

REPRESENTACIONES DOCENTES DEL ERROR EN COMENTARIOS A UN EXAMEN DE LECTURA

FACUNDO NIETO*

Este artículo analiza las representaciones docentes del error en el discurso didáctico de tres clases dedicadas al comentario de un examen diagnóstico de comprensión lectora. Las clases, que tenían como objetivo indagar las razones que llevaron a los alumnos a elegir las respuestas del examen, se dictaron en un curso de ingreso a una universidad pública del Gran Buenos Aires, en la Argentina. En el discurso de los docentes, cuyo análisis se realizó teniendo en cuenta la estructura IRE del diálogo didáctico (iniciación-respuesta-evaluación), se observa una combinación de representaciones positivas y negativas del error. Por medio de transcripciones de las intervenciones docentes, se analizan también las estrategias discursivas para inducir el análisis del error por parte de los alumnos.



This article analyzes the teaching representations of mistakes in the classroom discourse during three lessons focused on the comments regarding a diagnosis exam of reading comprehension. The lessons, whose aim was to find out the reasons behind the students' choice of answers, were given in the context of the admission course to a public university in Buenos Aires, Argentina. In the teachers' discourse, which was analyzed through the IRE structure of the teaching dialogue (Initiation-Reply-Evaluation), both positive and negative representations of mistakes were observed. Through transcriptions of the teachers' interventions, the discursive strategies to encourage the student's analysis of mistakes are also analyzed.

Introducción

Este trabajo se propone realizar un análisis del discurso didáctico de tres docentes en el momento de formular comentarios a los estudiantes sobre los resultados de sus exámenes de comprensión lectora. El objetivo principal es el de indagar acerca de las representaciones del error en el discurso de los docentes. Las tres clases se dictaron a comienzos de 2007 en el marco de un taller de lectura y escritura perteneciente al curso de ingreso a una universidad pública ubicada en el Gran Buenos Aires, Argentina.

En las tres grabaciones analizadas (que llamaremos A, B y C), las clases giran en torno del mismo asunto: se trata del momento en que los docentes realizan un comentario oral acerca de la evaluación diagnóstica inicial, cuyo objetivo era medir competencias de lectura de un texto literario. La coordinadora del taller había pedido a los docentes que, una vez corregidos los trabajos, dedicaran una clase para analizar junto con los alumnos los resultados del examen; asimismo, les había solicitado que el diálogo-devolución no fuera solo un modo de dar a conocer las respuestas correctas, sino fundamentalmente una segunda instancia que retomara la lectura pautaada por el diagnóstico en una secuencia didáctica para el trabajo con la comprensión. En este sentido, el diálogo-devolución debía orien-



tar al alumno para que revisara su lectura del texto incluido en la evaluación y, además, para que reconociera que era la articulación entre las consignas la que promovía un modo de “entrar” al texto.

El instrumento de evaluación consistió en la resolución de una guía de lectura del cuento “Apocalipsis I” del escritor argentino Marco Denevi.

Apocalipsis I

La extinción de la raza de los hombres se sitúa aproximadamente a fines del siglo XXXI. La cosa sucedió así: las máquinas habían alcanzado tal perfección que los hombres no necesitaban comer, ni dormir, ni leer, ni escribir, ni siquiera pensar. Les bastaba apretar botones y las máquinas lo hacían todo por ellos.

Gradualmente fueron desapareciendo las mesas, los teléfonos, los Leonardo da Vinci, las rosas de té, las tiendas de antigüedades, los discos con las nueve sinfonías de Beethoven, el vino de Burdeos, las golondrinas, los cuadros de Salvador Dalí, los relojes, los sellos postales, los alfileres, el Museo del Prado, la sopa de cebolla, los transatlánticos, las pirámides de Egipto, las Obras Completas de Don Benito Pérez Galdós. Solo había máquinas.

Después, los hombres empezaron a notar que ellos mismos iban desapareciendo paulatinamente y que, en cambio, las máquinas se multiplicaban. Bastó poco tiempo para que el número de hombres quedara reducido a la mitad y el de las máquinas aumentase al doble y luego al décuplo. Las máquinas terminaron por ocupar todo el espacio disponible. Nadie podía dar un paso, hacer un simple ademán sin tropezarse con una de ellas. Finalmente los hombres se extinguieron.

Como el último se olvidó de desconectar las máquinas, desde entonces seguimos funcionando.

En *Falsificaciones*, Buenos Aires, Corregidor, 1966.

Las consignas que debían resolver los alumnos estaban estructuradas como *de múltiple opción*. La evaluación contenía 20 preguntas con 4 opciones cada una, de las cuales solo una era correcta. En este artículo se analiza el discurso de los docentes solo en la devolución realizada sobre las seis primeras consignas del examen. La decisión de este recorte se fundamenta en que estos ítems atienden a cuestiones generales de la comprensión lectora: conocimiento del vocabulario, cuestiones de cohesión

textual (referencia y uso de conectores), uso de signos de puntuación y referencias culturales, aspectos implicados en la comprensión lectora de textos pertenecientes a cualquier género discursivo. El resto de las consignas apuntaban, en cambio, a cuestiones de lectura específicamente literaria vinculadas con este cuento en particular, por lo que el discurso didáctico vinculado con ellas arroja datos menos transferibles a otras situaciones de clase. Las consignas se transcriben indicando en negrita la respuesta correcta.

