

Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción

Mabel Marro*

Con los estudios sobre el procesamiento de la producción y las investigaciones sobre el discurso en proceso, la enseñanza de la redacción está siendo sometida a una revisión¹ de sus supuestos, modalidades de intervención didáctica y criterios de evaluación.

Las características del modelo de producción textual de componentes interactivos, los esquemas de conocimiento previos, y las técnicas de resolución de problemas para la lectura y la escritura, la adquisición de estrategias comunicativas y cognitivas, el estudio de la redacción como subdominio del campo general de la producción y la comprensión estimularon nuevas preguntas para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en la escuela.

Los referentes para un cambio de concepción en ese dominio son: la inadecuación de los criterios de evaluación, el rol del docente en la clase de composición, el fracaso de la corrección aislada, el desaprovechamiento de la competencia lingüística que los alumnos traen a la escuela, la tarea de redacción tomada como una actividad aislada –sin audiencia y sin intenciones– y la no promoción de conductas socializadas.

La enumeración anterior no agota los referentes pero conduce al estudio de esos aspectos en donde los vasos comunicantes entre las teorías, las prácticas usuales en la enseñanza de la redacción y las prácticas renovadas merecen ser analizados.

Las teorías: El texto como objeto y como proceso

En los niveles oracional y discursivo de la investigación lingüística existen dos enfoques que aunque no necesariamente excluyentes entre sí, han sido contrapuestos en numerosas teorías y aplicaciones: las oraciones y discursos son estudiados como **objetos** o son estudiados como **procesos** de producción y comprensión.

La **gramática generativa** los denomina **competencia** y **actuación**; el **funcionalismo**, **estructura** versus **función**. En lo que respecta al discurso, enfoques como los de Halliday y Hasan (1976) lo son del texto como **objeto** mientras que Widdowson (1979,1981) y De Beaugrande (1984) son ejemplos de enfoques del texto en **proceso**. En van Dijk (1978,1980b) se postula un enfoque doble: la gramática del texto se estudia como objeto y como proceso

* La autora es licenciada en letras. Becaria del CONICET. Coordinadora de la Fundación R. Noble, en el proyecto "El diario en la escuela". Participa del Programa CyT para la divulgación de la ciencia.

¹ Para una revisión de la enseñanza de la composición cfr. De Beaugrande (1984). Para estudios sobre la psicología del procesamiento, cfr. La revista **Discourse Processes**, editada por Roy O. G; Freedle, Norwood, N.J., Ablex. Para recensión de teoría del discurso, Brown, G. Y Yule G. (1983).

a través de un modelo integral de componentes lingüísticos, cognitivos y comunicativos.

A diferencia del enfoque estático en el nivel oracional, en el nivel discursivo teorías como la de Halliday (1973) no dejan de estudiar las emisiones en su contexto social y comunicativo. No incluyen, sin embargo, las características cognitivas de emisores y receptores, como lo hacen las teorías del discurso en proceso.

En el enfoque estático, el objeto básico de estudio es el texto producido (producto). Las características de adecuación respecto al contexto comunicativo y social son estudiadas tomando al texto como **intermediario**.

El enfoque dinámico estudia al texto como un proceso de construcción activo, en el cual éste es el resultado de una compleja serie de negociaciones, interacciones, y jugadas estratégicas entre diversas metas, recursos, contextos y participantes en el intercambio comunicativo.

Widdowson (1979) especifica que analizar un producto es perder de vista las **jugadas** que lo hicieron posible, las metas que lo inspiraron y las condiciones de recepción.

Las consecuencias de esa pérdida de perspectiva en los enfoques que toman al texto como producto son relevantes para evaluar las prácticas usuales en la enseñanza de la redacción, y comprender las modificaciones que surgen en las nuevas concepciones instruccionales en ese campo.

Las didácticas tradicionales toman por base a un objeto-producto, al conjunto de oraciones que llaman texto. Las oraciones individualmente y los conjuntos de oraciones deben satisfacer determinadas características (p.e. ordenación, colocación...). Estas características responden a textos canónicos ("bien formados"). Los recursos gramaticales y algún número fijo de especificaciones retóricas son aplicadas por los enseñantes para decidir la adecuación alcanzada en esos productos. Los conjuntos oracionales que no satisfacen una u otra característica son considerados más o menos fallidos a través de un cómputo de errores. Las características mencionadas son justificadas en términos vagos y generales referidos a preceptos difusos relacionados con "el espíritu de la lengua", los "redondeos estéticos" y con creencias estereotipadas.

