

# UN MARCO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

ANNA CAMPS

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad Autónoma de Barcelona

La distinción entre contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, que se halla en la base de las propuestas curriculares actuales, está teniendo una incidencia positiva en las programaciones de lengua porque permite concebir la importancia de los usos verbales en el mismo espacio del aula y considerar los aspectos motivacionales como algo inherente a los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y no como causa exterior. Sin embargo más allá de este efecto global, la distinción entre unos y otros se hace difícil. En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua los procedimientos y conceptos se hallan tan estrechamente interrelacionados que es difícil separarlos aún en las formulaciones curriculares. Cuando en uno de los currículos se incluye, por ejemplo, el contenido procedimental “clasificar textos...” parece imposible imaginar que esto se pueda hacer sin tener conceptos sobre la distinción entre géneros discursivos o, en todo caso, sin que este procedimiento se relacione con el intento de promover el conocimiento conceptual que implica. La dificultad de distinguir entre procedimientos y conceptos en el área de lengua puede tener su base en las mismas características del saber lingüístico y del saber metalingüístico.

En este artículo nos referiremos en primer lugar a la complejidad del saber sobre la lengua. A continuación, mostraremos de qué forma los conceptos y los procedimientos se interrelacionan en las actividades de uso y reflexión sobre la lengua. Para ello tomaremos como eje central la enseñanza de los usos verbales a partir de proyectos articulados con objetivos de enseñanza de los géneros del discurso.

## ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA Y ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA

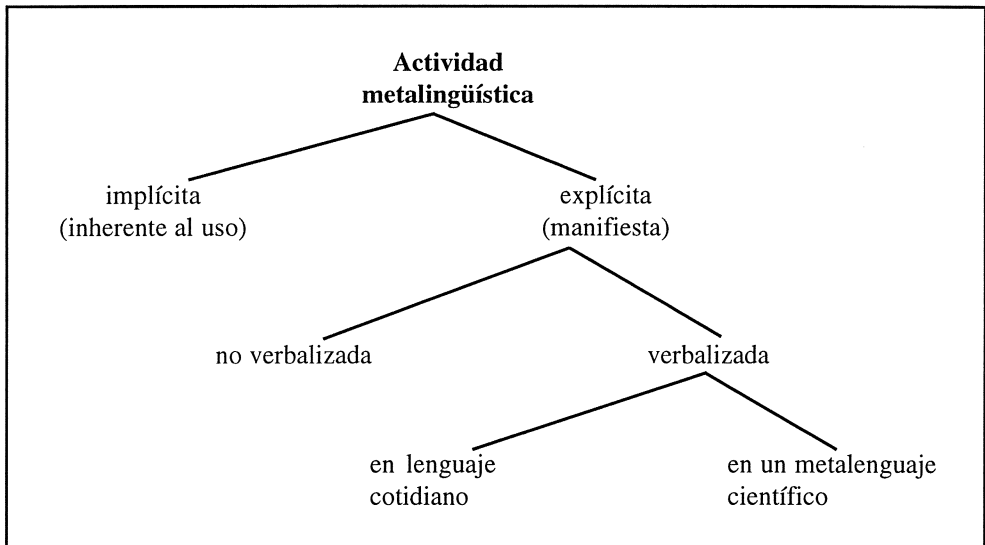
De acuerdo con los estudios psicológicos sobre la capacidad de considerar la lengua como objeto de conocimiento (Karmiloff-Smith, 1992; Gombert, 1990) se reconocen diversos niveles de representación del lenguaje:

- 1) un primer nivel en que la representación es implícita e inseparable de las mismas formas lingüísticas;
- 2) un segundo nivel en que la distancia se hace manifiesta, por ejemplo, a través de las manipulaciones que el hablante hace sobre las producciones verbales (repetición, reformulación, sustitución, etc.) o por la aplicación generalizada de reglas gramaticales implícitas;

- 3) un tercer nivel se manifiesta por la capacidad de hablar sobre la lengua aunque las verbalizaciones correspondan a conceptos más o menos espontáneos y se hagan en un lenguaje cotidiano, no científico; el punto más alto de esta última fase se hallaría en la capacidad de utilizar un metalenguaje científico aplicado a conceptos sistematizados.

Nos referimos al modelo de Karmiloff-Smith a pesar de no compartir todas sus implicaciones. Por un lado esta autora presenta su propuesta como un modelo evolutivo; sin embargo las evidencias empíricas muestran que en las edades escolares, y aún en las adultas, se manifiestan todos los niveles de actividad metalingüística. Las producciones verbales de adolescentes en el proceso de escritura en colaboración, por ejemplo, parecen evidenciarlo (Camps, Ribas, Milian y Guasch, 1997a y b, 1999). En segundo lugar, no todos los conocimientos lingüísticos siguen un proceso que va de lo implícito a lo explícito; en edades escolares y especialmente en el aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, construcciones lingüísticas que acaban siendo automatizadas, tienen su origen en una reflexión explícita. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el modelo de esta autora es una hipótesis sobre las representaciones mentales; pero la única evidencia que tenemos de ellas son las manifestaciones externas de lo que denominamos *actividad metalingüística*.<sup>1</sup> En situación escolar, este tipo de actividad se desarrolla en la mayoría de casos en la interacción entre alumnos y profesor o entre compañeros. Desde este punto de vista es difícil extraer implicaciones sobre niveles de capacidad y de desarrollo individuales, aunque la hipótesis en que nos basamos es que lo que se desencadena y se desarrolla en la interacción social, podrá llegar a ser aprendizaje individual.

