Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura

La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo



CONTRIBUCIONES A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

LA INVESTIGACIÓN DESDE EL INTERACCIONISMO SOCIODISCURSIVO

APERTURAS SERIE SOCIALES

CONTRIBUCIONES A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

LA INVESTIGACIÓN DESDE EL INTERACCIONISMO SOCIODISCURSIVO

DORA RIESTRA COMPILADORA

Daniela Antista / Ivanna Centanino Paula Navarro / Eleonora Peluffo Verónica Pereyra / Dora Riestra Stella Maris Tapia



Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura : la investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo / Dora Riestra ... [et al.] ; compilado por Dora Riestra.

- 1a ed . - Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2016.

88 p.; 23 x 15 cm. - (Aperturas)

ISBN 978-987-3667-39-8

1. Didáctica. 2. Lengua. 3. Literatura. I. Riestra, Dora II. Riestra, Dora, comp. GDD 371.1







- © Universidad Nacional de Río Negro, 2016. editorial.unrn.edu.ar
- © Dora Riestra, 2016.

Coordinación editorial: Ignacio Artola Edición de textos: Natalia Barrio Corrección de textos: Nadia Kroppio

Diagramación y diseño: Sergio Campozano

Imagen de tapa: Marcela Serra. Día de la Tierra en Santa Catalina, 20/04/2012.

Disponible en: https://www.flickr.com/photos/usembassy_montevideo/7096139337

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723.



Usted es libre de: Compartir-copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura : la investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo, bajo las condiciones siguientes:

Atribución — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).

No Comercial — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin Obras Derivadas — No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 Argentina.

Índice

9	Prólogo
	Dora Riestra

11 | Capítulo 1

Potencialidad didáctica de la teoría lingüística de Eugenio Coseriu

IVANNA CENTANINO

25 | Capítulo 2

La lengua: ¿saber conceptual o saber praxis?

VERÓNICA PEREYRA

33 | Capítulo 3

Aportes teóricos para el análisis de las correcciones que realizan los docentes de Lengua

STELLA MARIS TAPIA

45 | Capítulo 4

La escritura en la escuela primaria uruguaya desde la perspectiva de los docentes

Eleonora Peluffo

55 | Capítulo 5

La enseñanza de la gramática en el nivel primario desde un análisis de las prácticas

Daniela Antista

65 | Capítulo 6

La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales

Paula Navarro

81 | Capítulo 7

El papel de la metodología de investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Dora Riestra

89 | Sobre las autoras

Prólogo

Este volumen tiene una doble finalidad, práctica y teórica, frente a la investigación, debido a que hemos reunido artículos de investigaciones en proceso v de investigaciones concluidas así como algunas reflexiones sobre el carácter de la investigación en la didáctica de la lengua y la literatura como área específica desde la perspectiva que nos reúne: el interaccionismo sociodiscursivo.

El origen de los textos aquí presentados fue la exposición en un panel que coordinara, como directora de las investigaciones, en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Tucumán, en 2015. La decisión de publicar estos textos partió de haber evaluado la necesidad de mostrar la actividad de investigación a otros colegas del área, con la finalidad de promover la discusión v. sobre todo, debatir acerca de las problemáticas concretas del campo y la incidencia de la investigación en la formación docente, en primer lugar y, en consecuencia, en la formación de lenguaie (lenguaiera) de nuestros niños y jóvenes.

Desde el enfoque teórico del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) conformamos el Grupo de Estudios de Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación (GEISE) que, si bien surge en San Carlos de Bariloche y en el cruce de tres instituciones del nivel universitario y terciario -Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Universidad Nacional del Comahue (UNCO) e Instituto de Formación Docente Continua (IFDC)-, hoy se nutre de investigadores de diferentes instituciones de nuestro país y de colegas del Uruguay. Algunas de las problemáticas actuales que investigamos están comprendidas en este libro: la corrección de los textos escritos, la enseñanza de la oralidad en el secundario, la transposición didáctica de los contenidos gramaticales en la formación docente, cómo se enseña a leer y a escribir hoy en la escuela primaria, desde qué marcos teóricos se abordan los objetos de enseñanza y cómo definimos el objeto de investigación en el área específica.

La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene la complejidad de abrevar en dos campos: el de las ciencias del lenguaje y el de las ciencias de la educación. Esta doble pertenencia determina una decisión epistemológica, frente a la delimitación del campo específico de la enseñanza de la lengua y la formación docente, y una decisión filosófica respecto del lenguaje y las lenguas, dentro del área de conocimiento de las ciencias humanas y sociales. En consecuencia, se trata de discriminar y precisar las relaciones entre el objeto de investigación y las metodologías, que dependen de los dos campos de conocimiento involucrados en nuestra área.

En los artículos se exponen las investigaciones que corresponden a las elaboraciones de tesis de doctorado, como la de Stella Maris Tapia,

profesora de la UNRN (La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué corrigen los docentes de Lengua, tesis defendida en el Doctorado en Ciencias de la Educación la UNC en diciembre de 2014): las tesis de doctorado en proceso de elaboración de Ivanna Centanino, profesora del Instituto de Profesores Artigas (IPA), Uruguay (Potencialidad didáctica de la teoría lingüística de Coseriu), de Eleonora Peluffo, también profesora del IPA, Uruguay (Concepciones de los maestros acerca de la escritura como objeto de enseñanza al finalizar el ciclo escolar. Una mirada desde la discusión focalizada) y de Paula Navarro, docente en la UNR y en la UNL (Las prescripciones que prefiguran la enseñanza de la oralidad y de los géneros textuales orales en el nivel secundario). Las tres últimas son doctorandas del Doctorado en Lingüística de la UNR.

Asimismo, se presentan las investigaciones correspondientes a dos tesis de maestría: la de Verónica Pereyra, profesora de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) (La lengua: ¿saber conceptual o saber de la praxis?), ya finalizada y presentada para su defensa en la Maestría en Didácticas Específicas de la UNL; y la de Daniela Antista, profesora de la UNRN (Las propuestas de enseñanza de la gramática en el nivel primario, un análisis de la práctica, qué se enseña v para qué), tesis en proceso de elaboración en la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UNR. El último artículo me corresponde y se titula «El papel de la metodología de investigación en la didáctica de la lengua y la literatura».

A partir de las últimas investigaciones realizadas y de las que están en proceso, presentamos aquí la discusión acerca de la relación entre método de investigación y modelo didáctico, el papel de las disciplinas de referencia y las prácticas sociales de referencia (los géneros textuales) y esta doble incidencia en el método de investigación.

La articulación entre objeto de investigación y metodología aparece aquí delimitada por préstamos tomados de diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales: la etnografía (en cuanto a la recolección de datos empíricos), la sociología, la lingüística y la filosofía -en la articulación realizada por Jean-Paul Bronckart (2004, 2007, 2013)–, con la referencia epistemológica mayor de Valentín Volóshinov y, en particular, con la psicología del desarrollo de Lev Vygotski y sus discípulos como el eje epistemológico desde donde se orientan nuestras investigaciones en la educación escolarizada.

Hemos diferenciado dos tipos de investigaciones: básicas y aplicadas y, en ese orden las hemos colocado en el índice. Esta diferencia obedece a la determinación del objeto de investigación: por una parte, las prácticas profesionales en el aula y, por otra, el objeto de enseñanza con los procesos de transposición didáctica inherentes a la escolaridad y al nivel de conocimiento.

Dora Riestra San Carlos de Bariloche, agosto de 2016

Capítulo 1 Potencialidad didáctica de la teoría lingüística de Eugenio Coseriu

CENTANINO, IVANNA Instituto de Profesores Artigas, República Oriental del Uruguay

Ubicación del tema en el marco de la didáctica

Este artículo se centra en el tema de la reflexión metalingüística en el marco de la didáctica de la lengua. Parto de la perspectiva de la didáctica desarrollada por el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2007, 2012), corriente integradora de las disciplinas de las ciencias humanas que se propone explicar el desarrollo humano de manera integral. En esta línea. se destaca la centralidad de la educación y especialmente de la didáctica de las lenguas como factores de dicho desarrollo.

Como advierte Dora Riestra (2007), el campo educativo comprende disciplinas y prácticas de intervención. Esto significa que las nociones de las disciplinas científicas de referencia son objeto de transmisión y deben ser analizadas y reformuladas teniendo en cuenta los factores y los actores que operan en el campo educativo.

El interaccionismo sociodiscursivo (en adelante, ISD) propone una didáctica de la lengua coherente con la concepción de lenguaje como actividad humana significante (logos semántico)¹, creativa (los textos son siempre producciones inéditas) y esencialmente dialógica (orientadas a otro) que desarrolla Coseriu desde la segunda mitad del siglo xx. Esta actividad de lenguaje (hablar) se materializa mediante la lengua, que es la técnica histórica de una colectividad.

Los investigadores del ISD (Bronckart, Bota, Riestra, Rébola, entre otros) coinciden en destacar los aportes de dos teóricos rusos y un rumano, cuyas producciones de las primeras décadas del siglo xx se difundieron después de la segunda mitad del siglo: Lev Vygotski (1934), quien postula, a partir de sus investigaciones en psicología, que el pensamiento consciente

[«]El lenguaje no es solo hecho semántico, significativo, sino que es logos, es decir, expresión humana libre e intencional. Por ello Aristóteles señalaba que los gritos de los animales "significan algo", pero no son símbolos. Para que haya signo lingüístico, es necesario que haya intencionalidad significativa, que alguien presente algo como signo» (Coseriu, 1969, p. 249).

se construye por la interiorización de la actividad colectiva mediatizada por el lenguaje; Valentín Volóshinov (1929), quien desde una perspectiva sociológica, concibe la realidad del lenguaje como interacción social; v. por último, Eugenio Coseriu (1967), quien formula un modelo de lo lingüístico basado en la concepción del lenguaje como actividad semiótica inscripta históricamente en las lenguas. En los aportes de estos tres teóricos, provenientes de entornos socio-históricos así como de tradiciones académicas diferentes (Coseriu perteneció al círculo lingüístico de Praga mientras que Vigotsky y Volóshinov se formaron en la escuela soviética, dentro de la línea del materialismo dialéctico) el ISD sustenta epistemológicamente su teoría sobre la formación humana.2

Para el enfoque de la didáctica de la lengua planteado desde el ISD, la actividad verbal se pone en juego en la interacción social, que tiene por fin comunicar, es decir, significar para otro. El carácter de herramienta semiótica del lenguaje es lo que lo convierte en la base de la formación del conocimiento. Los textos, correspondientes empíricos de las actividades del lenguaje, son unidades comunicativas y no unidades lingüísticas solamente. Se construven con los recursos que ofrece la lengua al hablante y los modelos (géneros) que le ofrece la cultura. No hay un repertorio cerrado de géneros ni una relación biunívoca entre una actividad verbal social y un género.

El desarrollo del lenguaje, en esta perspectiva, implica dos órdenes de saberes: uno praxeológico (saber hacer: leer, escribir, hablar) y otro epistémico (saber sobre, implicado en la reflexividad de la lengua). Sin referir a cómo se adquieren o desarrollan estos saberes a partir de la enseñanza de la lengua, en el modelo de Coseriu se distingue el saber técnico, que es el saber hacer intuitivo que tiene el hablante de su lengua, y el saber metalingüístico, producto de la reflexión sobre el lenguaje, que es propio del lingüista.

En ambas perspectivas (en la didáctica de la lengua del ISD y en la teoría lingüística de Coseriu) el saber epistémico o reflexivo es posible por la cualidad específica de reflexividad del lenguaje humano.

En la concepción de didáctica de la lengua del ISD, los saberes epistémicos (nociones sobre la gramática del idioma y los aspectos regulares de los textos) adquieren su sentido para el hablante cuando se describen y explican las actividades de lenguaje en que el hablante está involucrado (leyendo, escribiendo o hablando). En esta perspectiva, un desafío de la didáctica de la lengua consiste en articular en la enseñanza los dos órdenes: el de los textos como productos de la actividad verbal y el del

Bota analiza el potencial epistemológico de la energeia coseriana en una epistemología que fundamente la unificación de las ciencias humanas.

sistema de la lengua, abstracción que se realiza en base a los productos empíricos del hablar.

Es tarea de la didáctica, entonces, la transformación de las categorías de la descripción (de la gramática) en herramientas de la actividad (del uso del lenguaje). Enseñar a describir las unidades de la lengua y su funcionamiento se relaciona con la necesaria conceptualización, momento o etapa orientada al objetivo de mejorar una actividad de lenguaje. La forma y el lugar de las conceptualizaciones en el proceso de enseñanza es un objeto de investigación de la didáctica de las lenguas.

La reflexión metalingüística se ubica, en un enfoque de la didáctica orientado a la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral, en una instancia del proceso de enseñanza en que el docente guía al alumno para que este haga consciente su conocimiento intuitivo (técnico) sobre la lengua y su funcionamiento, y ejerza un control consciente sobre sus producciones lingüísticas.

¿Cómo provocar la reflexión metalingüística? ¿Cómo incentivar un posicionamiento del alumno como analista y descubridor de los mecanismos y de las restricciones que operan en los textos y en la lengua de la que se vale para comunicarse y expresarse? Estas preguntas apuntan a un problema que es preocupación cotidiana del trabajo del docente de lengua. Procurar el desarrollo de la capacidad de elaborar textos que comuniquen de manera eficaz y que manifiesten la creatividad del hablante, requiere la enseñanza de los mecanismos discursivo-textuales y de los contenidos gramaticales relevantes entendidos como concepto-herramientas para el uso del hablante en la composición de los textos. Estos contenidos deberían enseñarse a partir de la reflexión metalingüística sobre los textos propios y ajenos.

Reflexionar sobre el lenguaje implica tomar distancia de los textos para observarlos como objetos en su composición y en los efectos de sentido de las opciones del productor. Calibrar las opciones del escritor y desmontar el efecto de lectura es una vía de acceso al sentido de lo que se dice, que es el nivel superior del contenido del texto.

La actividad interpretativa orientada a la búsqueda del sentido a través del análisis de la forma lingüística es sustento del aprendizaje de estructuras y modos de decir propios. Lo innovador, lo creativo, lo que no se ajusta a la norma llama la atención. Desde el saber hacer al saber sobre, de la intuición al análisis metalingüístico, este proceso del alumno como hablante puede ser propiciado en la enseñanza de la lengua, partiendo de las ocurrencias llamativas en el plano en que estas ocurran (fónico, morfológico, sintáctico o léxico-semántico) y a través del análisis de cómo y por qué ocurre ese efecto extraño, llamando la atención sobre las palabras y sus combinaciones. Este es un camino didáctico promisorio a recorrer.

La tripartición coseriana del lenguaje como sistema, norma y habla

La tripartición de lo lingüístico en sistema, norma y habla, propuesta por Coseriu, constituye una poderosa herramienta teórica para una didáctica de la lengua que se propone orientar la enseñanza desde las prácticas discursivas que los hablantes realizan a través de los textos, valiéndose de la reflexión metalingüística para mejorarlas.

Luego de revisar las observaciones que realizan otros autores postsaussureanos, Coseriu (1967) concluye que los conceptos saussureanos de lengua y habla no son suficientes para dar cuenta de la complejidad de lo lingüístico. Plantea que hay una diferencia sustancial entre uso lingüístico y sistema funcional. Propone entonces relacionar el concepto de sistema con otro que él introduce como ruptura de la dicotomía: el de norma. La primera conceptualización de norma se relaciona con la idea de innovación en el uso de un idioma, que el autor constata:

Observamos que las innovaciones, sobre todo sintácticas y semánticas, comprobadas en la expresión de dicho poeta [se refiere a Ion Barbu], aunque absolutamente inéditas, audaces y sorprendentes y, de alguna manera, «anormales», no resultan aberrantes desde el punto de vista del sistema, no se perciben como errores, no chocan al «sentido lingüístico» de los lectores homóglotas. (p. 63)

El concepto de norma de Coseriu es producto de la puesta en relación de dos obras de referencia dentro de la lingüística: el Curso de lingüística general de Ferdinand de Saussure y la *Teoría del lenguaje* de Karl Bülher, esta última utilizada como instrumento de análisis y marco de referencia para analizar la primera. Coseriu (1967) plantea, de este modo, que el lenguaje puede ser estudiado en su relación con el hablante como su manifestación expresiva, como vinculado a unas circunstancias espacio-temporales o como producto desligado de estos condicionantes, es decir, en su sistematicidad, como forma. A partir de la forma lingüística, se infiere el contenido psicológico. En la teoría Saussure, a la luz de los conceptos de Bülher, la lengua se identifica con la forma, y el habla con el producto de la actividad.

Coseriu introduce, en esta distinción de Saussure, las restricciones que representa el uso social normal predominante en la comunidad (decir en un lugar, en una ocasión determinada, entre los hablantes de un entorno determinado). Se trata de un nivel intermedio de abstracción, entre el sistema abstracto de posibilidades de la lengua y el concreto, el de las emisiones efectivamente producidas: el habla es la realización concreta y singular, la puesta en funcionamiento de la lengua, de sus elementos funcionales y no funcionales (opositivos). La norma depende de la tradición, de factores extralingüísticos que inciden en cómo se dice normalmente en tal comunidad de hablantes, es decir que la norma es de carácter social e incluve formas que no tienen valor funcional. Coseriu no incluye el concepto de norma en la teoría del lenguaje, sino en la descripción lingüística: esta tiene existencia en el plano psicológico del lenguaje, donde forma parte del acervo social de que dispone el hablante individual. La norma es, entonces, manifestación de la articulación entre lo individual y lo colectivo. Si bien se puede estudiar diacrónicamente (como sincronías sucesivas), la norma es sincrónica: funciona para el hablante concreto de manera inmediata. El hablante tiene más conciencia de lo que es normal en su comunidad que de la sistematicidad de la lengua.

¿Dónde se ubica la norma en relación con la dicotomía saussureana lengua/habla? Coseriu visualiza en las definiciones del Curso de lingüística general la presencia de las dos concepciones de lengua que la teoría lingüística concebía tradicionalmente: la de institución social -que como tal contiene además de lo funcional, elementos no funcionales pero normales- y la de sistema de oposiciones funcionales, de carácter abstracto. Coseriu se pregunta por qué Saussure afirma, de manera aparentemente contradictoria, que la lengua se impone a los individuos, que no pueden cambiarla, mientras que, por otro lado, afirma que el hablante cambia la lengua. Y concluye que en Saussure aparece «la intuición de la flexibilidad, de la relativa libertad del sistema» (1967, p.59). Como lo muestra a lo largo de «Sistema, norma y habla» (1967, pp. 11-113), la rigidez de la dicotomía saussureana alberga aparentes contradicciones, que él interpreta como lúcidas intuiciones no desarrolladas. La publicación de los manuscritos de Saussure, Escritos sobre lingüística general, parece confirmar las apreciaciones de Coseriu3. Concluye que en realidad en la lengua hay, efectivamente, algo que se impone al individuo y algo que es un espacio en que este ejerce su libertad de elección.

Dos ejemplos emplea Saussure en su Curso para diferenciar sistema funcional de sistema normal, que Coseriu (1967) retoma y reinterpreta: el del partido de ajedrez y el del tren «Expreso de París de las 8 y 20». En el

Paula Navarro (2015) dice: «Por ello, la relación entre la lengua y el discurso (habla) que se señala en las notas de Saussure no coincide con la dicotomía lengua/habla consolidada a partir de las lecturas del Curso de lingüística general y que han repercutido en su enseñanza, dado que según el autor ginebrino "toda lengua entra en nuestra mente por lo discursivo"» (2004, p.112). En términos de Bronckart, «los discursos constituyen el medio de vida primero de los fenómenos de lenguaje: es en el marco de su realización sincrónica, así como en el curso de su transmisión histórica que los valores significantes de los signos se construyen y se transforman permanentemente» (2012, p. 44).

primer caso, el código del juego es un sistema de reglas obligatorias. Coseriu plantea que además hay realizaciones, modos de jugar, aspectos constantes en una comunidad de jugadores que, sin violar las reglas, caracterizan el modo: son formas normales de realizar el código4. Estas formas normales constituyen un nivel intermedio entre las reglas del juego y las jugadas concretas realizadas por un jugador ante un oponente en un día determinado.

