



## La enseñanza de los razonamientos argumentativos y las gramáticas de las lenguas

Dora Riestra<sup>1</sup> (Universidad Nacional de Río Negro– Argentina)

### Resumen:

La investigación en Didáctica de la lengua (De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas UNRN40-B-137), enfocó las intervenciones de los docentes de los niveles secundario y universitario; partimos de los efectos formativos como indicadores y, desde el análisis de los mismos, planteamos la discusión teórico-conceptual acerca de los objetos de enseñanza de la lengua en la localidad de Bariloche, Río Negro, Argentina. En investigaciones anteriores trabajamos sobre el plano de los mecanismos de enunciación y de textualización (BRONCKART, 1997), como operaciones automatizadas con razonamientos realizados en el discurso teórico (RIESTRA, 2009, 2010). Sostenemos que existe una lógica disjunta en la enseñanza de la textualización y de los contenidos gramaticales, la que ha ido acentuándose en la última década, por lo que indagamos cómo reenseñar la textualización y el razonamiento en la propia lengua a partir de los tipos de discurso como formatos cristalizados de la acción de lenguaje. En Argentina, la transición entre texto, discurso y gramática no ha sido aún didactizada con eficacia, por lo que los aportes de la investigación constituyen un elemento de interés respecto de la transposición didáctica. Partimos de la hipótesis de BRONCKART (2013) de que en los tipos de discurso están insertos los razonamientos, por lo que enseñamos a razonar a los alumnos en selecciones y articulaciones de formatos discursivos como pre-constructos sociales heredados. Observamos que sin reflexión lógica y conocimiento técnico gramatical se reproducen los errores de argumentación registrados en los textos, sin que los docentes intervengan con eficacia en los procesos de enseñanza. Esta investigación tuvo el objetivo de conocer, en los procesos efectivos de enseñanza, los razonamientos gramaticales y las lógicas argumentativas que los sustentan, así como los procedimientos didácticos llevados a cabo por los docentes en las clases de Lengua y Literatura y de Introducción a la lectura

y escritura académica en el nivel medio y el nivel universitario respectivamente. Elaboramos una estrategia de etapas para realizar el análisis del trabajo docente. En primer lugar analizamos las planificaciones y las clases para conocer el propio proceso interno de la actividad y, además, el pasaje de un nivel institucional a otro. En segundo lugar, en las interacciones efectivas de las clases se analizaron los argumentos incluidos en los razonamientos de los profesores. Nuestro trabajo actual apunta a la didactización de los contenidos gramaticales y los argumentos que pueden utilizarse para introducir el conocimiento desde la autorreflexividad lingüística. **Palabras clave:** didáctica de la lengua, razonamientos gramaticales, argumentos, textos, discurso.

**Resumo:**

A pesquisa em Didática da língua (*Dos efeitos formativos nos alunos à formação de formadores: o ensino dos raciocínios argumentativos e a gramática das línguas* UNRN40-B-137) centrou-se nas intervenções dos docentes dos níveis secundário e universitário; a partir dos efeitos formativos como indicadores e, da análise dos mesmos, colocamos a discussão teórico-conceitual sobre os objetos de ensino da língua em Bariloche, Río Negro, Argentina. Nas pesquisas anteriores temos trabalhado no plano dos mecanismos de enunciação e de textualização (BRONCKART, 1997), como operações automatizadas com raciocínios realizados no discurso teórico (RIESTRA, 2009, 2010). Defendemos que há uma lógica disjunta no ensino da textualização e dos conteúdos gramaticais, a que foi acentuado na última década, de modo que indagamos a maneira de re-ensinar a textualização e o raciocínio na própria língua a partir dos tipos de discurso como formatos cristalizados da ação de linguagem. Na Argentina, a transição entre texto, discurso e gramática não foi ainda didatizada com eficácia, portanto, as contribuições da pesquisa são um assunto de interesse a respeito da transposição didática. Partimos da hipótese de BRONCKART (2013) de que nos tipos de discurso estão inseridos os raciocínios, e é por isso que ensinamos aos alunos a raciocinar em seleções e articulações de formatos discursivos como pre-construções sociais herdadas. Observamos que sem reflexão lógica e conhecimento técnico gramatical se reproduzem os erros de argumentação registrados nos textos, sem que os professores intervenham com eficácia nos processos de ensino. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer, nos processos efetivos de ensino, os raciocínios gramaticais e as lógicas argumentativas que os sustentam, bem como os procedimentos didáticos conduzidos pelos professores nas aulas de ensino de Língua e Literatura de Introdução à Leitura e Escrita acadêmica em secundário e na universidade respectivamente. Para isso foi elaborada uma estratégia em etapas em função de realizar a análise do trabalho do professor. Primeiramente analisamos as planificações e as classes para conhecer o próprio processo interno da atividade e, também a passagem de um nível institucional ao outro. Em segundo lugar, nas interações efetivas das classes, foram analisados os argumentos incluídos nos raciocínios dos professores. Nosso trabalho na atualidade aponta à didatização dos conteúdos gramaticais e os argumentos que puderem utilizar-se para introduzir o conhecimento a partir da autorreflexividade linguística.