Examen diagnóstico: consignas analizadas

1. ¿Qué palabra podría reemplazar a *extinción* en la primera oración del texto?
 - a) **desaparición**
 - b) extensión
 - c) modernización
 - d) gestación

2. La segunda oración del texto dice “*La cosa sucedió así*”. ¿A qué se refiere el autor con la expresión “la cosa”?
 - a) **A la extinción de la raza humana.**
 - b) A la finalización del siglo XXXI.
 - c) Al grado de perfección al que habían llegado las máquinas.
 - d) A la falta de hambre y sueño de los hombres.

3. ¿Cuál de las siguientes expresiones puede reemplazar a la palabra “así” en la oración “La cosa sucedió *así*”?
 - a) con este fin
 - b) por ejemplo
 - c) por eso
 - d) **de este modo**

4. ¿Por qué se utilizaron dos puntos (:) en la oración mencionada en el punto anterior?
 - a) Para indicar que a continuación el autor utilizará palabras tomadas de otro autor.
 - b) **Para indicar que a continuación se contará lo anunciado anteriormente.**
 - c) Para indicarle al lector que, en el lugar de los dos puntos, debe hacer una pausa en la lectura.
 - d) Para anunciar que lo que sigue es la idea central de la que trata el texto.

5. ¿En qué época –aproximadamente- se desarrolla la historia?
 - a) En el período comprendido entre los años 1975 y 2000.
 - b) En el período comprendido entre los años 2000 y 2031.
 - c) En el período comprendido entre los años 3100 y 3200.
 - d) **En el período comprendido entre los años 3075 y 3100.**

6. ¿Cuál de los siguientes conectores puede reemplazar la expresión “en cambio”, teniendo en cuenta la función que cumple en la siguiente oración? “Después, los hombres empezaron a notar que ellos mismos iban desapareciendo paulatinamente y que, *en cambio*, las máquinas se multiplicaban.”
 - a) de este modo
 - b) **por el contrario**
 - c) debido a eso
 - d) por lo tanto

Respecto de las representaciones docentes del error, a partir de diversos análisis tales como los de Astolfi ([1997] 1999), De la Torre (2004) y Sanmartí (2007), se consideran aquí, a grandes rasgos, dos concepciones fundamentales: una negativa (o cuantitativa) y una positiva (o cualitativa) del error. La primera, sostenida fundamentalmente por una base conductista, encuentra en el error un obstáculo para el aprendizaje: “algo que el alumnado aprende a ocultar para no ser penalizado” (Sanmartí, 2007: 45). La segunda, apoyada en las corrientes cognitivistas, ve en el error un indicador de un proceso cognitivo, una especie de “sensor de problemas” que “proporciona una guía estratégica de la práctica didáctica” (De la Torre, 2004: 91).

Para el análisis de los discursos se ha utilizado el modelo de estructura triádica IRF (Sinclair y Coulthard, 1975) o IRE (Mehan, 1979), es decir, *iniciación* del maestro (generalmente, una pregunta), *respuesta* y *evaluación* o *feedback*.¹ A partir de esta estructura típica, se abordarán las representaciones docentes del error considerando tres elementos del intercambio comunicativo: la estructura del diálogo triádico, sus fases de iniciación y sus fases de evaluación.

Representaciones del error en la estructura del diálogo triádico

Como se ha señalado, el objetivo de las tres clases respondía a las pautas formuladas por la coordinadora del taller de lectura y escritura; la indicación dada fue la de llevar a cabo una devolución del diagnóstico inicial por medio del cual se evaluaba la comprensión lectora de un texto literario. Por lo tanto, el desarrollo de las clases estuvo fuertemente estructurado por la organización formal del examen, máxime tratándose de una evaluación de *opción múltiple*; en los tres grupos de taller, entonces, la clase avanzó de acuerdo con el orden pautado por las consignas y las opciones de resolución. En este sentido, en los tres casos aparece puesta en evidencia la estructura típica o triádica (IRE) del diálogo de clase. En efecto, el discurso áulico encontró en las secuencias IRE un formato privilegiado para alcanzar el objetivo de revisión del examen. A continuación se transcribe un fragmento del diálogo del docente C.² En la columna de la derecha se indica si se trata de la iniciación, respuesta o evaluación en IRE.

Transcripción	IRE
Docente C: Bueno, les cuento que en las cuatro primeras consignas la mayoría coincidió. En la primera, en la primera coincidieron prácticamente todos. ¿Cuál es la respuesta?	I ₁
Alumnos: [La “a”.] [“Desaparición.”]	R ₁
Docente C: “Desaparición”, ¿no? Bien. Ahí, ¿cómo reconocen que esa es la palabra que podía reemplazar a “extinción”?	E ₁ /I ₂
Alumno: Por el significado.	R ₂
Docente C: Muy bien.	E ₂

Si bien este fragmento de la clase C resulta particularmente apropiado para poner en evidencia la secuencia IRE, es en las tres clases –pese a la eventual derivación del diálogo hacia un intercambio más fluido– donde domina la estructura triádica. De modo que, especialmente en este tipo de clases, la secuencia IRE adquiere un rol de patrón estructurante.