En la segunda analogía, la del tren, hay ciertas características funcionales (horario, destino, trayecto) y otras no funcionales (número de vagones, personal, conductor). Pero hay algunos de estos elementos que, si bien no son funcionales (sin ellos el tren sigue siendo «el Expreso de París de las 8 y 20»), son normales: el orden de los vagones y el número, por ejemplo, que el usuario frecuente reconoce y espera. Dice Coseriu (1967)

Sólo nos parece que el concepto de lengua como el sistema abstracto de oposiciones funcionales implica el desarrollo del concepto de norma (abstracción intermedia) y que en el mismo Saussure pueden encontrarse las premisas para la estructuración de ese concepto, como también notables sugerencias acerca de su naturaleza. (p. 62)

Coseriu ofrece una visión unitaria del lenguaje, en la que ubica esta tripartición, en un razonamiento de apariencia paradojal. Para esto, parte de

Ezra Heymann, colega y amigo de Coseriu durante su estadía montevideana, en una entrevista que le realicé dice: «La posición de Coseriu en el debate lingüístico se caracteriza por combinar el estudio sincrónico con el diacrónico. La razón de ello la podemos entender mejor al considerar el argumento de Saussure a favor de la independencia de las dos dimensiones. Se trata de la analogía que establece con el juego del ajedrez. Efectivamente, Saussure puede señalar que el que asiste a una partida de juego de ajedrez a partir de un momento dado y examina la constelación que se presenta, no está para nada en inferioridad de condiciones en comparación con aquel que ha asistido al partido desde su principio. Conociendo las reglas del juego, y al ser el espectador experto en las posibilidades que estas ofrecen, la situación en el tablero actual le dice todo lo que necesita saber para apreciarla. Ahora bien, este símil ingenioso es en realidad un gol en contra por la combinación de dos razones. Las reglas del ajedrez están unívocamente establecidas y no hace falta ningún trabajo reflexivo e interpretativo para conocerlas explícitamente. Igualmente está perfectamente claro qué hay que entender en el ajedrez como situación presente: es la ulterior a la última jugada realizada y anterior a la jugada a producirse. En la lengua, en cambio, las reglas del significado lexical y gramatical presentan una sedimentación histórica. Los usos pasados, de los cuales algunos mantienen un valor ejemplar, siguen teniendo vitalidad. ¿Qué constituye en la lengua el plano sincrónico? ¿El uso de hoy, de los últimos dos años, o de hace medio siglo? [...] Lo que pasa es que la lengua y el habla, y en particular la escritura, tienen una profundidad temporal que no tiene el ajedrez. En la lengua el significado es todo memoria».

la realidad del lenguaje como actividad creadora con un aspecto psíquico (virtual) y uno lingüístico (hablar). El primero comprende un saber individual v social (acervo lingüístico) que subvace en la actividad v se instala en la memoria de los actos lingüísticos del individuo y del grupo de individuos. Por abstracción de los actos lingüísticos concretos se constituye el sistema de isoglosas que es la lengua.

El autor propone usar lenguaje como término general para referirse al complejo hablar-acervo lingüístico-lengua, considerando que son tres aspectos de un mismo fenómeno: el concreto, el sustrato del hablar concreto y la abstracción que se deduce de los actos lingüísticos.

En «Sistema, norma y habla» dice recordar, como punto de partida de su propia reflexión lingüística, que le llamaron la atención las innovaciones sintácticas y semánticas de un poeta rumano (Ion Barbu) que, siendo totalmente inhabituales, no eran percibidas como errores por los hablantes de su lengua. Reflexiona, entonces, que la mayor parte de las innovaciones poéticas consisten en «ampliaciones de la norma, permitidas por el sistema» (1967, p. 86).

Las variaciones normales son aquellas que son constantes del hablar de una región, de una generación o de un grupo social; no afectan la estructura funcional de la lengua y, por lo tanto, no llaman la atención del hablante que pertenece a esa comunidad. No se trata de la norma de la prescripción y la corrección idiomática sino de la norma que todos los hablantes de la comunidad siguen y que se les impone como uso (cómo se dice, no cómo se debe decir).

Las variaciones normales en los distintos planos del lenguaje

Las variantes en la realización de lo lingüístico pueden constatarse en todos los planos del lenguaje. En el plano fonológico, este fenómeno de la variación fue identificado por Nikolái Trubetzkov (1973) como variantes facultativas, que pueden ser normales (en español la rlingual-ápico-dental, mientras que en francés y alemán la *r* uvular), o variantes combinatorias, que dependen de los fonemas contiguos. Algunas variantes de realización son normales, aunque no funcionales. Como André Martinet (1974), Coseriu (1967) considera que hay que incluir los aspectos de realización normal en la descripción de la lengua, por lo que el concepto de lengua resulta más amplio que el de sistema funcional.

Del plano fonológico, ofrece, entre otros, el ejemplo del fonema español /x/ que, en la frase «Artajo trajo la valija abajo», suena extraña, no normal. Este efecto se explica porque allí se verifica una frecuencia relativa de aparición del fonema por encima de lo que es normal en el español. Coseriu concluve que los hechos de frecuencia son hechos de norma y no del sistema, es decir, no están sujetos a oposiciones funcionales.⁵

En lo que respecta a lo morfológico. Coseriu ejemplifica con los errores que cometen los niños o quienes desconocen la norma, que aplican oposiciones funcionales del sistema donde lo normal se aparta de la forma ideal. Típicamente en español quienes cometen estos errores contra la norma del uso social dicen estea por esté (por analogía con sea o vea, por ejemplo), andé por anduve (por analogía con canté o amé) o rompido por roto (por analogía con comido o perdido). El niño adquiere muy tempranamente el conocimiento del sistema que subvace al hablar pero el conocimiento de la norma es paulatino, proviene del contacto con lo ya realizado en su comunidad. En este sentido, hay grados de saber lingüístico a los que los hablantes pueden acceder. Además, la norma es uso constante pero no es estática ni uniforme, cambia con el tiempo, aunque el hablante la percibe en su sincronía.

Especialmente productiva resulta la distinción entre sistema y norma en el caso de la derivación y la composición de palabras, donde se puede comprobar que las amplias posibilidades que ofrece el sistema son realizadas solo parcialmente en el uso normal. Define Coseriu (1967):

El sistema es un conjunto de vías cerradas y vías abiertas, de coordenadas prolongables y no prolongables. Mediante -ón se puede formar de «hombre/ hombrón», pero no «carta/cartón». (p. 98)

La norma, el uso corriente de la comunidad, fija o cristaliza determinadas variantes derivativas y, al hacerlo, cierra vías abiertas del sistema de posibilidades. Por ejemplo, ante posibilidades sistemáticas como actora/actriz o directora/directriz, la norma realiza actriz y directora (especializándose el uso de actora para el ámbito legal y, directriz, para la geometría)6. Lo mismo ocurre con los términos escribir/escritor/escribidor: el primer derivado es la realización normal y, el segundo, aquel que el diccionario registra como irónico para designar la profesión de quien escribe de una manera especial (prolíficamente), es no normal. La posibilidad de utilizar la variante no normal para generar un efecto de desautomatización o extrañamiento7 sugiere un plus de significado.

La aliteración y la rima son, en esta perspectiva, fenómenos de frecuencia no normal de sonidos del lenguaje.

Llamar directriz a una directora de cierta institución y en cierto contexto discursivo puede despertar unas asociaciones propias de la función evocadora del signo. Su uso sería ocasión de desautomatización del lenguaje y ampliación del contenido del enunciado por el uso no normal de un término.

El concepto de desautomatización (introducido en la teoría literaria por los formalistas rusos y luego desarrollada por los miembros del Círculo Lingüístico de

Coseriu plantea que las unidades léxicas poseen un significado nuclear y significados laterales, dentro de las posibilidades sistemáticas de esos nombres. Los significados laterales ponen en contacto las esferas significativas de varios signos. Así, por ejemplo, cándido, que inicialmente significaba 'blanco', se asocia secundariamente con 'sin mancha', 'sin culpa' y en definitiva con 'inocente', 'ingenuo'8.

En el caso de los sinónimos, se comprueba la oposición, en la norma, de variantes de un solo término del sistema. Son distintos en cuanto a sus significados laterales, por ejemplo, ligar/atar o permanecer/quedar. En algunos casos, se dan oposiciones en la norma, que son típicas de los idiomas respectivos: pan blanco/pan negro (aunque no es negro), agua salada/agua dulce (que no es dulce, sino no salada), vino tinto (en español)/vino rosso (en italiano).

La norma coincide con el sistema cuando este ofrece una sola posibilidad, así como la realización individual puede coincidir con la norma. La diferencia entre estos niveles se pone en evidencia allí donde el sistema admite variantes de realización aparentemente facultativas.

Los conceptos de norma y sistema tienen en cuenta las relaciones entre los actos lingüísticos. Estos son actos de creación inédita, porque responden a intuiciones inéditas, y actos de re-creación, porque corresponden a modelos que les preceden, es decir, son formas ideales que Coseriu llama lengua anterior o sistema precedente de actos lingüísticos. El acto lingüístico se realiza según moldes corrientes en la lengua de su comunidad que se llaman normales o tradicionales (hablar anterior, repetición de modelos anteriores). La consideración de lo normal implica la exclusión de lo inédito, lo individual, lo ocasional, ya que comprende solo lo que es repetido, lo común. Pero de los actos lingüísticos se desprende un segundo nivel de abstracción, de organización de los elementos funcionales de carácter opositivo: el sistema de la lengua. Se elimina del sistema lo que es variante facultativa, conservando solo lo pertinente desde el punto de vista de las oposiciones funcionales.

Praga, especialmente por Jakobson) tiene notorio parentesco con este concepto de lo normal y lo no normal de Coseriu. Obsérvese que es justamente la anomalía del lenguaje de un poeta (que se percibe como extraño pero no se rechaza como erróneo) lo que, según él dice, lo hizo pensar en este segundo nivel de lo lingüístico, el de la norma de la comunidad.

Esta es una asociación efectiva en el contexto cultural occidental. Coseriu (1991) plantea que una de las relaciones de evocación que entabla el signo es con los contextos culturales: «El signo lingüístico concreto funciona, al mismo tiempo [...] por su relación con el conocimiento empírico del mundo y con las distintas formas de interpretación del mundo (cultura)» (p. 202).

Proyección didáctica del modelo tripartito

La provección didáctica aquí considerada consiste en concebir que la ruptura intencional de la norma es ejercicio de la libertad creativa del hablante, y esta ruptura crea las condiciones para provocar la reflexión metalingüística. ¿De qué manera este modelo coseriano de lo lingüístico puede ser provechoso en la enseñanza de las lenguas?

El hablar que se realiza según la norma de la comunidad no produce extrañamiento en el hablante/oyente. En ocurrencias de habla normales, el hablante se preocupa por expresar y comprender lo que se dice, su significado y, en ocasiones, las intenciones con que se dice. No suele reparar en la selección concreta de tal o cual palabra, de tal o cual construcción, y tampoco se detiene a calibrar los efectos de su decir, relacionándolos con la manera en que lo dijo. A lo sumo se pregunta sobre la entonación o el volumen que empleó, si pudo haber mostrado una imagen ofensiva para el otro (lo dijo enfáticamente, lo dijo susurrando). Es decir, el lenguaje le resulta relativamente transparente, una vía no problemática de acceso a las cosas v a los significados.

La suspensión intencional del uso normal, es decir, el efecto de desautomatización y el repliegue metalingüístico de la atención que el lenguaje poético en particular y el lenguaje con intención estética en general generan, hace que el oyente o lector se distancie y lo mire como objeto. De este modo, la suspensión del uso normal opera como un llamado de atención sobre las palabras y sus combinaciones, más allá de su función representativa.

Esta focalización de la atención sobre las opciones de palabras y sus combinaciones implica un centramiento en el eje paradigmático de la lengua que permite ponderar las distintas opciones expresivas y sus efectos de lectura (¿qué querrá decir esto?, ¿por qué lo habrá dicho así?). Esta focalización debería incluirse en la intervención didáctica del docente⁹.

Dos ejemplos

A continuación, presento dos ejemplos de textos o fragmentos de textos en los que se verifica la suspensión intencional de la norma en alguno de los tres niveles del modelo del saber lingüístico de Coseriu: incongruencias en el nivel elocutivo, incorrecciones en el nivel idiomático e impropiedades en

Pozuelo Yvancos (2003) atribuye a Jakobson el haber introducido la desautomatización como factor explicativo de la literariedad, y al lenguaje poético no como un sustituto del signo referencial sino como una superposición, además de la consideración de la instancia de recepción como esencial para la constitución de la poeticidad del signo.

el nivel discursivo. Estos ejemplos permiten evaluar la posible provección didáctica de la suspensión intencional del uso normal para promover la reflexión metalingüística.

En Alicia en el país de las maravillas, el siguiente diálogo entre Alicia y el Lirón ocurre cuando ella empieza a crecer físicamente de forma repentina v desmesurada:

Fue entonces cuando Alicia experimentó una sensación muy extraña, que no poco la desconcertó hasta que se dio cuenta de lo que era: otra vez empezaba a crecer. Pensó al principio que lo mejor sería levantarse y abandonar la sala, pero cambió de parecer y decidió quedarse donde estaba, mientras hubiera un mínimo de espacio.

- —No me gusta que me opriman tanto —dijo el Lirón que estaba sentado a su lado, casi sin respirar.
- —No puedo remediarlo —dijo humildemente Alicia—. Estoy creciendo.
- —No tienes derecho a crecer aquí —dijo el Lirón. (p. 124)

En el plano universal, el hablar se realiza según un saber elocucional que implica lógicas de coherencia, como por ejemplo, de enlace apropiado, de no contradicción y no tautología, que son válidas para cualquier discurso en cualquier lengua. Son normas universales, no normas sintácticas de una lengua particular, y su suspensión produce un efecto de extrañeza en cualquier idioma. Son normas racionalmente anteriores a las lenguas y se aplican espontáneamente.

En el mundo de esta clásica novela de Carroll ocurren y se dicen cosas sorprendentes, que lo serían en cualquier idioma. Experimentar la sensación de crecer (en sentido material) y que efectivamente esto ocurra de manera visible y vertiginosa, de modo que quien lo experimenta tiene conciencia del comienzo del proceso, son hechos sorprendentes que no condicen con el conocimiento de cómo ocurren normalmente las cosas. Que alguien pueda comentar, de manera adecuada a la realidad, el sentido material de «estoy creciendo»; que se aplique «tener derecho» a un hecho material involuntario como es crecer; son hechos sorprendentes que provocan en el lector un efecto de extrañeza y, de alguna manera, de humor. Esta anomalía del mundo creado se evidencia a nivel de las palabras y de los enunciados: «No tienes derecho a crecer aquí» podría, en otro mundo y en otras circunstancias, ser un enunciado congruente, si crecer significara vivir una etapa de la vida. «Crecer aquí», dicho por el Lirón en el mundo de la novela, significa aumentar tu volumen en este lugar, lo que presupone que sí tiene derecho a

hacerlo en otro lugar. La incongruencia intencional en el nivel de lo elocucional, que proviene del posicionamiento del creador en otro mundo, se expresa en el nivel idiomático mediante unas construcciones particulares de las oraciones con el verbo crecer (tener derecho a crecer -aumentar el volumen-, crecer aquí -y no en otro lugar-) y se proyecta en el nivel discursivo provocando efectos como el absurdo y el humor. Desmontar el efecto de lectura que produce esta suspensión de la norma elocucional y su proyección en la norma idiomática requiere de la reflexión metalingüística y metadiscursiva, reflexión que redunda en una comprensión más sutil.

El escritor cordobés Juan Filloy, en este fragmento de Aquende, muestra un mundo creado a partir de contrastes: este texto sorprende por la irrupción de lo inesperado, de la disonancia en la sinfonía, del morado en el blanco:

Mientras ando gozando la sinfonía blanca del paisaje, la carne amoratada de un chiquillo descalzo da su tremenda disonancia. Súbito, la injusticia acogota a la belleza. ¡Y surge el dolor de los hogares sin fuego y sin pan...! Con vergüenza de mi felicidad, doy la limosna de mi echarpe... Y al primer estornudo, añoro la cálida gama blanca de Edgar Degas. (2009, p. 31)

No aparece el chiquillo, sino su «carne amoratada»; no es simplemente una situación injusta o una víctima de la injusticia sino que «la injusticia acogota a la belleza», los sustantivos abstractos dan una resonancia universal al hecho de la aparición de un niño descalzo en el paisaje helado. Un niño desvalido representa (delata) la injusticia, el paisaje blanco, la belleza. La superposición de las imágenes produce un efecto brutal que se expresa en el verbo acogotar, palabra de uso coloquial (selección inesperada en este contexto poético) que expresa una acción violenta que alguien realiza y alguien padece; pero en este texto la acción es llevada adelante por una entidad abstracta, la injusticia, sobre otra abstracción, la belleza. En términos gramaticales, la selección inesperada de los argumentos verbales, en cuanto a sus rasgos semánticos, produce un efecto de desautomatización del lenguaje, y crea el clima propicio para razonar sobre estas creativas, inéditas combinaciones de palabras y sus efectos.

Ubicados en la situación de la enseñanza, el movimiento previo a la reflexión metalingüística consistiría en llamar la atención sobre el uso de las palabras, propiciada por la presentación de formulaciones en que no ocurre el uso normal en la comunidad, y constatar su carácter de realización innovadora de las posibilidades ofrecidas por el sistema. Las formas y los efectos de esta suspensión del uso normal deben interpretarse en cada texto empírico, lo que implica la reflexión metalingüística.

Algunos de estos efectos de la suspensión del uso normal del lenguaje pueden ser: presentar una situación o un objeto bajo un ángulo especial o presentar formulaciones que suenan absurdas para crear un efecto de sinsentido o humorístico. Algunos recursos de la lengua que se pueden analizar consisten, por ejemplo, en adjudicar complementos no seleccionados semánticamente por el término complementado, para producir un efecto sugerente, evocativo o poético; insertar un término de uso coloquial o un arcaísmo en un contexto en que no es esperable, utilizar un término o una expresión (un adverbio, una preposición o un fonema) con una frecuencia de aparición mayor a la normal. Ante la ocurrencia llamativa e inédita, la analogía entre esta y las ocurrencias normales guardadas en la memoria del hablante conforma un mecanismo de razonamiento sobre lo dicho, para conceptualizar las funciones sintácticas y semánticas que se ponen en juego en las distintas formulaciones y para desentrañar, por último, el significado, vía de acceso al sentido de los textos.

Lista de referencias bibliográficas

Bota, C. (2012). Eugenio Coseriu et le potentiel épistémologique de l'energeia langagière. Energeia iv, 33-48. Recuperado de http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37276

Bronckart, J.-P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo. España: Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J.-P. ([2007] 2010). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carroll, L. (2010). Alicia en el país de las maravillas. Argentina: De bolsillo.

Coseriu, E. (1967). Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1991). El hombre y su lenguaje. Madrid: Gredos.

Filloy, J. (2009). Aquende. Argentina: El cuenco de plata.

Martinet, A. (1974) Elementos de Lingüística general. Madrid: Gredos

Pozuelo Yvancos, J. M. (2003). Teoría del lenguaje literario. Madrid: Cátedra.

Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. Co-herencia [en línea], 4. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413255010.

Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En Riestra, D. (Ed.). Saussure, Volóshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Trubetzkoy, N. (1973). Principios de fonología. Madrid: Cincel.

Capítulo 2

La lengua: ¿saber conceptual o saber de la praxis?

Pereyra, Verónica Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER

En este trabajo, pretendemos poner en discusión algunas conclusiones preliminares del análisis de datos obtenidos en una investigación acerca de las derivaciones de las teorías socioculturales en la didáctica de la lengua. Partimos del supuesto de que las decisiones que los docentes tomamos en relación con la selección de contenidos a enseñar, el modo en que los vinculamos, las actividades que diseñamos, se basan, explícita o implícitamente, en nuestro posicionamiento epistemológico. Nuestra intención fue indagar en qué medida ciertos supuestos vinculados con las teorías socioculturales inciden en la actividad de enseñanza.

Para ello, observamos clases de Lengua de docentes pertenecientes a cuatro escuelas de la ciudad de Paraná y alrededores para luego realizar una discusión focalizada en cada escuela (grupo focal), en la que preguntamos acerca de los criterios elegidos para la selección de objetivos y contenidos y para el diseño de actividades.

Los datos recogidos son significativos en la medida en que nos permiten formular algunas preguntas fundamentales para nuestra disciplina sobre la naturaleza y el origen del conocimiento a enseñar, los objetivos de la enseñanza de la lengua y los aspectos metodológicos que permiten que el saber epistémico se vuelva operativo para la praxis de lenguaje. Quisiera introducir cada uno de estos aspectos a partir de las afirmaciones que los docentes hicieron en las discusiones focalizadas.

Acerca del conocimiento a enseñar

Entre los docentes participantes¹, pareciera haber cierto acuerdo en que los saberes que enseñamos en Lengua tienen su origen en las prácticas de lenguaje y se orientan al desarrollo de las mismas: «en lo que hice hincapié es en los procesos de escritura como tales»; «darle mayor peso a los procesos de lectura y de comprensión de textos en general»; «la lengua en situaciones y contextos concretos».

Los docentes participaron de un grupo focal y conservan su condición de anónimos.

Me referiré brevemente a la noción de transposición didáctica para replantear el estatuto de nuestro objeto de enseñanza. Ives Chevallard (2002) propone que la transposición se inicia en la producción de un saber al que denomina sabio, elaborado en el ámbito científico, que debe atravesar un complejo proceso en el que es descontextualizado, despojado de su función original y reelaborado en sucesivas instancias a partir de la intervención de numerosos actores del diseño curricular para finalmente ser enseñado en la escuela. Sin embargo, si consideramos que el objeto de enseñanza, en nuestro caso, es la actividad de lenguaje, la praxis se vuelve central en las clases de Lengua, por lo que se hace necesario reconsiderar la afirmación acerca del origen científico del saber que enseñamos. Las prácticas de lenguaje se construyen en el marco de las prácticas sociales, no constituyen un saber sabio sino un saber hacer, propio de los grupos humanos. La diversidad y riqueza de los géneros textuales que conocemos tiene su origen allí. Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly ([1991] 1996) se preguntan cómo podemos dotarnos de un conocimiento serio de estas prácticas y qué estatuto podemos concederles en el plano didáctico.