La inscripción de la didáctica en teorías del mensaje como objeto ha mostrado su incidencia en la construcción de un modelo de evaluación de la redacción. Tal modelo produce en la práctica una suma de operaciones del evaluador que han sido estudiadas como constantes:

- a) tomar por base al texto de superficie y corregir rasgos ortográficos, de puntuación y sintácticos; además de lugares comunes y "riqueza" de vocabulario y figuras retóricas "esperables".
- b) Referenciar a reglas sobre lo que se debe y no se debe hacer.

- c) Tomar el estilo formal estándar como norma de corrección de todos los discursos emitidos sin atender a los juicios de estilo que los distintos tipos discursivos determinan.

Los enfoques procesales en cambio inscriben su accionar en otra dimensión teórica para la cual un texto no es un conjunto de oraciones sino un resultado complejo de procesamiento cognitivo en el que un sujeto ha intentado transmitir un mensaje para una audiencia determinada y provocar efectos sobre ella. La primera consecuencia práctica del enfoque resulta del reconocimiento de que las normas observan variación, y que la gramaticalidad es relativa a tales o cuales tipos de discursos, intenciones y públicos.

El lugar asignado al procesamiento en estos enfoques modifica las condiciones de ponderación del producto que ocupaba un puesto de privilegio en las didácticas tradicionales. El procesamiento de la información tiene metas u objetivos que debe satisfacer en función de la intención del productor, de la descripción de la situación comunicativa y de la construcción del lector tipo (audiencia), usualmente estudiados como pragmática.

La felicidad de los mensajes depende aquí además de la *representación* que se haga de los conocimientos en diversos niveles (semántica global y local), de *restricciones* impuestas por el aparato formal de un lenguaje (sintaxis), y de las propias *características* de procesamiento del productor (estructura cognitiva) que facilitarán o no la producción.

Por último, los modelos basados en procesos son necesariamente pluridisciplinarios (van Dijk, 1973). La psicología cognitiva, la sociología, la antropología cultural, la lingüística, la semiología, las ciencias de la educación y de la comunicación son las disciplinas implicadas.

Descripción de un enfoque didáctico basado en un modelo procesal

1. Modelos de producción textual

En el estado actual de las teorías se reconoce que un modelo de producción textual está compuesto por un conjunto de componentes cuya interacción (Adams, 1980, 1982; Rumelhart, 1980) no es necesariamente secuencial.

Una aproximación general puede describir los componentes como:

- a) Un componente **motivacional y de control global** que define la meta de una producción, su audiencia intencionada, su estilo, etc.
- b) Un componente **conceptual** que define la estructura conceptual del texto en términos de unidades significativas organizadas en torno a tópicos, temas, marcos, etc.
- c) Un componente **lexical** que permite proyectar los ítems conceptuales en expresiones lexicales adecuadas.
- d) Un componente **sintáctico** que organiza los pasos anteriores en estructuras sintácticas aceptables.
- e) Un componente **notacional y/u ortográfico** que permite obtener la expresión escrita del texto producido.

Estos componentes no actúan de modo secuencial sino *oportunistamente*, esto es, *cuando son requeridos*. Cada uno es un complejo conjunto de subsistemas que incluyen recursos, procedimientos y conocimientos del productor textual, en diversos niveles de especificidad, generalidad y potencia. Las estrategias de producción textual del emisor tienen por función integrar hábilmente los componentes para lograr su propia meta.

Al estipular el modelo, una interdependencia entre componentes y una intervención no secuencial sino oportunística se hace explícito porque no resultan las mediaciones que tengan en cuenta los niveles aislados; p.e. sintaxis, vocabulario, etc. La interdependencia entre niveles indica que lo que a veces es estipulado como una configuración sintáctica aberrante o errónea en el nivel de *superficie textual*, en su *configuración profunda* puede estar actuando significativamente como una compensación del productor en algún otro nivel del procesamiento.

Para estos modelos, sintaxis y ortografía no están aislados del resto y por ende no pueden decir nada sobre un estado estratégico dado en la capacidad de producción de un sujeto si se los desarraiga de la interacción con los demás componentes.