El modelo que propone la secuencia IRE resulta fundamental para un primer acercamiento al análisis de las concepciones de error que manifiestan los docentes. En efecto, la estructura del diálogo transcrito muestra que el comentario sobre la resolución de una consigna del examen no llevó más que dos secuencias IRE: pregunta₁-respuesta₁-evaluación₁/pregunta₂-respuesta₂-evaluación₂. Es la misma estructura dialógica la que da cuenta del modo en que se concibe la actividad de comentar un examen: apenas dos secuencias bastaron para dar por solucionadas las dudas que una consigna pudo haber planteado a los estudiantes. Compárese el diálogo anterior con el que estableció otro docente con sus alumnos sobre el mismo tema:

Transcripción	IRE
Docente B: La primera dice: “¿Qué palabra podría reemplazar a <i>extinción</i> en la primera oración del texto?”. Había cuatro opciones: “desaparición”, “extensión”, “modernización”, “gestación”. La primera oración del texto es la que dice: “La extinción de la raza de los hombres se sitúa aproximadamente a fines del siglo XXXI”, ¿sí? La mayoría- ¿Cuál sería la respuesta correcta?	I ₁
Alumnos: La “a”. ((varios a la vez))	R ₁
Docente B: La “a”. Muy bien. “Desaparición”, ¿sí? No hubo graves problemas. Además nadie eligió la “b”, “extensión”. Nadie eligió tampoco “gestación”. Algunos sí eligieron “modernización”, ¿sí? ¿Por qué a algunos les pareció...? porque podría ser coherente, podría tener alguna coherencia que alguien hubiera elegido “modernización”.	E ₁ /I ₂
Alumna: ((no se oyen las primeras palabras))... por la evolución que llevaban los hombres, las máquinas...	R ₂
Docente B: A ver. La evolución que llevaban los hombres, las máquinas. ¿Qué llevaba evolución? ¿Qué evolucionaba?	E ₂ /I ₃
Alumnos: [Las máquinas.] [La raza.]	R ₃
Docente B: ¿La raza o las máquinas?	I ₄
Alumno: Las máquinas.	R ₄
Docente B: Dice: “La cosa sucedió así: las máquinas habían alcanzado tal perfección”, ¿sí? Podemos hablar sí de una extremada modernización por parte de las máquinas, ¿sí? Pero la raza de los hombres no. No habla de modernización en relación con la raza de los hombres, ¿sí? Es cierto que hay varias cosas del texto que nos llevan a la idea de modernización. El texto nunca igualmente explicita esto, ¿sí? ¿Alguien pensó algo similar a lo que dijo la compañera? (5) Pregunto: ¿Por qué sería entonces “desaparición”?	E ₄ /I ₅
Alumna: Porque los hombres desaparecen.	R ₅
Docente B: Porque [los hombres desaparecen. Sí.]	E ₅
Alumna: [Porque habla de cómo] fue desapareciendo de a poco la raza del hombre.	R ₅
Docente B: ¿Y esto cómo lo vemos? ¿Cómo nos damos cuenta?	I ₆
((Intervención simultánea de dos alumnos))	R ₆
Docente B: Bien. Pero además, porque en el texto, en varias oportunidades... Supongamos que no sabemos qué quiere decir la palabra “extinción”, ¿sí? Desconocemos este significado. Empieza diciendo el texto: “La <i>extinción</i> de la raza de los hombres...”, ¿sí? Cuarto renglón, dice: “Gradualmente fueron <i>desapareciendo</i> ...”, eh, primer renglón del párrafo siguiente: “Después, los hombres empezaron a notar que ellos mismos iban <i>desapareciendo</i> ”...	E ₆
Alumna: Claro, como que el texto te va dando la explicación...	R ₆
Docente B: Exactamente. Exactamente. Es decir que podemos encontrar una serie que va de “extinción”, “fueron desapareciendo”, “iban desapareciendo” hasta “finalmente los hombres se extinguieron”, ¿sí? (5) ¿Está claro esto entonces?	E ₆ /I ₇
Alumnos: Sí.	R ₇

La mayor o menor complejidad y extensión de las secuencias permite inferir una determinada concepción de la actividad de comentario de evaluación: para el docente C, la tarea de comentar la consigna 1 se redujo prácticamente a la sencilla verificación de la respuesta correcta; para el docente B, en cambio, la consigna 1 ameritaba un intercambio complejo y exigía un *feedback* o evaluación en la que no solo hubiera aceptación, sino también una serie de actos de habla tales como los de ejemplificar, fundamentar o reformular.³ Es posible afirmar entonces que, por lo general, a mayor complejidad y extensión de la secuencia, mayor productividad parece encontrar el docente en un error para convertirlo en instancia de aprendizaje.

También es interesante analizar comparativamente el momento de iniciación que coincide con el comienzo de la clase. Esta instancia es fundamental porque es allí donde se condensan algunos de los procedimientos didácticos para la presentación de nuevos contenidos y habilidades, tales como los de formular brevemente los objetivos y brindar un panorama general y la estructuración del tema. Los tres docentes llevaron a cabo estos procedimientos (efectivamente, los tres anunciaron a los estudiantes que el objetivo de la clase consistiría en la revisión de la evaluación de la clase anterior), pero lo hicieron de manera diferente.