El interés mayor del modelo es la superación de la división dicotómica entre saber lingüístico y saber metalingüístico (o entre gramática implícita y explícita) y mostrar que el saber metalingüístico tiene manifestaciones diversas que podríamos sintetizar en el siguiente esquema:



(1) Utilizamos el término *actividad metalingüística* para referirnos a cualquier actividad que tenga por objeto la lengua, el discurso o la comunicación para evitar la proliferación de términos, por lo común problemáticos, como metadiscursivo, metatextual, metaenunciativo, metacomunicativo, etc.

Lo más relevante desde el punto de vista del desarrollo escolar de los saberes sobre la lengua es reconocer la diversidad de la actividad metalingüística y poder llegar a conocer de qué modo la interacción verbal la desencadena, con el fin de que los escolares se vayan apropiando progresivamente de los recursos conceptuales y verbales para hablar de la lengua. Todo ello en el supuesto de que este conocimiento tendrá repercusión en los usos verbales orales y escritos<sup>2</sup>.

Así pues, el modelo interpretativo de la actividad metalingüística basado en el reconocimiento de diferentes niveles presenta en toda su complejidad la relación entre los saberes como *saberes de uso* de la lengua y los *saberes sobre la lengua* que pueden ser simplemente procedimentales o estar ya mediatizados por las verbalizaciones relacionadas con la conceptualización explícita.

¿Qué implicaciones puede tener para la enseñanza de la lengua el concebir que la actividad metalingüística puede tener distintos niveles o distintas manifestaciones? Tal como se formula en los actuales currículos de lengua del estado, el objetivo primordial de la educación lingüística en los niveles obligatorios y aún en el bachillerato se refiere al desarrollo de las capacidades de uso; los contenidos conceptuales se conciben como instrumentos para la mejora de estas capacidades. Una pregunta básica que la investigación en didáctica de la lengua tiene planteada se refiere a la interrelación entre el saber y el saber hacer, entre uso de la lengua y conocimiento sobre la lengua. Dos ejemplos nos permiten formular preguntas sobre la posible interrelación entre conceptos y procedimientos.

El primero hace referencia a las situaciones de enseñanza y aprendizaje de los usos verbales. Cuando los alumnos escriben un texto argumentativo en el marco de una secuencia didáctica sobre este tipo de discurso, ¿utilizan los conceptos que el profesor pretende que aprendan (por ejemplo los de argumento, de tipos de argumentos, de contraargumentación, etc.)? Y si los utilizan y los hacen operativos en sus textos y son finalmente capaces de articular argumentos y contraargumentos, ¿podemos distinguir qué conocimiento es conceptual y cuál es procedimental? Cuando los alumnos escriben el texto o lo revisan y son capaces de cambiar una frase relacionada totalmente con el contexto de producción por una forma impersonal más adecuada al contexto de recepción (*esto lo destacaremos mucho* → *esto destacará mucho* → *el precio destacará mucho*) sin que medie ningún tipo de argumentación, ¿qué tipo de conocimiento está implicado?

El segundo ejemplo se refiere a situaciones en que los conceptos gramaticales son el foco de la actividad. En estos casos se plantean también cuestiones sobre la interrelación entre conceptos y procedimientos. En la identificación y definición de categorías gramaticales diversas, un tipo de conocimiento que en principio calificaríamos de conceptual, se hallan implicados procedimientos inseparables de la misma conceptualización. La argumentación sintáctica, utilizada como forma de distinguir las diferentes funciones de los grupos sintácticos en la oración a través de operaciones como sustitución, conmutación, pronominalización, supresión, etc., es inherente a los mismos conceptos que se elaboran. ¿Qué procedimientos son adecuados para elaborar conceptos sistemáticos sobre la lengua? ¿Cómo utili-

---

(2) En el volumen *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, coordinado por Camps y Milián (en prensa) se recogen investigaciones que evidencian la complejidad de lo que denominamos actividad metalingüística.

zar estos procedimientos sin que se fosilicen como recursos para resolver simplemente los ejercicios escolares?<sup>3</sup>

Hasta aquí hemos querido mostrar la complejidad de las interrelaciones entre los procedimientos implicados tanto en el uso de la lengua como en la actividad metalingüística y el saber sobre la lengua y el saber usar la lengua.

## INTERRELACIÓN ENTRE USO VERBAL Y REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

Retomemos ahora la cuestión inicial como punto de partida para la elaboración de un marco que permita articular las actividades de comprensión y producción textual con las de reflexión sobre la lengua de manera que estas últimas sirvan de instrumento para llevar a término las primeras: *en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los usos verbales, ¿cuál es la interrelación que se establece entre el saber y el saber hacer, entre uso de la lengua y conocimiento sobre la lengua, entre conceptos y procedimientos?*

Para abordar este problema tanto desde el punto de vista de la práctica escolar como desde la investigación, es necesario superar la visión de la enseñanza de la lengua como una secuencia de actividades, una detrás de otra, en el supuesto de que todas ellas contribuyeren a mejorar alguno de los aspectos implicados en el uso y que los alumnos las irán integrando en su hacer verbal. Por el contrario se hace imprescindible elaborar un modelo de integración de las actividades en que los alumnos puedan relacionar los saberes y las prácticas orales o escritas de manera que tengan sentido para ellos. Conviene, sin embargo, profundizar en lo que significa “sentido” en situación escolar, y a qué tipo de sentido nos referimos para no caer en planteamientos espontaneístas de producción oral y/o escrita.

