

Quadrana, Daniela, Luzar, Noelia
El Contexto de Enunciación en el Proceso de Producción Textual
Revista Palabra, vol 4, Enero de 2015, p.13 - 21
Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires
Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras
Argentina

Disponible en: <http://srvzenu.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/?p=144>

El Contexto de Enunciación en el Proceso de Producción Textual



[Artículo Investigación]

Una mirada desde las certificaciones de francés en el nivel primario (CLE) de la Ciudad de Buenos Aires



Lic. Daniela V. Quadrana
danielaquadrana@gmail.com

Mg. Noelia Luzar

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras

Certificaciones CLE

clefrancesgcba@gmail.com

Resumen

Con este trabajo se propone un espacio de reflexión en torno a las producciones escritas del examen CLE CIPI (Ciclo de Idiomas Primario inicial) en idioma Francés, recogidas durante los años 2010 y 2011. El análisis de estas muestras proporcionó información acerca de algunas dificultades reiteradas en lo que hace al circuito enunciativo. Estas observaciones nos permitirán ampliar nuestra exposición a fin de reflexionar acerca de algunas buenas prácticas áulicas que permitan acceder a la cultura del escrito. Abordaremos los diferentes niveles de análisis que constituyen el modelo de escritura al que adherimos, poniendo el acento en el aspecto retórico presentado al principio de nuestro trabajo.

Las Certificaciones CLE están acreditadas por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y son de carácter gratuito y optativo. Estas certificaciones están destinadas a todos los alumnos y alumnas de los establecimientos de gestión pública y privada de la ciudad de Buenos Aires. En este caso, el examen CIPI (Ciclo de Idiomas Primaria Inicial) concierne a los niños y niñas que han estudiado francés a lo largo de sus primeros años de escolaridad primaria y está destinado a niños de aproximadamente 9-10 años.



In this work, we propose some thoughts about writing tasks in CLE CIPI examinations (Primary School Initial Cycle) in French, collected during 2010 and 2011. The analysis of these samples provided information about some recurring difficulties in using the enunciative parameters. These observations allow us to think about some possible classroom practices to provide access to written culture. We address the different levels of analysis in writing which we adhere, focusing on the rhetorical aspect presented at the beginning of our work.

The CLE certifications are accredited by the Ministry of Education, Government of the City of Buenos Aires. They are free and optional. These certifications are designed for all students from the local public and private management of Buenos Aires city. In this case, the CIPI examination concern children who have studied French throughout the first years of primary school, is intended for children of about 9-10 years.

Palabras clave: producción escrita, niños, circuito de enunciación

En este trabajo presentamos los resultados de un estudio llevado a cabo a partir de un corpus de producciones escritas CIPI recogidas durante los años 2010 y 2011. El eje de este análisis lo constituyen las dificultades halladas respecto al manejo del contexto de enunciación. En efecto, los problemas más frecuentes están vinculados a la dificultad para captar quiénes son los protagonistas del acto de comunicación ficcional puesto en escena en las tareas encomendadas, es decir, que los niños logran ubicar en sus producciones quién le escribe a quién.

Nuestro accionar en tanto coordinadoras está atravesado por dos responsabilidades: por un lado, redactar exámenes, administrar su aplicación y su calificación y, por otro lado, hacer una devolución de lo observado a la comunidad educativa, de la cual también formamos parte. Desde la mirada de productores de exámenes, en este corpus buscábamos identificar los obstáculos que los niños hallaron en las tareas propuestas y poder así intentar explicaciones que nos permitieran mejorar nuestros materiales. Desde el rol de actores del sistema educativo, nuestro interés se centraba también en propiciar una reflexión conjunta sobre las prácticas áulicas en el campo de la producción escrita.

Las constataciones realizadas a partir de las producciones escritas de nuestro corpus nos llevaron a buscar un sustento teórico que pudiera enmarcar los problemas encontrados y brindar una explicación posible a las dificultades encontradas. Esa búsqueda nos condujo a su vez a pensar en modelos de trabajo de la producción escrita que den cuenta de nuestras preocupaciones y que puedan ser aplicables en el marco de la escolaridad primaria.

