:

Si bien un enfoque interactivo y constructivista del proceso de aprendizaje pone en el **centro** de la mira al **alumno** como sujeto cognoscente, constructor del conocimiento que lo habilita como usuario competente de la lengua en la medida en que su aprendizaje resulta significativo, **ello no implica que el docente se desligue de su función de enseñar**. Esto es válido tanto para nosotros, profesores de Lengua y su Didáctica en el nivel universitario, como para nuestros alumnos, en la misma función docente en el nivel de la Educación General Básica.

En otras palabras, la **figura del docente** no puede quedar relegada a un simple “observador” del aprendizaje de sus alumnos: Si “hasta aquí llegó” el alumno por sus propios medios, activando sus conocimientos previos, el espiral del aprendizaje quedaría trunco si “a partir de aquí” no interviniéramos, en lo que Vigotsky llama la “**Zona de Desarrollo Próximo**”, facilitando las estrategias para continuar su aprendizaje. Y, entre esas **estrategias**, algunas podrán ser las remisiones a la bibliografía adecuada, pero otras deberán ser, necesariamente, la exposición de conceptos teóricos que echen luz para llamar a las cosas por su nombre. Y para eso, el docente de Lengua, de cualquier nivel, debe tener **sólidos conocimientos teóricos**, capacitarse y actualizarse permanentemente, de tal manera que enfrente con seguridad su quehacer áulico.

Probablemente –y es de esperar– nunca les hablará a sus alumnos de 4º año de las “macrorreglas” aplicables para lograr la “macroestructura” de un texto, tal como debió estudiarlo de Van Dijk durante su formación universitaria. Pero esa base le permitirá revisar la producción de un alumno de 9 ó 10 años –en pleno pensamiento operacional concreto– para sugerirle que “busque una sola palabra que sirva para decir lo que tienen en común ‘rosa’, ‘clavel’, ‘jazmín’ y ‘gladiolo’...”. Cuando el chico encuentre que puede reemplazar esas cuatro palabras por la palabra “flor”, habrá estado aplicando la macrorregla de la generalización. Entonces su aprendizaje habrá sido significativo, y el quehacer docente estará legitimado por el marco teórico que haya adquirido en el profesorado, sin olvidar que su enseñanza no se dirige a lingüistas en miniatura, sino a usuarios cada vez más competentes en el manejo de la lengua oral y escrita.

Cuando los alumnos hicieron su segunda producción, teniendo en cuenta tanto las correcciones de sus compañeros como el aporte docente en los pequeños grupos, retiramos ambos trabajos para observar los cambios producidos. Y pudimos comprobar una **notable mejoría**. Como **último borrador**, les hicimos muy pocas observaciones (en general se referían al nivel notacional) y lo devolvimos a sus creadores para que, por fin, produjeran su **versión final**, que en la mayoría de los casos fue escrita a máquina o en una PC, lo que implicaba considerar también los aspectos de **paginación** (tipografía, márgenes, etc.)

Respecto de este paso, otra observación que debemos poner de relieve es la **graduación en la corrección**: Concentrados en la coherencia y la cohesión del texto producido, los “detalles” notacionales quedaron para una corrección final. Es lo que Jolibert llama, como **última fase** antes de la obra maestra, la “**limpieza ortográfica**”. Esta estrategia permitió trabajar la corrección en un nivel mucho más profundo que si en primer lugar o –lo que hubiera sido peor– únicamente, se hubieran detectado estos problemas.

Retrotrayéndonos a **nuestra propia historia como alumnos de Lengua**, es probable que nos encontremos recibiendo una “redacción” corregida por la maestra, llena de verdes o colorados allí donde habíamos tenido ese tipo de errores, o cambiando nuestras palabras por otras que nosotros considerábamos “mejores” pero que nuestros alumnos tal vez no comprendiesen.

Por otra parte, la **maestra** se constituía en la única **destinataria** de nuestra

escritura. Escribíamos para ella y para eso: para que nos corrigiera. ¿Qué interés podríamos tener en revisar nuestra propia escritura, más allá de que estuviera en condiciones de merecer su aprobación? Escribíamos apurados, sin plan previo, para entregar rápido y deshacernos de la tarea cuanto antes. Una calificación más, y a otra cosa... Un "aprendizaje" para nada significativo.

Como una manera de "devolver" a nuestros alumnos el sentido de este trabajo de taller en el aula, finalmente les leímos el verdadero cuento "Emma Sunz" de Jorge Luis Borges, en el que muchos de ellos encontraron no pocas coincidencias con su propia producción, sobre la base de los mismos datos para cada episodio, pero enriquecida con sus propios aportes y, lo que es más importante, con su propio aprendizaje.

Para nuestros alumnos, encarar la lectura de la bibliografía en la próxima unidad del programa de Lengua y su Didáctica (Jolibert: "Formar niños productores de textos") se convirtió así, en la confirmación de un contenido aprendido significativamente en su formación docente, esto es, habiéndolo vivido previamente como experiencia propia.

Bibliografía

- Arnoux y equipo; Fernandez y otros: (1996) "Adquisición de la escritura" Serie: Lingüística y Educación. Editorial Juglaría. Rosario
- Austin, J.L. (1988): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona.
- Bernandez, E., (1982) "Introducción a la Lingüística del Texto". Madrid.
- Berstein, Basile (1974): *Breve exposición de la teoría de los códigos*. Paladín. Londres.
- Bruner, J. Y Haste, H. (comp) (1991) " La elaboración del sentido" Paidós. Barcelona.
- Cassany, Daniel (1991): *Describir el escribir*. Paidós. Barcelona.
- Chomsky, Noam (1989): *Reflexiones sobre el lenguaje*. Alianza. Madrid.
- De Gregorio De Mac, M.T.; Rébora de Welti: (1995) "La organización textual: los conectores" Plus Ultra. Buenos Aires.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Graves, D. (1991) "Didáctica de la Escritura" Morata. Madrid.
- Halliday, M.A., (1986) "El lenguaje como semiótica social" FCE México.
- Jolibert, J. (1994). "Formar niños productores de textos" Dolmen. Chile.
- Jolibert, J., (1994) "Formar niños lectores de textos" Dolmen. Chile
- Kaufman, A. Rodríguez, A.M. (1993) "La escuela y los textos" Santillana. Buenos Aires.
- Kerbratt- Orecchioni (1986) "La Enunciación" Hacette. Buenos Aires.
- Lerner, D., Pimentel y Pizani, A. (1990) " Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica". Aique. Buenos Aires.
- Lomas, C. y otros (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comu-*

nicativa y enseñanza de la lengua. Paidós. Madrid.

- Lozano, Peña Marin y Abril (1982) "Análisis del discurso, Hacia una semiótica de la interacción" Cátedra. Madrid.

- Marin, M.E., (1992) "Conceptos claves" Aiqué. Buenos Aires.

- Marro, M.; Dellamea, A. (1993): "Producción de textos". Docencia. Buenos Aires.

- Muth, D. (1991) "El texto narrativo. Estrategias para su comprensión" Aique. Buenos Aires.

- Rodriguez, M.E.(comp.) (1994) "Adquisición de la lengua escrita" Colección Interamar N° 39. Serie Educación. O.E.A.

- Serafini, M, (1993) "Cómo redactar un tema" Paidós. Barcelona.

- Van Dijk, Teun (1989): La ciencia del texto. Paidós. Buenos Aires.

- Vigotsky, L. (1977) "Pensamiento y Lenguaje" La Pléyade. Buenos Aires.