Desde hace ya algunos años el trabajo sobre secuencias didácticas basada en proyectos han servido de base para llevar a cabo investigaciones que han permitido llegar a algunas evidencias sobre el tema planteado<sup>4</sup>. Las secuencias didácticas se basan en algo que hay que hacer, en una actividad que se concreta en un proyecto de producción escrita u oral, que implica a su vez la necesidad de lecturas diversas. Estos proyectos tienen un sentido en sí mismos (en relación con el trabajo escolar, en relación con las actividades culturales, o las de contacto con otras clases o escuelas, etc.). Los textos que hay que producir y/o leer pertenecen a géneros diversos, según la finalidad del proyecto. Pero además, en y para la realización del proyecto se hacen necesarios conocimientos sobre la lengua, sea sobre el género

---

(3) En una investigación sobre los conceptos gramaticales de los alumnos (DGES: PB96-1218) se constata que cuando éstos explican por qué consideran que un determinado elemento es o no es pronombre, utilizan argumentos basados en procedimientos diversos tomados como “sistema” práctico y único de reconocer si una determinada palabra pertenece a esta categoría: pertenencia a un paradigma que han memorizado (yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos), sustitución por otro elemento, constatación del lugar que ocupa en la frase, etc., sin que unos procedimientos se pongan en relación con los otros para la construcción de un saber gramatical ordenado y con una sistematización básica.

(4) Para una visión general del trabajo sobre proyectos de lengua puede consultarse los monográficos de la revista *Articles 2* (1994) y *Cultura y Educación 2* (1997). El modelo de enseñanza de la composición escrita basada en proyectos ha sido base de numerosas experiencias escolares, algunas de las cuales han sido publicadas en revistas de educación y de didáctica de la lengua (Colomer, 1994; Colomer, Ribas y Utset, 1993; Cros y Vilà, 1995a y b; De Pietro y Zahnd, 1997; Dolz, 1992; Farrera, 1995; Fort y Ribas, 1994, 1995; Milian, 1995, 1996; Santamaria, 1992; Sempere, 1993; Vilà, 1995; Vilar, 1995; Zayas, 1996, entre otras); por otro lado, dicho modelo ha constituido la unidad de análisis básica de numerosas investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y escrita; citaremos como más destacadas las de Marta Milian (1999), Oriol Guasch (1999), Francisca Pérez (1999), y las de Montserrat Vilà y Teresa Ribas (ambas en curso de realización); también ha sido la base de propuestas articuladas en proyectos internacionales (Lingua: “Language Alive”) para la formación del profesorado, que están siendo también objeto de investigación (Colomer *et al.*, 1998).

Lo más relevante desde el punto de vista del desarrollo escolar de los saberes sobre la lengua es reconocer la diversidad de la actividad metalingüística y poder llegar a conocer de qué modo la interacción verbal la desencadena, con el fin de que los escolares se vayan apropiando progresivamente de los recursos conceptuales y verbales para hablar de la lengua. Todo ello en el supuesto de que este conocimiento tendrá repercusión en los usos verbales orales y escritos<sup>2</sup>.

Así pues, el modelo interpretativo de la actividad metalingüística basado en el reconocimiento de diferentes niveles presenta en toda su complejidad la relación entre los saberes como *saberes de uso* de la lengua y los *saberes sobre la lengua* que pueden ser simplemente procedimentales o estar ya mediatizados por las verbalizaciones relacionadas con la conceptualización explícita.

¿Qué implicaciones puede tener para la enseñanza de la lengua el concebir que la actividad metalingüística puede tener distintos niveles o distintas manifestaciones? Tal como se formula en los actuales currículos de lengua del estado, el objetivo primordial de la educación lingüística en los niveles obligatorios y aún en el bachillerato se refiere al desarrollo de las capacidades de uso; los contenidos conceptuales se conciben como instrumentos para la mejora de estas capacidades. Una pregunta básica que la investigación en didáctica de la lengua tiene planteada se refiere a la interrelación entre el saber y el saber hacer, entre uso de la lengua y conocimiento sobre la lengua. Dos ejemplos nos permiten formular preguntas sobre la posible interrelación entre conceptos y procedimientos.

El primero hace referencia a las situaciones de enseñanza y aprendizaje de los usos verbales. Cuando los alumnos escriben un texto argumentativo en el marco de una secuencia didáctica sobre este tipo de discurso, ¿utilizan los conceptos que el profesor pretende que aprendan (por ejemplo los de argumento, de tipos de argumentos, de contraargumentación, etc.)? Y si los utilizan y los hacen operativos en sus textos y son finalmente capaces de articular argumentos y contraargumentos, ¿podemos distinguir qué conocimiento es conceptual y cuál es procedimental? Cuando los alumnos escriben el texto o lo revisan y son capaces de cambiar una frase relacionada totalmente con el contexto de producción por una forma impersonal más adecuada al contexto de recepción (*esto lo destacaremos mucho* → *esto destacará mucho* → *el precio destacará mucho*) sin que medie ningún tipo de argumentación, ¿qué tipo de conocimiento está implicado?

El segundo ejemplo se refiere a situaciones en que los conceptos gramaticales son el foco de la actividad. En estos casos se plantean también cuestiones sobre la interrelación entre conceptos y procedimientos. En la identificación y definición de categorías gramaticales diversas, un tipo de conocimiento que en principio calificaríamos de conceptual, se hallan implicados procedimientos inseparables de la misma conceptualización. La argumentación sintáctica, utilizada como forma de distinguir las diferentes funciones de los grupos sintácticos en la oración a través de operaciones como sustitución, conmutación, pronominalización, supresión, etc., es inherente a los mismos conceptos que se elaboran. ¿Qué procedimientos son adecuados para elaborar conceptos sistemáticos sobre la lengua? ¿Cómo utili-

---

(2) En el volumen *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, coordinado por Camps y Milián (en prensa) se recogen investigaciones que evidencian la complejidad de lo que denominamos actividad metalingüística.