**Palavras chave:** Didática da língua, raciocínios gramaticais, argumentos, textos, discurso.

## 1. Los términos técnicos y de sentido común frente a los objetos de enseñanza: el papel de las analogías entre el texto y la gramática.

De la investigación en Didáctica de la lengua, denominada *De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas*, (UNRN40-B-137), tomamos para este artículo las intervenciones de docentes de clases de los niveles secundario y universitario, debido a que los efectos formativos en los estudiantes había sido nuestro objeto de investigación en un proyecto anterior, cuyos datos analizados operaron como indicadores para plantearnos la discusión teórico-conceptual acerca de los objetos de enseñanza de la lengua y algunas problemáticas concretas en la actualidad en la relación entre el nivel medio y la universidad.

En investigaciones anteriores habíamos analizado clases de nivel medio desde el plano de los mecanismos de enunciación y de textualización (BRONCKART, 1997), como operaciones automatizadas con razonamientos realizados en el discurso teórico. A partir de esos estudios encontramos que en las clases de lengua primera existe una lógica disjunta en la enseñanza de la textualización y de los contenidos gramaticales, por lo que continuamos indagando, desde el marco del interaccionismo socio-discursivo, cómo se produce la reenseñanza de la textualización (RIESTRA, 2009b) y el razonamiento en la propia lengua a partir de esos **formatos cristalizados de la acción de lenguaje**, que son los tipos de discurso (BRONCKART, 1985, 1997, 2001, 2013).

Una primera conclusión a la que arribamos (en la investigación denominada **La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera** UNRN 2009-2011) fue que el uso incorrecto -por desconocimiento- de las preposiciones llevaba a la pérdida de sentido, tanto en la comprensión como en la planificación textual. En segundo lugar, en el razonamiento de la causalidad, por desconocimiento de cláusulas preposicionales se producía la inversión causa-consecuencia o la confusión entre causa y finalidad, con oraciones incompletas que no constituyen razonamientos coherentes y que, en consecuencia, llevan a la pérdida de sentido de los textos, estas conclusiones no conducen a considerar que los estudiantes no entienden lo que dicen, sino que muestra la

falta de dominio de la gramática como norma de uso, como conocimiento adquirido en la escolaridad obligatoria (TAPIA, 2010; RIESTRA, 2010).

En consecuencia, el objeto específico de esta investigación en Didáctica de la lengua consistió en conocer los procesos efectivos (explícitos o casuales) de enseñanza de los razonamientos gramaticales y las lógicas argumentativas que los sustentan, así como los procedimientos didácticos llevados a cabo por los enseñantes en las clases de *Lengua y Literatura* y de *Introducción a la lectura y escritura académica* en el nivel medio y el nivel universitario, respectivamente.

La investigación tomó los datos del contexto universitario y de escuelas de nivel medio en San Carlos de Bariloche: Se constituyeron en las tres sedes de la Universidad Nacional de Río Negro comisiones de cuatro docentes, uno de ellos a cargo del equipo, con indicaciones precisas de instrumentar la secuencia didáctica para el cursado intensivo bimestral, instancia que no podía dejarse librada a decisiones individuales por el escaso tiempo disponible para la planificación.

Este instrumento ayudó en la administración y la evaluación del cursado, como lo evaluaron los docentes que participaron. La propuesta didáctica diseñada para atender al uso, al sentido y a la forma de la producción textual, como niveles de realización observables y, en parte, valorables a través de una escala de evaluación, que fue explicada a los docentes al iniciar el cursado de la asignatura para ser transmitida a los alumnos. Por lo tanto, se unificó el criterio de evaluación de la asignatura del Programa de Ingreso, *Introducción a la lectura y escritura académica* en esta dirección: La adecuación a la situación comunicativa es la que determina la coherencia y ésta se logra con el empleo de la puntuación y los mecanismos de enunciación y de textualización (que atañen a la sintaxis); la precisión léxica que atiende al conocimiento de terminologías y su uso contextualizado; la ortografía que depende del sistema de escritura del español y, el último punto, la presentación y legibilidad de los textos, que responde a la posibilidad de lectura del texto y al cuidado del mismo como objeto comunicativo (RIESTRA, 2009,a).

Como propuesta concreta, derivada del proyecto, se apuntó a enseñar el pasaje de conectores a conjunciones y preposiciones.

A continuación mostraremos específicamente el resultado del análisis de los razonamientos de los docentes a la hora de enseñar gramática dentro de las secuencias didácticas planificadas conjuntamente y parcialmente evaluadas, en función de los tiempos

de realización. Se trata del análisis de tres clases de ILEA (Introducción a la lectura y escritura académica) y tres clases lengua de nivel secundario, insertas en una secuencia didáctica planificada.