De ahí que los modelos sustituyan la noción de gramaticalidad por la de textualidad sin excluir la primera sino integrándola a otros estándares más satisfactorios. Así p.e. en de Beaugrande (1984) la textualidad involucra procedimientos sintácticos como la cohesión; semánticos como la coherencia; y pragmáticos como la intencionalidad, la aceptabilidad, la situacionalidad; al lado de nociones como intertextualidad e informatividad.

Una didáctica procesal de la redacción ingresa estos contenidos para planificar, enseñar y evaluar los progresos y las metas de los productores. La ejercitación de los estándares de la textualidad alimenta no sólo procesos de escritura sino también de lectura, que son oportunos para diagnosticar además el estado inicial de los aprendices de escritura.

2. De cero al infinito

El hecho de que los enfoques procesales reconozcan en el modelo ideal de sujeto productor, componentes interactivos e interdependientes deriva en otra importante comprobación relativa a la adquisición de la escritura.

La adquisición de la escritura no termina nunca, las estrategias se siguen construyendo como aplicaciones a problemas nuevos. Esto determina que para un curso existan distintos niveles de objetivos; desde el más general correspondiente a la redacción como un todo, hasta los más específicos de p.e. cómo lograr que los alumnos reconozcan y construyan distintos tipos de lectores. Los objetivos tampoco están aislados, forman un todo coherente organizado en una jerarquía.

Dos didácticas de la redacción, una tradicional y otra procesal, pueden no obstante coincidir en algunos objetivos de un curso de redacción, p.e. que

los alumnos estén en condiciones de realizar una argumentación con tales y tales características. Este es el estado final (Ef.), a obtener; el punto de partida es un estado inicial (EO.). Donde discrepan estas dos didácticas es en el transcurso, o camino de EO a Ef., e incluso en la importancia atribuida al estado inicial.

Para estudiar EO, una batería de conocimientos nuevos para la formación del docente hacen posible la construcción de instrumentos para testear estados en los aprendices. En Kintch y van Dijk (1978), p.e., se estudian los esquemas de conocimiento previo que restringen la selección de información relevante para la representación de los significados globales de los mensajes. Los “recuentos” de historias leídas dan una buena base de referencia para diagnosticar conocimiento del mundo, del discurso, y pragmático en los sujetos.

Las didácticas tradicionales basadas en el “texto” como objeto sólo pueden definir con sentido realista, objetivos como características del texto producido: que el alumno sea capaz de (re)producir características de una u otra estructura de mensaje. Tales objetivos como se basan en el “texto” y sus características, y no en el sujeto y su procesamiento quedan en gran parte aislados entre sí –sin organización– lo que no facilita la tarea de intervención significativa ni en el docente ni en el aprendiz.

El estado inicial (EO) no es único ni uniforme entre los alumnos: el origen socio-cultural, las diferencias cognitivas, la personalidad, generan múltiples estados iniciales que es preciso reconocer para saber qué enseñar. El hecho de poder hacer predicciones distales sobre los componentes interactivos indica la necesidad de investigaciones aplicadas que tengan por objeto diagnosis procesales².

Los diagnósticos procesales no admiten –por restricciones internas al modelo– estar armados sobre ítems fijados como los que estipulan las grillas tradicionales. Es frecuente leer en las grillas para diagnosis: repite/usa sinónimos, y con esto se premia o castiga mediante la asignación de un puntaje al aprendiz.

Repetir o no repetir, usar sinónimos o pronominales como ítems fijos no acusan realidad psicológica ni discursiva. Una regla realista en el sentido cognitivo y comunicativo estipula: *repita cuando las condiciones lo requieran* (Chomsky, 1981). Las condiciones son variables y están determinadas por los otros estándares de la textualidad que van de la intención comunicativa a la recepción de los mensajes.

² Se requieren investigaciones para conocer las condiciones de procesamiento de los productores en todos los niveles. Alfredo Hurtado investigó el nivel sintáctico en relación con los sujetos y explicó una serie de fenómenos de adquisición de estructuras sintácticas tardías. En psicología cognitiva (van Dijk, 1983) se investigó mucho acerca de qué información retienen los niños a qué edades; van Dijk pondera como reveladoras las de Kintch (1977), Mandler (1978) y Mandler & Johnson (1977), y comenta en esos estudios el principio de relevancia, por el cual los niños según sus marcos de referencias e intereses recuperan como relevantes los detalles al estar todavía limitados para recuperar los segmentos importantes.