El objeto de enseñanza es el lenguaje a partir del cual producimos textos en una determinada lengua, señala Dora Riestra (2007), y todos los contenidos epistémicos referidos al funcionamiento de esa lengua o de los textos, deberían orientarse al desarrollo de las prácticas de lenguaje.

La necesidad de conectar los contenidos epistémicos con los praxeológicos es señalada por los docentes participantes como una prioridad:

Yo considero que es importante que se promueva la capacidad de producir y comprender textos [...]. Para promover esas habilidades considero que es necesario que los estudiantes se acerquen, conozcan las reglas bajo las cuales se usa el lenguaje y las gramáticas de la lengua; me parece sumamente importante.

Es decir, que la reflexión sobre el objeto de enseñanza remite necesariamente al planteo acerca de la finalidad de los objetivos a los que nuestras intervenciones didácticas se orientan.

Los objetivos de la enseñanza de la lengua

Interrogados sobre los objetivos de la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria, los docentes coincidieron en que todo lo que enseñan tiene como finalidad que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos: «El objetivo principal es que [el alumno] escriba y se exprese en forma oral de manera correcta. Después de eso, sí: la ortografía, la sintaxis, la literatura».

La mayoría de los docentes participantes coincidieron en que el objetivo prioritario se orienta a la producción textual. De hecho, esa priorización incluye dejar en un segundo plano de importancia la enseñanza de la gramática.

Sin embargo, los docentes son conscientes de que el conocimiento gramatical es indispensable para que los alumnos puedan leer y escribir. No es su relevancia lo que se pone en discusión sino los modos en que su enseñanza puede ser llevada al plano de la producción. Es decir, que para ellos, el conocimiento epistémico sobre la lengua y los textos es relevante en la medida en que los alumnos pueden apropiarse de él e involucrarlo en la actividad de lenguaje: «Las actividades apuntan a eso, a que ellos puedan amigarse con los conceptos y apropiarlos para que los puedan utilizar en sus vidas».

Sabemos que los mecanismos que en la praxis articulan las nociones textuales y gramaticales y la reflexión sobre los mismos como trabajo regular, sistemático y guiado en las clases se orienta a la comprensión de las relaciones entre ambos órdenes. Sin embargo, la operatividad del conocimiento gramatical y la integración del mismo a la producción textual no deviene de por sí sino que requiere intervenciones didácticas específicas. Este problema nos lleva a considerar la metodología de la enseñanza en las clases de lengua.

Aspectos metodológicos de la enseñanza de la lengua

A partir de nuestra investigación, podemos afirmar que los docentes tienen claridad acerca de los objetivos generales y prioritarios de la enseñanza de la lengua. También reconocen la relevancia que el conocimiento epistémico sobre la lengua tiene para la consecución de esos objetivos, y destinan un importante tiempo de las clases a su enseñanza. Sin embargo, también registran que el modo de enseñar no da los resultados que esperan: los alumnos no logran trasladar lo que aprenden a la producción. De hecho, una docente señala que los alumnos no logran comprender para qué estudian lengua: «no nos olvidemos de que hay aspectos de la lengua que para el alumno carecen de sentido [...] por ejemplo, el análisis gramatical».

Resulta fundamental, en este momento, preguntarnos por esa pérdida de sentido. Si los objetivos son consensuados y compartidos por la mayoría de estos docentes y la enseñanza gramatical se aborda en las clases, confiando en que de ella resultará la necesaria apropiación y puesta en práctica, la falta de sentido pareciera señalar que no se comprende cómo ese conocimiento puede llevarse a la producción, cómo deben organizarse las actividades didácticas para asegurar esa apropiación:

Una falencia en cuanto a la parte de actividades es que a la conceptualización de secuencias didácticas [...] no la teníamos así de clara, si bien siempre estuvimos organizando las actividades de lo más simple a lo más complejo. El tema es el aspecto metodológico, cuando enseñamos cada uno de los temas, de los contenidos; Cómo se piensa la enseñanza de la lengua y la literatura lo hemos hecho siempre de manera intuitiva, porque como está claro el objetivo [...] tiene que ver más con el sentido común y con una lógica en la práctica.

La propuesta de Chevallard sobre la transposición ha sido asumida como un mandato, enfocando de modo prioritario los contenidos epistémicos (científicos). Pareciera que estos gozan de un prestigio mayor que los saberes vinculados a las prácticas de lenguaje, los que tomamos concretamente de nuestro conocimiento del mundo y de las relaciones humanas. Nos preguntamos en qué medida las propuestas curriculares nacionales y jurisdiccionales han enfatizado la relevancia del contenido epistémico, presentando los diseños como listados de contenidos, sin que la organización de los mismos sugiera secuenciación, articulación o relaciones entre los mismos.

Por otro lado, se entiende la transposición como bajada al aula de conocimientos muy complejos que hay que facilitar. La secuenciación se asume, en algunos casos, como trabajo con diferentes categorías gramaticales aisladas, privilegiando la descripción y clasificación, en detrimento del uso. Ir de lo simple a lo complejo es interpretado como trabajar con las unidades menores y progresivamente, combinarlas en oraciones, y las oraciones en textos, que deben construirse a partir de una estructura preestablecida. Escribir un texto es, así, producir por separado las diferentes partes e ir sumándolas:

Si estamos dando texto argumentativo, antes de llegar a solicitarles que los estudiantes escriban uno, estuvimos entre todos seleccionando un tema, entre todos pensando cómo se hace la redacción de la introducción de un texto, cómo se formula la hipótesis, cómo se demuestran los argumentos, cómo se introduce la voz de otro en el texto argumentativo, cómo se realiza una conclusión, y después de haber hecho este proceso, los chicos empezaron a elaborar su texto argumentativo, sobre la base de la lectura de uno, que se vincula con una temática que a ellos los moviliza, y era reflexionar si existe en la actualidad el amor para toda la vida. [...] Sobre la base de ese intercambio ellos tenían que exponer su punto de vista, entonces la primera actividad era, sobre la base de eso, hacer la introducción y la hipótesis, mostrar, corregir y después si esa hipótesis estaba bien redactada, pensar cómo empezar a demostrarla.

El sentido de la escritura del texto se justificaba, en este caso, en el interés por el tema, y no en la necesidad de defender un punto de vista en una situación determinada. Es decir, la producción carecía de un contexto que le diera sentido y permitiera, de ese modo, organizar el escrito a partir del objetivo buscado. El trabajo sobre contenidos de lengua que no recuperan la lógica de la producción es lo que los alumnos señalan como falto de sentido. va que no logran situarlo en su funcionamiento real: para qué y para quién escribir un texto, y de qué modo entre todos los posibles. Consideramos, entonces, que uno de los problemas a enfocar en futuras investigaciones es el modo en que se conciben la transposición y la organización didáctica, y que es una tarea pendiente desarrollar propuestas que permitan replantear la lógica del trabajo en el aula.

Estas propuestas requieren que tanto los contenidos como las actividades diseñadas para enseñarlos se vinculen y recuperen recursivamente los objetivos de enseñanza centrados en las prácticas de lenguaje, va que cuando este vínculo se pierde, el aprendizaje no se realiza.

Este problema es de orden didáctico y se vincula con la concepción del objeto de enseñanza y la secuenciación de actividades para organizar que el aprendizaje se oriente concretamente a la producción y comprensión de textos. Los docentes son conscientes de esta necesidad y señalan esta falencia como un problema de formación: «nos damos cuenta de que sí, que en la mayoría de los casos están muy pensados los contenidos conceptuales, está bien pensada la parte teórica y siempre se produce un abismo a la hora de transponer didácticamente». Es aquí donde consideramos que el enfoque interaccionista sociodiscursivo puede orientar la enseñanza de la lengua.

Schneuwly y Bronckart (1996) señalan que la noción de progresión es el eje de la enseñanza, que en algunas disciplinas escolares se organiza de acuerdo con las características del contenido a enseñar. En nuestro caso, así como el estatuto de nuestro objeto de enseñanza se vincula con las prácticas sociales de referencia, esa progresión debe organizarse en términos de etapas de apropiación de esas prácticas. Significa que la organización didáctica no debe orientarse a criterios de facilitación y simplificación del conocimiento epistémico sino a la participación gradual, orientada y organizada por el docente, en las prácticas de lenguaje.

La organización de las actividades de enseñanza puede consistir en un trayecto didáctico, como propone Riestra (2006, 2007): un recorrido que involucre el planteo de una actividad en la que se haga necesario el uso de un texto. La construcción del SENTIDO del mismo dependerá de los objetivos de la comunicación y, a la vez, determinará una FORMA. El trayecto uso-SENTIDO-FORMA recupera la centralidad de los géneros de texto como unidad (Bronckart, 2007) en la enseñanza de la lengua. Es en torno a los géneros de texto que pueden organizarse todos los contenidos instrumentales, articulándose de acuerdo con su funcionalidad. Se trata de pensar que cada nivel de organización de los textos (el pragmático, el textual, el sintáctico) asume cierta forma por las necesidades determinadas por el objetivo de la comunicación, y no por la carga normativa que han asumidos ciertas descripciones lingüísticas en el ámbito escolar.

Las ciencias de referencia generan descripciones, modelos y análisis de los textos y sus componentes, pero ese conocimiento no se orienta precisamente a la praxis del lenguaje, sino que provee herramientas conceptuales para comprender el funcionamiento de la lengua. Pero la comprensión de un proceso no equivale al desarrollo del mismo. Saber cómo funciona la lengua no equivale a usarla. Como señala Riestra (2006), la enseñanza de los instrumentos desvinculada de su finalidad en la concreción textual se convierte en una abstracción, y resulta muy complejo que los alumnos logren vincularla con la praxis del lenguaje por sí mismos. Sin embargo, dar preeminencia al trabajo sobre las producciones permite enfocar como eje articulador al género, una «megaherramienta» en términos de Schneuwly:

El género puede considerarse como una herramienta semiótica compleja en varios niveles, que sirve para actuar en una situación particular para resolver un problema comunicativo. Aprender a comunicar por escrito en una situación significa, por tanto, apropiarse de la herramienta que permite actuar y desarrollar las capacidades necesarias para utilizarla. Más concretamente, se trata de aprender a tratar los contenidos inherentes al género, de organizarlos según los esquemas típicos, así como conocer y dominar las configuraciones de unidades lingüísticas particulares. (1994, pp. 155-173)

Entonces, organizar la actividad didáctica a partir de los géneros textuales permite recuperar todos los niveles de trabajo sobre la lengua, desde las condiciones pragmáticas de la producción, pasando por las necesidades específicas de organización temática, los procedimientos de cohesión léxica, la organización oracional y los problemas tales como la correlación verbal y la concordancia. Cada género exige un tratamiento particular que requiere la atención sobre aspectos diferentes del sistema de la lengua. Esto justifica la selección de los contenidos gramaticales en función de un trabajo de escritura específico que, además, requiere poner en interfaz el conocimiento del género y el de las particularidades de la situación comunicativa.

Esta organización del trabajo didáctico se asienta sobre la idea de que nuestra enseñanza se orienta al desarrollo de la capacidad de producción y comprensión de textos de los alumnos, asumiendo que el lenguaje es una actividad y que todo saber epistémico tiene sentido en la medida en que logra volverse operativo para la misma. Por eso consideramos muy fértil la propuesta interaccionista, ya que ofrece una respuesta a la que pareciera ser la pregunta central de los docentes que enseñan lengua.

Lista de referencias bibliográficas

- Bronckart J-P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño v Dávila.
- Bronckart, J-P. y Schneuwly, B. (1991] 1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (9).
- Chevallard, Y. (2002). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aigue.
- Riestra, D. (2001). Un enfoque de enseñanza en formación de formadores en lengua materna. Enseñar lengua o capacidades de lenguaje: desde dónde y para qué. Propuestas, (6), 61-72.
- Riestra, D. (2006). Usos y formas de la lengua escrita. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Riestra, D. (2006). Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. Propuestas, (10).
- Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje; un giro epistemológico en la didáctica de la Lengua. Coherencia. Revista de Humanidades, 4 (7), 185-199.
- Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. y otros. (2014). Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura. Buenos Aires: Noveduc.

Capítulo 3

Aportes teóricos para el análisis de las correcciones que realizan los docentes de Lengua

TAPIA, STELLA MARIS Universidad Nacional de Río Negro

En la tesis doctoral La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué corrigen los docentes de Lengua (Tapia, 2014), procuré conocer la práctica docente de la corrección de textos escritos como tarea efectiva que los docentes de Lengua realizamos cotidianamente y que no había sido investigada dentro de la didáctica de la lengua y la literatura en nuestro país.

Para analizar qué corrigen los profesores, he delimitado tres categorías que presentaré en este trabajo con el objetivo de mostrar que la articulación teórico-metodológica del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2007) a la vez que nos permite describir las prácticas docentes como trabajo efectivo, puede y debe volver hacia ellas para interpelarlas y para conformar nuevos aportes que señalen intervenciones más precisas en función de la formación docente.

Nos interesa problematizar el tema de la corrección, apuntando al desarrollo discursivo-textual de los alumnos, para cuestionar qué tipo de diálogo establecemos, a través de las correcciones, con ellos y con los textos que escriben.

El análisis de qué corrigen los profesores de Lengua: la construcción de categorías

El análisis de 250 trabajos escritos por alumnos de los últimos años de la escuela secundaria y de las materias introductorias a los géneros académicos en la universidad, corregidos por 24 profesores, se inició con la identificación de la consigna en sentido estricto (Riestra, 2004) para distinguir tareas y para inferir los objetos de enseñanza que se materializaban en los textos como productos de la actividad de lenguaje (Bronckart, 2004). Nos preguntamos qué relación guardaban las correcciones de los docentes con las consignas: ¿las correcciones apuntaban estrictamente a los objetos de enseñanza o afectaban a diferentes niveles de los textos de los alumnos con relativa independencia de las consignas?

A continuación, describiremos las categorías de análisis utilizadas -correcciones globales, correcciones de sentido y correcciones de forma-, que se corresponden con los niveles en los que los docentes corrigen los textos escritos por los alumnos.

Correcciones globales

Las correcciones globales se refieren al género y al texto producido, dan cuenta de cómo se ha aplicado un concepto que ha sido objeto de enseñanza, indican cuestiones procedimentales, marcan la adecuación (según la situación comunicativa dada) del lenguaje usado, identifican rasgos de expresividad o estilo en una producción escrita e intervienen sobre cuestiones en las que se revela un acento ideológico no compartido en el uso de los signos lingüísticos por parte del docente y del alumno. Atañen a lo que Dora Riestra llama «uso» y, Eugen Coseriu (2007), «lo apropiado».

Riestra (2007) concibe un travecto didáctico para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela y su reenseñanza en el inicio de los estudios universitarios. Este trayecto parte del uso, la acción externa de textualización y pasa por la construcción de sentido para llegar a la reflexión sobre la forma lingüística utilizada. El uso comprende el tratamiento comunicativo, es decir, la situación comunicativa (destinatarios y finalidad social).

Para Coseriu, en el nivel del texto, lo apropiado es lo «adecuado (con respecto a aquello de que se habla), conveniente (con respecto a las personas con que se habla o al ambiente en el que ocurre el discurso) y oportuno (con respecto al momento o a la ocasión de hablar)» (Coseriu, 2007, p. 145).

Las correcciones globales guardan estrecha relación con la consigna de trabajo (Riestra, 2004) ya que evalúan, en el sentido amplio de evaluación como valoración de la acción realizada, la concreción de la tarea hecha por el alumno, en función del objeto de enseñanza. Es por ello que podemos distinguir referencias al género, al texto, a la aplicación de conceptos teóricos o al modo en que se ha realizado la acción¹.

Género

Estas correcciones se refieren al género textual como objeto de enseñanza en las clases de Lengua. En el ejemplo 1 (figura 1), las correcciones se refieren al género reseña aunque el término no aparezca explicitado en los enunciados de la docente. La consigna en sentido estricto es: «Escribir una reseña del libro El bosque mágico de las pampas». La doble tarea que se solicita en esta consigna consiste en la lectura de la novela de Quinterno y

Los fragmentos fueron reproducidos mecánicamente para presentar el entramado de las palabras de los alumnos y de los docentes en los textos y la multiplicidad de aspectos simultáneos que los docentes corrigen.

la escritura de un texto en el género reseña. Los objetos de enseñanza son el género textual y algunas nociones implicadas en la obra literaria (autor, narrador, protagonista). La docente escribe, al pie de la reseña: «(ficha bibliográfica) falta» y «falta la ficha bibliográfica al principio. El desarrollo está claro pero muy sintético. Hay que trabajar el final: la recomendación».

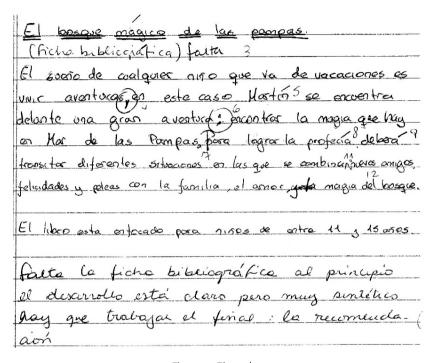


Figura 1. Ejemplo 1

Texto

Las correcciones globales, en este caso, se relacionan con consignas en sentido estricto que dan cuenta del objeto de enseñanza texto. El ejemplo 2 (figura 2) ilustra este tipo de correcciones por cuanto vuelve explícitos los elementos de una secuencia textual argumentativa. La consigna en sentido estricto consta de una actividad de lectura y una actividad de escritura. La actividad de escritura en la que nos centramos es: «A partir de un párrafo que resulte más significativo, escribir un texto adoptando una postura respecto al tema. Utilizar citas textuales y citas indirectas de Galeano que sirvan para fundamentar la posición asumida». Al pie del texto escrito por el alumno, la docente hace referencia a la secuencia textual argumentativa empleada para desarrollar la postura personal.

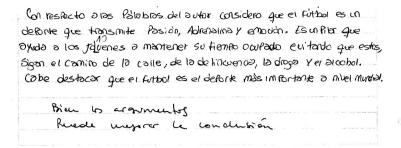


Figura 2. Ejemplo 2

Aplicación de un concepto

Los conceptos teóricos provenientes de las disciplinas lingüísticas se utilizan, en las clases de Lengua, para describir y clasificar, transformándose, a veces, en modelos aplicados (Riestra, 2010). En estos casos, las correcciones verifican el conocimiento o la aplicación de esos conceptos. El ejemplo 3 (figura 3) pertenece a un texto cuya consigna en sentido estricto tiene dos partes. La actividad de escritura es: «Seleccionar tres nociones teóricas vistas en clases, caracterizarlas y relacionarlas entre sí». De la tarea se infieren los objetos de enseñanza sobre los cuales los alumnos escriben: texto, paratextos, contexto, uso-sentido-forma, géneros textuales, es decir, las nociones teóricas que se han abordado en las clases. Las correcciones del docente relevan errores conceptuales («imprecisiones» y «ambigüedades») en las nociones teóricas.

USO - sentido - Forma. Activ. de Escritore. 1) USO: Se refiere a la finalidad de un texto y al contexto de & producción. El uso verte sesur el ambito re see escoler, leberal, B etc e influenciale en la forma que se refiere a la estructura del texto, y determinare, por esemplo, (según el agrence-destina. Tario) si el texto debe ser formal o informal. Attessee determinate & eterses A la vez el uso determinará el tipo de texto, aborcando los paretextos que se apliquen y so estructura semantica. plor otro ledo, el sentido, que es el contenido del texto (y el que le del cohorencia el texto, se relaciona, por un tado, con el uso , porque, seguin el uso, uzría el sentido o contenido del texto x, for once lada se relaciona con la forma, porque x segui se el contenido del texto veriero la forma en que sea Revisaretos nociones beórtos: expuesta la información.

Figura 3. Ejemplo 3

Cuestiones procedimentales

Los procedimientos son indicaciones dadas a los alumnos para realizar las tareas prescriptas por las consignas (Riestra, 2004). Las correcciones que abordan los procedimientos suelen referirse a los aspectos a desarrollar en una reescritura a futuro o despliegan los aspectos de los procedimientos que no se han realizado según la consigna.

Adecuación del lenguaje utilizado a la situación comunicativa

Las correcciones señalan un uso del lenguaje inadecuado según la situación comunicativa, los destinatarios y/o la finalidad del texto escrito por un alumno, por lo que contemplamos, en este nivel, enunciados que indican usos de registros orales o informales en la escritura. A nivel teórico, conforman problemas en los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa (Bronckart, 2004): en la distribución de las voces (uso de citas) y en las formas de inserción de esas voces. Se incluyen en esta categoría, para nivel universitario, el manejo de las referencias bibliográficas propias de los géneros académicos.

Expresividad y rasgos estilísticos

Las correcciones incorporan rasgos estilísticos y de expresión como aspectos a mejorar, o bien, como apreciaciones que dan cuenta de valoraciones afectivas del docente como lector. El ejemplo 4 (figura 4) muestra correcciones en las que la docente expresa su agrado ante la lectura de los textos logrados por los alumnos. La tarea propuesta es una actividad de escritura. Por el título «taller literario-primer ejercicio», se trata de la iniciación en una búsqueda poética o estilística como objeto de enseñanza relacionado con la literatura.