En dos clases de ILEA en las que la docente revisa la enseñanza de la cita y enseña argumentación como contenido, destacamos, por una parte las consignas y, por otra los mecanismos de enunciación y de textualización que ponen de manifiesto los razonamientos de la docente en la interacción de la clase. Nos detendremos en este análisis. La consigna general de la clase dada por la docente fue:

Poner en diálogo dos autores, justamente, sobre un mismo tema. Para elaborar el informe de lectura, hacia donde vamos a partir de hoy, [...] vamos a hacer el mismo tipo de ejercicio, es decir, leer, extraer lógicamente las ideas del texto, las tesis, las posiciones de los autores y sus fundamentos y, a partir de ahí, vincularlos a partir de ejes de comparación.

Con posterioridad la profesora reformula la consigna, escribe en el pizarrón y dice:

Les voy a dar una guía de preguntas que los puedan trabajar un poquito más a cada texto (dos autores diferentes) para que después de ahí se desprenda cuál es la posición que tiene el autor y cuáles son los argumentos para sostener esta posición.

Puede verse que la tarea de la clase consiste en leer y analizar el uso y el sentido de los textos para utilizarlos en un informe de lectura. Hay una guía escrita que dirige la actividad propuesta y varias reformulaciones de la consigna, con explicaciones procedimentales y conceptuales, respecto del léxico y la relación con el contexto de producción.

Del análisis de la consigna surge que la clase guarda coherencia didácticamente, la tarea está muy bien aclarada y las explicaciones son comprendidas por los estudiantes. Por lo tanto, el efecto supuesto debería ser el de logros en las actividades propuestas, en primer lugar, la comprensión de las posiciones de los autores y, en segundo lugar, las conclusiones de los estudiantes respecto de las posiciones de los mismos, es decir, la interpretación de los textos, realizada por escrito.

Para el análisis delimitamos, desde el punto de vista de los mecanismos de enunciación y de textualización, las acciones de lenguaje de los docentes que categorizamos como **explicaciones didácticas** y **definiciones técnicas**, conceptos que nos permiten delimitar qué razonamientos se inducen, qué argumentos se ponen en juego para

aclarar conceptos teóricos y nociones gramaticales puestas en juego, en definitiva cómo enseñan la relación **uso-sentido-forma de los textos**, que se propone como trayecto didáctico desde la actividad de enseñanza.

La docente de inicia la clase con la revisión del procedimiento de cita que ya ha sido enseñada:

Pudieron resolver esto de organizar la información, cosa que no es poco, ¿sí? Porque la planificación nos llevó tiempo, esto de hacer el cuadro comparativo, de **masticar bastante el texto, de ir desmenuzando la tesis** del autor, los argumentos, los ejemplos, es decir, creo que les ayudó a después con toda esa información, poder organizar esos cuatro párrafos...

En este enunciado la docente evalúa positivamente lo realizado la clase anterior y el razonamiento muestra que se detiene en lo concreto de la textualización de los alumnos: **hacer** del cuadro previo, **masticar el texto, desmenuzando** la tesis, es decir, metaforiza en la deglución del objeto empírico texto y remata con lo concreto realizado en **párrafos**. Por lo tanto, la docente describe la forma desde la lógica de la praxis lo hecho por los alumnos al leer y apropiarse del objeto texto, puede decirse que la metáfora de la comida opera desde la argumentación por analogía (PERELMAN, 1996) o por la inferencia pragmática de Toulmin (BERMEJO, 2010), aunque, notamos que esa analogía en este caso no funciona para los alumnos, ya que la prescripción normativa no significa nada para la alumna que pregunta por términos técnicos que quedan sin responder:

Aa: ¿Qué es cohesión?

D: Cohesión es la relación que se establece entre las oraciones en un párrafo o entre los párrafos. Problemas de cohesión...

Aa: [habla superpuesto a D] ¿Un coordinador, por ejemplo?

D: Bueno, puede ser. En muchos casos vimos lo que sucedió es lo que vimos la clase pasada, no sé si lo hicimos la clase pasada o la anterior, recuerdan que hicimos ese paréntesis de ortografía y cuestiones más de puntuación, donde la oración está rota. ¿Qué quiere decir? Que entre, si yo comienzo una oración con "Aunque", "Aunque la caldera está encendida. Punto. Y lo que ahí el lector está esperando es la segunda parte de esa relación lógica, ¿sí? Se acuerdan cuando vimos conectores que muchas veces el punto lo que hace es interrumpir una relación de causa consecuencia, muchas veces el punto está puesto después de "ya que". Ya que. Punto. En algunos casos eso lo marqué, como puntuación, pero está ligado necesariamente a la cohesión del texto, porque el lector ahí se queda sorprendido por eso.

Aa: ¿Y concordancia?