De donde, un ítem lexical repetido puede significar que el escritor intente ser económico (principio de economía que regula las acciones humanas), o que no mantenga el principio de interpretación por parte del lector (luego aburre a su lector, lo cansa con la repetición porque no tiene claro que ha de producir un efecto comunicativo), o porque falló anteriormente en la estrategia de armar una buena base de referencia (comienzo del discurso) y no puede usar los procedimientos de sustitución que demanda el sistema, o por razones de énfasis estilístico o temático, y de hecho las hipótesis no se agotan en esta enumeración.

Tampoco los pasos de una didáctica procesal desde EO hasta Ef. son obvios porque están ligados a acciones didácticas diferentes o variables para cursos y para subgrupos con afinidad de comportamientos productores.

3. La redacción como un caso de resolución de problemas

Al ser la redacción un subdominio de la producción textual –sea ésta oral o escrita– está guiada por recursos de procesamiento disponibles: memoria, atención, control motor, retroalimentación y motivación. Las investigaciones sobre el procesamiento humano estudian la producción en sus dos dimensiones: la social y la individual.

Esto último también ocurre en las didácticas procesales de la redacción que incorporan a la dimensión individual de las tradicionales el acontecer cognitivo compartido, la comunicación socializada, y de hecho las audiencias.

Como tarea la redacción se encuadra dentro de las de resolución de problemas de comunicación individuales y sociales, de donde los conocimientos previos que trae el productor, los recursos de procesamiento disponibles, el estado de las estrategias cognitivas y sus experiencias interactivas contribuyen o restringen su posibilidad de resolver un problema con eficacia para un estadio dado.

Los problemas de comunicación escrita están destinados a ser representados explícitamente a los alumnos de modo de hacer *transparente* su resolución.

Existen técnicas de resolución de problemas³: son de arriba hacia abajo (*top down*), esto es tener claras las metas o incógnitas de la tarea o incógnita del problema e ir hacia los datos o recursos más específicos en algún sentido; de abajo hacia arriba (*bottom up*), esto es de los datos específicos del problema a la meta. Una estrategia mixta combina ambas técnicas, y el modo de intervención es oportunístico.

Si bien el sujeto puede actuar *oportunísticamente* durante la producción textual, debemos reconocer que una vez definida su meta, su audiencia, su estilo, las tareas siguientes se simplifican considerablemente en comparación con otro sujeto que tantee distintas producciones sin tener claros esos elementos directrices. Por ello, algunas experiencias didácticas reconocen

³ Cfr. Alonso, J. Y Mateos, M. (1985) donde se incluye una revisión cronológica de modelos ascendentes, descendentes e interactivos.

dentro de ese procesamiento mixto un cierto sesgo hacia la conveniencia de un proceso de arriba hacia abajo, por permitir un desempeño más económico.

Raramente se cumple esta condición de transparencia en las didácticas tradicionales, quedando las posibilidades de adquisición de estrategias cognitivas y comunicativas libradas a la suerte de los productores.

4. La corrección: el rol del docente y los roles grupales

Un análisis sumario de la enseñanza de la redacción pone en evidencia que la evaluación se realiza ponderando inventiva, superficies textuales y en algunos casos ambas. La función de los aprendices es adaptarse a los estándares de corrección de sus maestros. Estos últimos son a su vez evaluadores únicos y audiencia única. Esta promoción de conductas adaptativas para satisfacer los estándares de corrección y las intenciones de un destinatario único no son adecuadas para activar procesos de escritura socializada y realista en los alumnos.

El estudiante no aprende a encontrar vías creativas, ni a discriminar conductas desde su propia intención comunicativa en función de audiencias variables. Por su parte las proscipciones del evaluador pueden resultar inhibitorias y al fundamentarse en reglas difusas raramente comportan aprendizajes significativos. Los docentes en el *rol de correctores* frecuentemente encuentran los errores que buscan, los problemas no quedan transparentes y la corrección aislada consume excesivo tiempo.

En las didácticas renovadas los estándares de buena escritura se formulan y difunden en cambio a través de sucesivas acciones e interacciones entre escritores y audiencias. No son imperativos de haga esto o no haga aquello.

En éstas, el docente toma el rol de *consejero de una labor transaccional no autoritaria*. Una vez comprendido que el objetivo de la escritura no es llenar hojas; negocia metas, guía las intenciones, conduce y colabora en la formulación de hipótesis, busca soluciones grupales a problemas individuales como consejero autorizado.