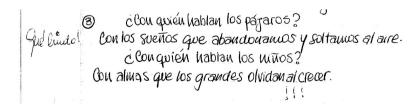


Figura 4. Ejemplo 4

Las correcciones de la docente identifican pasajes elaborados estilísticamente que ha valorado desde su mundo subjetivo, definido como la «totalidad de vivencias» que conforman el conjunto de deseos, sentimientos y necesidades que se traducen lingüísticamente en expresiones evaluativas (Habermas, 2002, p. 132). Estas últimas conforman las modalizaciones apreciativas que Jean-Paul Bronckart ubica entre los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa. El «Qué lindo!» constituye una modalización apreciativa.

Lo ideológico o la materia opinable

Agrupo así ciertas correcciones globales que manifestarían un desacuerdo entre lo expresado en el texto del alumno y los sistemas de valores, creencias y opiniones del propio docente. Pondrían en primer plano el carácter dialógico y pluriacentual de la palabra como signo ideológico (Volóshinov, 1929).

Lo que el docente corrige se inserta en un enunciado ajeno con el que su propio enunciado se contrapone, como serían, para Valentín Volóshinov, las réplicas de un diálogo:

En este caso [el diálogo] una misma palabra figura en dos contextos opuestos en colisión. Todo enunciado concreto en una u otra forma, en diferentes grados, expresa una conformidad con algo o una negación de algo. Los contextos no permanecen uno junto al otro sin hacerse caso mutuamente, sino que se encuentran en un permanente estado de intensa e ininterrumpida lucha. (p. 129)

La comparación del contexto doble en el que se insertan las correcciones con las réplicas de un diálogo y, por extensión, de ambos con una lucha donde se cruzan los acentos de orientaciones ideológicas diversas. permite explicar ciertas correcciones cuya causa aparente es que el tema tratado es materia de opiniones y creencias no compartidas por docente v alumnos.

En el ejemplo 5 (FIGURA 5), el signo de interrogación al final del enunciado del alumno podría interpretarse como otra cuestión sujeta a una diferencia entre la ideología y los sistemas de creencias de la docente y los del alumno con respecto al tema amoroso.

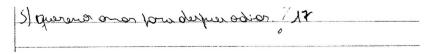


Figura 5. Ejemplo 5

Correcciones de sentido

Entre las correcciones de sentido agrupo a aquellas que se refieren a la coherencia interna del texto y a la congruencia entre lo escrito y la referencia extralingüística o los mundos representados. Abarcan este plano, el plan general del escrito que organiza el conjunto del contenido temático v la coherencia temática, articulada mediante una serie de mecanismos de textualización como la cohesión nominal y la conexión (Bronckart, 2004). Es lo que Riestra agrupa como sentido (la elaboración de contenido y la progresión temática) y lo que Coseriu califica de «congruente», es decir, «un hablar claro, consecuente y conexo, sobre todo por lo que se refiere a los principios generales del pensar: v se fundará en el conocimiento de las cosas –en presuposiciones, en general– de una comunidad determinada en un momento dado» (2007, p. 144).

Coseriu sintetiza que todo hablar en general «tiene la función de designación, de referencia a lo extralingüístico, siendo esto lo común a todo el hablar y a todas las lenguas» (1984, p.43). La condición sígnica del lenguaje posibilita que este se refiera a la realidad extralingüística. El conocimiento de los principios del pensamiento y el conocimiento de las cosas y de ciertas expectativas acerca de sus estados normales, no absurdos, conforman, según el autor, una referencia constante para el hombre: «La suposición de que la experiencia normal habitual se utiliza como fundamento del hablar implica también suponer que hay una determinada normalidad de las cosas» (1992, p. 119).

Los conceptos de mundos representados que Bronckart (2004) elabora a partir de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (2002) y de los razonamientos implicados en los tipos de discurso, me permiten explicar, ampliando, las nociones de principios del pensamiento y de conocimiento de las cosas y expectativas acerca de sus estados normales de Coseriu. Según Bronckart, el lenguaje tiene por función secundaria una función representativa o declarativa, resultante de la actividad del lenguaje, ya que «cada signo vehicula un significado (conjunto de representaciones particulares subsumidas por un significante colectivo» (p. 26). El hombre conoce y accede a su medio en el marco de una actividad mediada por la lengua; para el autor, estas lenguas construyen los mundos representados, pero lo hacen desde «una acumulación de textos y de signos en los cuales ya están cristalizados los productos de las relaciones con el medio, elaboradas y negociadas por las generaciones precedentes» (p. 27). Es decir, los mundos representados ya están dados en las configuraciones que las generaciones anteriores realizaron como textos. Por otra parte, en un nivel infraordenado que conforman los textos, los formatos cristalizados como tipos de discurso son planificados mediante la puesta en marcha simultánea de razonamientos mentales y verbales: «razonamientos prácticos implicados en las interacciones dialogales; razonamientos causales y cronológicos implicados en los relatos y las narraciones; razonamientos de orden lógico y/o semiológico implicados en los discursos teóricos» (Bronckart, 2007, p. 85).

En síntesis, las correcciones que los docentes realizan en el orden del sentido contemplan, a la vez, las relaciones entre el texto escrito por un alumno y los mundos representados que se transmiten en los textos y las relaciones intratextuales que dan cuenta de la progresión del contenido temático.

Congruencia con los mundos representados

Las correcciones que agrupo aquí atienden, por un lado, al desarrollo de los razonamientos (Bronckart) o de los principios del pensamiento (Coseriu) tales como el principio de identidad o de la no contradicción; y, por otro lado, al conocimiento de los mundos tal como los representamos (Bronckart) o el conocimiento referencial de las cosas (Coseriu).

En el ejemplo 6 (figura 6), la corrección «no se entiende» da cuenta de la incongruencia entre dos partes de la respuesta de un alumno a la pregunta sobre el tema de un texto leído. El alumno atribuye al autor del texto una contradicción sobre su visión de la economía, presumiblemente por haber simplificado la lectura.



Figura 6. Ejemplo 6

Planificación general y progresión de la información

Las correcciones de sentido en este aspecto dan cuenta de la falta de progresión del contenido temático en la coherencia interna de los textos, ya sea porque la información no ha sido distribuida de forma planificada, o bien, porque se han producido omisiones de información.

Coherencia temática marcada por mecanismos de textualización

Siguiendo con el análisis de la arquitectura textual, Bronckart (2004) sostiene que «Los mecanismos de textualización se articulan en la progresión del contenido temático que captamos a nivel de la infraestructura» (p. 161). Las correcciones de sentido que se centran en este aspecto de la coherencia temática se enfocan en la conexión y en la cohesión nominal.

La conexión se realiza, según Bronckart, mediante un «subconjunto de unidades que llamamos organizadores textuales» (p.163). Su función es señalar transiciones entre los tipos de discursos constitutivos de un texto, transiciones entre formas de planificación y articulaciones entre oraciones.

Como se ve en ejemplo 7 (figura 7), la docente repuso organizadores omitidos («Tampoco», «por otra parte»).

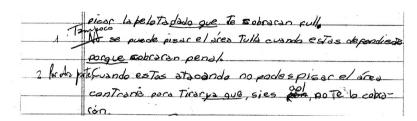


Figura 7. Ejemplo 7

Correcciones de forma

Agrupo como correcciones de forma las que se refieren a la lengua como sistema semiótico y como técnica histórica, en los términos de Coseriu. Tienen relación directa con la lengua normada entendida como un estado de lengua que comparte la colectividad de los hablantes en una época determinada (Bronckart, 2010) y que es objeto de descripción por parte de gramáticos y lingüistas.

Riestra (2007) designa como forma a los formatos discursivos y a las construcciones morfosintácticas del castellano como grafolecto (idioma escrito). Coseriu identifica como saber idiomático al hablar «sobre la base de una lengua particular determinada que corresponde a una comunidad lingüística históricamente constituida» (1992, p.97). Este saber abarca lo que Coseriu denomina corrección y propiedad:

En el escalón idiomático, la suficiencia se llama corrección y la insuficiencia, incorrección. [...] podemos decir que es correcto todo aquello que en el hablar, concuerda con la tradición estrictamente idiomática a la que corresponde o pretende corresponder un discurso; e incorrecto, aquello que no está de acuerdo con la misma tradición. (2007, p. 145, [las cursivas pertenecen al original])

Las correcciones que los docentes realizan sobre las tareas de los alumnos en el nivel de la forma abarcan correcciones que se refieren a la morfosintaxis y al léxico y, centradas en la escritura, correcciones que abordan la puntuación, la ortografía y el uso de tildes.

Conclusiones

La delimitación de los niveles que dan cuenta estas categorías nos permite describir la práctica docente de corrección. Estos niveles se presentan superpuestos e imbricados en los textos corregidos, del mismo modo que son simultáneas e imbricadas las decisiones que un agente toma en la producción de un texto durante su acción de lenguaje. La complejidad del entramado de las correcciones apareció en los diferentes niveles de los textos de los alumnos. Así como los textos empíricos presentan niveles entramados e imbricados, las correcciones que los docentes realizan sobre ellos buscan dar cuenta de esa complejidad atendiendo a numerosos aspectos a la vez, sin que estén sistematizados los modos de corregir en función de los objetos de corrección. Estos tienen relativa independencia de las consignas y de las tareas por ellas guiadas.

De esta investigación pueden extraerse algunas conclusiones que debieran volver a la práctica, en tanto aporte de intervención en la formación docente, para que los docentes puedan analizar, con intenciones de transformarla, su tarea de corregir.

El análisis del trabajo efectivo evidencia la utilización de las mismas marcas para errores de distinto nivel, lo que vuelve ambiguos los significados de las correcciones, o bien se superponen correcciones globales sobre procedimientos para una reescritura, con sustituciones y tachados mediante los cuales los docentes enmiendan el sentido y la forma, logrando así una versión ya acabada de los textos que sugieren rehacer.

La reflexión sobre el tema requiere observar la congruencia entre objetos de enseñanza y objetos de corrección enfocando las consignas de trabajo como instrumentos, los productos textuales (los trabajos escritos por los alumnos) y el nivel operacional alcanzado por los mismos. La finalidad de las correcciones debiera orientarlas: del efecto que se quiera generar en los alumnos y de las acciones posteriores que el docente planifique realizar con las tareas corregidas dependerá qué, cómo y para qué se corrige.

Lista de referencias bibliográficas

Bronckart, J.-P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos. Madrid: Infancia y aprendizaje. Bronckart, J.-P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bronckart, J.-P. (2010). La vie des signes en questions: des textes aux langues, et retour. Textos Seleccionados, xxv Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (pp. 11-40). Porto: APL.
- Coseriu, E. (1984). Fundamentos y tareas de la Lingüística integral. En Actas del Segundo Congreso Nacional de Lingüística, 16 al 19 de septiembre de 1981, 1, San Juan. Mimeo.
- Coseriu, E. (1992). Competencia lingüística. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (2007). Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido. Madrid: Arco Libros
- Habermas, J. (2002). Teoría de la acción comunicativa, i. Racionalidad de la acción y racionalización social. México: Taurus.
- Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua (Tesis doctoral). Universidad de Ginebra, Ginebra.
- Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. Co-herencia, 4, (7), 1-15.
- Riestra, D. (2010). Para debatir: ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, 1, (1).
- Tapia, S. M. (2014). La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué se corrige en Lengua (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Volóshinov, V. N. ([1929] 2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Godot.

Capítulo 4

La escritura en la escuela primaria uruguaya desde la perspectiva de los docentes

PELUFFO, ELEONORA Consejo de Formación en Educación, República Oriental del Uruguay

En Uruguay existe una marcada preocupación por los frágiles resultados de escritura que obtienen los estudiantes al egresar de la educación primaria. Estas dificultades han sido puestas de relieve por los distintos agentes involucrados (docentes, inspectores, autoridades) y por los estudios de diferentes organismos oficiales provenientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)¹, quienes observan que los resultados alcanzados al finalizar los seis años de educación obligatoria no son los esperados.

A partir de este problema, surge la tesis doctoral La escritura en la escuela primaria. Su enseñanza a partir de las consignas de trabajo. Con la certeza, además de que el conocimiento acerca de cómo construyen los docentes la escritura como objeto de enseñanza en sexto año contribuirá a la comprensión de su estado de situación en nuestro país y brindará elementos para la toma de decisiones que incidan en forma real en el desarrollo lingüístico de los estudiantes.

Esta investigación, entonces, supone ocuparse del lenguaje, de la escritura y de las consignas en relación con las acciones formativas humanas (Riestra, 2004) y, por lo tanto, del lenguaje como actividad creadora y espacio interpsíquico, de los textos como acciones, de las propuestas como mediación y tarea, de la lengua como técnica histórica, del desarrollo humano como interacción. Estas nociones construyen la matriz epistemológica y metodológica desde donde analizar mi objeto de estudio: la escritura y su enseñanza al finalizar el ciclo escolar.

Uno de los capítulos de esta investigación indaga las creencias que circulan entre los docentes acerca de las nociones de escritura, los contenidos de enseñanza y los problemas que enfrentan los maestros al momento de escribir. Estas, en tanto construcciones y evaluaciones personales consideradas como certezas por el individuo (Pajares, 1992), contribuyen a la comprensión de las decisiones que toman los maestros al momento de enseñar y me permiten establecer categorías para analizar las clases de sexto año.

ANEP es el organismo que elabora, instrumenta y desarrolla las políticas lingüísticas en el Uruguay. Fuente: http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/acerca-de-anep

Aspectos teórico-metodológicos

La discusión focalizada fue el método utilizado en esta instancia para obtener los datos sobre las creencias de los maestros de sexto año, dado que la interacción que se produce: brinda información en profundidad sobre tópicos puntuales v su enunciación, da visibilidad a las elecciones léxicas que circulan en torno a un tema, ofrece explicaciones acerca del origen de esas creencias y, además, permite generar hipótesis a partir de las declaraciones de los participantes (Krueger, 1988).

En virtud de un interés exploratorio por las discusiones focalizadas, procuro indagar acerca de: qué es lo que caracteriza la enseñanza de la escritura en sexto año respecto de los cursos precedentes, qué actividades proponen para enseñar a escribir y cuáles son los momentos de mayor intervención docente.

La recolección de datos se llevó a cabo en cuatro escuelas (en adelante. 1. 2. 3 y 4): dos de ellas de Montevideo y dos de la zona metropolitana², tres públicas y una privada. Todas fueron grabadas en audio y posteriormente transcriptas con el programa Transcribe (http://transcribe.wreally.com). En dichas escuelas se solicitó a los maestros de sexto año un tiempo aproximado de 30 a 45 minutos para desarrollar la discusión. Los docentes participaron voluntariamente, con anuencia de las direcciones de los centros y una buena disposición para participar de la investigación. Las preguntas que orientaron la discusión y las creencias a indagar fueron las que figuran en el siguiente cuadro:

Tabla 1

Preguntas	Creencia a indagar
Hay una creencia de que entre primer y tercer año de la escuela los maestros enseñan a escribir. Ahora bien, a medida que se va avanzando en la escolaridad, la preocupación sobre la enseñanza de la escritura disminuye y en sexto año los maestros ya no enseñan a escribir. ¿En qué medida la comparten?	Concepto de escritura en sexto año escolar
Cuando organizan la enseñanza de la escritura, ¿cómo lo hacen?, ¿qué actividades proponen a los alumnos y por qué?	Actividades/contenidos de enseñanza
Desde la experiencia que tienen ustedes, ¿cuáles son los momentos de mayor intervención docente en la enseñanza de la escritura?, ¿por qué?	Acciones didácticas

En Uruguay, se denomina Zona Metropolitana a las conglomeraciones urbanas que se extienden como continuación de la ciudad de Montevideo. Dos de las discusiones focalizadas se realizaron en la ciudad de Barros Blancos.

Para realizar el análisis de los textos recurro al interaccionismo sociodiscursivo (en adelante, ISD). Para esta corriente, liderada por el belga Jean-Paul Bronckart (2004), el lenguaje se constituye en objeto de estudio, análisis e investigación en la medida en que este se materializa en textos o prácticas de lenguaje situadas. Bronckart, a partir de esta concepción, y «en la constatación del carácter jerárquico de toda organización textual» (p. 75). propone un modelo de análisis descendente en tres niveles superpuestos de planificación a los que denomina milhojas textual: la infraestructura, los mecanismos de textualización y los de responsabilidad enunciativa.

La infraestructura, el nivel más profundo, se conforma con el plan general del texto, los tipos de discurso, las articulaciones entre ellos y las secuencias que aparecen. Los mecanismos de textualización (Bronckart, 2004) crean series isotópicas que contribuyen a establecer la coherencia temática del texto a través de mecanismos de conexión –organizadores textuales que funcionan como articuladores de la progresión temática- y mecanismos de cohesión nominal que crean un proceso anafórico a partir de una unidad fuente (Bronckart, 2004, p.78). Estos últimos desempeñan dos funciones: introducir una nueva unidad de significación y recuperarla. Estas explicitan la relación de solidaridad entre la unidad fuente y los términos que aparecen, con propiedades referenciales comunes. A su vez, los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa involucran la coherencia pragmática, esto es, en qué medida el agente atribuye lo que enuncia a un tercero o a sí mismo y cómo evalúa un contenido temático.

Para este análisis, me centré en dos de los tres niveles del hojaldre: los mecanismos de textualización y los de asunción de responsabilidad enunciativa. Los primeros contribuyen a establecer los temas que abordan los maestros y las grandes articulaciones implicadas en la progresión temática. Por su parte, los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa contribuyen a la explicitación no solo de las evaluaciones que realizan sino, también, de cuáles asumen como propias (Bronckart, 2004, p. 193).

De los enunciados obtenidos a partir de este análisis, extraigo los contenidos temáticos surgidos a partir de los trece agentes integrantes de los cuatro grupos de discusión, y que se constituyeron en unidades de análisis.

¿De qué hablan cuando hablan de la enseñanza de la escritura en sexto año?

Como mencionara en párrafos anteriores, las cadenas anafóricas inician unidades fuente que luego se despliegan recuperando el antecedente. Los temas abordados en las cuatro discusiones y en las tres preguntas fueron los siguientes: concepciones sobre escritura que circulan en las escuelas, problemas a los que se enfrentan los maestros, articulación lectura-escritura-gramática, objetivos epistémicos y praxeológicos de la enseñanza de la escritura, motivaciones para escribir, intervención docente, enseñanza de la escritura en grados superiores.

De esos temas, desarrollaré qué significa para estos maestros enseñar a escribir en sexto año y las valoraciones que realizan sobre el mismo. El motivo es la consideración de este tema como un punto de partida exploratorio que permite encontrar indicios y establecer hipótesis de trabajo en la investigación.

¿Qué creen los maestros sobre la enseñanza de la escritura en sexto año?