Luego de anunciar esos objetivos, el docente A decidió realizar la lectura completa de la primera consigna y de las opciones correspondientes:⁴

Docente A: Vamos a mirar entonces un poquito lo que hicieron, y vamos a empezar a dar alguna explicación de cómo llegaron ustedes a esos... a esas opciones, ¿no? Primero miramos como hicimos la vez pasada con el otro diagnóstico, las preguntas y las posibilidades. La primera: “¿Qué palabra podría reemplazar a *extinción* en la primera oración del texto?”: “La extinción de la raza de los hombres se sitúa aproximadamente a fines del siglo XXXI”. Había cuatro opciones: “desaparición”, “extensión”, “modernización” y “gestación”. ¿Cuál creen ustedes que es la correcta?

Alumnos (*varios simultáneamente*):

La “a”.

“Desaparición”.

Docente A: Acá tuvimos todo el mundo un éxito rotundo, ¿eh? (*risas*), todos estuvieron bien. ¿A alguno se le ocurrió pens-? A ver, ¿podría alguno decirme por qué “desaparición”?

Alumna: Porque es otra palabra que tiene el mismo significado.

Docente A: ¿Cómo se llaman esas palabras?

Alumnos: Sinónimos.

Docente A: Bien. Es un sinónimo directo de “extinción”. Ehh, bue-, seguimos.

En cuanto al docente C, no leyó la consigna ni las opciones, sino que solo mencionó a grandes rasgos los resultados estadísticos de la clase en la resolución de la consigna y preguntó a los estudiantes por la respuesta correcta. El docente B, en cambio, después de anunciar el trabajo a desarrollar durante la clase, y antes de proceder a la lectura de la consigna y sus opciones, decidió leer el cuento completo, incluidas las referencias bibliográficas. Mientras los docentes A y C dieron por supuesto que los estudiantes recordaban el texto (supuesto que probablemente se basó en que ellos mismos lo recordaban a la perfección), el docente B eligió comenzar su clase con la lectura del cuento, es decir, recuperando información fundamental de la clase anterior (la brevedad del texto se lo permitía).

Una vez más, la estructura de la clase permite inferir representaciones de la actividad del comentario de examen y, por lo tanto, del error: mientras que para uno de los docentes (el B), esta actividad requería de la relectura completa del texto en que se basó el examen (incluso relee fragmentos en algunas oportunidades, como puede verse en E₆), para los otros docentes –aunque con diferencias entre sí– se trató de una actividad que solo requirió del repaso de consignas y opciones. Aun a riesgo de simplificar, podría afirmarse que estamos ante dos concepciones del error: una concepción para la cual el error se corrige intentando recuperar la situación de clase en la que pudo haberse originado, y una concepción para la cual el error se corrige solo con el señalamiento del resultado correcto.

Representaciones del error en las fases de iniciación

Es sabido que la exposición del propio error ante los compañeros y ante el docente suele generar cierta inquietud en los alumnos, de modo que estos muchas veces prefieren callar sus dudas antes que compartirlas oralmente durante la clase. Probablemente por esta razón, los docentes observados han utilizado diversas estrategias discursivas para que los alumnos puedan consultar sin pudor alguno de los errores cometidos en el examen. En efecto, los profesores no se mostraron –al menos explícitamente– como autoridades dispuestas a sancionar el error. Por el contrario, alentaron a los estudiantes a que explicaran por qué habían elegido una determinada respuesta, puesto que, en última instancia, el objetivo de la revisión del examen consistía en analizar el proceso intelectual que había conducido al error. Es cierto que este no parece ser el caso del docente C, quien, como se observó en la transcripción anterior, en contraste con los docentes A y B, se mostró mucho más expeditivo y menos dispuesto a facilitar a los alumnos la consulta por sus errores. En efecto, una vez despejada la respuesta correcta, C simplemente pregunta: “¿Alguien optó por otra?”. Sí, y en cambio, A y B ponen en juego una serie de estrategias discursivas con el fin arriba mencionado.

Una de esas estrategias consiste en minimizar la gravedad del error. Para eso, en la fase de iniciación del diálogo, la pregunta del docente tiende a eliminar todo subjetivema negativo. Por ejemplo, una vez aclarada la opción correcta para la consigna 2, el docente A pregunta (todos los resaltados en estas transcripciones son nuestros):

Docente A : ¿Podría haber sido alguna de las otras tres? ¿A alguna de las otras tres le ven **chances, posibilidades...**?

Lejos de anticipar rechazo por la posible elección de una respuesta incorrecta, el docente A llama *chances* o *posibilidades* a las opciones erróneas. De este modo, es probable hipotetizar que el alumno que hubiese cometido un error

estaría más dispuesto a trabajar sobre él, ya que sentiría que eligió *otra posibilidad* y no que se equivocó. Más clara aun es la estrategia utilizada por el docente B en relación con la primera consigna:

Docente B: La “a”. Muy bien. “Desaparición”, ¿sí? No hubo graves problemas. Además nadie eligió la “b”, “extensión”. Nadie eligió tampoco “gestación”. Algunos sí eligieron “modernización”, ¿sí? ¿Por qué a algunos les pareció...? Porque podría ser **coherente**, podría tener alguna **coherencia** que alguien hubiera elegido “modernización”.