Antes de continuar, es preciso diferenciar claramente los dos escenarios a los que nos referiremos en este trabajo. Por un lado, una situación de evaluación particular: la evaluación certificativa a gran escala, como lo es el CLE y, por otro lado, las prácticas áulicas de producción de escritos. Durante la enseñanza-aprendizaje la evaluación se focaliza en el aspecto formativo, en el proceso de aprendizaje. En cambio, las certificaciones apuntan al resultado, es decir, a la aplicación de lo adquirido al final de un período de formación. En este caso, la tarea solicitada debe permitir obtener la mayor evidencia de la competencia escrita del candidato en un tiempo acotado y con un formato más estándar. Los ejemplos que estudiaremos responden pues a la modalidad de evaluación del producto, sujeta al contexto y a los objetivos de una certificación.

Marco de referencia

Para el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2001), la Producción Escrita (PE) es un proceso interactivo de construcción de sentido en el que los objetivos de escritura y sus espacios de realización deben ser significativos para los alumnos. Según los lineamientos del Segundo Ciclo, la PE consiste en producir textos breves de organización textual conocida, atendiendo a la relación texto-contexto de enunciación, vinculados con las áreas de experiencia de la franja etaria. Como vemos, el Diseño contempla, desde los primeros pasos en una lengua extranjera (LE), el contexto de enunciación, es decir, la posición enunciativa de los interlocutores, el marco espacio-temporal y la intención comunicativa. En este proceso intervienen también las reflexiones metalingüística, metacognitiva e intercultural que atraviesan y sustentan el área de LE. En este sentido, la producción de escritos contextualizados cons-

tituye un aprendizaje de la alteridad al trabajar con las representaciones que circulan en la lengua extranjera y al confrontar diferentes modos de significar, de construir sentido y de reconocer al otro en contraste con lo propio.

Corpus utilizado

Para esta presentación, hemos decidido tomar dos ejemplos de actividades de PE de CIPI. Se examinaron 337 exámenes del primer ejemplo y 283 del segundo (ver más abajo). A esto cabe agregar que cada tarea fue calificada por al menos dos examinadores, profesores de francés de nivel primario, quienes, a su vez, nos informaron acerca de los inconvenientes y aciertos más frecuentes respecto a estas dos actividades de PE. Nuestro corpus, como se puede apreciar, ha recibido múltiples miradas y comentarios de los que también se ha nutrido nuestra reflexión.

Antes de pasar al análisis, es menester mencionar que ambas actividades de producción escrita estaban precedidas, en sus exámenes de origen, por tareas de lectura que involucraban a los personajes que intervienen en los ejemplos que veremos a continuación, por lo que éstos ya formaban parte, en principio, del mundo discursivo del niño.

Análisis de las muestras

Entre las dificultades halladas en los 620 exámenes vistos, la más relevante se relaciona con el manejo del contexto de enunciación. Para los niños fue efectivamente complejo reconocer el emisor y el destinatario de cada mensaje (*quién* debía escribirle a *quién*).

En el primer ejemplo, el niño debía llevar a cabo una tarea en la que se lo solicitaba en

tanto enunciador de una situación ficcional “invitar al ratón que vive en el aula a la clase de música”. Durante el análisis se comprobó, en un tercio de los casos, una confusión enunciativa: el niño, emisor previsto del mensaje, escribe como si él fuera el ratón, quien debía ser en realidad el destinatario del texto. Desde nuestro contexto de certificación, al no tener posibilidad de interlocución con el candidato acerca del motivo de sus decisiones respecto a su posición enunciativa en la producción, sólo nos queda formular hipótesis de lo sucedido. Nuestras hipótesis sobre esta confusión van desde la dificultad en reconocer la superestructura de la invitación proporcionada en el examen, hasta la presunción de que la toma de tal identidad por parte del candidato radique, tal vez, en que el ratón es el referente más destacado y presente en su mente (Neveu: 100), dado que en la actividad de lectura anterior, el ratón era el protagonista del texto.