Como muestra el cuadro que aparece a continuación (tabla 2), en la primera columna consigno los 5 ejes sobre los que, según los maestros, gira la enseñanza de la escritura en sexto año: profundización, intervención docente. mayor nivel de abstracción, enseñanza de la lengua estándar, aplicación de conceptos aprendidos en los cursos anteriores. En la segunda columna, registro los subtemas que fueron desarrollando a lo largo de la discusión a efectos de desplegar y ejemplificar en qué consiste, concretamente, la enseñanza de la escritura en sexto año. Los ejemplos que utilizo son ilustrativos:

Tabla 2

Aspectos que caracterizan la enseñanza de la escritura en sexto	Subtemas que abordan para explicitar
Profundización	Nuevos contenidos de enseñanza (gramática textual, oracional, tipos de textos), secuenciación de contenidos.
Distinta intervención docente	Estrategias para enseñar a escribir, autonomía de los estudiantes relacionada con toma de decisiones gramaticales y ortográficas al momento de producir un texto.
Mayor nivel de abstrac- ción	Reflexión metalingüística. Gramática oracional y textual, producciones textuales más exigentes.
La enseñanza de la lengua estándar	Contenidos de enseñanza (tipos de texto, gramática oracional), uso social de los textos.
Aplicación de conceptos aprendidos	Contenidos de enseñanza (gramática, tipos de textos, siluetas textuales, ortografía, funciones del lenguaje, diccionario)

Los enunciados que hacen referencia al contenido temático «profundización» se asocian con la escuela 1 y, principalmente, con la secuenciación y enseñanza de nuevos contenidos, la intervención docente y la apropiación del proceso de escritura:

Se vuelve una intervención cada vez más específica y cada vez más profunda de la construcción de ese texto, o sea, el niño va elaborando pero a su vez hay que prestar más atención en toda la parte de conexiones, hay que entrar al análisis de los verbos, al análisis de la coherencia, de la cohesión. (Maestra 3)

Todo lo que es sintaxis. (Maestra 4)

Yo pienso que también es bien pertinente que el niño se apropie de ese proceso que él está viviendo, porque si él tiene la sensación de que de primero a sexto hace lo mismo...; dónde está la profundización?, ;qué es lo nuevo que estoy aprendiendo? (Maestra 2)

En este curso, la diferencia en la intervención docente que se realiza respecto de los años anteriores constituye otro de los contenidos temáticos que aparece con fuerza en esta discusión y en todas las escuelas. En primer lugar, se pudo observar que la intervención está asociada principalmente con dos nociones: estrategias y contenidos de enseñanza. La primera pone en juego las acciones didácticas que lleva a cabo el docente al momento de enseñar. La segunda intervención docente a la que hacen referencia involucra la observación de los recursos gramaticales para que el estudiante logre niveles de autonomía y la apropiación de estrategias. Por lo tanto, estas también se constituyen en contenido de enseñanza como se aprecia en las siguientes afirmaciones:

Se enseña diferente, son distintas las estrategias de enseñanza para abordar la enseñanza de la lectoescritura [...]. En la parte de producción nosotros [los maestros] entramos a otras partes de la microestructura textual que es más complicado de analizar, siempre se enseña a escribir, para mí lo que cambia es lo que estamos enseñando. (Maestra 6)

¿Qué estrategia estoy desarrollando? Creo que eso también hay que contárselos. (Maestra 2)

Uno de los contenidos temáticos que aparece en la escuela 2 se relaciona con la noción de abstracción. Esta idea aparece relacionada con la enseñanza de la gramática, con la reflexión metalingüística y con una

exigencia de «otro tipo de operaciones y producciones textuales». Esta afirmación pone en evidencia que, a juicio de estos maestros, en sexto año la intervención se encuentra asociada con el pasaje de un conocimiento intuitivo a un conocimiento reflexivo del lenguaje y con los tipos de texto prescriptos en el programa (textos expositivos y argumentativos), como se evidencia a continuación:

Yo creo que sí es verdad que existe una debilidad, que está pasando algo que hace que haya descensos pero porque también se están exigiendo otro tipo de operaciones y otro de producciones textuales que son mucho más abstractas. (Maestra 6)

Capaz que lo que está pasando es que estamos enseñando más abstracto y que estamos trabajando a otro nivel. Nos pasa cuando trabajamos metalingüísticamente y cuando trabajamos gramática. (Maestra 7)

Un contenido temático que aparece en la escuela 3 concierne a la enseñanza de la lengua formal como variedad estándar. En este centro, la «misión de la escritura» compete principalmente a los cursos superiores y no, exclusivamente, a sexto año. Consideran que, en estos niveles, se ha de apuntar a la enseñanza de la variedad estándar ligada a los textos explicativos, descriptivos y argumentativos, porque estos textos son los que «aumentan el vocabulario y las estructuras que ellos conocen» y, además, porque esta variedad lingüística es la que necesitan para participar del «mundo alfabetizado», es «lo que van a necesitar en el liceo», es decir, en el ciclo secundario. Veamos los ejemplos:

El tema es cuando... por ejemplo, en lo formal. Ahí es lo que hablamos siempre. Si van a pedir un trabajo y lo van a pedir en forma escrita, el código que tenemos que usar es el estándar y no el que utilizan para facebook. (Maestra 7)

El tema es cómo introducirlos a ellos en la necesidad de... (Maestra 8)

[...] saber lo estándar. (Maestra 9)

El tipo de texto que trabaja un maestro de primero a tercero no es el mismo que el que trabaja un maestro de cuarto a sexto y ahí también se evidencia que tiene que haber una enseñanza del escribir, porque en la medida en que vos trabajás con distintos tipos de textos que aumentan el vocabulario, que aumentan las estructuras que ellos conocen y todo esto, es [trabajar lo] estándar. (Maestra 7)

Los docentes de la escuela 4, por su parte, opinan que lo que caracteriza la enseñanza de la escritura en sexto año se relaciona con la aplicación, durante las producciones textuales, de los conocimientos que fueron aprendiendo en los cursos anteriores acerca de: tipología textual, normas ortográficas, gramática y el uso del diccionario:

Creo que hacemos un trabajo muy importante en la parte de producción escrita. Nosotros acá, también, trabajamos mucho la gramática, entonces trabajando la gramática nosotros aplicamos la gramática a mejorar la producción de textos. (Maestra 11)

Es que, en sexto año, más allá de que van incorporando distintos tipos de textos y todo eso, van aprendiendo a aplicar lo que hace tantos años se les enseña de reglas ortográficas, de gramática. [...] lo que tratamos es que utilicen lo que fueron aprendiendo para mejorar sus producciones, sin duda, tanto de ortografía. de gramática, de vocabulario así como las siluetas textuales. (Maestra 12)

¿Qué valoraciones realizan sobre sus creencias?

Un segundo aspecto a observar en los textos que producen los agentes durante la discusión refiere a las acciones verbales materializadas en enunciados que ponen de manifiesto las representaciones que su autor ha construido acerca del contexto, del tema y de su propio rol. En este sentido, los textos traducen evaluaciones, valoraciones y la responsabilidad que se asume respecto de lo que se enuncia a partir de las voces -neutra, si el que asume la responsabilidad es el narrador o expositor o, infraordenadas a estos, voz de personajes, voz social, voz de autor-. Estas modalizaciones orientan al destinatario en la interpretación del contenido, colaborando con la coherencia pragmática.

Desde esta perspectiva se observa, posiblemente por el carácter dialógico de la discusión focalizada y la propia naturaleza de la pregunta que induce a un posicionamiento personal, un predominio de la voz del autor empírico que interviene para evaluar y opinar sobre lo que significa enseñar a escribir en sexto año. El uso de la voz neutra se manifiesta para asumir como hechos constatables determinadas prácticas de enseñanza y diluir la responsabilidad frente a ellas. Las voces sociales no figuran cuando explicitan las características de la enseñanza de la escritura en sexto año pero sí en la evaluación de contenidos temáticos que refieren al programa y a los paradigmas que han transitado como docentes.

En cuanto a las modalizaciones se advierte alternancia entre la modalidad deóntica y la modalidad lógica cuando se refieren a lo que

caracteriza la escritura en sexto año. La primera aparece como conveniencia o necesidad de llevar a cabo determinadas prácticas en los cursos de sexto año, tales como el abordaje de la gramática oracional y textual durante la elaboración de un texto y la apropiación de estrategias. Mientras que la modalidad lógica se presenta a lo largo de la discusión como hecho constatable, como certezas principalmente de carácter gnómico y donde modalizadores como «obviamente» refuerzan el carácter indiscutible del enunciado:

O sea, el niño va elaborando [su texto] pero a su vez hay que prestar más atención en toda la parte de conexiones, hay que entrar al análisis de los verbos, al análisis de la coherencia, de la cohesión, (Maestra 1)

Yo pienso que también es bien pertinente que el niño se apropie de ese proceso que él está viviendo [...], después fluye [la escritura], obviamente, solo o buscando estrategias personales pero si no está la intervención docente, con esa idea que se tiene espontáneamente no surgen las cosas, no. (Maestra 2)

Por su parte, se observa el uso de la modalidad apreciativa en enunciados donde el agente valora su trabajo como intervención docente, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Creo que hacemos un trabajo muy importante en la parte de producción escrita. Nosotros acá, también, trabajamos mucho la gramática, entonces trabajando la gramática nosotros aplicamos la gramática para mejorar la producción de textos. (Maestra 10)

Entonces cuando les llega el momento de explicar o de argumentar algo es dificilísimo lograr que ellos avancen y que tengan; o sea, nos lleva todo el año. (Maestra 3)

El siguiente cuadro (tabla 3) expone la modalidad, el ejemplo y sobre qué aspecto se construye la modalización:

Tabla 3

Modalidad	Ejemplo	Valoraciones
Deóntica	«O sea, el niño va elaborando [su texto] pero a su vez hay que prestar más atención en toda la parte de conexiones, hay que entrar al análisis de los verbos, al análisis de la coherencia, de la cohesión». (Maestra 1)	Sobre el deber hacer del docente en sexto año.
Lógica	«Después fluye [la escritura], obviamente, solo o buscando estrategias personales; pero si no está la intervención docente con esa idea que se tiene espontáneamente no surgen las cosas, no». (Maestra 2)	Sobre la verdad del enunciado «la escritura fluye en determinado momento».
Apreciativa	«Entonces cuando les llega el mo- mento de explicar o de argumentar algo es dificilísimo lograr que ellos avancen y que tengan; o sea, nos lleva todo el año». (Maestra 3)	Sobre los problemas de escribir en sexto año en relación con el tipo textual.

Algunas conclusiones

La gramática y la tipología textual aparecen mencionadas por todos los agentes como contenido de enseñanza para la escritura. De hecho, cuando despliegan diferentes temas (intervención docente, profundización, mayor nivel de abstracción, lengua estándar), lo hacen a partir de contenidos de enseñanza referidos a la gramática textual, oracional y a las nociones de secuencia textual.

Por otra parte, los contenidos temáticos que surgen se pueden agrupar por escuelas. Esto podría estar indicando que hay una inestabilidad –desde el programa, los cuerpos inspectores o la planificación lingüística de enseñanza primaria- sobre qué características tiene la enseñanza de la escritura al finalizar el ciclo escolar (en caso de que sea necesario explicitarlo) y que, por lo tanto, cada escuela toma sus decisiones conforme a las necesidades de sus alumnos y a criterios personales o acuerdos institucionales entre sus maestros y las autoridades.

Respecto de la asunción de la responsabilidad enunciativa, se puede visualizar una tendencia a valorar deóntica y lógicamente tanto las acciones didácticas que se llevan a cabo como los contenidos de enseñanza que se seleccionan para enseñar a escribir. Tanto es así que, a lo largo de la discusión, se observa que los contenidos modalizados lógicamente tienden a ser presentados como problema y los modalizados deónticamente como solución. El uso de la forma impersonal, de la tercera persona y de las voces sociales demuestra una toma de distancia con respecto a las prácticas, a los contenidos de enseñanza y a las consignas de escritura que se indican como no deseables.

Para finalizar, el carácter exploratorio de la discusión focalizada, y del que he presentado únicamente un aspecto, me permite profundizar en el conocimiento de las ideas de los docentes, esto es, de que la enseñanza de la gramática (textual y oracional) así como de los tipos de texto (expositivo, explicativo, argumentativo) se constituyen en contenidos propios de sexto año escolar para la enseñanza de la escritura en sexto año escolar. Estas afirmaciones podrían generar una contradicción entre lo prescripto, los propósitos y el trabajo efectivamente realizado. Por otra parte, podría ser que en las afirmaciones la actitud deóntica se haya instalado en la discusión como expresión de la necesidad de manifestar una creencia acerca de la enseñanza de la escritura

Lista de referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2009). Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos. Barcelona: Anthropos. Recuperado de http://132.248.101.21/filoblog/bubnova/files/2009/11/ voloshinov-la-palabra-en-la-vida-en-la-poesia.pdf.
- Barthes, R. (1989). La escritura y la etimología del mundo. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bronckart, J-P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P. (2008). Actividad Lingüística y construcción de conocimientos. Lectura y Vida. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/ a29n2/29 02 Bronckart.pdf.
- Bronckart, J-P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V., Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas (pp. 39-59). Bariloche: Ediciones GEISE.
- Krueger, R. (1988). Focus groups. A practical guide for applied research. Beverly Hills, CA: Sage. Krippendorf, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós Comunicación.
- 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. En Castel, V. M. y Cubo de Severino, L. (Eds.). La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza: FFYH, UNC.
- Volóshinov, V. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Godot.

Capítulo 5

La enseñanza de la gramática en el nivel primario desde un análisis de las prácticas

ANTISTA, DANIELA Instituto de Formación Docente Continua. San Carlos de Bariloche

En los Institutos de Formación Inicial, el campo de la práctica y la residencia resulta el lugar donde efectivamente los estudiantes demuestran su saber hacer y ejercen el rol docente. Es también el campo donde el análisis de la práctica es un procedimiento pedido y reiterado por los profesores durante todo el cursado de la Residencia. Los profesores esperan, por su lado, que los futuros docentes pongan en práctica los modelos adquiridos en la formación.

Después de seis años de trabajo en la residencia en el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de San Carlos de Bariloche v en la capacitación permanente de maestros, he podido observar que el proceso de transmisión no es lineal existe una distancia importante cuando se aborda el problema de la transposición didáctica y se interpretan las relaciones entre los procesos de formación y el trabajo docente efectivamente realizado en las escuelas primarias.

En este sentido, el presente trabajo enfoca el análisis de la práctica docente de alumnos residentes y de maestros en el nivel primario a partir de los registros de clase realizados entre el año 2012 y 2014. Este análisis está enmarcado en un trabajo de investigación cuyo objetivo general es indagar en las propuestas de enseñanza de la gramática en el nivel primario en un período de veinte años en la provincia de Río Negro. Este recorte de análisis de la práctica propone el uso de una metodología precisa que permita medir los efectos de las acciones docentes y producir transformaciones alternativas.

Como profesores del nivel superior, sostenemos que la propuesta de análisis y reflexión de la práctica docente implica el conocer y tomar conciencia de lo que se hace en el aula con las palabras ya que desde el lugar de formadores de futuras generaciones somos responsables de las decisiones tomadas en ese ámbito.

La metodología de análisis del trabajo docente planteada por Jean-Paul Bronckart (2007) constituye un marco teórico que fundamenta la investigación didáctica ya que la posibilidad de transformación del trabajo radica en la conciencia de las acciones realizadas. La didáctica como campo disciplinar ha decidido enfocar seriamente el trabajo de los enseñantes en clase, es decir, la «realidad del trabajo docente». Según palabras del autor:

Estudiar los procesos realizados por los alumnos es indispensable pero es preciso comprender cuáles son las capacidades y los conocimientos requeridos a los docentes para lograr la especificidad de su oficio: la gestión de una situación de clase y el desarrollo de una lección en función de las expectativas y objetivos de la institución escolar y las características de los alumnos. (p. 170)

El trabajo metodológico propuesto implica, en primer lugar, un relevamiento de las consignas de la clase y de la progresión de la tarea en el desarrollo de la misma. En segundo lugar, un análisis de las consignas a partir de la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), la cual permite diferenciar distintos aspectos de la acción didáctica. Por último, la interpretación posterior delimita posibles intervenciones en la mediación formativa que modifiquen los efectos producidos.

Marco teórico

Dentro de las actividades humanas, el lenguaje constituye una actividad comunicativa que posibilita el actuar comunicativo a partir del uso de una herramienta que es la lengua. Dicha actividad, considerada como un hacer con el lenguaje, produce textos que se realizan en una lengua determinada, y que implica un saber adquirido (Riestra, 2008). Por lo tanto, el uso de la lengua en tanto práctica comunicativa es un saber hacer con el lenguaje. La enseñanza de la lengua, en este sentido, se orienta hacia las capacidades discursivas textuales que operan en diferentes situaciones comunicativas (Bronckart, 2007).

Como actividad fundada en la interacción verbal, la lengua se convierte en herramienta que media en las relaciones humanas y configura el conocimiento transmitido. Los procesos de formación, basados en dicha interacción y en la transmisión, adquieren una importancia fundamental en el desarrollo y configuran la personalidad. Por lo tanto, el uso de las palabras en las situaciones de enseñanza se redimensiona y constituye un aspecto fundamental para el análisis en el campo de la didáctica de la lengua.

Desde la concepción del lenguaje y las lenguas como objetos e instrumentos mediadores, pensamos las situaciones de enseñanza como prácticas discursivas a enfocar para reflexionar sobre los procedimientos utilizados en el aula para la apropiación del conocimiento.

En el plano específico de la didáctica de la lengua, la clase se presenta como género textual y como herramienta para indagar en los procesos formativos y en el rol docente. Como lo hemos señalado, «las clases combinan las modalidades oral y escrita en la composición secuencial de género textual dialogado, con segmentos instruccionales y explicativos» (Riestra, 2008, p. 188).

Podemos comprender en el transcurso de la investigación didáctica la relevancia que adquieren estos segmentos textuales: permiten diferenciar contenidos, tareas implicadas, actividades, finalidades o metas y la articulación entre estos aspectos.

Así, las consignas, entendidas a su vez como enunciados instructivos con una función comunicativa y cognitiva, poseen una función semiótica y se consideran textos posibles de ser analizados como mediadores del conocimiento (Riestra, 2008). Las interacciones verbales desarrolladas a lo largo de la clase a partir de las consignas denotan los modos de acción sobre las acciones mentales de los alumnos para lograr una producción determinada. Dicho de otro modo:

La consigna funciona como un andamio en la realización de acciones mentales, un espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, constituye, desde la perspectiva de alumno, el espacio del problema a resolver y, a la vez, el trayecto de elaboración mental que le permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas. (Riestra, 2008, p. 128)

En este sentido, cada una de las consignas enunciadas en la clase orienta a una tarea instrumental que produce una reorganización conceptual y pone en juego operaciones intelectuales o demanda la reproducción de conceptos conocidos donde opera la repetición o la memoria.

En este marco epistemológico, se prioriza la construcción y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos a través de sucesivas conceptualizaciones. En este sentido, se introduce el aporte de la teoría de la actividad al análisis de la práctica.

La observación de clases por parte de los pares es parte del trabajo didáctico y es un ingreso al campo de la investigación. La posibilidad de volver sobre la clase y analizar las tareas propuestas, las interacciones realizadas a partir de ellas y luego los efectos de esas tareas en las producciones de los niños, permite reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo con las palabras en el aula.

Desde los aportes de la psicología de Lev Vygostki (1932) y su estudio de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, la función del lenguaje adquiere importancia fundamental en el desarrollo de los seres humanos. Desde el punto de vista ontogenético, introduce la historicidad en la formación del psiquismo humano y este viene a entenderse como resultado de la apropiación, por parte del hombre, de los productos de la cultura humana en interacción con sus semejantes. El lenguaje se convierte en la herramienta semiótica mediadora en este proceso. Así, la actividad primera es social (interpsicológica) y la interacción es previa a toda posibilidad de operación mental. El lenguaie se manifiesta como interacción social previa que posibilita las funciones psíquicas más complejas. Las actividades realizadas en las clases operan en la puesta en marcha de funciones interpsíquicas e intrapsíquicas.

Alekséi Leontiev (1983) retoma y continúa el programa desarrollado por Vygostki y observa la formación de operaciones intelectuales en los niños a partir de la teoría de la actividad. El concepto de actividad de Leontiev está ligado al concepto del trabajo humano como una actividad que posibilita el progreso y la evolución intelectual. Está vinculado, además, a la producción concreta, es decir, al trabajo objetual con las cosas, posible de ser visto y manipulado. El trabajo implica el uso de herramientas y la producción de una actividad colectiva. De esta manera, las producciones verbales, en este caso, trabajan con objetos mentales y constituyen parte de un trabajo que se inicia en lo colectivo, se elabora en la individualidad y vuelve a formar parte del constructo social.

La actividad es un trabajo colectivo que se lleva a cabo a partir de acciones individuales que buscan un logro, resultado de un trabajo conjunto. Las acciones responden a una división de la tarea conjunta y adquieren sentido en tanto logran la producción final. Las acciones son llamadas por Leontiev operaciones: «Estas diversas operaciones que absorben todo el contenido de la actividad del individuo se transforman para él en acciones independientes aunque continúen siendo uno solo de los eslabones que constituyen el proceso global del trabajo colectivo» (1983, pp. 59-60).

La acción individual tiene sentido en tanto quien la realiza puede reflejar en su conciencia la relación entre ella y el producto final; en caso contrario, la acción es imposible. En el contexto de una clase, la serie de acciones llevadas a cabo deberían tener sentido para poder realizarse y hacer consciente la necesidad de cumplirlas.

En referencia a la formación de operaciones intelectuales en los niños, se diferencian las acciones interiores de las exteriores. Cuando se definen operaciones intelectuales, se trata de acciones interiores, diferentes de las acciones exteriores más sencillas como la manipulación de objetos, que puede ser reproducida o imitada.

Las acciones interiores requieren de un proceso de apropiación, según el autor, que se inicia con la exteriorización previa. Cualquier acción interiorizada requiere una acción exterior, desarrollada para llegar a ser consciente y automatizarse. Al retornar al contexto del aula, es importante observar cómo se interviene en la formación de funciones intelectuales que no pueden visualizarse sino a través de las producciones y cómo se exteriorizan esas acciones, primero, a partir del lenguaje verbal. Este proceso complejo de conformación del psiquismo obliga a observar y reflexionar sobre el sentido de las acciones propuestas en el aula, el qué y el para qué, y a indagar las interacciones verbales como muestras de los procedimientos llevados a cabo para enseñar el objeto lengua. En este sentido, la teoría de la actividad funciona como aporte metodológico al análisis de la práctica.

Metodología propuesta

La metodología propuesta tiene como objetivo precisar qué se enseña en una clase, con qué finalidad y cómo. Actualmente, en el campo de la práctica se utilizan para el análisis de clases diversos saberes provenientes de disciplinas distintas, que enfocan varios aspectos a la vez y concluyen en apreciaciones.

Es por ello que el planteo de una metodología, fija una unidad de análisis observada desde uno o varios niveles y logra llegar a diferenciar categorías teóricas con el aporte de un marco determinado. En este caso, será la consigna la unidad mencionada como un espacio de interacción discursiva, la cual implica un plan determinado de acciones mentales que permite diferenciar actividades y acciones de las metas. A la vez, es un instrumento de enseñanza mediador para la realización de la tarea (Riestra, 2008), y por lo tanto, organiza las operaciones que los alumnos deben hacer propiciando una reproducción o una conceptualización nueva.

Del número de clases observadas para el proyecto, se seleccionan aquellas donde se enseñan nociones gramaticales. En este trabajo se eligen cinco clases, dos de alumnos residentes y dos de maestros, todas realizadas en escuelas públicas de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Las dos primeras se desarrollan en el último ciclo de la escuela primaria y las dos últimas en primero y segundo grado.