D: Concordancia generalmente les pongo flechitas abajo, y ahí significa que hay un problema o de singular/plural, o sea un problema de número,

supongamos que tengo el sustantivo en singular y un adjetivo en plural, o el verbo en plural, tiene que haber una relación entre el sujeto y el predicado, o entre los elementos de esa oración. Seguramente eso tiene que ver con que uno no relee su propio texto. Generalmente en la oralidad no cometemos esos errores. Pero en la escritura vamos rápido y a veces nos quedan sueltos el hecho de concordar, justamente, en género o en número; porque a veces pongo un masculino y después pongo un femenino. Son cuestiones de ajuste de la misma oración. En general es de la misma oración.

Estos argumentos de la docente con despliegue praxeológico no son argumentos didácticamente pensados, pero, de hecho existen en las clases, aunque no funcionen como argumentos válidos en algunos casos, como sucede aquí. El conocimiento teórico no compartido es un obstáculo epistemológico. Podríamos observar que en la docente hay una concepción implícita de la acción de lenguaje y su producto, el texto, teóricamente correcta, pero no tiene utilidad frente a las preguntas de la alumna; por lo tanto, destacamos la variedad y los niveles desorganizados de razonamientos que operan en la clase respecto del objeto de enseñanza del lenguaje/la lengua.

La pregunta epistemológica que nos asalta es: ¿podemos plantear tantos niveles simultáneos de complejidad en la enseñanza? Pareciera que los conceptos teóricamente “correctos” (cohesión y concordancia) operan como obstáculos epistemofílicos (ap Bachelard), es decir, impiden el conocimiento, como obstáculos que se reiteran, operando en contra del que aprende, por lo que es necesario penetrar el obstáculo para conocerlo. La búsqueda de la analogía para enseñar la textualización no incorpora el razonamiento gramatical en el plano autorreflexivo de la lengua (COSERIU, 1987) que es lo demandado por la alumna.

Otro ejemplo de argumento metafórico implícito que puede obstaculizar el conocimiento de los alumnos es el de **diálogo entre textos, diálogo de ustedes con el texto fuente**, donde diálogo es un término en sentido figurado amplio, no un término técnico, como supuestamente lo es para la profesora. Se trataría en este caso de un reduccionismo didáctico, que circula habitualmente, como puede verse también en el siguiente enunciado de la clase:

los textos fuentes de los cuales partimos son textos argumentativos ¿no?, es decir, tienen argumentos, a ustedes mismos como enunciadore no se les pide que opinen, ¿sí? en una respuesta de este tipo, sino que *pongan en diálogo* estas fuentes bibliográficas.

Es decir, **dialogarían** no sólo los textos, sino las fuentes bibliográficas, noción figurada la de diálogo, que pudo precisarse técnicamente como **posiciones diferentes de autores en los textos**, debido a diversas circunstancias, contextuales, disciplinares, epistemológicas, etc de los autores. Por lo tanto la analogía del diálogo sustituye una noción precisa que permanece enmascarada en el argumento del diálogo, puesto que lo que debían entender los alumnos eran los diferentes **posicionamientos** de los autores frente a un mismo tema.

Por otra parte, aunque es probable que la docente adhiriera al concepto de "género" como concepto teórico y didáctico, no al de "tipo" textual, la definición tipológica de "**texto argumentativo**" con determinados elementos (**componentes** dirá más adelante) funciona en el razonamiento desde la aserción lógica de la descripción "correcta" de las características típicas. La incongruencia epistémica no se registra, los alumnos la reiterarán en sus argumentos desde el mismo sentido común tipificador, sin que, probablemente el docente tampoco lo registre en el enunciado de su alumno. Es decir, se pretende enseñar **géneros textuales** pero se presentan **tipos textuales**.

Lo que observamos aquí es la escasa precisión terminológica y sobre todo conceptual que subyace en los enunciados.

### 1.1. Los razonamientos que operan al enseñar gramática

Los razonamientos que subyacen en las explicaciones específicas de la construcción gramatical alternan en una misma clase y en un mismo enunciado entre la gramática textual y la gramática oracional, sin explicaciones ni referencias disciplinares.

Ante la pregunta: **¿Qué es cohesión?**, la docente responde técnicamente, sin precisión: cohesión es la relación que se establece entre las oraciones de un párrafo o entre dos párrafos. Problemas de cohesión...Por lo tanto, la alumna vuelve a preguntar, demostrando que no entendió la explicación y, sobre todo, confunde el término técnico (coordinador por conector): ¿un coordinador, por ejemplo? A lo que la docente responde:

Bueno, puede ser [...] que si yo comienzo una oración con aunque el lector está esperando es la segunda parte de esa **relación lógica** ¿se acuerdan cuando vimos conectores que muchas veces el punto lo que hace es interrumpir una relación de causa consecuencia, muchas veces el punto está puesto después de **ya que**... En algunos casos eso lo marqué como puntuación, pero está ligado necesariamente a la cohesión del texto...



La mezcla de nociones de la gramática oracional y la lingüística textual puesta en evidencia en este enunciado muestra la desorientación didáctica que parece superar la explicación hasta niveles de incomunicación. El silencio posterior de la alumna muestra este aspecto.