Su función más específica es hacer buenos contratos de negociación con el grupo. Los alumnos plantean metas y él colabora activamente en la representación de los problemas que esas metas suponen.

La clase produce y es audiencia de las producciones de los demás. El aprendizaje se centra en resolver problemas de escritura que las condiciones de lectura determinen.

La formación del docente se orienta en estas vertientes a la creación de estrategias de resolución de problemas.

5. Descripción de los errores

Los errores son un *producto lateral* normal en el *cumplimiento* de una tarea, por lo que una alteración de reglas estándares no obedece a un *déficit* en la persona del emisor.

Mientras las grillas tradicionales se organizan como cajas negras sobre las que se inscriben puntos en contra, es posible analizar desde otros fundamentos la naturaleza de los errores.

Es posible describir y explicar los errores como *ocurrencias que consumen recursos de procesamiento innecesariamente*; como una sobrecarga en el sistema de procesamiento textual, como desequilibrio por falta de regulación.

Todos los sistemas de procesamiento (textuales o no) están sujetos a limitaciones y dispersiones. Por lo que vistos así los errores no prueban déficit: son ocurrencias normales que es necesario esperar para poder aprender a reaccionar estratégicamente.

De Beaugrande (1984) observa que en la enseñanza tradicional se tiene el hábito de corregirlo todo cada vez en los escritos y asignar puntaje, con lo que los alumnos no aprenden a esperar errores sino a lograr puntajes. Se trata de una práctica que no favorece los aprendizajes significativos y por otra parte advierte que lo que no se está enseñando no debe recibir puntaje. Escribir sin audiencia lleva a ver al error como algo ajeno al procesamiento, y sobre esto agrega de Beaugrande con exactitud, que cuando los errores se colocan en esta perspectiva teórica de inmediato se comprende que "los escritores son menos incomprensibles que desconsiderados con sus audiencias".

Para encontrar errores y explicarlos, el contrato de negociación entre docente, alumno y grupo se muestra como una vía fértil, de trabajo. El objetivo es distinguir en los sistemas de procesamiento propios y en los de los demás las acciones (errores) que determinan un alejamiento de las intenciones comunicativas y llevan a la desconsideración con la audiencia.

6. La producción textual

En los enfoques tradicionales, la redacción comienza con un título y termina con la última frase de un texto. El instructor reclama p.e. que tenga estructura de diálogo, de narración o de descripción. Mientras que en los modelos que ubican la cognición y la comunicación como objetivos textuales, los textos comienzan con un motivo y una intención, y terminan cuando otros los leen.

Redactar no es una actividad realizada para llenar páginas en blanco y obtener un puntaje del docente. Para los enfoques procesales redactar es tener algo que decir a alguien para conseguir algo de la mejor forma posible para equis condiciones. En esta dirección se agregan al circuito tradicional cuatro variables a clarificar antes de comenzar a escribir:

- a) **Definir la intención:** qué se quiere que le ocurra al interlocutor-lector: divertirlo, informarlo, persuadirlo de algo, cuestionarlo, involucrarlo, emocionarlo, etc. Buscar las razones de porqué debiera ocurrir el habla.
- b) **Construir al lector tipo:** a qué tipo de audiencia se dirige el mensaje. Los lectores son variables en edades, nivel social, cultural, ocupaciones. Analizar los intereses, preocupaciones, gustos con el fin de lograr motivación. Conocer qué omitir y qué explicar en el texto, qué estilo conviene: formal, informal, neutro, u otras combinaciones del continuum.
- c) **Describir el contexto de actuación:** cuál es el ambiente cultural y social en el que el texto va a ocurrir. La audiencia no comparte el campo visual del productor textual por lo que hay que decidir qué reponer de él (Harweg, 1984).
- d) **Rol del autor del texto (emisor):** las tres variables anteriores conducen al productor textual a fijar una perspectiva como emisor que quiere alcanzar las metas por ellas explicitadas. P.e., determinar la conveniencia de escribir en primera o tercera persona; si el discurso adoptará la forma de una argumentación, un relato, un comentario, si hará segmentos mixtos de diálogos, descripciones, etc.