Para realizar el análisis de la clase diferenciamos tres momentos: en el primero se diferencian los enunciados que constituyen consignas de clase; en el segundo se analizan las consignas con el aporte de la teoría de la actividad; y, finalmente, se analizan los efectos que producen las consignas a partir de las interacciones verbales que se producen en la clase y en la producción de la actividad final.

El análisis de los enunciados se hará desde la teoría de la actividad con el propósito de diferenciar la tarea de las acciones que permiten realizarla y las metas propuestas en cada acción para lograr la producción final.

A su vez, los efectos producidos señalan lo que los alumnos han podido comprender y realizar a través de las acciones propuestas y las operaciones intelectuales puestas en juego para lograr la tarea. En este sentido, la dimensión dialógica de las consignas nos permite ver la interacción en la clase. En el transcurso de esta, a partir del relato interactivo, es posible evidenciar los efectos producidos en los alumnos.

Para el análisis, las clases fueron agrupadas por nivel: en primer lugar, se observan las del último ciclo y, en segundo lugar, las de primer ciclo. Esto permite, luego, realizar interpretaciones relacionadas con los rasgos comunes que, a modo de procedimientos, se repiten a lo largo de la escuela primaria.

La aparición de las consignas en el transcurso de la clase permitió, a grandes rasgos, evidenciar tres momentos. Por lo tanto, una vez rastreadas, se analizaron en los cuadros que mostraremos más adelante

Análisis de consignas

En tanto la actividad constituye una tarea para el alumno, en la que se logra un texto u otra meta determinada, el análisis desde la teoría de la actividad permite distinguir en las consignas:

- una actividad general;
- una serie de acciones en orden que posibilitan la tarea;
- una meta, finalidad u objetivo;
- operaciones que se ponen en juego para realizar las acciones.

Clases realizadas por alumnos residentes

Al retomar cada una de las consignas de las clases de sexto y séptimo grado, se obtienen los siguientes cuadros:

Primer momento de la clase

Actividad	«Le contamos a Daniela lo que estuvimos trabajando»; «Brevemente quién cuenta de que se trataba el primer cuento y el segundo».
Acciones	(Preguntas del docente orientan el relato y la serie de acciones).
Objetivos o metas	Recordar y relacionar lo realizado hasta ese momento con la tarea de la clase actual.
Operaciones	Secuenciar un proceso, rearmar o reconstruir lo leído o lo realizado.

En esta primera tarea, similar en ambas clases, el propósito es contar lo realizado anteriormente. Se observan una cantidad de preguntas didácticas que, a modo de acciones sucesivas, intentan que los alumnos reconstruyan un trabajo realizado. La consigna, en este caso, plantea una sola actividad y las interacciones dialógicas posteriores a ella revelan cómo llevan a cabo la tarea los alumnos.

Segundo momento de la clase

Actividad	Leer el fragmento del texto y buscar los verbos. (1R) Miramos los signos de puntuación en los dos cuentos, los dos al mismo tiempo. (2R)
Acciones	Reconocer los verbos, subrayar, reconocer los modos, colocar el correcto y tachar el incorrecto. (1R) Los textos presentan puntos, buscar ejemplos y dictarlos a la docente. Luego vamos a las comas, en qué fragmento podés encontrar comas, dictarlo completo. (2R)
Objetivos o metas	Buscar los verbos y reconocer los modos en el fragmento del texto. (1R) Identificar signos gráficos de puntuación en la lectura del texto. (2R)
Operaciones	Aplicar nociones gramaticales ya explicadas. (1R) Buscar correspondencias entre una norma ortográfica y la representación. (2R)

Tercer momento de la clase: producción de escritura

Actividad	Escribir el texto en el modo contrario al que está escrito. (1R) Vamos a anotar de qué hablamos, punto seguido, punto aparte, punto final comas de la función de la coma. (2R)
Acciones	Relacionar con la consigna dos, tachar la opción incorrecta y escribir en el modo contrario. (1R)
Objetivos o metas	Transformar el texto escrito realizando una transformación gramatical. (1R) Sintetizar lo realizado en clase sobre nociones ortográficas. Interpretar las funciones de los signos de puntuación. (2R)
Operaciones	Relacionar personas gramaticales, flexiones y modos verbales. (1R) Registrar, ordenar las nociones ortográficas explicadas y relacionarlas con las funciones. (2R)

Interpretaciones o efectos producidos

En un tercer momento, y relacionado con el punto anterior, se analizan los efectos que esas acciones tienen en los alumnos. Los efectos pueden analizarse a través de:

- las interacciones verbales que producen las consignas en la clase;
- las producciones posteriores de los alumnos.

Las acciones realizadas ponen en juego una serie de operaciones intelectuales que parecieran complejizarse hasta llegar a la actividad final: desde una reconstrucción hasta una transformación del texto que implica establecer relaciones gramaticales.

Según las operaciones puestas en juego en las dos primeras consignas, las contestaciones de los alumnos muestran que recuerdan categorías (verbos y modos) y las buscan en el texto.

Según la meta o finalidad, el objetivo en tanto producto (texto) se dispersa a lo largo de la clase ya que hay acciones anteriores a la producción escrita difíciles de relacionar con la escritura final que se realiza en otra clase. En 2R no hay producción escrita de los alumnos.

La reflexión metalingüística como pensamiento verbal exteriorizado se produce en un momento de las clases, al resolver las primeras dos acciones. Ante la búsqueda y el reconocimiento de las formas verbales, los alumnos manifiestan dudas con respecto a aquellas formas no expresadas en modo imperativo, las cuales efectivamente muchos no reconocen como verbos. El texto es instructivo por lo tanto hay infinitivos además de verbos en modo imperativo y algunos participios. En la clase número 2R, la escasa interacción a partir de la tarea lleva a preguntar si existe dificultad en reconocer los signos de puntuación. Pero se evidencia que los alumnos observan y nombran otros signos (comillas, puntos suspensivos), los cuales no eran los solicitados en la consigna. Esto provoca que la docente se detenga a explicarlos y suspenda los que tenía previsto enseñar.

Es importante remarcar que, en las consignas, hay una serie de conceptos usados de manera imprecisa por uno de los residentes. Estos han sido señalados ya que contribuyen a una interpretación errónea: incorrecto, en referencia al tiempo verbal, no significa contrario; la opción incorrecta no implica un contrario, imperativo no es contrario a indicativo.

Clases correspondientes a maestras del primer ciclo

Primer momento de las clases

Actividad	«Dejamos un renglón y escribimos lengua». (3D) «Completen lo escrito en el pizarrón», «ahora vamos a leer lo que escribimos». (4D)
Acciones	(Las preguntas de la docente orientan la lectura y la escritura de la siguiente consigna a modo de acciones sucesivas).
Objetivos o metas	Iniciar la actividad de lectura y escritura para interpretar la tarea a realizar.

Operaciones	Repetir el sonido de los fonemas para reconocer las	
	grafías. Correspondencia fonema-grafema.	

La tarea del inicio es similar en ambas clases: hay una consigna y las preguntas didácticas, a modo de acciones sucesivas, inducen la lectura y la escritura.

Segundo momento de las clases

Actividad	«Escribo las vocales». (3D) «Les voy a dar una tarjeta para después escribir una oración». (4D)
Acciones	Completar la palabra con las vocales que faltan. Adivinar qué animal es y colorear el dibujo. (3D) Mirar la tarjeta y, cada uno cuenta qué dibujo le tocó. Escribir el nombre del dibujo. Escribir una oración con esa palabra. (4D) Cada uno le dicta al compañero la palabra que le tocó.
Objetivos o metas	Identificar fonemas y grafemas. (3D) Diferenciar palabra y oración. (4D)
Operaciones	Relacionar y diferenciar formas de representación gráfica y lingüística. Relacionar unidades lingüísticas.

No hay un tercer momento en estas clases ya que la producción escrita ocupa la mayor parte del tiempo de la clase.

Interpretaciones y efectos de la tarea

Las acciones realizadas, desde un primer momento, implican tareas de lectura y escritura.

Pero estas no están vinculadas a un texto previo como en las clases anteriores. Las tareas de escritura están vinculadas a las palabras y a las oraciones, que son unidades lingüísticas menores al texto.

Según las operaciones realizadas, los alumnos manejan la correspondencia fonema-grafema sin dificultades. Según las metas o finalidades, las acciones parecen estar secuenciadas de manera lógica y en un orden de complejidad creciente para lograr la lectura y la producción escrita.

En la clase 3D, la actividad de lectura no es esencial, y se desdibuja al plantear como tarea adivinar el concepto una vez escrita la palabra y luego colorear. Esto provoca una dispersión en la secuenciación de las acciones.

Consideraciones finales. Revisión de la práctica

Una serie de preguntas finales avuda a revisar las tareas planteadas y el recorrido mental propuesto para lograr la producción final. Si la transformación gramatical era la finalidad planificada por la docente, la falta de producción escrita en la clase, ¿podría ser el motivo de que esta tarea se desvincule de las anteriores? ¿La reformulación de las consignas, aportaría para lograr el efecto esperado? ¿La lectura de un fragmento de los textos ayuda a vincular el sentido con la actividad metalingüística, o deberíamos volver al texto completo? ¿La escritura de palabras o de oraciones desvincula la producción escrita del sentido de un texto? ¿Fueron adecuadas las operaciones mentales puestas en juego para interiorizar las formas verbales, los signos de puntuación? ;Se pueden diferenciar claramente los objetos de enseñanza en la clase?

Así, las consignas pueden convertirse en operadores eficientes, «disparadores de enunciados propios de los alumnos» (Riestra, 2008), o en una repetición formal de respuestas sin pensamiento propio. Como herramienta de planificación, nos invita a reflexionar el sentido de la propuesta, ya que no se trata de comprobar competencias abstractas sino que lo importante es la actividad del lenguaje, el proceso de pensar la lengua para el desarrollo de habilidades discursivas concretas.

El estudio de las consignas resulta una metodología que nos llevará a otorgar nuevos sentidos a la tarea destinada a los alumnos reales conjugados con los planificados o deseados. La metodología empleada en este trabajo se presenta como un modelo a seguir para el análisis de las prácticas con alumnos residentes y docentes. Será una herramienta que los ayude a revisar la tarea propia y pueda ser incorporada como una práctica de investigación en proyectos posteriores de formación permanente.

Lista de referencias bibliográficas

Bronckart, J-P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila. Leontiev, A. (1983). Aparición de la conciencia humana. En El desarrollo del psiquismo. Buenos Aires: Akal.

Leontiev, A. (1983). La trayectoria histórica en el estudio del psiquismo humano. En El desarrollo del psiguismo. Buenos Aires: Akal.

Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riestra, D. ([2002] 2007). Entrevista a J.-P. Bronckart. *Propuestas*, (12), 7-16.

Vygotski, L. S. ([1934] 2004). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Psicología y Pedagogía. Madrid: Akal.

Vygotski, L. S. ([1934] 2007). Pensamiento y habla. Buenos Aires: Colihue.

Capítulo 6

La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales

NAVARRO, PAULA Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional del Litoral

> De las cuatro destrezas típicas del lenguaje: la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar, la escuela se dedica solo a las dos primeras. Se parte del supuesto de que como el chico articula frases, sabe hablar y escuchar. Es falso. No sabe dialogar. Se desatiende a la formación de la oralidad, esencial para la vida cotidiana. Educamos alumnos con pobreza léxica. sin habilidad comunicativa. Lo hemos transformado en un ciudadano de segunda. La ley reconoce que tiene la libertad de decir lo que piensa, pero los alumnos no pueden armar frases y se les dificulta el pensar. Vamos en deterioro de la posibilidad de una democracia de calidad. PEDRO BARCIA¹

El interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2004, 2007, 2012) es una corriente teórica contemporánea de las ciencias humanas/sociales que cruza diversos campos disciplinares como la filosofía, la lingüística, la psicología y la sociología, en cuyo marco profundiza el análisis de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano. Para esta perspectiva, el entorno humano no presenta los signos aisladamente sino en el marco de géneros de textos y tipos de discurso. Por lo tanto, la práctica del lenguaje, tanto en el niño como en el adulto, consiste en una práctica de los diferentes géneros en uso en las formaciones sociales en las que se insertan.

El abordaje de la noción géneros de textos, como la conceptualización del lenguaje en tanto actividad social y discursiva y del texto como producción verbal, sitúa al interaccionismo sociodiscursivo en el giro praxeológico de las ciencias del lenguaje. En este contexto, el lenguaje se concibe «ante todo, como una actividad articulada a un marco social y como una actividad que se realiza en textos, textos que se inscriben en un género y que se construyen con los recursos de una lengua natural dada» [Las cursivas pertenecen al texto original] (Bronckart, 2013, p. 39).

Este posicionamiento recupera autores referentes de las ciencias del lenguaje como ValentínVolóshinov (2009). En efecto, el ISD retoma a Mijaíl

Pedro Barcia es el presidente de la Academia Argentina de Educación.

Bajtín (Bronckart, 2004)² y luego a Volóshinov (Bronckart, 2007, 2010, 2012). Según Dora Riestra (2008), Jean-Paul Bronckart recupera el programa de la filosofía del lenguaie que esbozara Volóshinov a principios del siglo xx desde el cual aborda el concepto de géneros de textos desde el estatus del actuar, tesis central del interaccionismo sociodiscursivo, que clarifica el vínculo entre los géneros de textos y las acciones no verbales que permiten realizar.

Para Volóshinov, los géneros son «un reflejo ideológico de esta [la comunicación social] en su tipo, estructura, finalidad y composición social» (2009, p. 156) debido a que son parte del medio social que los determina. Así, afirma que «la estructura del enunciado [...] es una estructura social. La estructuración estilística del enunciado es una articulación social» (2009. p. 150). Por eso, el género es definido como «estructura tipo del enunciado. que posee sus formas gramaticales y estilísticas» (Ivanova, 2010, p. 59).

Por otro lado, este enfoque considera que no es la modalidad comunicativa sino el género, vinculado con la acción verbal, el que determina los aspectos praxeológicos y epistémicos de un texto, sea oral o escrito (Bronckart, 2004). Esta posición teórica problematiza, en términos epistemológicos, la conceptualización de las modalidades oral y escrita como sus relaciones, al considerar la acción humana y los géneros textuales como aspectos centrales de la textualización.

El interaccionismo sociodiscursivo se interesa en las acciones formativas, específicamente en las escolares o formales debido a que concibe la escuela como uno de los lugares más importantes de aprendizaje. De este modo, este marco teórico-metodológico incluye un posicionamiento acerca de la didáctica de las lenguas y de la investigación en educación.

De acuerdo con sus postulados teóricos, el trabajo es una actividad propia de la especie humana (Bronckart, 2007). Las investigaciones sobre la realidad del trabajo docente (Bronckart, 2007; Riestra, 2010) estudian cómo un proyecto de enseñanza es puesto en práctica, es decir, se interesan por el trabajo de los enseñantes en clase con el objetivo de indagar la relación de ajuste o desajuste entre el trabajo prescripto y el trabajo real. Para ello, se analizan distintas dimensiones del trabajo: el trabajo prescripto, el trabajo real y el trabajo representado; y se contemplan documentos prescriptivos, tareas desarrolladas y concepciones de los docentes sobre su trabajo. En efecto, esta perspectiva considera que

el trabajo del docente tiene, como todo trabajo humano, unas representaciones colectivas que lo movilizan que, en muchos casos operan como representaciones sociales inconscientes y constituyen, de este modo, lo que

En esta obra, la referencia para abordar el concepto de géneros fue Bajtín. En trabajos posteriores (2007, 2010, 2012, 2013), será Volóshinov.

se denomina como el trabajo representado. Asimismo, se considera la existencia de lo establecido institucionalmente como el trabajo prescripto y, en última instancia, el trabajo real que es el realizado concretamente en un determinado contexto socio-histórico, (Riestra, 2010, p. 1131)

El trabajo prescripto es predefinido en los documentos oficiales de las instituciones escolares con el objetivo de planificar y regular el trabajo a realizar por los actantes. Constituye una representación de lo que debe ser el trabajo y de los trabajadores (lo que tienen que saber y hacer los docentes) debido a que lo prescripto es producto de una acción humana consciente, motivada e intencional que provoca representaciones por parte de las personas involucradas (Bronckart, 2007).

Nuestro trabajo busca conocer una de las dimensiones del trabajo docente en el nivel secundario argentino: el trabajo prescripto respecto de la enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales. La enseñanza de la oralidad fue prescripta en la Argentina en la Reforma educativa de 1993 (Fuentes para la Transformación Curricular de 1996, Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica de 1995 y Contenidos Básicos Comunes de los años 1996 y 1997) y ratificada en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006, 2011, 2012). Entre los contenidos de enseñanza del nuevo eje, denominado «lengua oral» en la década del 90, y «En relación con la producción y comprensión oral» desde los NAP, figuran géneros de textos orales como la exposición oral, la entrevista, el debate, entre otros.

Concretamente, nos proponemos indagar dos aspectos. En primer lugar, las finalidades globales y las concepciones sobre la oralidad y los géneros de textos orales que prefiguraron la enseñanza de la lengua en un corpus de documentos oficiales que abarca veinte años de enseñanza. En segundo lugar, el modo en que se prescribe el actuar del docente (lo que tiene que saber y hacer) en torno al objeto de estudio que aquí nos convoca.

Para ello, por un lado, compararemos las prescripciones que prefiguraron la enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales en los documentos nacionales de la década del 90 con las prescripciones más recientes a nivel nacional, concretamente los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006, 2011, 2012) diseñados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Por otro lado, analizaremos las prescripciones de los documentos oficiales de Santa Fe y Buenos Aires –diseños curriculares elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008) y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2011, 2013) – en relación con la planificación del trabajo sistematizada en los documentos nacionales.

Realizaremos un análisis global del contenido (Bronckart, 2007) a los fines de identificar en el corpus que hemos seleccionado las finalidades

globales de enseñanza del eje «En relación con la comprensión y producción oral», como las concepciones sobre oralidad y géneros de textos orales que prefiguraron la enseñanza de la lengua. Además, daremos cuenta, a partir de la metodología de análisis propuesta por el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004, 2012), del papel de los docentes y del modo en que su actuar formativo se presenta en algunos fragmentos de los documentos escogidos para el análisis.

Para esta corriente, los textos son producciones verbales, orales y escritas, que presentan una organización interna que se sistematiza en el modelo de arquitectura textual el cual se organiza en tres niveles superpuestos e interactivos: la infraestructura general del texto (plan general del texto, tipos de discurso, secuencias textuales), los mecanismos de textualización que aseguran la unidad y la coherencia temática de un texto (conexión y cohesión nominal) y los mecanismos de posición enunciativa que tienen como función el mantenimiento de la coherencia pragmática (o interactiva) de un texto (Bronckart, 2004, 2012). Los mecanismos de cohesión verbal que se inscribieron originalmente entre los mecanismos de textualización, se integran actualmente en la infraestructura textual del modelo de arquitectura textual (Bronckart, 2012, pp. 40-41).

Los mecanismos de posición enunciativa dan cuenta de la gestión de las voces, detallando las instancias que asumen o a las que se les atribuye lo enunciado en el texto, y explicitan las modalizaciones o evaluaciones que se formulan con respecto a ciertos aspectos del contenido del texto (Bronckart, 2004, p. 82). Estas atribuciones modales, que orientan al destinatario en la interpretación textual, se clasifican en lógicas (evaluaciones del contenido temático, según su condición de verdad respecto del mundo objetivo), deónticas (evaluaciones del contenido centradas en los valores, opiniones y normas en uso en el mundo social), apreciativas (evaluaciones del contenido de acuerdo al mundo subjetivo de la voz que genera ese juicio) y pragmáticas (evaluaciones que atribuyen intenciones -querer hacer-, razones –deber hacer– o capacidades –poder hacer– a las acciones de las que es responsable una entidad del contenido temático).

Estas modalizaciones se materializan en unidades lingüísticas diversas o modalidades como los tiempos verbales del modo condicional, los auxiliares de modo (querer, poder, tener que, deber), algunos adverbios o locuciones adverbiales (ciertamente, sin duda, felizmente, quizá) y un subconjunto de oraciones que rigen una subordinada completiva (se dice que, parece que, es probable que) como en algunas oraciones adverbiales (sin dudar de que).

En el análisis textual (Bronckart, 2007) del corpus se considerarán, por un lado, los mecanismos de cohesión verbal para determinar el rol adjudicado al docente en el actuar formativo: específicamente, se analizarán los tipos de verbos y las funciones semánticas del sujeto. Por otro lado, se considerarán las modalizaciones pragmáticas, las cuales atribuyen intenciones (querer hacer), razones (deber hacer) y capacidades (poder hacer) al hacer del docente: en particular, analizaremos los verbos auxiliares de modo

En suma, el análisis del corpus de textos prescriptivos producidos a partir de situaciones de trabajo docente combina el enfoque del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997, 2004, 2007, 2012) con el programa de investigación de acciones y discursos en situaciones de trabajo (Bronckart v otros, 2004).

Las prescripciones nacionales en los documentos oficiales de los 90 y en los NAP

Los documentos oficiales de los que disponen los docentes actualmente para orientar y organizar la enseñanza de los contenidos del eje «En relación con la comprensión y producción oral» en el nivel secundario son los Núcleos de Aprendizaies Prioritarios de 2006/2011 y 2012 y el diseño curricular correspondiente a su provincia.