Pese al intento de la docente por responder a la pregunta interesada de la alumna, la mezcla entre conceptos de órdenes, modelos teóricos y campos disciplinares diferentes no desarrolla un razonamiento que aporte al conocimiento metalingüístico porque el abordaje simultáneo desde modelos teóricos implícitos (no es lo mismo cohesión y coherencia que concordancia y coordinación/subordinación), produce un efecto de incompreensión del conocimiento técnico, como un conocimiento demasiado complejo de nociones débilmente asociadas.

## **1.2. Las nociones de oración y párrafo**

La noción gramatical (oración) y la noción textual (párrafo) como pertenecientes al mismo orden de referencia disciplinar, cuando, probablemente el concepto de oración no resulta significativo para la alumna, mezclado con el concepto de cohesión, ya que no se aborda como un aspecto local, al contrario, está prácticamente asociado a la relación sujeto/predicado, desplegada inmediatamente. Didácticamente, más allá de las imprecisiones léxicas, desde la argumentación no hay respuestas a preguntas diferentes como: **cohesión y coordinación**. Estas delimitaciones debieron hacerse antes como pequeños armados conceptuales operacionales con ejercicios específicos, que apunten a automatizar usos de formas lingüísticas (preposiciones, sintagmas preposicionales y conjunciones) como posibilidades gramaticales del saber idiomático o metalenguaje de la lengua funcional (COSERIU, 1986). La cohesión como fenómeno lingüístico implica otros argumentos, por lo que no podría estar al mismo nivel de la coordinación o la subordinación, en todo caso debió explicar el nivel procedimental del concepto.

## **1.3. Las nociones de conector y puntuación/cohesión**

La noción textual se explica desde el sentido del texto, lo que parece insinuarse en la explicación, por la asociación con la puntuación, pero se desvía el argumento hacia la lógica proposicional (relación causa-consecuencia), por lo que la cohesión textual como noción quedó desdibujada y tampoco se aclaró qué es la relación causa-consecuencia en el texto, mediante el conector **ya que** (sintagma/locución conjuntiva). Demasiada información simultánea no permite entender el mecanismo de textualización que pretende explicarse.

#### **1.4. Las nociones de coordinación y sujeto-predicado**

Aquí la relación proposicional sujeto-predicado (no explicada antes) cobra presencia como un axioma que surge del esquema binario organizado entre la taxonomía gramatical y nociones provenientes de la lógica. Por lo tanto, el problema epistemológico subsiste al utilizar criterios discursivos sobre los verdaderamente sintácticos, sumado esto a que la concepción representacionista implícita del enfoque gramatical (sujeto/predicado) se obtura cuando se superponen relaciones de sentido en el plano de la textualización. La docente mantiene la concepción formal de la lógica gramatical, aunque esto produce una ruptura en su argumentación con **"elementos de esa oración"**, concepto que surge espontáneamente, casi a nivel de implícito, frente a interlocutores que desconocen esas explicaciones.

Observamos que se yuxtaponen, superponen o anulan explicaciones técnicas que provienen de representaciones colectivas generacionales, por una parte y, por otra, que las explicaciones provenientes de la lingüística textual suponen los conocimientos de la gramática estructural o generativa, que los alumnos no tienen, pero la docente prescinde de otorgar ese nivel de información.

En definitiva, aparecen dos formas de razonar en las explicaciones de la docente en esta clase de la universidad:

**Explicaciones textuales** (lógica praxeológica) con razonamientos por analogía.

**Explicaciones gramaticales** (lógica formal) con razonamientos por el ejemplo y razonamientos de normatividad prescripta (sujeto/predicado).

Estas dos formas de razonar también aparecen en clases de Lengua de nivel medio, lo que podría indicar que la falta de articulación de nociones constituye un obstáculo epistemológico.

En otra clase universitaria de ILEA, el docente, refiriéndose a la coherencia les dice a los alumnos: tienen que dudar, eso es una buena señal. Pero no dudan demasiado sobre la forma de organizar las oraciones.

Pero el con el argumento de la duda como práctica necesaria instala, en realidad, una explicación lógica formal de la gramaticalidad que no aparecen definidas en las clases:

Todas estas cosas de ortografía y de gramática que están ahí señaladas las tienen, las tienen que practicar escribiendo y en algunos casos estudiando reglas. Entonces voy a escribir una de estas oraciones.

La representación de gramática como **reglas** está simplificada en la explicación dada, esto es lo que, probablemente, aprendió el docente en su escolaridad y es desde ese lugar que transmite, desde un saber de sentido común arraigado, sin explicación planificada.

Este tipo de razonamiento con explicaciones que se articulan entre las aplicaciones de la lingüística textual y los criterios de la lógica oracional no contribuyen para que las prescripciones gramaticales sean comprendidas, como en la clase anterior, la indiscriminación de conceptos de la textualización y la gramaticalidad muestra la explicación didáctica improvisada, que no atiende a los alumnos como destinatarios concretos, puesto que es evidente que ellos no diferencian los dos niveles expresados por el docente como lo muestra este segmento de la clase:

D: No, hay un problema sintáctico. Si yo uso "Por Antonio Pérez", lo que en gramática si ustedes hicieron análisis sintáctico se llama complemento agente. ¿Sí, se acuerdan del complemento agente? Bueno, entonces. ¿Se publicó adelante? ¿Qué es lo que va adelante?