Existe interdependencia entre estas variables en varios niveles, sin embargo las didácticas tradicionales suponen inversamente que es el alumno el que debe adaptarse a la estructura textual que estipula el docente. Intentar llegar a una estructura fijada externamente produce una situación artificial de actuación que resulta extraña a los procesos reales de producción: hay un solo contexto que es la clase de lengua, un solo destinatario (el maestro), un solo rol de emisor (el del alumno) y la misma reiterada intención comunicativa (gustarle al docente).

Por el contrario, las experiencias realizadas en situaciones en que el docente y grupo de alumnos se incorporan como audiencias voluntarias – dispuestas a cooperar a través de la lectura de los discursos producidos– muestran que estos discursos observan adecuación progresiva a las intenciones, los lectores, los contextos, y los emisores se sitúan en perspectivas cada vez más efectivas. La situación artificial del contexto escuela no es un trabajo para la socialización de la escritura: escribir cartas a otros lugares para conocer costumbres, creencias, etc.; llevar registros sobre temas, problemas no resueltos, soluciones encontradas en las que a diario cada alumno sea el responsable de recontar lo ocurrido con el propósito de informar a los padres, directores, maestros, los demás alumnos de la escuela sobre hechos que se estimen de interés; escribir sobre un tema de ciencia o cuentos para auditores más grandes y luego para los más chicos, entre otras actividades.

Los juegos de roles también colaboran en la construcción de contextos, públicos y modalidades específicas: ser crítico de arte, ser especialista en cocina, cronista de policiales o fútbol, y estudiar todas las condiciones que esos discursos determinan según las restricciones de enunciación y recepción.

La planificación de metas es la fase más profunda de la producción textual, la fase subsiguiente es la de estipular un conjunto de pasos con los

que se intentan llegar a la meta (plan). Se trata de un continuum de acciones discursivas. Estas acciones discursivas pueden fallar en "aproximar a la meta", en tal caso son *inefectivas*, si hacen perder tiempo y esfuerzo son *ineficientes*, cuando esto ocurre la acción debe observar modificación por *inadecuada*.

Los bloqueos o estados que impiden que una acción se cumpla adecuadamente pueden ocurrir en todos los niveles del procesamiento. Si los aprendices están enseñados para esperar estos bloqueos como hechos normales en el cumplimiento de una tarea están más preparados para transformar ese bloqueo que la audiencia percibe justificadamente como "sobrecarga en el proceso de lectura".

De aquí que en estas modalidades didácticas, los textos no sean un producto único (terminado) sino que sufren sucesivas reediciones por sus productores hasta conseguir la meta deseada para un estado de cosas estipulado. Al agregar a las acciones didácticas los elementos o variables paralingüísticas (contexto, lector, etc.), las justificaciones sobre bloqueos expresivos no quedan en el plano de la sintaxis o el vocabulario manifiesto en el texto (del título hacia el final) sino que se inscriben en la dinámica de la comunicación socioindividual.

Las nuevas concepciones y los experimentos procesales

Las didácticas de la acción (Aebli, 1983 a,b) basadas en procesos han mostrado que es posible llevar a la clase algunos de los supuestos aquí analizados. *Dar significación y comprender* es el principio organizador de objetivos en esas didácticas, en donde *producir* debe leerse como el esfuerzo afectivo, pragmático, volitivo de alguien que quiere significar para ser comprendido.

Se les otorga además un lugar relevante a los ejercicios metacognitivos a través de los cuales el aprendiz analiza su propio sistema productor. La corrección resulta aquí una conducta adaptativa de conocimiento individual y social.

Las estrategias de instrucción fueron modificadas no sólo para la enseñanza de la redacción, sino también la de la lengua materna. La variable *formación del docente*, ponderada como fundamental en estas concepciones requiere aún seguir siendo investigada. Lo que sigue es una descripción sumaria de las constantes experimentales puestas a prueba dentro del marco planteado.

En la dimensión del enseñante se intenta lograr una orientación que busca reconocer las disposiciones o puntos de partida de los alumnos e identificar los modos de acción (intervención) que surgen de los intereses (*inter-esse* significa "estar entre") y necesidades de los grupos y subgrupos de alumnos; teniendo en claro que el acontecimiento supone un intercambio (negociación) de las ideas (sistemas de creencias) expuestas (desplegadas o listas para ser explicadas) sobre el lenguaje.

Durante el aprendizaje se espera encontrar problemas de producción que afecten a la significación y a los estilos (no se los oculta, se los busca), se espera que ocurran “errores” propios y ajenos. El aprendizaje y la enseñanza son cooperativos (todos saben algo sobre el lenguaje) y se orientan a la promoción de conductas investigativas y autoevaluativas.