Los dos tipos de actividad que se desencadenan en una secuencia didáctica basada en un proyecto no se desarrollan separada o paralelamente, sino que se hallan, o se deberían hallar, estrechamente articuladas, puesto que el objetivo es que los conocimientos explícitos sobre la lengua y el discurso sirvan para leer, escribir o hablar mejor y que a su vez las actividades de comprensión y producción sirvan para elaborar los conocimientos, aun los conceptuales, que son objeto de aprendizaje.

Las acciones que se realizan para llevar a cabo ambas actividades son en ocasiones más propias de una actividad que de la otra. Por ejemplo, planificar los contenidos de un debate parece más relacionado con la actividad comunicativa que se planea; en cambio buscar conectores adecuados para argumentar oralmente se relaciona preferentemente con la actividad de aprender los contenidos lingüísticos propuestos. A pesar de ello, se puede percibir claramente el sentido que toman una y otra acción en relación con ambas actividades. Algunas de las acciones son ejemplo de la confluencia de la actividad discursiva y de la actividad de aprendizaje. En la revisión de un texto con la ayuda de una pauta elaborada anteriormente confluye de manera inseparable la actividad de escribir para ser comprendido, para hacer el texto eficaz, claro adecuado, y la actividad de aprender, desde el momento en que la pauta resume las características más relevantes del tipo de discurso que se está produciendo y aprendiendo a producir (Camps y Ribas, 1998; Ribas, 1997b). Se puede afirmar que éstos son momentos privilegiados del proceso de evaluación formativa, entendida como regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos espacios de interrelación entre los dos tipos de actividades son el lugar de encuentro entre los conceptos que se tienen y los que se elaboran sobre la lengua y los procedimientos que se dominan y los que se están aprendiendo. Investigar en este espacio nos puede proporcionar conocimiento sobre la forma en que se interrelacionan unos y otros. Dos ejemplos permitirán ilustrar esta interrelación:

1) Un grupo de tres alumnas y un alumno de 14 años deben redactar un texto de opinión. El tema es el racismo. En sesiones anteriores han elaborado sus ideas y han recopilado opiniones diversas de otras personas a través de lecturas, de una encuesta, de un debate televisivo sobre el tema; además han analizado textos argumentativos para distinguir sus componentes y su estructura y disponen de una síntesis de las características del discurso argumentativo elaborada por la profesora. Ellos tienen su opinión y deciden defenderla. En el inicio de la planificación el grupo se plantea las coordenadas en que se inscribirá su texto<sup>5</sup>:

Acerca de los destinatarios

X: Pues ¿a quién se lo dirigimos? ¿a una persona individual o a unas personas como grupo?

J: Eso no

X: A receptores lejanos y desconocidos,

J: Desconocidos, ¿no?

---

(5) Los fragmentos de conversación que figuran en el artículo son traducción del catalán, lengua en que hablaban los alumnos. Por este motivo no se recogen en la transcripción las características de la lengua oral (ascenso o descenso de la entonación, pausas breves, interrupciones, intensidad, etc.).

discursivo que se está trabajando, sea sobre algunos de sus aspectos lingüístico-discursivos más relevantes; es decir los alumnos deberán aprender algo sobre la lengua para llevar adelante eficazmente su proyecto. La actividad de escritura exige siempre a los alumnos algo más de lo que serían capaces de hacer solos y que, en cambio, podrán realizar en la interacción con el profesor y con los compañeros a lo largo de la secuencia didáctica, lo cual les debe llevar a usar mejor la lengua

Este doble objetivo, establecido ya en las investigaciones sobre la enseñanza de la composición escrita llevadas a cabo por Camps (1994; Camps y Ribas, 1996; Camps Ribas, Milián y Guasch, 1997 a y b, 1999), lleva a una interpretación compleja de las situaciones de enseñanza de los usos verbales. La teoría de la actividad, especialmente el modelo elaborado por Leontiev (1978), puede ser útil como marco interpretativo y para avanzar en la formulación de preguntas pertinentes para la investigación sobre el aprendizaje de los usos verbales y sobre la función de los contenidos conceptuales en este aprendizaje.

En el desarrollo de las secuencias didácticas basada en proyectos de producción o de comprensión oral o escrita los alumnos llevan a cabo dos tipos de actividad entendiendo por *actividad* la organización funcional del comportamiento, organizadora de los intercambios entre el sujeto y su entorno o con otros sujetos participantes en ella (Leontiev, 1978). Nos referiremos a ambos tipos de actividad.

1) El proyecto tiene como base una *actividad lingüístico-discursiva* que finaliza con la elaboración de un producto: una conferencia, la participación en un debate, un libro de narraciones de intriga, un ensayo sobre un tema literario, un artículo de opinión, una lectura poética, una crítica teatral, un informe científico, etc. La actividad tiene siempre un motivo que la desencadena, motivo que evoluciona y se transforma en el proceso. La actividad discursiva, como toda actividad humana se caracteriza por ser intencional. Según este planteamiento el proyecto tiene sus objetivos propios que los participantes pueden (y deberían) compartir y que se convierten en uno de sus motores fundamentales.