Ao: ¿Qué intención?

D: No, no, en términos gramaticales. O sea, ¿por qué está mal decir "se publicó por Antonio Pérez? Olvídense de las categorías, por ahora. ¿Cómo sería una oración correcta? Fue publicado por Antonio Pérez, es una posibilidad, o bien, en vez de se, otro pronombre, estamos hablando del aviso, ¿cómo podrían reemplazar al aviso? Lo publicó Antonio Pérez. Entonces, fue publicado por Antonio Pérez, y acá tenemos el complemento agente, o bien, lo publicó Antonio Pérez, ¿sí? pero se publicó por no tiene ningún sentido. Es un problema de sintaxis feo. Con la intención de ocupar un cargo.

Aa: No, porque se está refiriendo...

D: Se puede malinterpretar, ¿qué significa? Entonces, ¿qué tipo de problema es?

Ao: Coherencia (**Superpuesto**)

D: ¿en la escala de evaluación? Ustedes dicen que se puede malinterpretar.

Ao: Es un problema de coherencia.

D: Bien, es un problema de coherencia. ¿Cuáles son las dos interpretaciones posibles, por lo menos?

Los alumnos llevan el razonamiento al plano praxeológico, no toman el concepto de sintaxis y continúan razonando en el sentido del texto: **¿qué intención?, se está refiriendo.**

El docente no logra explicar al nivel de la comprensión sintáctica que pretende en la articulación entre los mecanismos de textualización y la lógica oracional. No toma los razonamientos prácticos de los alumnos para introducirlos en la lógica oracional, sino que remite a **la forma** como un nivel de corrección necesario. Incluso, alejándose aún más del razonamiento práctico de los alumnos pregunta: **¿Cómo sería una oración correcta?** La corrección es el argumento, no el sentido del texto para explicar la construcción sintáctica como elecciones semióticas.

Es en este punto donde las investigaciones pueden aportar propuestas superadoras para abordar el problema didáctico. Más aún, se trata de elaborar textos de transposición teórico-práctica para que las propuestas didácticas no se conviertan en fórmulas o esquemas reductores de las concepciones superadoras de la dicotomía.

## **2. La reflexión metalingüística y los argumentos de los razonamientos**

El problema didáctico visualizado consiste en cómo romper o superar la dicotomía **texto-oración** o cómo realizar un trayecto de razonamientos con argumentos que contribuyan al conocimiento gramatical de la propia lengua, es decir cómo propiciar desde la didáctica de la lengua el metalenguaje que cada lengua tiene constitutivamente de sí misma (DE MAURO, 1986) como necesidad de realización de comunicaciones o la autorreflexividad lingüística inherente al saber idiomático (COSERIU, 1987). Estos dos autores se refieren a la **autonomía** y la **autorreflexión**, respectivamente, como aspectos constitutivos de las lenguas, prácticamente como universales. Estos conceptos constituyen una posible clave teórica, fundamentalmente una salida epistemológica nueva, puesto que nos lleva a buscar el punto de partida del razonamiento gramatical en la semiosis, especialmente en la palabra y la cadena de sentido (en términos vygotskianos, desde los

núcleos semánticos de Luria, para realizar la búsqueda activa con los propios alumnos, desarrollos teórico-prácticos que no podemos abordar aquí).

De todos modos, en la investigación encontramos otros razonamientos en los enunciados de los docentes, como es el de una clase de Nivel medio en la que la profesora propone la lectura de una crónica antigua (del año 1600) y realiza una lectura con los alumnos, trabajando el sentido desde los lexemas del texto:

Docente: Bueno, primero la muerte de la esposa (escribe). Después la melancolía (escribe) ¿cómo le llamaríamos a la melancolía ahora?

Ao: Deprimido

Docente: Deprimido. A ver... podríamos hablar de depresión Ahora no sé si se usaría decir que el diablo se aprovechó de la melancolía, ¿cómo lo dirían?

Aos (dan varias respuestas a la vez)

Aa: se aprovechó de la depresión

D:Dirían que el diablo aprovechó

Ao: no. Que estaba deprimido nomás

D:Que estaba deprimido ¿Eh? Bueno, son formas distintas de contar lo mismo.

Ao: ideas [...]

D:¿Qué? (no responden) [...] Bueno, después tenemos que vivía atormentado ¿por qué? Tenía un temor (escribe en el pizarrón)

Aa: al desamparo

D: Si. Al desamparo (escribe en el pizarrón)... bien. Después nos dice: a pesar de que tenía muy solícitos amigos ¿solícitos esta bien? ¿Qué significa?

Aa: ¿cercanos?

D:¿eh?