La significación y las finalidades globales de la enseñanza de la oralidad y de los géneros orales

En los documentos prefigurativos elaborados en el marco de la reforma educativa de 1993, la oralidad asumió una significación de práctica de expresión oral que presenta diferencias respecto de la escritura. Esta conceptualización del objeto de enseñanza se centró en las diferencias entre oralidad y escritura y privilegió «la enseñanza descriptiva y teórica de la oralidad en términos de modalidad comunicativa, en desmedro de la textualización» (Navarro, 2014, p. 111). En el plano metodológico, no se adoptó un proceso inductivo de enseñanza, coherente con el objetivo global del espacio curricular y con las finalidades de la enseñanza de la oralidad -el desarrollo de la capacidad de comunicación oral formal que no se adquiere en el seno familiar (Fuentes, 1996) y la incorporación de los alumnos a la lengua estándar (CBC, 1995).

Por su parte, la categoría géneros de textos fue definida como «formas de composición de los textos, que están vinculadas a diversas prácticas sociales» (Arnoux, 1996, p. 191). Sin embargo, esta categoría no se distinguió de forma precisa de los tipos textuales. En efecto, en el tratamiento de géneros orales institucionalizados como el debate, la entrevista y la exposición oral, explicitados como contenidos de enseñanza, se estipuló que la conversación era el tipo textual dominante (Navarro, 2014): «los alumnos deben reconocer los géneros discursivos conversacionales desde los más espontáneos hasta los más formales, y las reglas a las que están sometidos» (Fuentes, 1996, p. 186).

La confusión entre las categorías géneros de textos y tipos textuales desdibujó el rol de los géneros como herramientas semióticas complejas que articulan aspectos discursivos, textuales y lingüísticos; además de habilitar la reducción de toda una modalidad comunicativa a su forma prototípica, la conversación en tanto tipo textual (Navarro, 2015).

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006, 2011, 2012)³ recortaron saberes que el Estado consideró como relevantes, centrales y significativos para los dos ciclos del nivel secundario: el ciclo básico y el ciclo orientado. Constituyen un avance para la enseñanza de los contenidos del bloque «Lengua oral» incorporados en la reforma educativa de 1993, que fueron resignificados en el eje «En relación con la comprensión y producción oral» de este documento prefigurativo.

Así, las finalidades del eje «Lengua oral» se mantienen y consolidan en los NAP: según lo prescripto en este documento prefigurativo, se pretende que los estudiantes participen «en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones)» (NAP, Ciclo básico, 2011, p. 14) y se interesen por producir textos orales y escritos que incorporen «las reglas de los géneros abordados en cada año del ciclo lectivo» (p. 15).

Por otro lado, la conceptualización de la oralidad se reconfigura: de hacer hincapié en la modalidad comunicativa (lengua oral) se pone el énfasis en la producción y comprensión textual en esa modalidad de comunicación. Así, la oralidad se concibe como una actividad compleja que integra las instancias de comprensión y producción como saberes diversos. Es decir, se enfatiza la textualización y comprensión de textos orales, y no que los alumnos conozcan las características de la modalidad de comunicación oral o de la conversación como tipo textual. Este cambio se ve reflejado en la denominación del eje específico sobre oralidad («Lengua oral» y «En relación con la comprensión y producción oral»), el cual supone un avance en la prescripción de la enseñanza de la lengua materna.

Los NAP para los dos primeros años de la actual escuela secundaria se presentaron en el año 2006 en la configuración del Polimodal (tres años). En el 2011 se publicaron los NAP para el primer ciclo de la escuela secundaria (primero y segundo año) en la nueva organización de la secundaria de cinco años; y en el 2012, los NAP para el segundo ciclo (de tercero a quinto año). La formulación del significado de los NAP, sus objetivos, la secuenciación y los núcleos, no difieren en los documentos de 2006 y de 2011. Se diferencian en la Introducción y en la carta destinada a los docentes, en cuyo marco se explicitan los cambios de la Ley de Educación Secundaria Obligatoria (2008) y la nueva nominación, Primero/Segundo y Segundo/Tercer año.

En relación con las actividades de escucha, que en los documentos oficiales de los 90 solo habían sido enunciadas con el objetivo de promover la capacidad de atención y respeto por parte de los alumnos: en los NAP se conciben como actividades de comprensión textual y de crítica que integran diversos aspectos (reconocimiento del tema, postura, recursos, modalizaciones apreciativas, entre otros) y prefiguran capacidades más complejas. Asimismo, se establecen articulaciones entre las instancias de comprensión oral y producción escrita en la actividad de tomar notas de lo escuchado.

Del mismo modo, en torno a la producción oral, los saberes a adquirir por los estudiantes y, como consecuencia, las propuestas de enseñanza, se pautan con mayor claridad que en los documentos curriculares de los años 90: «Exponer oralmente un tema previamente investigado apoyándose en documentos escritos, visuales o auditivos y participar de una discusión sobre un tema determinado con anterioridad v sobre el cual se ha documentado» (Arnoux, 1996, p. 201). La caracterización de las actividades que implica la preparación de una exposición oral se presenta con mayor detalle:

En la exposición, con la colaboración del docente y a partir de la lectura de distintos textos, realizar la selección, análisis y contrastación de distintas perspectivas; ordenar, jerarquizar la información y seleccionar los recursos propios de la exposición (definiciones, ejemplos, comparaciones, reformulación de ideas, recapitulaciones, entre otros); tener en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre) y establecer relaciones entre los diferentes subtemas. Al exponer, dentro y fuera del aula, utilizar esquemas, ilustraciones u otros soportes gráficos; elaborar un inicio atractivo para los oyentes y una síntesis con los aspectos fundamentales tratados. Responder las preguntas del auditorio. (NAP, Lengua, Ciclo básico, 2011, p. 17)

Estas actividades de comprensión y textualización se mediatizan en géneros de textos institucionalizados como el debate, la exposición y la entrevista, que se producen en los marcos formales de la praxis humana y presentan una identidad independiente de la conversación, la cual no constituye el tipo textual al cual se reduce la modalidad oral. Sin embargo, la confusión terminológica y conceptual entre géneros de textos y tipos textuales no logra ser superada en este documento prescriptivo en cuyo marco se listan, en los tres tipos de actividades estipuladas (participación, comprensión y producción), los géneros y los tipos indistintamente: conversación, discusión, narración, exposición, debate y argumentación.

Así, en los NAP resulta claro que los estudiantes tienen que saber argumentar, narrar y exponer en la modalidad oral pero no se ofrece una conceptualización clara de los géneros de textos orales objeto de enseñanza, con excepción de la exposición oral y el debate.

Por otro lado, fueron visualizadas no solo la etapa de planificación de los géneros de textos orales sino también su realización y evaluación. Por ejemplo, en relación con la exposición oral, se determina que el alumno debe «después de la exposición, valorar críticamente las relaciones planelocución y el propio desempeño; aportar propuestas superadoras» (NAP, Ciclo orientado, 2012, p. 18).

Asimismo, tanto en las actividades de producción como de comprensión textual, el tratamiento del objeto de enseñanza incluye saberes praxeológicos como lingüísticos: adecuar el texto al oyente, organizar la exposición en introducción, desarrollo y cierre, introducir ejemplos y utilizar adecuadamente los tiempos verbales (NAP, Ciclo Básico, 2011, p. 17).

De este modo, la textualización y comprensión oral se conciben como actividades compleias en las cuales los estudiantes deben integrar saberes diversos. Se requiere, por tanto, una enseñanza sistemática y planificada de los contenidos del eje «En relación con la comprensión y producción oral».

El papel de los docentes

Del análisis textual (Bronckart, 2007) de algunos enunciados del área de lengua del documento Fuentes para la transformación curricular (1996) se desprende que el docente no es el protagonista del actuar formativo. Se prefieren otros sujetos protagonistas de la formación prefigurada (el aula, los objetivos, los procedimientos, los alumnos), en cuyo marco se estipula lo que el docente debe saber y hacer. Así, en los apartados específicos sobre oralidad de este documento («La lengua oral», «Comprensión y producción oral» y «Lengua oral/actividad de hablar» elaborados por las especialistas Ofelia Kovacci, Elvira Narvaja de Arnoux y Magdalena Viramonte de Ávalos) se hace referencia a objetivos y espacios institucionales que indirectamente aluden a lo que los docentes tienen que hacer. Por ejemplo: «el aula debe ser, además, un ámbito donde se promuevan interacciones verbales variadas a partir de consignas claras» (1996, p. 186).

En este enunciado, el sujeto sintáctico es el aula, actor de tipo institucional respecto del cual se enuncia una razón (deber hacer) en la perífrasis verbal modal que expresa obligación. Por otro lado, la construcción pasiva con se permite eludir al agente del evento expresado por promover, verbo que en su versión activa requiere un sujeto lógico agentivo que promueva las interacciones variadas y con consignas claras, ambas responsabilidades de un docente configurado de forma elíptica (Navarro, 2015).

Por su parte, en las páginas del eje «En relación con la comprensión y producción oral» de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios correspondientes a los dos ciclos del nivel secundario (2006, 2011, 2012), el docente no es agente ni tema de los enunciados sino que se configura como colaborador del alumno. Este es el protagonista del actuar formativo y sobre él se enfatizan los saberes a adquirir como producto de las actividades de enseñanza llevadas a cabo: «En la argumentación, presentar, con la colaboración del docente, los hechos o situación a los que se hace referencia» (NAP, Ciclo Básico. 2011, p. 24). De hecho, en este eje la frase «con la colaboración del docente» se repite en distintas ocasiones.

El único momento en el cual el docente aparece como agente es cuando se indica que el debate debe ser «moderado por el docente» (NAP, Ciclo básico, 2011, p. 28). En este caso, el debate es el sujeto lógico o nocional con papel temático tema o paciente: por su parte, el sintagma preposicional «por el docente» es el complemento agente del enunciado.

Las prescripciones de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe

La significación y las finalidades globales de la enseñanza de la oralidad y de los géneros orales

El Diseño Curricular de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006, 2008) estipula que la finalidad del espacio curricular Prácticas del Lenguaje es enseñar el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

Los ejes en los que se organiza la materia no diferencian oralidad de escritura sino los ámbitos en los cuales se producen las prácticas de lenguaje: la literatura, el estudio y la formación ciudadana. La producción textual no se disocia del ámbito en el cual se lleva a cabo: «los sujetos deban aprender cuáles son las formas más o menos estandarizadas que permiten interactuar en los distintos ámbitos» (2006, p. 203).

Esta disposición se fundamenta en la crítica a la organización curricular previa que «presentaba por separado lengua oral, lengua escrita, lectura y escritura» (2006, p. 199). En cambio, en este Diseño Curricular se promueve la participación de los alumnos en intercambios comunicativos orales y escritos en los cuales las prácticas de lectura, escritura y oralidad se relacionan⁴. Sin embargo, cada una de estas prácticas requiere un tratamiento específico.

En este documento oficial, la lectura, escritura y oralidad se definen como prácticas pero sigue habiendo una imprecisión respecto de la oralidad debido a que no se especifica si este concepto alude al mismo tiempo a la textualización oral y a la comprensión o solo a la textualización.

En el caso de la oralidad, se entiende que expresa de forma única la dimensión social del lenguaje tanto como su heterogeneidad. Se la define como «medio discursivo» (2006, p. 208). Se rechaza una oralidad pura, sin impregnación de la escritura; como una oralidad correcta, es decir, estándar. Se estipula que

es necesario instalar en el aula situaciones comunicativas que requieran de la reflexión y el análisis de prácticas formales y esto requiere de una enseñanza sistemática, en función de una escucha crítica y la producción de discursos variados. (p. 209)

Las prácticas de lenguaje orales se mencionan en el apartado «Orientaciones para la evaluación» en el cual se prefigura que se debe evaluar la lengua en uso y aquello que fue objeto de enseñanza, en este caso se alude a la exposición oral formal. A su vez, se requiere plantear indicadores claros y explícitos a la hora de evaluar.

Las prácticas de lenguaje orales formales aparecen mencionadas en los dos últimos ámbitos que organizan la asignatura (Estudio y Formación Ciudadana): «dar cuenta de lo aprendido de forma oral y escrita» (2008, p. 402); «exponer oralmente los temas estudiados ante distintos auditorios usando diferentes recursos gráficos» (2008, p.402) en cuyo marco el alumno debe explicar, además de exponer; «organizar y participar en debates» y «producir textos escritos y orales que expresen el reclamo de los ciudadanos frente a las instituciones» (2008, p. 21). En la enunciación de los contenidos de enseñanza se confunden géneros (exposición oral) con tipos textuales (texto expositivo).

El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe propuso nuevas orientaciones curriculares para los ciclos básico y orientado (2011, 2013) a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional (2006) que supuso «entender la obligatoriedad en la educación como el ejercicio de un derecho» (2011, p. 3). Estos documentos se concibieron «como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes» (2011, p. 2).

La materia Lengua y Literatura busca que el estudiante adquiera «competencias –lingüística, cognitiva, comunicativa y sociocultural – para su mejor integración e inclusión social, su desempeño en el mundo del trabajo o en el estudio» (2013, p.9), lo cual supone un enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural. Los contenidos de enseñanza se organizan en ambos ciclos en los ejes configurados en los NAP.

En la enunciación de los contenidos del eje «En relación con la comprensión y producción oral» del primer ciclo se incluye el desempeño en conversaciones y discusiones, la escucha comprensiva y crítica de textos, la especificidad gramatical de textos orales como los elementos paraverbales y no verbales. Se observa en la enumeración de contenidos la recuperación de los documentos oficiales de los años 90 y de los NAP. Así, los contenidos de enseñanza prescriptos inicialmente (los turnos de intercambio, la conversación, las variedades lingüísticas) se presentan en relación con el nuevo enfoque del eje: la comprensión y producción oral.

Sin embargo, su formulación resulta por momentos excesiva (cf. segundo año) y no es tan clara como en los NAP, en los cuales se busca desarrollar los saberes de comprensión y producción oral. Por ejemplo, la exposición oral no se configura enunciativamente como género de texto, del mismo modo que se incluye la discusión como un género oral: «las muestras de conversaciones, discusiones o debates se pueden obtener de programas de televisión, radio, algún sitio de internet adecuado» (2011, p. 16).

En el ciclo orientado se especifica que «la actividad se centrará en textos orales y escritos formales en diferentes ámbitos a fin de diferenciar los discursos primarios, prácticos o cotidianos de los ideológicos o secundarios» (2013, p. 10). Entre los contenidos de tercer año, se alude a conversaciones formales y a la producción y escucha de entrevistas. Se observa la confusión entre oralidad y tipo textual conversacional en el enunciado «conversaciones formales», en la concepción de la entrevista como conversación formal y, además, en el énfasis puesto en la planificación de la entrevista y no en las actividades de comprensión.

En cuarto y quinto años, en consonancia con los NAP, los géneros debate y exposición oral se definen de modo más claro. Además, la escucha se caracteriza por ser comprensiva y crítica.

El papel de los docentes

En el apartado «Orientaciones didácticas» del Diseño Curricular de Buenos Aires, el docente aparece mencionado como agente responsable del actuar formativo en dos ocasiones: en la primera, degradado como complemento y, en la segunda, construido como sujeto sintáctico y lógico de una perífrasis de obligación (modalización pragmática que da cuenta del deber hacer):

La construcción del conocimiento requiere de una educación sistemática, a partir de actividades intencionalmente pensadas y diseñadas que se lleven a cabo de manera sostenida y regulada por el docente. El docente debe intervenir entonces de diversos modos (planteando problemas, evaluando las soluciones halladas para esos problemas, haciendo preguntas, seleccionando materiales de lectura, proponiendo modelos de uso...) pero siempre prestando especial atención a los momentos que permiten llevar a cabo reflexiones acerca del lenguaje, que tengan sentido y que puedan servir a los

alumnos para próximas instancias tanto del uso como de construcción de nuevos conocimientos acerca del mismo. (2006, p. 205).

En el apartado «En la oralidad», el docente se configura como guía que ayuda a los alumnos a «identificar y conocer el formato textual oral a utilizar; manejar los componentes no lingüísticos de la comunicación como son, por ejemplo, la mirada, los gestos, y el tono de la voz» (2006, p.209). Cabe destacar que su constitución como agente del actuar formativo resulta más clara en el ítem «Orientaciones para la evaluación» que en otros segmentos del diseño curricular.

En el caso de Santa Fe, en la «Fundamentación general» se reconoce que el rol del docente no atañe únicamente a lo cognitivo, sino que implica elementos socioafectivos y comunicacionales. El docente «debe tutelar y acompañar al alumno en su aprendizaje» (2011, p. 14). Por otro lado, la evaluación del espacio se efectúa sobre el recorrido de aprendizaje del alumno y del docente. Se busca que los docentes revisen sus propuestas.

Tanto en la «Fundamentación» del espacio como en las «Consideraciones metodológicas», los protagonistas del actuar formativo son los estudiantes. los procedimientos o los contenidos de enseñanza. El docente como agente de dichas instancias se oculta principalmente en construcciones pasivas con se que indican qué se debe realizar pero no quién lo realiza: «es fundamental que el docente vaya guiando dicho proceso con consignas que ayuden a los estudiantes a poner en juego las distintas estrategias» (2011, p. 15).

Conclusiones

Los documentos prescriptivos constituyen preconstructos históricos que organizan actividades colectivas complejas. En la actividad colectiva escolar, estos documentos planifican, organizan y regulan el trabajo a realizar en las aulas. En el contexto de reconceptualización curricular que supuso la elaboración de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006, 2011, 2012) para el nivel secundario, el desarrollo de la capacidad discursiva-textual oral de los estudiantes de nivel secundario se vislumbra con mayores posibilidades a partir de las nuevas prescripciones formuladas. Esto se debe a que se consolidaron y precisaron las orientaciones en relación con la enseñanza de las prácticas orales.

En efecto, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios constituyen un avance para la enseñanza de los contenidos del bloque «Lengua oral» incorporados en la reforma educativa de 1993. Originalmente, la caracterización y descripción de una modalidad comunicativa se vio reducida a su género prototipo, la conversación, pero confundido con un tipo textual. Esto prefiguró una enseñanza mayormente espontánea de los contenidos de enseñanza y centrada en la caracterización teórica de la modalidad oral. Como consecuencia, las finalidades globales instituidas, en particular el desarrollo de la capacidad de comunicación de los estudiantes en la oralidad formal, se presentó desdibujada desde su constitución como nuevo objeto de enseñanza (cf. Navarro, 2015).

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el nivel secundario (2006, 2011, 2012) prescribieron, casi veinte años después de la reforma educativa de 1993, la enseñanza de la oralidad centrada en las actividades de producción y comprensión oral que se mediatizan en géneros de textos institucionalizados como el debate, la exposición y la entrevista, los cuales se producen en el marco de esferas de la praxis humana formales y que requieren, por lo tanto, una enseñanza sistemática y planificada.

Lo que tienen que saber/aprender los estudiantes en los NAP constituye un recorte de los contenidos prescriptos en la década del 90. De esos contenidos se privilegió el desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral de los estudiantes ya que se busca que el alumno sepa narrar, exponer y debatir, además de comprender debates, exposiciones orales y narraciones. para que pueda integrarse plenamente en la sociedad. En ambos casos, el tratamiento del objeto de enseñanza incluye saberes praxeológicos como lingüísticos, además de haberse visualizado las etapas de planificación como de realización y evaluación posterior.

Por su parte, los diseños curriculares de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, elaborados con posterioridad a los NAP, recuperan y reconfiguran en distinto grado las nuevas prescripciones. En el caso de Buenos Aires, el énfasis está puesto en el desarrollo de prácticas de lenguaje orales diversas, en relación con ámbitos formales como el estudio y la participación ciudadana. En Santa Fe, en cambio, persiste la caracterización de una modalidad comunicativa conversacional conjuntamente con el nuevo enfoque orientado a las actividades de comprensión y producción oral.

Por último, en los documentos prefigurativos contemporáneos que fueron analizados en este trabajo, las regulaciones acerca de lo que el docente tiene que saber y hacer son mínimas y coinciden con el rol que se le asigna en el actuar formativo. En estos documentos, el docente no es protagonista sino que asume el papel de ejecutor de lo prescripto por los agentes/especialistas y, en algunas ocasiones, opera como guía de los aprendizajes. Observamos, además, que las precisiones acerca de lo que debe saber y hacer el docente no fueron enriquecidas en los documentos prescriptivos recientes.

Los saberes científicos desarrollados en los últimos años en las ciencias del lenguaje en relación con la conceptualización de las categorías géneros de textos y tipos textuales han repercutido favorablemente en la regulación del trabajo de enseñanza de las lenguas. Sin embargo, la especificidad de

esta didáctica requiere que los saberes científicos de su disciplina de referencia (las ciencias del lenguaje) se integren con el estudio de las prácticas sociales de referencia. Principalmente porque el objetivo de la enseñanza de las lenguas se vincula con prácticas verbales orales y escritas que se configuran como un saber práctico o saber hacer (Bronckart y Schneuwly, 1996). Y, además, porque la caracterización de géneros de texto como el debate, la exposición oral y la entrevista, no se presenta en los materiales didácticos que prescriben la actividad formativa con la complejidad que requiere. Como consecuencia, el objetivo de que los estudiantes se expresen oralmente y por escrito en estos géneros y entiendan e interpreten los discursos orales de otros parte de un escenario incompleto.