Para llevar a cabo el proyecto los participantes deberán realizar diferentes acciones *constitutivas* de la actividad global, que tomarán sentido en relación con el todo. Dichas acciones se llevan a cabo por medio de operaciones y tareas diversas. La actividad discursiva, que es base del proyecto, da sentido a las acciones que se realizan para llevarlo adelante.

b) La secuencia didáctica tiene también como objetivo que los alumnos aprendan algo sobre la lengua, en la hipótesis de que los contenidos explícitos serán instrumento para progresar en el dominio de estos usos. Así pues, los alumnos saben que la actividad verbal que llevan a cabo, el proyecto en el que participan, tiene también como objetivo el aprendizaje. Podemos decir que los alumnos, al mismo tiempo que llevan a cabo una actividad lingüístico-discursiva con sus fines propios, llevan a cabo otra actividad desencadenada por el motivo de aprender, propio de la escuela. La *actividad de aprender* tiene también unos objetivos explícitos que le darán sentido. Cuáles son las características del discurso argumentativo, cómo se organiza temporalmente un relato, cómo hacer progresar la información en un texto expositivo, etc. son contenidos de aprendizaje cuyo objetivo es que los alumnos escriban y lean mejor y que son objeto de aprendizaje específico en la secuencia didáctica.

Este planteamiento se opone a la visión espontaneísta de las actividades de lectura y, especialmente de producción oral y escrita, en que los estudiantes hacen cosas sin tomar conciencia de lo que deben aprender haciéndolas. El concepto de contrato didáctico (y/o de contrato pedagógico) base de las relaciones entre enseñar y aprender permite concebir que los alumnos saben que lo que hacen en la escuela les lleva a aprender y, de hecho, lo esperan.

Los dos tipos de actividad que se desencadenan en una secuencia didáctica basada en un proyecto no se desarrollan separada o paralelamente, sino que se hallan, o se deberían hallar, estrechamente articuladas, puesto que el objetivo es que los conocimientos explícitos sobre la lengua y el discurso sirvan para leer, escribir o hablar mejor y que a su vez las actividades de comprensión y producción sirvan para elaborar los conocimientos, aun los conceptuales, que son objeto de aprendizaje.

Las acciones que se realizan para llevar a cabo ambas actividades son en ocasiones más propias de una actividad que de la otra. Por ejemplo, planificar los contenidos de un debate parece más relacionado con la actividad comunicativa que se planea; en cambio buscar conectores adecuados para argumentar oralmente se relaciona preferentemente con la actividad de aprender los contenidos lingüísticos propuestos. A pesar de ello, se puede percibir claramente el sentido que toman una y otra acción en relación con ambas actividades. Algunas de las acciones son ejemplo de la confluencia de la actividad discursiva y de la actividad de aprendizaje. En la revisión de un texto con la ayuda de una pauta elaborada anteriormente confluye de manera inseparable la actividad de escribir para ser comprendido, para hacer el texto eficaz, claro adecuado, y la actividad de aprender, desde el momento en que la pauta resume las características más relevantes del tipo de discurso que se está produciendo y aprendiendo a producir (Camps y Ribas, 1998; Ribas, 1997b). Se puede afirmar que éstos son momentos privilegiados del proceso de evaluación formativa, entendida como regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos espacios de interrelación entre los dos tipos de actividades son el lugar de encuentro entre los conceptos que se tienen y los que se elaboran sobre la lengua y los procedimientos que se dominan y los que se están aprendiendo. Investigar en este espacio nos puede proporcionar conocimiento sobre la forma en que se interrelacionan unos y otros. Dos ejemplos permitirán ilustrar esta interrelación:

1) Un grupo de tres alumnas y un alumno de 14 años deben redactar un texto de opinión. El tema es el racismo. En sesiones anteriores han elaborado sus ideas y han recopilado opiniones diversas de otras personas a través de lecturas, de una encuesta, de un debate televisivo sobre el tema; además han analizado textos argumentativos para distinguir sus componentes y su estructura y disponen de una síntesis de las características del discurso argumentativo elaborada por la profesora. Ellos tienen su opinión y deciden defenderla. En el inicio de la planificación el grupo se plantea las coordenadas en que se inscribirá su texto<sup>5</sup>:

Acerca de los destinatarios

X: Pues ¿a quién se lo dirigimos? ¿a una persona individual o a unas personas como grupo?

J: Eso no

X: A receptores lejanos y desconocidos,

J: Desconocidos, ¿no?

(5) Los fragmentos de conversación que figuran en el artículo son traducción del catalán, lengua en que hablaban los alumnos. Por este motivo no se recogen en la transcripción las características de la lengua oral (ascenso o descenso de la entonación, pausas breves, interrupciones, intensidad, etc.).



Acerca del tipo de texto:

J: ¿Tiene que convencer a alguien? Nosotros convencemos.

X: Sí, el texto argumentativo siempre convence.

J: No, puede informar.

X: Eso sería un texto informativo, ¿no?

Acerca de la forma de iniciar el texto

X: (*consulta en los apuntes la forma de iniciar un texto argumentativo y lo lee para todo el grupo*) “.. tiene que tener un inicio que puede tener forma de introducción o de declaración de principios, o bien puede ser una afirmación general”.

J: Pues eso, tomar medidas, afirmación general.

X: O... como hacía el de la ecología, el del “Drama ecológico” (*se refieren a un texto sobre los accidentes de los petroleros, que habían comentado anteriormente y que tenían a su disposición*).

J: ¿Qué decía el del “Drama ecológico”?

X: No, era el del petróleo... y...

J: ¿Qué lenguaje tenía?

X: Bueno, iba diciendo... no sé... aquí se... hundió...; después un petrolero aquel día hizo esto otro... aquel día se hundió otro...