Aa: cercanos

D: Eran cercanos también pero... cuando decimos amigos, si, hablamos de varios tengo [...] ¿y solícitos? ¿A qué se está refiriendo?

Ao: Que lo... lo cuidaban o algo de eso...

D: Que estaban siempre pendientes de él ¿si? (lee) y no le sacaban los ojos de encima, por miedo de que se hiciera algún daño ¿si? Él estaba con temor al desamparo... ahora después vemos (escribe en el pizarrón) actores... y estas otras son acciones... tenemos que... tiene amigos... bueno ¿qué pasó después? (nadie responde)... ... ¿qué pasó? Se escapa (escribe en el pizarrón), corre al establo. Los amigos lo fueron a buscar.

D: Ahora, lo que vamos a hacer es con este mismo texto, vamos a tratar de poner estas acciones con los personajes y vamos a tratar de contar una crónica así pequeñita ¿si? Como la que ustedes tienen. Pero, con estos otros datos ¿si? Entonces, eh... (Escribe en el pizarrón).

La docente continúa guiando la comprensión y proponiendo cambios léxicos y sintagmáticos. Puede verse que la introducción desde el **sentido** incorpora necesariamente los planos lexemático y sintagmático, ya que el **proceso de semiosis** es el proceso didáctico

que persigue con el ejercicio. Finalmente propone la escritura a partir de núcleos con actores y acciones y escribe la consigna que propone la revisión de los cambios respecto de la crónica que operó como modelo textual y permitió introducir el razonamiento gramatical propiamente dicho, con la referencia de la relación morfosintáctica de la concordancia, la deixis, etc., es decir, **lo sistémico** y **lo normativo**, dos aspectos diferenciados que, según Coseriu (ob.cit) son de distinta índole y no pueden confundirse, como suele hacerse en la enseñanza de las lenguas.

Por otra parte, el planteo teórico de De Mauro acerca de la lengua como semiótica no no-creativa, nos abre una posibilidad de reformular la gramaticalidad con otros parámetros que no son los de la lógica proposicional:

Como semiótica **no-creativa** que *combina unidades fijas según ciertas reglas*, en forma sistemática, y también como semiótica **no no-creativa**, que *abandona viejas formas e introduce otras nuevas*, una lengua implica convergencia de diversas formas generales, prelingüísticas y no lingüísticas, de la inteligencia humana: la *inteligencia combinatoria* y la *inteligencia propiamente creativa*, capaz de entender y producir cosas radicalmente nuevas. Pero ninguna de estas formas de inteligencia subsistiría sin otra capacidad e inteligencia: la *capacidad de mimesis*, la imitación. (DE MAURO, 2005, p.106)

Si nos basamos en esta diferenciación entre lo creativo y lo no creativo de la lengua, el pasaje necesario entre el orden de la textualización y el orden de la gramaticalidad sería un entrar y salir del sentido a la forma en el reconocimiento metalingüístico, como hemos señalado más arriba. La normativa (lo que se usa) y el sistema gramatical es la **semiótica no creativa** que necesitamos explicar como tal, con su propia lógica. Por otra parte, vemos que es la textualización como acción de lenguaje la que nos permite ingresar a la **semiótica no-no creativa**, que se rige por la **indeterminación semántica** de las lenguas, y que sería, según De Mauro (ob.cit) un universal lingüístico, la matriz de la ampliabilidad semántica de las palabras, ya que podemos ampliar los significados de las palabras e inventar palabras por necesidad comunicativa, exclusivamente.

El lingüista italiano reconoce tres tareas para la gramática, que guardan coherencia con un trayecto didáctico (uso, sentido y forma) que proponemos:

La primera: Partimos necesariamente del uso de los signos, la situación en que se generan (signos y géneros guardarían relación epistemológica), los aparatos gramaticales

(desinencias, pronombres personales y demostrativos, adverbios, deícticos) llevan a la forma del signo y la situación en que se realizan.

La segunda tarea es la de reforzar la cohesión de las partes, es decir, de los morfos (monemas) que componen el signo (plural, singular u otras valencias sintáctico-gramaticales de un morfo lexical). Se trata de la eficacia de la redundancia como límite y libertad a la vez, que asegura la cohesión de las palabras.

La tercera tarea es la de dividir en clases de palabras, partes del discurso, otra aparente limitación que orienta y facilita la comprensión: la metalingüística reflexiva (citamos las palabras dichas o que vamos a decir, las comentamos, aclaramos el significado y la forma). De esta indeterminación semántica permanente nace la continua oscilación y diversificación de las lenguas.

### **3. Algunas conclusiones a partir de la investigación**

La oscilación semántica nos conduce a proponer, en primer lugar, la semiosis como reconocimiento autorreferencial de la metalengua, después vendrá la morfosintaxis. En esta dirección, vemos como evidente que las normas textuales comprenden las normas sintácticas en un análisis descendente. En esto coinciden Boncarkt (1997, 2013) con el análisis de la actividad de lenguaje y el texto como acción verbal que contiene los tipos de discurso como formatos psicolingüísticos infraordenados y De Mauro (1986, 2005), con la variabilidad de las lenguas como componente no no-creativo del código semiológico; los enfoques de ambos aportan para abordar la textualización y la gramaticalidad en términos de ruptura epistemológica necesaria para reformular la enseñanza de las lenguas.