El docente B llega más lejos que el A: aun utilizando verbos en tiempo condicional y en subjuntivo, menciona el atributo *coherente* para calificar de manera positiva una opción incorrecta.

Sin embargo, en las fases de iniciación del diálogo se manifiestan también visiones negativas del error, es decir, concepciones del error como falta u obstáculo a ser sancionado. En efecto, en mayor o menor medida, en el discurso de los docentes subyace el supuesto de que no son tan necesarias las razones para fundamentar una respuesta correcta como las razones para justificar el error. Dicho de otro modo, la respuesta errónea es penalizada por medio de una mayor exigencia de fundamentos que aquellos requeridos para justificar una respuesta correcta. Por ejemplo, la docente de la clase C no da fundamentos para explicar por qué es correcta la respuesta “d” a la pregunta 5 (“En el período comprendido entre los años 3075 y 3100”), sino que prefiere exigirlos a aquellos alumnos que seleccionaron una respuesta equivocada:

Docente C: Bueno, entonces el XXXI, que además la cuenta con nuestro siglo es fácil, debería ser el período comprendido entre los años 3075 y 3100. **Los que pusieron “3100 y 3200”, ¿qué relación hicieron?** Fueron varios los que pusieron eso. La minoría puso “del 3075 al 3100”. La mayoría puso “3100 al 3200”.

El segmento de iniciación del diálogo incluye así preguntas que exigen a los alumnos más justificaciones para las respuestas incorrectas que para las correctas.

Representaciones del error en las fases de evaluación

No es tanto la primera fase de la secuencia IRE como la última aquella que evidencia mejor las concepciones del error: es en la evaluación (en la corrección) donde se ponen en juego las valoraciones más significativas. En principio, es posible encontrar marcas de una valoración positiva del error, es decir, una visión del error como portador de sentido para el aprendizaje. Este tipo de valoraciones pueden darse de manera explícita, como lo hace el docente A ante la explicación de una alumna:

Alumna: Las máquinas hacían todo por ellos. Por eso yo pensé que era la “c”.

Docente A: Por eso vos pensaste que era la “c”, ah. **Muy bien. Ese tipo de respuestas es lo que estamos buscando.** Ustedes relacionan ese pedacito, “las máquinas habían llegado a tal nivel de perfección”, que pensaron que la cosa que había ocurrido era el nivel de perfección de las máquinas. Bien. Lo que tenemos que ver... Esto es lo que habíamos charlado antes, ¿se acuerdan? Acuérdense de que nosotros, no sé qué tipo de lectura están acostumbrados a hacer ustedes. Cuando ustedes leían las consignas, ¿las iban contestando una atrás de la otra?

Alumnos: No.

Docente A: Había que volver al texto, ¿no es cierto? Porque si no... así una atrás de la otra... aunque hubieran hecho dos lecturas seguidas del texto que era bien breve... Después como que estas cosas tenemos que volver y mirar en qué parte dice tal cosa, ¿no es cierto? Bien.

Por una parte, el docente le otorga sentido al error: muestra haber comprendido la lógica del razonamiento (incorrecto) de la alumna; por otra parte, el error le permite explicar cómo hacer para evitarlo en otra oportunidad: “volver al texto” cada vez que se responda una consigna, aun cuando el texto haya sido leído más de una vez.

El docente B también intenta en la fase evaluativa encontrar la lógica del razonamiento que arroje sentido a los errores; en este caso, trata de hallar una explicación que aclare la confusión de una alumna entre dos opciones (una correcta y otra incorrecta) para la consigna 4:

Docente B: Pregunto: ¿qué palabra en común hay entre la “b” y la “d”?, que por ahí **nos da una clave para pensar por qué [se genera] esta confusión.**

Alumna: ¿“Lo que sigue” y “a continuación”?

Alumna: “Anunciado” y “anunciar”.

Docente B: Bien. “Lo que sigue” y “anunciar”, ¿sí? La “b” dice “para indicar que a continuación”, ¿sí? Y: “se contará lo anunciado anteriormente”. Y en la “d” decía “Para anunciar que lo que sigue es la idea central de la que trata el texto”, ¿sí? “Anunciar” y “lo que sigue”. Ahora, ¿qué es lo que marca entonces que la “b” es correcta y la “d” incorrecta? **Si las dos confunden es porque** las dos hablan de “anunciar” “lo que sigue”, dos ideas que se vinculan con los dos puntos, el uso de este signo.

La valoración positiva del error no aparece solamente de manera explícita en el nivel semántico del discurso docente, sino también de manera implícita en las estructuras lingüísticas del discurso. En efecto, el docente busca corregir el error incorporando la lógica del razonamiento erróneo de los alumnos, y esto se observa en la organización textual del discurso docente. Al respecto, se presenta en algunos fragmentos del docente B una estructura recurrente:

Podemos hablar sí de una extremada modernización por parte de las máquinas, ¿sí? // **Pero** la raza de los hombres **no**.

Es cierto que hay varias cosas del texto que nos llevan a la idea de modernización. // El texto **nunca** igualmente explicita esto, ¿sí?