En estos fragmentos de la conversación se constata de qué modo se plantean la redacción de su texto en relación con algunos de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje de las SD (situación discursiva, elementos y estructura de la argumentación, formas de relacionar argumentos y contraargumentos, etc.). La actividad de aprendizaje de unos contenidos específicos confluye con la redacción de un texto que ellos conciben en su función real, puesto que posiblemente será publicado en un periódico destinado a jóvenes. Los materiales: textos, notas, apuntes, etc. son instrumentos para actualizar estos contenidos en los momentos en que ellos perciben la necesidad de ayuda para redactar su propio texto. Conceptos como destinatario, texto argumentativo, texto informativo, estilo (*¿qué lenguaje tenía?*), introducción, etc. deben actualizarse como procedimientos que les permitan articular su texto como tal y en relación con el contexto de recepción, para que convenza a los lectores. Vemos también que en ocasiones utilizan a su manera, de forma imprecisa, el metalenguaje, cuando no disponen del término correspondiente.

En otras ocasiones se constata una mala comprensión de algunos de los conceptos. En el caso que nos ocupa y referido a la estructura del texto argumentativo, los alumnos utilizaron adecuadamente los conceptos de tesis, argumento y contraargumento, aunque, por supuesto en ningún caso los definieron, sino que el conocimiento se manifestaba en las soluciones que buscaban para hacer su texto convincente; no ocurrió lo mismo con el concepto de “premisa”, que también aparecía en los apuntes y al cual se refirieron, pero que no comprendían, como se puso en evidencia en la conversación.

2) En una investigación sobre la evaluación formativa en el proceso de composición escrita (Camps, Ribas, Milian y Guasch, 1997; Camps y Ribas, 1996, 1997) se analizó la actividad metalingüística de ocho grupos de estudiantes de distintos niveles de secundaria.

El resultado permitió constatar que la actividad metalingüística explícita y verbalizada (aunque no siempre en términos científicos adecuados) que se desarrollaba en el curso de la redacción y revisión de textos en grupo se refería a todos los aspectos del texto y del discurso: situación enunciativa, tipo de discurso, estructura del texto, sintaxis, léxico, ortografía; pero en todos los casos predominaron los aspectos que se habían tomado como objetivo de aprendizaje.

Uno de los grupos analizados mostró un comportamiento interesante desde el punto de vista de la confluencia de actividades tal como la hemos planteamos (cf. Camps y Ribas, 1996). Tres estudiantes de segundo curso de BUP que han trabajado en clase las características del texto de opinión, profundizando en los recursos lingüísticos y retóricos que pueden ser útiles para escribir un texto de este tipo, deciden conscientemente prescindir de los que la profesora les propone utilizar y que tienen recogidos en una pauta de producción-revisión. El texto sobre el trabajo de la mujer, debe ser publicado en una revista para jóvenes y ellos consideran que los textos analizados y los recursos propuestos en la pauta son característicos de un estilo demasiado formal, de "gente mayor", dicen ellos, y que, si los utilizan, su texto no cumplirá la función de convencer a chicos y chicas jóvenes como ellos. Así lo manifiestan en diversas ocasiones a lo largo de la conversación entre ellos

P: ¡No, no no no no! Ya está. La hemos pifiado. Tenemos que hablar como un grupo de chicos jóvenes, porque esto empieza a parecerse a este de aquí, esto no puede ser, ¿eh?

y con la profesora

P: Hemos hecho un recurso que no lo decíais vosotras (*se refieren a la profesora y a la investigadora que ha participado en todo el trabajo de la SD*).

T: ¿A ver?

P: Esto va como una especie de diálogo entre un grupo de jóvenes que están hablando, pero así... [...] Hemos hecho como un diálogo que no explicaba aquí (*se refiere a la pauta de que disponen*).

Más adelante, entre ellos

P: [...] ¿sabes lo guapo de este texto? Que... que...

E: Que no tiene nada (*ríe*).

P: No, que, que... que hemos hecho, o sea, el ejemplo de la gente mayor, vale, pero que hemos hecho como un grupo de jóvenes concienciados, sin... sólo con lo que ellos pensaban, esto es lo bueno.

A pesar de ello, cuando al final hacen una revisión general, aparecen conceptos referidos a contenidos específicos de la SD

E: No convence.

P: ¡Sí, sí convence!

E: Es que no creo que quede claro.

P. No, sí convence, sí que lo hemos dejado claro. La tesis está perfectamente clara.

Podríamos decir que este grupo, en el momento de escribir y revisar su texto, momento en que, como decíamos, confluyen la actividad discursiva y la actividad de aprendizaje, hace prevalecer la primera. Ante todo quieren convencer a jóvenes como ellos y para ello consideran que los recursos argumentativos, objeto de aprendizaje de la secuencia didáctica, no se adecuan a la finalidad del texto que escriben porque darían lugar a un texto demasiado formal. Podemos preguntarnos, sin embargo, si el hecho de contravenir la norma implícita: usar los recursos trabajados en la SD, no es también una cierta manifestación de aprendizaje desde el momento que la contravención es voluntaria y justificada por una opción. Esto puede llevarnos, a profesores y a investigadores, a reflexionar sobre la tipificación de los textos y sobre la diversidad de fuentes que utilizan los alumnos para representarse lo que es convencer, en este caso más relacionado con los modelos televisivos y persuasivos.

Los dos ejemplos mencionados muestran cómo la actividad verbal de los alumnos tiene como objeto el discurso que producen o que tienen que producir y utilizan conceptos más o menos precisos para ponerse de acuerdo. En el proceso de hablar para escribir hay otras manifestaciones de la actividad metalingüística que no aparecen acompañadas de verbalización.