En el marco de mi tesis de doctorado investigo el desarrollo de la capacidad discursiva-textual oral en el nivel secundario, concretamente la enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales. Como toda enseñanza tiene una historia, me propongo conocer cómo fue puesto en práctica el proyecto educativo iniciado en la reforma educativa de 1993 y consolidado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006, 2011, 2012), provecto que aquí hemos descripto a partir del análisis de contenido v textual (Bronckart, 2007) de un corpus de documentos oficiales nacionales y provinciales.

Lista de fuentes documentales

- Consejo Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina (1995). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. República Argentina.
- Consejo Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina (2006). Lengua. EGB. Nivel Medio 8º/1º y 9º/2º. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).
- Consejo Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina (2012). Lengua y Literatura. Campo de Formación General Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.
- Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires (2006). 1º año (7º grado). Diseño Curricular para la Educación Secundaria.
- Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires (2008). 3º año. Diseño Curricular para la Educación Secundaria.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina (1996). Lengua. Fuentes para la transformación curricular. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina (2011). Lengua Ciclo Básico. Educación secundaria. 1º y 2º/2º y 3º. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. República Argentina.

- Ministerio de Educación, provincia de Santa Fe (2011). Ciclo Básico. Educación secundaria. Orientaciones curriculares.
- Ministerio de Educación, provincia de Santa Fe (2013). Ciclo Orientado. Educación secundaria. Orientaciones curriculares.

Lista de referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2008). Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bronckart, J-P. ([1997] 2004). Actividad verbal, textos y discursos. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño v Dávila.
- Bronckart, J-P. (2012). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Eds.). Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas (pp. 39-59). San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE.
- Bronckart, J-P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 9, 61-78.
- Ivanova, I. (2010) El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. En Riestra, D. (Ed.), Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos (pp. 43-71). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Navarro, P. (2014). La enseñanza de la oralidad en el nivel secundario en Argentina: el caso del género debate. Eutomia. Revista de Literatura e Lingüística, 1(14), 101-119.
- Navarro, P. (2015). Oralidad y géneros de textos orales: el trabajo prescripto en los documentos prefigurativos de la Reforma educativa de 1993. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Eds.). Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas (pp. 1269-1286). Viedma: Editorial unrn.
- Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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. En Castel, V. M. y Cubo de Severino, L. (Eds.). La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística (pp. 1129-1138). Mendoza: Editorial FFYL, UNCUYO.
- Volóshinov, V. ([1929] 2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Capítulo 7 El papel de la metodología de investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura

RIESTRA, DORA Universidad Nacional de Río Negro

Enfoque epistemológico

Según sea la posición filosófica asumida conscientemente o adoptada implícitamente, para la Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante DLYL, siempre el objeto de enseñanza tendrá un enfoque epistemológico. Se sabe que las divulgaciones de las teorías científicas producen un efecto retroactivo en el objeto de enseñanza: los enfoques que encontramos en las propuestas didácticas, por lo general, no han sido objeto de reflexión desde una posición filosófica conscientemente asumida, por lo que la llegada a las aulas obedece a las divulgaciones científicas exitosas.

Por otra parte, en el área de la DLYL, las relaciones entre el objeto de investigación y las metodologías dependen, en primer término, de una decisión epistemológica frente a la delimitación del campo específico de la enseñanza de la lengua y la formación docente. Se trata de la puesta en juego de las concepciones de lenguaje y lengua, los conceptos de aprendizaje y de enseñanza en los que concretamente anclamos nuestra concepción didáctica o, por lo menos, una posición respecto de la enseñanza.

En segundo término, están las posiciones filosóficas más generales dentro del área de conocimiento de las ciencias humanas y sociales. En este sentido, las opciones filosóficas adquieren una dimensión ideológica y política en la medida en que la didáctica es un campo disciplinar de intervención que da respuestas a problemas históricamente planteados. En particular, en la DLYL, como disciplina escolar de intervención que es, apuntamos a la formación de las personas de la sociedad (Bronckart, 2002).

Desde el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) (Bronckart, 2007), adoptamos un enfoque descendente: de lo general a lo particular, de lo colectivo a lo individual. Al mismo tiempo, la concepción que sostenemos del lenguaje como una actividad parece ser una obviedad desde la doxa, que ni cabe fundamentar, puesto que no se registran los alcances de esta concepción. El punto de partida son los aportes teóricos de Lev Vygotski y sus discípulos como producto del contexto sociohistórico de la Rusia posrevolucionaria, donde desarrollaron esta epistemología del lenguaje en la que nos basamos desde una perspectiva materialista dialéctica.

Con posterioridad, los enfoques pragmáticos del lenguaje, tanto la teoría de la comunicación humana como los análisis de la interacción dialógica, fueron instalando y naturalizando esta concepción y parecen, a veces, identificarse como un mismo enfoque epistemológico cuando, en realidad, se trata de estudios y objetos diversos, según cada marco teórico.

Los estudios sobre la comunicación humana indagan en el proceso de interacción, mientras que los estudios de la interacción dialógica enfocan las modalidades en la relación, y la pragmática apunta a los hechos o a los actos del lenguaje. Son tres objetos de estudio diferentes que, en una mirada muy general, no parecen presentar diferencias en tanto objetos teóricos a ser transpuestos para la enseñanza de las lenguas; sin embargo, en la práctica los efectos son diferentes (Riestra, 2010).

En un sentido amplio, el ISD está situado en el enfoque, el de la comunicación humana, aun cuando los aspectos dialógicos y pragmáticos sean considerados como tales y estén incluidos en la síntesis metodológica (cf. Bronckart, 2007). Pero, particularmente para la constitución del campo de la DLYL, necesitamos préstamos conceptuales de las disciplinas de referencia: la psicología, la lingüística, la filosofía y la sociología, en este orden jerárquico que explicaremos someramente a continuación.

La concepción del lenguaje humano como actividad es una construcción histórica con lejanos antecedentes que nos remontan hasta los convencionalistas, llamados sofistas a partir de Platón. La concepción del lenguaje, como facultad innata o como construcción adquirida que se desarrolla y que cambia, puede rastrearse en las ciencias del lenguaje como un debate que aún persiste en nuestros días.

La opción por el enfoque del lenguaje como actividad se apoya en los programas de Vygotski (2007), Ferdinand de Saussure (2004) y Valentín Volóshinov (2009), con los aportes posteriores de Alekséi Leontiev, Eugen Coseriu v Jean-Paul Bronckart.

Si la concepción de lenguaje es determinante a la hora de definir nociones y procesos metodológicos frente al objeto de enseñanza en la DLYL, necesitamos precisar qué entendemos por lenguaje y su relación con las lenguas, en función de los efectos buscados al elaborar una propuesta didáctica en cualquiera de los niveles de formación.

Dijimos que la comprensión del problema didáctico depende de la concepción que subyace en el objeto de estudio y los métodos implícitos o explícitos de la enseñanza del mismo. Nos basamos en los análisis realizados sobre los objetos de enseñanza a lo largo de décadas: cómo fueron cambiando los contenidos en la enseñanza de la lengua en función de paradigmas sucesivos, cómo ciertas teorías y las aplicaciones de nociones fueron definiendo las capacitaciones docentes y las propuestas didácticas de los manuales escolares (Riestra, 2008, 2010).

El carácter sesgado de la psicología dentro de las ciencias del lenguaje es otra característica relevada en trabajos anteriores (Riestra, 2006, 2007). En este campo, el aplicacionismo de teorías hegemónicas (primero la psicología genética, después la psicología cognitiva a partir de los años 90) ha tomado cuenta de la formación de profesorados de Lengua y Literatura en la Argentina.

La entidad del lenguaje como representación de ideas, de gramáticas universales, de lógicas preestablecidas genéticamente, pone de manifiesto esta concepción del lenguaje que llamamos representacionalista (Bronckart. 2002: Rastier. 2013) que, aún sin definir el carácter del psiguismo humano en relación con el lenguaje, lo considera como secundario. Me refiero a que, del mismo modo, pueden sostenerse enfoques funcionalistas, como los pragmáticos y aun los textualistas, sin cuestionar el carácter del lenguaje como secundario respecto de las ideas, el pensamiento, la lógica, la gramática, la mente, etcétera. Como si los mecanismos del «lenguajear» (Maturana, 1995) funcionaran separados de la gramática de una lengua. Esta problemática llevó a Bronckart (2013) a diferenciar los aspectos praxeológicos de los aspectos epistémicos en la enseñanza de las lenguas, dos aspectos disociados en muchas propuestas didácticas que abordan, por una parte, los formatos discursivos y, por otra, los esquemas dialógicos secuenciales de los géneros textuales. Como problemática epistemológica necesita discutirse y aclararse en el campo de la didáctica de las lenguas para tomar decisiones coherentes con los objetivos y finalidades de las intervenciones de la enseñanza.

Los objetos de investigación

Las problemáticas del área aparecen en las clases de Lengua y Literatura de los niveles de enseñanza obligatorios (primario y secundario) y también en las formaciones de docentes para ambos niveles, tanto en los profesorados como en la universidad. Por lo tanto, las investigaciones que realizamos desde el ISD en DLYL tienen, necesariamente, un objeto empírico, el texto, ya sea oral o escrito, como punto de partida para delimitar el objeto de investigación.

Esta situación frente a las empirias de los textos que analizamos en nuestras investigaciones nos ha llevado a preguntarnos por el carácter de las mismas: ¿se trata de investigaciones aplicadas o de investigaciones básicas?

En los dominios científicos de las ciencias de la tierra, la física, la biología, y otras, esta división tradicional se dirime con claridad, no así en nuestro dominio de las ciencias humanas y sociales, puesto que investigar no consiste en aplicar concepciones y encontrar explicaciones de acuerdo con ellas -como algunas veces se ha hecho en educación- sino en registrar hechos concretos que son analizables e interpretables como datos.

Por el carácter ingenieril de la DLYL, que se sustenta en conceptos lingüísticos, literarios y psicológicos conjugados en diseños de modelos didácticos, según sea el resultado del orden conceptual adoptado, el objeto de investigación será uno u otro.

Además, la situación de la DLYL, en tanto disciplina de intervención, apunta al efecto formativo necesariamente, lo que puede confundir respecto de la finalidad de la investigación didáctica. ¿Para qué investigamos y qué investigamos en DLYL? De los aportes de las investigaciones didácticas puede surgir un diseño cultural consciente y, además, este puede investigarse en su carácter de hecho cultural analizable, como «futuros humanos», en un «sistema de actividad social significativo» (Del Río, 2002). La evaluación histórica del diseño cultural solo podrá evaluarse en función del desarrollo humano logrado, es decir, en la perspectiva teórica formulada por Vygotski a principios del siglo xx que, como señalamos, constituye un programa vigente. En consecuencia, la asignatura Lengua y Literatura debería, necesariamente, derivar de un diseño consciente para poder evaluar el efecto de la formación realizada en la escuela en esta área de conocimiento.

La investigación didáctica es el punto de partida para cualquier propuesta ingenieril de educación escolar formal. En este sentido, como investigadores en DLYL, tenemos por delante la responsabilidad de quien hace investigación básica o aplicada. Dicho de otro modo, el carácter interdisciplinario e ingenieril del área nos obliga a delimitar teóricamente tres aspectos del campo: los contenidos a enseñar, los procesos de transposición y los objetos de estudio en tanto objetos de investigación empírica: qué hacemos en clase con nuestros alumnos, qué transmitimos a nuestros alumnos, cómo realizamos la actividad de enseñanza de las lenguas y la transmisión de las obras de la cultura.

Según la investigación que realicemos, básica o aplicada, se ponen de manifiesto dos concepciones del área: la investigación básica (orientada en nuestro caso en las posiciones vygotskianas) coloca la educación como objeto de estudio en sí misma, como interacción humana formativa, mientras que la investigación aplicada se orienta en la transposición y la aplicación de los instrumentos didácticos, en el sentido de artefactos diseñados por otras áreas de conocimiento. Este es, sin dudas, un tema de debate interesante en nuestra área, que supone una decisión epistemológica previa desde la cual posicionarse antes de comenzar una investigación.

Hasta el momento, todas nuestras investigaciones tuvieron el sesgo vygotskiano del enfoque ecológico de las aulas, por lo que la definición de investigación básica adoptada implicó el enfoque de un fenómeno o un hecho social como es la clase de Lengua y Literatura. Dentro de esta concepción, las problemáticas investigadas fueron las consignas de Lengua, Biología, Matemática y Educación Física, la corrección de los textos escritos en la escuela secundaria y en la universidad y, actualmente, la enseñanza de la oralidad y los géneros que se transmiten en el secundario y la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria; son investigaciones que enfocan lo que sucede en el aula.

En una dirección de investigación aplicada se investiga: la transposición didáctica de los contenidos gramaticales en la formación docente, la concepción interaccionista en la enseñanza de la lengua, la influencia de nociones lingüísticas específicas en la formación docente. Se trata, en estos casos, de investigaciones aplicadas ya que se busca conocer el efecto de las teorías en la enseñanza y las transformaciones y las síncresis adoptadas en los procesos, entre otros aspectos que podrían surgir de este tipo de investigaciones. De acuerdo con el obieto enfocado, la investigación derivará hacia una u otra perspectiva.

Investigación y modelo didáctico

La articulación entre objeto de investigación y metodología se delimita con los préstamos de la etnografía, la sociología, la lingüística, la filosofía y, en particular, con la psicología del desarrollo vygotskiana como el eje epistemológico desde donde se orientan nuestras investigaciones.

Fue a partir de las últimas investigaciones realizadas que comenzamos a discutir acerca de la relación entre método de investigación y modelo didáctico, el papel de las disciplinas de referencia y las prácticas sociales de referencia (géneros textuales) y su incidencia en el método de investigación. En nuestro campo, por lo general, los modelos didácticos se toman como esquemas sin referencias o, a veces, con la referencia de alguna relación conceptual teórica que se transforma en objeto didáctico a nivel conceptual, sin que existan transposiciones en función de efectos formativos. Es lo que ha sucedido con los tipos textuales, las marcas discursivas, los conectores; se trata de conceptos que circulan en manuales escolares y clases de Lengua como descriptores más o menos entendidos desde el sentido común, tanto de parte de los alumnos como de la mayoría de los docentes. La especificidad técnica que las nociones tienen en el contexto teórico se pierde cuando estas son extrapoladas al contexto didáctico como objeto de enseñanza. Sus significados cambian porque se les atribuyen sentidos restringidos y, por otra parte, a nivel de enseñanza de la lengua, no podría reponerse de ninguna manera el carácter explicativo que la noción contiene en el marco teórico de origen.

Este tema debe estudiarse metodológicamente como problema didáctico para abrir líneas concretas de trabajo docente a través de propuestas específicas de enseñanza. A modo de ejemplos: la enseñanza de los pronombres personales en los niveles sucesivos, en tanto contenidos de nivel primario como de nivel secundario; el sistema verbal del pasado en los cuentos fantásticos y en los cuentos policiales como contenidos de primer año de nivel secundario; proyectos de enseñanza secuenciados a partir de un género o a partir de una obra literaria, delimitando la finalidad y discutiendo el efecto que se busque, así como los procedimientos de evaluación que se incluyen en las propuestas.

Como resultado de sucesivas investigaciones, los tipos de discurso que encontrara Bronckart (1985, 2007, 2013) y definiera en 2002 como «formatos cristalizados de la acción de lenguaje», constituyen los lugares de construcción, de transformación y de aprendizaje de las formas lingüísticas de despliegue del pensamiento humano en la medida en que el pensamiento. así como las unidades representativas que éste organiza, son de orden semiótico. Como productos de operaciones psicoverbales o lenguajeras, los tipos de discurso manifiestan, a la vez, las operaciones psicocognitivas que establecen las coordenadas temporales que semiotizan estados, hechos y acciones. Al mismo tiempo, especifican la relación entre las instancias actoriales implicadas en la acción de lenguaje y su relación con el autor de un texto o enunciado concreto.

Desde este enfoque analítico de los tipos de discurso como formatos automatizados, la reflexión metalingüística que formulamos está basada en la práctica de lenguaje y, como trayecto didáctico de razonamientos, se reconoce desde el uso y el sentido del texto, como pasaje a la forma lingüística.

Los marcos teóricos que adoptemos tendrán consecuencias prácticas en el diseño cultural consciente de las personas de la sociedad; no podemos eludir la responsabilidad profesional frente a las evaluaciones internacionales, aun con los criterios discutibles que las organizan, ya que ponen de manifiesto un saber escolar socialmente distribuido y estabilizado.

Si, por una parte, las evaluaciones y presiones histórico-sociales propias de la época exigen la adaptación de las teorías, por otra parte, las actividades de lectura y escritura son las dos actividades escolares tradicionales que subsumen los conocimientos discursivo-textuales en todos los niveles de la formación escolarizada. En síntesis, en estas dos actividades específicas se concentran todos los contenidos de enseñanza de las lenguas y las literaturas. La oralidad, ya definida en el siglo pasado como una modalidad secundaria, se deriva de la actividad de escritura y es necesario, sin dudas, revisitarla didácticamente.

Asimismo, la cuestión de la realización de estas dos actividades es inherente a las teorías psicológicas y lingüísticas que responden a paradigmas filosóficos de cada época. En este sentido, desde la perspectiva interaccionista sociodiscursiva consideramos que las relaciones entre la epistemología de los campos disciplinares y los objetos de enseñanza son indispensables para la investigación y para las propuestas didácticas responsables de la construcción del diseño cultural humano que llamamos consciente.

En definitiva, el modelo didáctico saldrá de las investigaciones básicas o aplicadas que responden a las diferentes índoles de las problemáticas abordadas, pero el objeto de investigación común es el desarrollo humano como motor teórico y práctico de nuestro campo.

Lista de referencias bibliográficas

- Bronckart, J.-P. (1985). Le fonctionnement des discours. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2002). La explicación en psicología ante el desafío del significado. Estudios de Psicología, 23, 387-416.
- Bronckart, J.-P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño v Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: Aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. San Carlos de Bariloche: GEISE.
- Del Río, P. (2002). The External Brain: Eco-cultural roots of distancing and mediation. Culture & Psychology, 8 (2), 233-265.
- Maturana, H. (1995). La realidad: ¿objetiva o construida? Barcelona: Anthropos.
- Rastier, F. (2013). Aprender. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. San Carlos de Bariloche: GEISE.
- Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2006). Usos y formas de la lengua escrita. Buenos Aires: Noveduc.
- Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las lenguas (pp. 129-159), en Saussure, Vigotski y Volóshinov revisitados. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. 1, (1).
- Saussure, F. (2004). Escritos sobre lingüística general. Barcelona: Gedisa.
- Volóshinov, M. ([1929] 2009). Marxismo y filosofía del lenguaje. (Trad. T. Bubnova). Buenos Aires: Godot.
- Vygotski, L. ([1931] 2007). La imaginación y la creatividad del adolescente. Escritos sobre arte y educación creativa de Lev Vygotski. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Sobre las autoras

Stella Maris Tapia

Licenciada y profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires) y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora adjunta regular del área Formación Docente, se desempeña e investiga en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Sede Andina.

Daniela Marina Antista

Profesora en Letras por la Universidad Nacional del Comahue (UNCO) y profesora para la enseñanza primaria (Instituto Normal Superior del Profesorado Mariano Acosta, Buenos Aires). Profesora adjunta interina en el área de Lengua y Literatura en el Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche (IFDC). Es JTP regular en el Profesorado en Lengua y Literatura (UNRN). Tesis de maestría en elaboración en la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Paula Navarro

Profesora en Letras por la UNR. Se desempeña como profesora de Lengua Española II (UNR) y Práctica de la Comunicación Oral y escrita en la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Es formadora de formadores en su área específica en instituciones de nivel superior no universitario de la ciudad de Rosario. Integra el Consejo de Organización de la Revista SAGA (UNR). Tesis doctoral en elaboración (UNR).

Verónica Pereyra

Profesora de Castellano, Literatura y Latín, licenciada en Lenguas Modernas y Literatura, y magíster en Didácticas Específicas. Actualmente se desempeña como docente de Didáctica y Prácticas Docentes en el Profesorado en Lengua y Literatura en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias

Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Tesis de maestría defendida en la UNI.

Ivanna Centanino

Profesora de Educación Media en la especialidad Idioma Español, Instituto de Profesores Artigas (IPA, Montevideo, Uruguay), especialista en Constructivismo y Educación y en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Se desempeña como profesora efectiva de Didáctica en la especialidad Idioma Español en el IPA y en el Profesorado Semipresencial. Tesis doctoral en elaboración (UNR).

Eleonora Peluffo

Profesora de Educación Media en la especialidad Idioma Español en el IPA (Montevideo), y diplomada en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Se desempeña como profesora efectiva de Didáctica en la especialidad Idioma Español en el IPA (Montevideo) y en el Profesorado Semipresencial. Tesis doctoral en elaboración (UNR).

Dora Riestra

Profesora en Letras (Universidad Católica de Santa Fe) y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Ginebra, Suiza). Actualmente es profesora consulta de la UNRN. Fue profesora adjunta en la UNCO y profesora titular en la UNRN (Sede Andina), y en IFDC de San Carlos de Bariloche. Dirige el Grupo de Estudios de Interaccionismo Socio-discursivo en Educación (GEISE).

Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura

fue compuesto con la familia tipográfica Alegreya en sus diferentes variables. Se editó en octubre de 2016 en el Departamento de Publicaciones-Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