Está bien. // **Pero** lo que estamos viendo es por qué la cosa sucedió así.

Bueno, está bien. // **Ahora.** “La cosa”, primero, lo que sigue “la cosa sucedió así”, ¿es el grado de perfección al que habían llegado las máquinas?

En las evaluaciones transcriptas se observa una estructura dividida en dos partes (hemos utilizado “//” para separar ambos segmentos). En la primera parte, por medio de una cláusula de valor concesivo, el docente acepta la explicación del error que brinda el alumno (*Tu razonamiento erróneo tiene lógica...*); en el segundo segmento, en cambio, el docente corrige el error (*...pero el razonamiento correcto es este*). De este modo, la estructura típica de la evaluación

del docente es la siguiente: “*Es cierto que p. Pero q*”, o bien “*Podría ser p. Pero no es p*”. Algo similar, pero con la cláusula concesiva inicial atenuada, se presenta en el discurso del docente A:

Bueno, el texto habla del avance de las máquinas. // ((**Pero**)) Lo que nos interesa es ver si...

A ver. Vamos a ver. // **¿Lo nombra? ¿Dónde?**

Sin embargo también se manifiestan en la fase de evaluación visiones negativas del error, aunque quizás de manera más velada que las visiones positivas. En primer lugar, esto puede observarse en el modo en que los docentes tienden a fundamentar las respuestas correctas a diferencia de las incorrectas: en ocasiones, las respuestas correctas son tratadas como “obvias”, como “naturalmente” correctas. Ya se ha señalado cómo los docentes exigen mayores fundamentos para una incorrección que para una respuesta correcta. Por esa razón, las respuestas correctas –a diferencia de las incorrectas– son las que tienden a ser justificadas más rápidamente y, en los casos extremos, simplemente verificadas.

Esta concepción de la respuesta correcta en términos de “autoevidencia”, es decir, como enunciado cuya claridad vuelve redundante un mayor detenimiento, afecta también en ocasiones a las respuestas erróneas. La respuesta correcta es correcta porque es obvia, y la respuesta incorrecta es incorrecta porque también es obvio el error. Esta representación de lo correcto y lo erróneo conduce al uso recurrente de dos falacias: de argumento circular (o tautologías) y *ad hominem*.

En el discurso de los docentes, el fundamento de respuesta se convierte en *argumento circular* cuando argumentan lo correcto de la respuesta repitiendo la respuesta misma como afirmación autoevidente. Por ejemplo:

Docente A: Bien. El tiempo en que aproximadamente se desarrolla la historia. Acá tuvimos una serie de cuestiones interesantes a considerar. ¿Cuál es la respuesta correcta, primero?

Alumnos: La “d”.

Docente A: La “d”: “En **el período comprendido entre los años 3075 y 3100**”. ¿Por qué?

Alumna: Porque es **el siglo XXXI**.

Docente A: **Bien, es el siglo XXXI**, fines del siglo XXXI, dice el texto.

El período comprendido entre los años 3075 y 3100, dice el docente, pertenece al siglo XXXI porque el período comprendido entre los años 3075 y 3100 pertenece al siglo XXXI. En el siguiente ejemplo puede observarse el mismo procedimiento pero en relación con una respuesta incorrecta: para explicar que es incorrecto considerar que en el texto los dos puntos se han utilizado para indicar que el autor mencionará a continuación palabras tomadas de otro autor (consigna 4), el docente señala que los dos puntos no se han utilizado para indicar que a continuación se mencionan palabras tomadas de otro autor:

Docente A: No se sostiene ((la respuesta “Para indicar que a continuación el autor utilizará palabras tomadas de otro autor”)) porque **no aparece la visión de otro autor, palabras de otro autor**.

Quizás más grave que el uso de tautologías es el uso de falacias *ad hominem*, por medio de las cuales se desacredita a quien ha considerado (o a quien fuera capaz de considerar) como correcta una respuesta “a todas luces” incorrecta. Por ejemplo:

Docente A: No es una función específica de los dos puntos hacer una pausa. En realidad no es una función específica de ningún signo de puntuación. Los signos de puntuación tienen otras funciones en líneas generales. Pero **por supuesto jamás se nos ocurriría** esto de los dos puntos.

El enunciado “por supuesto jamás se nos ocurriría esto” podría parafrasearse así: “nadie en su sano juicio elegiría esta opción como correcta”; el modalizador de la enunciación “por supuesto”, que indica actitud de certeza del enunciador frente a su enunciado, refuerza la negativa del adverbio “jamás”. Otro ejemplo de falacia *ad hominem* se presenta en el siguiente fragmento:

Docente C: Bueno, entonces el XXXI, **que además la cuenta con nuestro siglo es fácil**, debería ser el período comprendido entre los años 3075 y 3100. Los que pusieron “3100 y 3200” ¿qué relación hicieron? Fueron varios los que

pusieron eso. La minoría puso “del 3075 al 3100”. La mayoría puso “3100 al 3200”.

Alumnas: Porque el siglo es el XXXI.

Docente C: Chicas, ¿la asociación que hicieron cuál fue? ¿31-3100? **¿Así de directa? ¿Así de simple?**

Alumna: Claro.