En las situaciones de escritura en colaboración aparece un tipo de enunciados o de fragmentos de enunciado que son propuestas de texto para ser escrito, a las cuales denominamos *texto intentado* (Ti)<sup>6</sup>. En efecto, los alumnos, antes de escribir formulan la propuesta de texto a los compañeros. Esta primera formulación desencadena en general un proceso de reformulaciones, modificaciones, contrapropuestas que finaliza con un acuerdo final sobre lo que se pasará al papel (o al ordenador. Este proceso es altamente colaborativo y es muy común que los cambios se propongan sin que medie razonamiento metalingüístico explícito verbalizado. Sin embargo pone de manifiesto una intensa actividad metalingüística, observable en la actividad. Veamos un fragmento de conversación entre dos alumnas de 14 años que están planeando una campaña publicitaria para una empresa de ordenadores.

802 X: Mmmm, (propone)... *porque... de esta manera nos gastamos menos dinero en la campaña.*

(Risas)

803 X: A ver, (propone) *De esta manera... la campaña, la campaña...*

804 O: (propone) *el anuncio...*

805 X: (repite) *el anuncio...*

806 X: *la campaña... el anuncio, ¡esto es un anuncio!* (propone) *sale más económico.*

807 O: (propone)... *sale económicamente mejor.*

La letra cursiva corresponde al texto intentado (Ti), es decir, al texto que proponen para ser escrito. Para observar mejor la evolución de las propuestas del Ti y los cambios que experimenta en el curso de la interacción, lo presentamos en una parrilla como la que sigue:

(6) Para una explicación más completa de los conceptos texto intentado (Ti) y reformulación de las propuestas orales de texto para ser escrito cf. Camps (1992, 1994), Camps, Ribas, Milian y Guasch (1997a y b, 1999); Camps y Milian (1998 y 1999) y Milian (1999).

802 X	porque	de esta manera	nos gastamos menos dinero en la campaña		
803 X		De esta manera	la campaña la campaña		
804 O			el anuncio		
805 X			el anuncio		
806 X			la campaña el anuncio	sale	más económico
807 O					económicamente mejor

**Texto final:**

De esta manera	el anuncio	sale	económicamente mejor
----------------	------------	------	----------------------

Como vemos X hace una primera propuesta que ella misma reformula en el turno siguiente. A continuación O substituye *campaña* por *anuncio*, que se ajusta más a lo que están planeando. Lo más interesante del ejemplo es el cambio que hacen en la segunda parte de la propuesta de texto. La primera formulación es coloquial (*nos gastamos menos dinero en la campaña*) ambas chicas proponen sucesivamente dos reformulaciones que tienden a un lenguaje que consideran más formal y adecuado a las relaciones entre empresa de publicidad y empresa anunciante (*sale más económico* → *sale económicamente mejor*); todo ello sin que medie ningún razonamiento explícito. Sin embargo, es evidente que los cambios que proponen no afectan al contenido referencial de la frase. No crean nuevo significado, sino que ajustan la frase al contexto en que el discurso que elaboran deberá funcionar. Interpretamos que, en esta situación de escritura en colaboración, las propuestas de texto tienen que ser puestas a la consideración de los participantes, lo cual desencadena una actividad de reflexión sobre ellas (actividad metalingüística) que se manifiesta en el proceso de construcción conjunta del texto. Tenemos aquí un ejemplo de actividad metalingüística explícita, manifiesta, pero que no se acompaña de ningún tipo de verbalización. Desde el punto de vista de la relación entre conceptos y procedimientos podríamos preguntarnos si lo que hacen estas alumnas pone de manifiesto un saber únicamente procedimental, o si este saber tiene subyacente un saber conceptual referido a los registros de la lengua, aunque no sean capaces de utilizar este término.

**CONCLUSIONES**

Las conclusiones que queremos sacar de todo lo dicho son más bien reflexiones que las situaciones ejemplificadas pueden sugerir en relación con los dos ejes teóricos planteados: a) diversidad de las manifestaciones de la actividad metalingüística, y, b) confluencia de dos tipos de actividad en la enseñanza de la lengua a partir de proyectos y que llevan a explicitar dos tipos de objetivos: uno discursivo, propio de la actividad verbal que se pretende llevar a cabo; y otro de aprendizaje de unos contenidos específicos en estrecha interrelación con el tipo de discurso que es base del proyecto.

La primera reflexión nos lleva a problematizar la distinción entre procedimientos y conceptos. Si la actividad metalingüística puede tener manifestaciones diversas, se hace muy

difícil saber cuándo un conocimiento es simplemente procedimental o si va acompañado de un saber conceptual. En nuestra opinión no es éste el problema principal que tenemos que plantearnos en la programación de los aprendizajes sobre el uso de la lengua, sino más bien cómo organizamos la enseñanza de los usos verbales de manera que lleven a la reflexión sobre la lengua y que esta reflexión sirva para mejorar en el uso.

La segunda reflexión se referirá, pues, al tipo de organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Hemos planteado que la actividad humana es intencional. Desde este punto de vista hemos formulado situaciones de enseñanza y aprendizaje de los usos de la lengua en que confluyen dos tipos de actividad intencional en estrecha interrelación: las denominamos secuencias didácticas basadas en proyectos. Una actividad está motivada por la situación discursiva en que se inserta el texto que se produce, la otra por la situación de aprendizaje de contenidos específicos. Estas situaciones son potencialmente motivadoras. Los contenidos de tipo afectivo y axiológico no aparecen como algo externo a ellas sino que son inherentes a las actividades que tienen sus objetivos propios. Podríamos suponer que, por ejemplo, escribir y aprender a escribir son inseparable y que los motivos que llevan a escribir, desencadenan la necesidad y fundamentan los motivos para aprender a escribir.