Ejemplo 1

*Tu veux connaître souris
Moustache.
Tu l'invites à venir dans ta classe
de musique.*

Complète ton carton d'invitation.

En el segundo ejemplo, se trata de dos robots que conversan por “chat” acerca de la novia de uno de ellos, personaje ya presente en una actividad anterior del examen. En esta tarea, el candidato debía escribir asumiendo una identidad otra, el robot Biotix. Aquí, la complicación enunciativa fue más evidente: en casi la mitad de las muestras se evidenció la falta de comprensión de la situación de enunciación y los candidatos respondieron como si se tratara de preguntas realizadas a ellos mismos, por fuera de la esfera ficcional. En este caso, surgió también otro problema¹: se constataron casos en los que la coherencia era sólo parcial en detrimento de la coherencia global del chat. En efecto, los niños respondían las preguntas de manera local, sin tener en cuenta las respuestas que ya habían dado, creando efectos de incoherencia global.

¹ Los límites de este trabajo no nos permiten abordarlo en profundidad.

² La traducción es nuestra.

Ejemplo 2

Sur Internet, Biotix parle avec Métalix. Métalix est très curieux, il veut tout savoir sur l'amoureuse de son ami!

Imagine et complète les réponses de Biotix :

Métalix : Ça va, Biotix !

Biotix : *Oui, ça va, et toi ?*

Métalix : Très bien ! Dis-moi, Bio, comment s'appelle ton amoureux?

Biotix : *Elle.....*

Métalix : C'est quand son anniversaire ?

Biotix : *.....*

Métalix : Qu'est-ce qu'elle aime faire le week-end?

Biotix : *.....*

Métalix : Comment est-elle ?

Biotix : *.....*

Métalix : Elle a un animal ?

Biotix : *OUI !*

Métalix : Lequel ? Il est comment ?

Biotix : *.....*

Métalix : Bon, je dois partir. À demain, Bio !

Biotix : *Salut, Mét !*



Si bien es sabida la necesidad de flexibilidad del sujeto enunciador, especialmente en una clase de idioma, estos análisis nos condujeron a repensar la cuestión desde la órbita de los niños. El solo hecho de hablar en otro idioma los introduce en un mundo ficcional y los hace “ser otro”. Esta dificultad para imaginarse “siendo otro” sería fuente de complicación enunciativa. Cada niño participa en la tarea de escritura “equipado” con su propio contexto. Este contexto debe a su vez interactuar con el previsto por la tarea. La confluencia de ambos en un proyecto de escritura muchas veces puede producir cortocircuitos.

Siguiendo a Cicurel, “en una clase de lengua, se es a la vez uno mismo y el otro. El dinamismo enunciativo proviene precisamente de esta capacidad, de esta habilidad para construir un discurso de acuerdo con el lugar enunciativo que el otro tiene, y de acuerdo con el estatus de los enunciados²” (Cicurel, 1996: 8).

“Participar” en una clase de lengua extranjera exige, en numerosas ocasiones, la capacidad de deslizarse por una enunciación ágil y fluctuante, descentración que muchas veces es difícil de manejar para los niños. Si bien esta plasticidad para adoptar diferentes posicionamientos discursivos viene con la maduración, no se produce sólo con ella. Es necesario desarrollarla puesto que, durante la infancia, los procesos biológicos se dan paralelamente al desarrollo cultural. “La instrucción no puede limitarse a ir tras el desarrollo, a seguir su ritmo, sino que puede adelantarse haciéndolo avanzar y provocando nuevas formaciones (Vygotsky, en Braslavsky, 2004: 42). Lo visto en estos ejemplos nos permitió, por un lado, repensar nuestros materiales y, por otro lado, volver a poner en el centro de las preocupaciones la interpretación del circuito de enunciación como primer paso en el abordaje de un texto escrito.