Docente C: Bueno. ((Pasa a otra consigna.))
“¿Cuál de los siguientes conectores...”

Las dos interrogaciones destacadas (“¿Así de directa?”, “¿Así de simple?”) pretenden expresar irónicamente que la relación entre siglos y años no sería tan “directa” ni tan “simple” como las alumnas pensaron, pero no se les explica por qué esta relación no se da de ese modo. Asimismo, la cláusula “que además la cuenta con nuestro siglo es fácil” parece agregar una razón más para demostrar lo absurdo del error.

Resulta interesante destacar que no todos los errores son igualmente desestimados o rápidamente desechados por evidentes; algunos errores parecen encontrar en el discurso docente un nivel de pertinencia tal que ameritan un mayor detenimiento que otros. En efecto, los discursos permiten deducir que existe, en el pensamiento de cada docente, una clasificación de errores, una jerarquía que ubica algunos errores en una escala más alta que otros:

Docente A: Es el siglo XXXI, *finis* del siglo XXXI, dice el texto. **¿Y todo el mundo tiene en claro cómo funcionan los siglos y los años?, porque en las respuestas parecía que no.**

Alumnos:

[**No. Yo no...**] ((se superponen otras voces))

[Yo puse la siguiente] porque interpreté que si narraba algo que pasó antes es porque estoy viviendo después.

Docente A: **Vamos a mirar un poco lo que dice Valeria.** ¿Cuál es el problema de lo que está planteando Valeria? (5) A ver, decílo de nuevo. Ella interpretó...

Aquí es posible señalar que el docente A no considera imprescindible explicar la relación entre años y siglos, aun cuando sospeche que

algunos alumnos desconocen esta relación. Por el contrario, decide desestimar este desconocimiento y elige detenerse en el error –un error “más sofisticado”, podría decirse– cometido por una alumna, que confunde el presente de la enunciación con el presente del enunciado, no la numeración de los siglos.

Por último, resulta interesante detenerse en el modo en que los docentes procesan, en la fase de evaluación, ya no el error cometido por los estudiantes en el examen, sino el error “actual”, es decir, el error espontáneo que irrumpe en el desarrollo de la clase. Para decirlo de otro modo: ¿qué hacen los docentes con el error que no esperaban? Porque, habiendo llevado corregidos los exámenes, los profesores sabían cuáles eran los errores cometidos por los estudiantes. Pero ¿cómo se enfrentan los docentes, por el contrario, con el error inesperado? Al respecto se presentan a continuación dos fragmentos:

Docente C: Ajá. Y vos, Pablo, habías dicho que la respuesta era “Para indicar que a continuación se contará lo anunciado anteriormente”. ¿Por qué?

Alumno: Porque después de los dos puntos viene una descripción.

Docente C: **¿Viene una?**

Alumno: Explicación.

Docente C: **Viene una narración**, una narración de los hechos que aparecen ¿en dónde, marcados en esta oración? Lo dijeron hace un rato ustedes.

Docente B: Bien. Lo que dice la compañera es que acá tenemos algo ((encierra en un círculo la expresión “la cosa” en el pizarrón y dibuja una flecha hacia atrás)) que nos está remitiendo a lo que se dijo antes, *no a lo que viene después*. En todo caso, ¿qué es lo que nos remite a lo que viene después?

(Intervención de alumnos)

Docente B: Bien. Esto, por un lado ((encierra en un círculo los dos puntos en el pizarrón y dibuja una flecha hacia adelante)). ¿Y qué otra cosa?

Alumna: El verbo.

Docente B: **No. El verbo no**, el “así”, ¿sí?, el “les voy a explicar cómo”. Pero lo que nos está diciendo la compañera es...

Ante el error espontáneo, ambos docentes eligen no responder, no detenerse, no corregir. Ambos se conforman con dar la respuesta correcta: para C no hay descripción ni explicación, sino narración; para B, lo que remite a lo posterior no es el verbo, sino el “así”. ¿Por qué no hay descripción ni explicación? ¿Por qué no es el verbo el que remite a lo que viene después? Los estudiantes que formularon respuestas incorrectas a las preguntas de los docentes no obtuvieron devolución para los errores cometidos en sus intervenciones durante la clase. La decisión de los docentes fue desestimar, quizás por funcionar como obstáculo para el desarrollo de la clase, toda intervención que manifestara errores inesperados.

Algunas conclusiones

En los discursos analizados pudo observarse que las clases que tienen como objetivo el comentario de un examen ponen en evidencia de manera privilegiada las representaciones que los docentes tienen acerca de los errores de sus estudiantes. En efecto, el hablante despliega en estos casos una serie de estrategias que revelan el lugar que el error adquiere para quien enseña. Es precisamente en un comentario de examen donde el error constituye la materia prima del docente, y es en esa particular situación de clase cuando este se enfrenta mejor al problema de decidir qué hacer con el error del alumno.