En tercer lugar queremos destacar la importancia de la interacción verbal para desencadenar las posibilidades de reflexión sobre la lengua y, por lo tanto de que los procesos de producción y comprensión vayan acompañados de reflexión metalingüística que sirva, por un lado para que los conceptos que se utilizan lleven a producir y comprender mejor y, por otro, para que el uso reflexivo promueva la conceptualización sobre todos los niveles de organización de la lengua y del discurso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, Anna (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, Anna (coord.). Proyecto de investigación: *La actividad metalingüística en el proceso de composición escrita* (DEGES: PB96-1218).
- CAMPS, Anna; MILIAN, Marta (1998) El texto intentado: Formulación oral de texto para ser escrito. *Actas del Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Universidad Complutense (Madrid)/Universidad París XXII. Madrid 20-22 abril, 1998. (CD Rom).
- CAMPS, Anna; MILIAN, Marta (1999). Intended text: metalinguistic activity in text reformulation. En *Writing and Learning to write at the dawn of the 21st century*. Actas. LaCo-CNRS Maison des Sciences de l'Homme et de la Societé. Université de Poitiers, pp. 113-124.
- CAMPS, Anna; MILIAN, Marta (ed.) (en prensa). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa (1996). Evolución de un texto escrito durante una secuencia didáctica de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión. En PÉREZ PEREIRA, M.: *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas. Santiago de Compostela: Universidad de Santaigo de Compostela, pp. 655-667.
- CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa (1996). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Memoria de investigación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura.
- CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa (1997). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. En *Premios nacionales de investigación e innovación educativa, 1996*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, pp. 69-88.
- CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos, 16*, 49-60.

- CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa. (1996). Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión. En PÉREZ PEREIRA, Miguel. (ed.): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 655-669.
- CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa; MILIAN, Marta; GUASCH, Oriol (1997a). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didáctica de la Llengua y la Literatura, 11*, 13-28.
- CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa; MILIAN, Marta; GUASCH, Oriol (1997b) Dialogue d'élèves et production textuelle. *Recherches, 27*, 1998, 133-156.
- CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa; MILIAN, Marta; GUASCH, Oriol (1999) Les réformulations du texte proposé: la construction en groupe du discours écrit. En DEPOVER, Ch.; NOËL, B. (eds.): *Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Actes du 12<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE, Mons (Belgique) UMH/Fucam.
- COLOMER, Teresa, et al. (1998). L'heroi medieval: Un projecte de literatura europea. *Articles, 15*, 47-59.
- COLOMER, Teresa; RIBAS, Teresa.; UTSET, Marta. (1993). La escritura por proyectos: "Tú eres el autor". *Aula de innovación educativa, 14*, 23-28.
- CROS, Anna.; VILÀ, Montserrat (1995a). La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria. *Textos, 3*, 52-58.
- CROS, Anna.; VILÀ, Montserrat (1995b). La argumentación oral en la Enseñanza Secundaria. *TEXTOS, 4*, 101-108.
- DE PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabriela (1997). Ensenyar les tècniques de l'exposició oral. *Articles, 12*, 53-63.
- DOLZ, Joaquim. (1992). Cómo enseñar a escribir un relato histórico. *Aula de innovación educativa, 2*, 23-28.
- FARRERA, Núria (1995). Escribiendo críticas teatrales: Experiencia de Secundaria. *Aula de innovación educativa, 38*, 35-38.
- FORT, Rosa; RIBAS, Teresa (1994). Aprender a narrar: un proyecto sobre la novela de intriga. *Aula de innovación educativa, 26*, 21-26.
- FORT, Rosa; RIBAS, Teresa (1995). L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura. *Articles, 4*, 104-114.
- GOMBERT, Jean-Émile (1990). *Le développement métalinguistique*. París: PUF.
- GUASCH, Oriol (1999). *Parlar en L1 per escriure en L2*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.
- KARMILOFF-SMITH, Anette (1992). The child as linguist. En *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Londres: MIT Press, pp. 31-63. (Trad. cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994).
- LEONTIEV, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- MILIAN, Marta (1994). Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing. Paper presented at the *SIG Writing/EARLY Conference. Utrecht, 19th-21st october, 1994*, 27 páginas.
- MILIAN, Marta (1995). Una exposició de poesia: poemes para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. *Aula de innovación educativa, 38*, 29-33.
- MILIAN, Marta (1996). Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos. *Cultura y Educación, 2*, 67-78.
- MILIAN, Marta (1999). *Incidència del context en el procés de composició escrita*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral no publicada. Disponible en microfilm en la Biblioteca de la UAB.
- MILIAN, Marta (1999). *Interacció de contextos en el procés de producció escrita en grup*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.

- PÉREZ, Francisca (1999). *La escritura autobiográfica en el aula: una manera de aprender a narrar*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.
- RIBAS, Teresa (ed) (1997a). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- RIBAS, Teresa (1997b). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per l'aprenentatge. En RIBAS, Teresa (ed.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Ed. Graó, pp. 131-155.
- SANTAMARIA, Josep (1992). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. *Aula de innovación educativa*, 2, 33-40.
- SEMPERE, Joan Vicent (1993). La lengua como instrumento y como objeto de aprendizaje en unidades didácticas globalizadas. *Aula de innovación educativa*, 14, 29-33.
- VILÀ, Montserrat (1995). De l'entrevista al reportatge periodístic (o de la llengua oral a l'escripta). *Articles*, 6, 35-45.
- VILAR, Joaquim (1995). L'educació viària: tema i pretext per a ensenyar a escriure. *Articles*, 4, 115-124.
- ZAYAS, Felipe (1993). La composición de noticias. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 43-47.