En definitiva, podemos sintetizar lo siguiente: si actuamos para conocer y significar y entendernos (BRONCKART, 2001), cada semiosis presupone y transfiere, pero también elabora conocimiento y en esto y por esto presupone y determina acciones e interacciones entre los partícipes de la semiosis. Ésta se vincula con el ámbito del conocer y el actuar sin disolverse en uno u otro. Para enseñar a razonar en una lengua funcional dada, en términos coserianos, el actuar debe sostenerse en la resignificación de la acción verbal en la cadena de sentido que se sostiene, a la vez, en el plano morfosintáctico de las posibilidades basadas en la redundancia consciente (con sustituciones).

Se trata de producir una ruptura y una sutura didácticas entre la textualización y la gramaticalidad, que epistemológicamente parta de la indeterminación semántica de la lengua o, dicho de otro modo, la extensión del significado de las palabras. Pero no debe confundirnos, no es simplemente volver a enseñar desde el léxico, sino partir, necesariamente, del nivel lexemático de la lengua, del sentido a la forma y el retorno al sentido desde la morfo-sintaxis.

La consecuencia práctica de esta posición teórica es didáctica: la asunción de la indeterminación semántica como condición de la comunicabilidad implica situarnos desde el sentido del texto (necesariamente contextualizado) para después explicar lo composicional gramatical. La gramática como proceso reflexivo desde el monema al lexema, es decir desde el valor del signo lingüístico en el sentido saussuriano.

Sabemos que la ruptura con la tradición lógico-gramatical no es sencilla porque opera en nosotros como creencia muy estabilizada, como argumento muchas veces implícito de los razonamientos metalingüísticos. Asimismo la autonomía radical de las entidades semióticas todavía nos es ajena como posibilidad de reflexión morfo-sintáctica, que debería partir, necesariamente, de la autonomía y la autorreflexividad como venimos señalando.

Aun cuando la dicotomía entre texto y gramática continúe dominando el campo de la enseñanza de las lenguas, nuestra propuesta de profundizar la articulación entre **sentido y forma** desde el concepto de **uso** como contexto de producción del texto está planteada como permanente solución de compromiso. El trabajo con los formatos psicolingüísticos que son los tipos de discurso, nos permite realizar el pasaje gramatical, en un retorno desde la forma al sentido y es en este proceso de razonamiento en el que las partes del discurso (o categorías gramaticales) cobran sentido en el sintagma, puesto que la relación gramatical se produce dentro de los tipos de discurso.

Este es el estado actual que, creemos, puede complementarse con la concepción de la extensión del significado en la búsqueda de isotopías para encontrar las relaciones morfo-sintácticas desde los lexemas, no a la inversa, el proceso va de la semiosis a la gramaticalidad en los signos.

## Bibliografía



BERMEJO LUQUE, L: (2010).El programa de "Los usos de la argumentación" de Stephen Toulmin en Marafioti, R. & Santibáñez, C. (2010). *Teoría de la argumentación. A 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Biblos

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. et al.(1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux et Niestlé

BRONCKART, J.-P (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre in *Raisons éducatives* 4, Théories et interventions formatives.

BRONCKART, J.-P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos en RIESTRA, D et.al.*Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas* . Ediciones GEISE: Bariloche.

COSERIU, E. (1986). *Lecciones de Lingüística general*. Madrid: Gredos

COSERIU, E. (1987). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos

DE MAURO, T. (1986). *Minisemántica*. Madrid: Gredos

DE MAURO, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI.

PERELMAN, Ch. & OLBRECHTS- TYTECA, L. (1996). *Tratado da argumentação. A Nova Retórica*. Sao Paulo: Martins Fontes

RIESTRA, D. (2009a). *Prácticas de lectura y escritura. Programa de Ingreso de la Universidad Nacional de Río Negro*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

RIESTRA, D (2009b). Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje. Revista *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies* nº3. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, UNLisboa, Lisboa, Portugal.

RIESTRA, D. (2010). "El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso", SAL (Sociedad Argentina de Lingüística) en Castel, V. M. y L. Cubo de Severino Editores. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. ISBN 978-950-774-193-7

TAPIA, S. M. (2010). "Capítulo 159. Razonamientos lógicos/gramaticales y enseñanza de la lengua", en Castel, V. M. y L. Cubo de Severino Editores. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial de la

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. pags. 1309-1314. ISBN  
978-950-774-193-7

---

<sup>1</sup> Dora RIESTRA, Profª. Drª.  
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.  
dora.riestra@gmail.com  
driestra@unrn.edu.ar

Recebido em 01/05/2014  
Aprovado em 01/06/2014