El objetivo de destinar una clase al comentario de una evaluación constituye en sí mismo una propuesta que a priori parte de una serie de postulados valiosos para el aprendizaje de los estudiantes. En efecto, quien destina una clase a la devolución de un examen sostiene, en principio, que el error no es azaroso, que en las equivocaciones de los alumnos es posible hallar el síntoma de un razonamiento, que las hipótesis del docente acerca de los errores pueden ser contrastadas con las explicaciones de los estudiantes, que esa interacción permitirá planificar estrategias eficaces para la enseñanza. Sin

embargo, aun cuando en sí misma la actividad parece concebir el error de manera positiva, el discurso de los docentes en ocasiones confirma esta concepción, pero en otras la desmiente.

Es importante observar que, si bien una determinada representación del error predomina en un docente más que en otro, en ningún caso domina por completo una sola concepción. En los discursos analizados aparecen tanto valoraciones positivas como negativas: aunque parezca paradójico, el error es concebido como instrumento necesario y productivo para el aprendizaje y, *al mismo tiempo*, como falta a sancionar u obstáculo para el desarrollo de la clase. Quizás esta convivencia de opuestos pueda explicarse por la combinación de *principios teóricos* y de *creencias*, dos dimensiones distintas del pensamiento del profesor: mientras la teoría ha difundido una concepción cognitivista del error como indicador de los aprendizajes, las creencias siguen sosteniendo representaciones –menos conscientes– del error como fallo punible, representaciones que sin duda modelan el trabajo en el aula. A tal punto las creencias pueden modelar las prácticas áulicas, que se ha observado que los estudiantes de profesorado que desarrollan sus primeras prácticas de enseñanza están determinados por sus propias experiencias como alumnos cuando eran niños o adolescentes (Calderhead y Robson, 1991).

No obstante, cada uno de los tres docentes observados ha desarrollado una práctica particular que determinó, en mayor o menor medida, el desarrollo de la clase: el docente A llevó a cabo un análisis más o menos minucioso de las preguntas y sus posibles respuestas; la clase del docente C se aproximó más a la elaboración de un listado de respuestas correctas e incorrectas; finalmente, desde la lectura inicial del cuento, el docente B intentó transformar la totalidad del examen en una nueva instancia de aprendizaje. Cada docente encontró, en su práctica áulica y con esa combinación de representaciones, diferentes grados de productividad didáctica en la tarea de comentar los exámenes de sus alumnos.



**VISITE NUESTRO
SITIO WEB**

<http://www.lecturayvida.org.ar>

Notas

1. Esta es la tríada interactiva típica y, por consiguiente, no marcada. “El retorno del turno de habla al docente con la fase de evaluación o *feedback* permite una nueva iniciación por parte de este y, así, la continuación del flujo discursivo de la clase en el despliegue del macrodiscurso didáctico” (Constantino, 2006: 34). En este caso particular, resulta necesario tener en cuenta también las observaciones de Lemke (1997), “quien definió no solo el diálogo triádico sino también una de sus más importantes variantes: el diálogo de texto externo que se produce cuando las preguntas del profesor y frecuentemente la respuesta del alumno se leen de un texto” (Freytes, 2006: 111).
2. Para las transcripciones se han utilizado los siguientes símbolos (Van Dijk, 2000):
[]: indican que las emisiones así enmarcadas son simultáneas.
- : señala interrupción en la emisión de una palabra.
Palabras en cursiva: representan un énfasis mayor por parte del hablante.
(): incluyen acotaciones del transcriptor.
(5): indica los segundos transcurridos entre los turnos de los hablantes o en pausas internas en el turno de un hablante.
3. Sinclair y Coulthard (1975) señalan que en la tercera fase de una secuencia IRE se dan tres categorías de actos: aceptación (o rechazo), evaluación y comentario, además de “una serie de subcategorías como las de ejemplificar, expandir y justificar entre otras” (Freytes, 2006: 112).
4. Por razones de espacio priorizamos el análisis del discurso de los docentes B y C que, como se verá, constituyen los extremos de una gradación en cuanto a representaciones del error. De todos modos, incluimos aquí un breve fragmento (su brevedad nos permite omitir los criterios de transcripción detallados en la nota 2) del discurso del docente A.

Referencias bibliográficas

- Astolfi, J. P. ([1997] 1999). **El error: un medio para enseñar**. Sevilla: Díada.
- Calderhead, J. y M. Robson (1991). Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice. **Teaching and Teacher Education**, 7: 1-8.

Constantino, G. (2006). Lingüística Sistémico-Funcional y Geometría Fractal: Nuevas perspectivas para el análisis del discurso didáctico. En G. Constantino (ed.), **Discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales**. Buenos Aires: La isla de la luna.

De la Torre, S. (2004). **Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Freytes, M. F. (2006). El diálogo triádico y las formas de interrogación durante la interpretación de textos expositivos en interacción docente-alumno. En G. Constantino (ed.), ob. cit.

Lemke, J. (1997). **Aprender a hablar ciencia**. Barcelona: Paidós.

Mehan, H. (1979). **Learning Lessons**. Cambridge: Harvard University Press.

Sanmartí, N. (2007). **Diez ideas clave. Evaluar para aprender**. Barcelona: Grao.

Sinclair, J. y M. Coulthard (1975). **Toward an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils**. Londres: Oxford University Press.

Van Dijk, T. (2000). **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en octubre de 2009 y aceptado para su publicación en febrero de 2010.

* Investigador docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Maestrando en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de Rosario).

Para comunicarse con el autor:
fnieto@ungs.edu.ar