Las normas –uno de los contenidos de la enseñanza– se estipulan entre todos⁴. Hay aquí una gran variedad de intervenciones didácticas, p.e. la identificación oportunística –a través del diario, la televisión, las encuestas, etc.– de los estándares más o menos formales e informales de la comunidad de pertenencia. También Baín y otros (1984) han mostrado la importancia de la búsqueda de frecuencias de rasgos recurrentes en distintos tipos de discursos.

Las grillas de corrección son elaboradas a través del intercambio entre enseñantes y enseñados.

Sobre la evaluación resta enfatizar que se indica la conveniencia de no colocar puntaje a lo que no se enseña, analiza y discute con antelación. Los puntajes que se comportan como cajas negras indescifrables, pueden hacer efectivo el riesgo de futuros bloqueos en el escritor.

Con referencia a las observaciones que los alumnos realizan –como productores o como audiencia– se convierten en contenidos de la enseñanza. El docente organiza ese saber, no para dar respuesta directa a las preguntas sino para lograr hacer transparente cada problema (representarlo) y estimular respuestas en el grupo. La didáctica procura que las metas de los aprendices sean cada vez más exigentes y mejor justificadas desde sus propias competencias comunicativas.

Otro concepto central es el de elaborar hipótesis acerca de porqué algo ocurrió defectuosamente en un texto y construir estrategias de reparación. La elaboración de hipótesis activa la comprensión y la producción en los sujetos, y observa un lugar de privilegio en estas didácticas que reconocen que los principios de la producción que están siendo activados durante el procesamiento no son fijos ni son siempre los mismos.

Existe una vasta literatura sobre esos principios relevantes para capacitar al docente en esa actividad: los provenientes de las teorías de la enunciación (Maingueneau, 1980) por un lado; y como principios más específicos para el concepto central de textualidad vale destacar la enumeración que sigue.

- a) El **principio de control** de la interpretación por parte del lector (Lester, 1970).
- b) El **principio de cooperación** de Grice (Grice, 1975) para el nivel del discurso que en la producción de textualidad regula la explicitud-implicitud de la información durante el procesamiento.
- c) El **principio de cohesión** que subsume los procedimientos por los cuales el texto se organiza como una configuración secuencialmente

⁴ Para normas en la enseñanza, cfr. Bronckart (1984) y E. Roulet (1976-1977).

relacionada de ítems lingüísticos. Para Halliday y Hasan (1976) los procedimientos son cinco; para de Beaugrande (1984) son seis procedimientos para el estudio del texto como proceso⁵.

- d) La **coherencia es un principio** que regula procedimientos por los cuales una configuración discursiva de conceptos es reunida en un mundo textual (van Dijk, 1978; Halliday y Hasan, 1976 y de Beaugrande, 1984).
- e) El **principio de intencionalidad** que subsume la actitud del productor que intenta lograr una emisión cohesiva y coherente para una audiencia⁶.
- f) El **principio de situacionalidad** que subsume todos los modos en los que el texto es relevante a una situación recuperable (de Beaugrande, 1984).
- g) El **principio de intertextualidad** que subsume los modos en que los textos presuponen conocimientos previos de otros textos (de Beaugrande, 1984).
- h) El **principio de informatividad** que regula la producción de conocimientos ciertos, nuevos o sorprendentes a través de acciones que pueden ser de información (presenta conocimientos nuevos) y de evocación (conocimiento familiar o dado). (En teorías de la información, y Chafe, 1976.)

Discusión

Las didácticas basadas en los aportes de los modelos procesales están en vías de desarrollo y suponen un gran esfuerzo de apropiación e integración de la investigación teórica y experimental existente. Haber levantado la vista para situarse en el campo de la cognición y la comunicación no debiera significar perder el timón de un barco conocido especialmente en las instancias en que la enseñanza tradicional de la redacción puede seguir mostrando su eficacia. Por mediación de aplicaciones sistemáticas de experiencias habrá que evaluar y dimensionar los conceptos claves de las nuevas concepciones.