En cuanto al modo de escritura, es sabido que los escritores competentes no se precipitan en la redacción sino que dedican un tiempo considerable para definir la situación comunicativa. Por el contrario, los aprendices se abocan casi exclusivamente al tema sobre el que van a escribir, tratando de obtener un texto pulido desde el primer borrador. La gran diferencia reside en que estos últimos consideran que el acto de escribir es una aplicación espontánea del código escrito (Cassany, 1989: 102).

Se hace, pues, evidente la necesidad de trabajar sostenidamente, durante las prácticas áulicas, el contexto de la enunciación de cada tarea de producción y analizar qué posibilidades tienen los niños de ser otro enunciador, llevándolos a que puedan lograrlo de forma autónoma. Y esto, a fin de que la ficción de la clase les permita transitar por tantos roles como fuera posible para permitir el desarrollo de variadas estrategias de comunicación escrita. Para lo cual, será esencial una etapa previa a la escritura que esté relacionada con la planificación de lo que se va a escribir.

Por eso, para la producción escrita pensamos en una práctica que vaya del *contexto hacia las palabras*. Es decir, establecer primeramente el contexto situacional: estatus del enunciador y del destinatario, propósito y referente, para luego pasar a la escritura del texto propiamente dicho, para el que se tendrán en cuenta las variables de género, pertinencia, cohesión, coherencia y los aspectos lexicales, ortográficos y sintácticos. Para ello, antes de producir un texto (y no sólo oraciones) las primeras preguntas por plantearse podrían ser: *¿A quién me dirijo? ¿Cuál es su estatus? ¿Cuál es mi estatus en este escrito? ¿Cuál es el propósito de mi producción? ¿Qué quiero decir? ¿Qué sucedería si mi texto no es pertinente?*, planificando de esta forma la producción escrita.

Todo esto lleva a transformar el rol que supo tener el escrito en la enseñanza de las lenguas extranjeras: de un modelo de escritura anclado en paradigmas estructurales (el escrito como « excusa » para practicar gramática), pasamos a adoptar paradigmas socio-discursivos. La escritura se vuelve un fin en sí mismo con una función bien definida y no un medio para trabajar sólo estructuras morfo-sintácticas. De esta manera, un texto será la respuesta o la solución a un problema retórico. En otras palabras, las circunstancias harán que uno se ponga a escribir (Cassany, 1989: 149), y se integrarán al texto como factor indispensable de su constitución semántica.

Discusión

De acuerdo con lo expuesto, la escritura se presenta pues como una actividad altamente compleja que “no se encuentra en nuestro código genético” (Parodi, 2010: 42). Durante mucho tiempo se pensó que el conocimiento de la gramática bastaría para que un aprendiz se transforme en un buen productor de textos. Hoy sabemos muy bien que para producir por escrito de manera adecuada se necesita transitar por un largo proceso de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, de aprendizajes lingüísticos y de construcciones culturales, que es necesario que el proceso de enseñanza guíe y acompañe. Arduo proceso cuyos objetivos se ven legitimados, nada más y nada menos que por el “poder” y el “placer” que procura el ser capaz de pensar el mundo, pensarse a sí mismo y actuar sobre la realidad a través de escritos. Vale preguntarse también por qué esta dificultad de ubicarse en un circuito enunciativo ficcional en los CLE se observa mayormente en los textos escritos. Por un lado, tal vez porque para la producción escrita se crea casi siempre un mundo ficcional, contrariamente a la

producción oral que se basa en el niño y su entorno más próximo, al menos en este ciclo del aprendizaje. Por otro lado, sabemos que la utilización de la lengua escrita requiere un esfuerzo de abstracción aún más importante que para realizar una tarea oral, dado que “el escrito separa las ideas de la acción y de lo vivido”, es decir que “el discurso oral se construye a partir de la dinámica de una situación presente, en la que los interlocutores están generalmente en contacto directo” (Calaque, 1993: 88). Pero la producción escrita requiere la creación de un mundo ficcional.