Las evidencias proporcionadas por este análisis están en favor de la innovación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la redacción. Hay cuestiones específicas que inciden directamente en la toma de decisiones al operar con los nuevos modelos que no pueden ser resueltas sino en el marco de la filosofía de la educación, p.e. los fundamentos de las dos vías tradicionales de la enseñanza de la composición. La una, creacionista basada en el valor de la inventiva, estimuladora del pensamiento divergente, tan divulgada en la literatura pedagógica corriente, en donde el niño es "un poeta disfrazado de alumno". La otra normativista, apoyada en la autoridad "lingüística" del enseñante y los preceptos.

Los teóricos han señalado además, que los enfoques compartimentalistas del aprendizaje de la lengua (p.e. gramática, literatura y redacción) en todos los niveles del aprendizaje adolecen de fundamentación científica si los procesos centrales son la producción y la comprensión

⁵ Para aplicaciones en la enseñanza de la cohesión, cfr. J. Irwin (1986).

⁶ En van Dijk (1983), véase Actos de habla e intenciones, por ser conceptos operacionales para la didáctica junto con el concepto de acción como combinación de una intención y un hacer.

discursivas. En un artículo destinado a la enseñanza del idioma, van Dijk (1973) analiza dichos enfoques para proponer una perspectiva integradora articulada sobre diseños curriculares basados en tipologías textuales.

Lo que no deja lugar a la discusión es que concepciones más realistas del discurso, las propiedades textuales y los lenguajes socializados en hablas no pueden estar ausentes en una escuela que mantiene hábitos estereotipados y difusos en sus fundamentos epistémicos.

Las teorías (didácticas de la acción, procesales del discurso, procesales de la comprensión y la producción) han situado al docente como estrategia de la comunicación y la cognición, queda a los investigadores aplicados a la enseñanza de la lengua materna la función de promover el conocimiento y representar las nuevas preguntas de modo de hacerlas transparentes a este dominio del saber donde precipitadamente casi todo parece haber cambiado.

Referencias bibliográficas

- Aebli, Hans (1983, a) **Doce formas básicas del enseñante**. Klett, Stuttgart.
- Aebli, Hans (1983, b) *Apprendre à agir, à parler, à lire et à écrire: les apports de la psychologie cognitive et la didactique operatorie*. Conferencia, Rosario, IRICE.
- Alonso J. y Mateos M. (1985) *Comprensión lectora: modelos, entrenamientos y evaluación*. **Infancia y Aprendizaje**, N. 31/32, Madrid.
- Bain D., Pasquier, A. y Acnewly, B. (1984) *Modèles d'enseignement et fonctionnement de la langue: Preparer una approche communicative et textuelle*. **Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle**, 1/2 Enero-junio.
- Beaugrande de, R. (1984) **Text Production. Toward a science of composition**. Ablex, Norwood.
- Bronckart, J. P. (1984) *Normes gramaticales et didactique de la langue*. **Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle**, 1/2, Enero-junio.
- Brown, G. y Yule, G. (1983) **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W., en C. Li (ed) (1976) **Subjects and Topic**. New York: Academic Press.
- Chomsky, N. (1981) **Lectures on Government and Binding**. Foris Dordrecht.
- Grice, H. P. (1975) *Logic and Conversation*. En P. Cole y J. L. Morgan (eds), **Syntax and Semantics**, Vol. 3, *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- Halliday M.A.K. (1973) **Explorations in the functions of language**. Elsevier.
- Halliday M.A.K. y Hasan, R. (1976) **Cohesion in English**. Londres: Longman.
- Hurtado, A. (1984) **Estructuras tardías en el lenguaje infantil**. Dirección General de Educación Especial - SEP - México.
- Irwin, J. (1986) **Understanding and teaching cohesion comprehension**. Newark: Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- Lester, M. (1970) **Reading in applied transformational grammar**. New York: Holt Inc.
- Maingueneau, D. (1980) **Introducción a los métodos de análisis del discurso**. Buenos Aires: Hachette.
- Roulet, E. (1976/1977) **De la lengua del niño de seis años a la lengua del adulto**. RIA, vol. 14-15.
- van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.
- _____ (1980, a) **Texto y Contexto**. Madrid: Cátedra.
- _____ (1980, b) **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI.
- _____ (1973) **Studes du discours at enseignement. Linguistique at enseignement des langues**. Lyon: Presses Universitaires.

- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1978) Toward a model of text comprehension and production. **Psychology Revue**, 85 (5).
- Widdowson, H. G. (1979) **Explorations in applied linguistics**. Oxford: University Press.
- Widdowson, H. G. (1981) **Une approche comunicative du enseignement des langues**. Paris: Hatier.