Concretamente, con Jolibert pensamos que el proceso de aprendizaje de la escritura debería tender al desarrollo de las siguientes estrategias:

- Establecer un propósito claro y genuino de escritura.
- Generar una representación de la situación y del tipo de texto que se va a producir.
- Manejar el material lingüístico, organizar el contenido, adecuar las variedades y los registros.
- Transferir las competencias adquiridas a situaciones de escrito nuevas.
- Incorporar la reflexión metadiscursiva.
- Aprender a escribir escribiendo textos relevantes y no sólo haciendo ejercicios preparatorios para una posible futura escritura.
- Pero también reflexionando acerca de los estilos propios (Klett-Vasseur, 2012).

Sin olvidar que lo que nos interpela como docentes es el desafío de motivar a nuestros alumnos por medio de situaciones-problema que exijan un compromiso intelectual profundo y durable, y que conduzcan a una autonomía valorizante. En palabras de Vygotsky (1979: 176), “la lectura y la escritura deben

ser algo que el niño necesite. [...] la escritura ha de ser importante para la vida”.

Es verdad que el ámbito escolar no siempre nos permite generar contextos de escritura “reales” ya sea por razones de tiempo como de currícula. Sin embargo, las situaciones legítimas en las que se pueden aplicar las ideas que venimos exponiendo pueden ser de naturaleza diversa: tanto auténticas “del afuera”, auténticas del ámbito escolar como ficcionales (CBSC: 26), incluidas o no en proyectos. Se tratará entonces de proponer actividades para que los niños sientan la necesidad de escribir y se vean realmente implicados en la tarea. Es lo único que garantiza que la actividad sea verdaderamente genuina y no una mera imposición escolar.

Retomando nuestro punto de partida, escribir responde a una manifestación cultural que debe ser enseñada y aprendida a partir de situaciones de escrito con destinatarios y propósitos reales o ficcionales. Como podemos ver, estas conclusiones sobre la producción escrita en LE pueden aplicarse perfectamente a la producción escrita en lengua materna. El énfasis puesto en el acto de escribir como un fenómeno social, cognitivo, discursivo e incluso afectivo, que debe partir de la toma de consciencia del contexto de producción para llegar a la movilización de los contenidos temáticos y lingüísticos, pone en evidencia hasta qué punto los profesores de LE pueden trabajar en paralelo con los profesores de lengua materna. La escritura en su totalidad debe ser objeto de enseñanza, aprendizaje y confrontación, a fin de que poco a poco el pensamiento interior, discordante y privado, se transforme en prosa pública y comunicativa” (Cassany, 1989: 144). Nuestro desafío a partir de estas reflexiones será el de lograr este objetivo con nuestros alumnos invitando a otros docentes a seguir por esta vía.

Bibliografía

Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Calaque, E. (1993). « Problématique du passage à l'écrit en langue étrangère. Initiation au français écrit pour des enfants de huit à dix ans ». *ÉLA Revue de Didactologie des langues-cultures. Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?*, nº 89, coordonné par M. Garabédian, 85-95. Paris : Didier Erudition.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours*. Paris: Hachette, Coll.HU.

Cicurel, F. (1996). « L'instabilité énonciative en classe de langue. La construction interactive des discours de la classe de langue ». *Les Carnets du Cediscor*, 4, 77-92. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Dirección de Currícula. (2001). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4*. Buenos Aires: GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php?menu_id=20709#lenguas [Consulta: 26 de noviembre de 2012]

Dirección de Currícula (CBSC). (2011). *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria*. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003226.pdf [Consulta: 5 de febrero de 2013]

Klett, E. y Vasseur, M.T. (2012). *Notas del semi-*

nario: « Un professeur réflexif pour des élèves réflexifs: la réflexivité "emboîtée" ». Buenos Aires, Colegio Nacional de Buenos Aires, del 2 al 3 de julio de 2012.

Jolibert, J.; Groupe de recherche d'Écouen. (1991). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette Ediciones.

Jolibert, J.; Sraki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Neveu F. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Paris: Nathan coll.

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid: Instituto Cervantes-Aguilar.

Vygotsky, L. [1934, en ruso] (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.