

La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales

Dora Riestra*

Resumen

Desde la formación docente y la investigación en Didáctica de la Lengua fueron analizadas las correcciones realizadas a los textos de los exámenes de ingreso a la universidad para encontrar lo no enseñado en los niveles previos. Las inferencias acerca de las automatizaciones con errores por ausencia de enseñanza de gramática del español en los niveles primario, medio y superior se reconvirtieron en objetos de enseñanza. Para esto se realizaron secuencias didácticas, organizadas desde géneros textuales literarios; las mismas fueron propuestas en el marco de la investigación a docentes de Lengua para ser aplicadas en los niveles primario y secundario del sistema educativo. La evaluación conjunta permitió profundizar el conocimiento en la situación estudiada y precisar el objetivo de la formación de los profesores de Lengua y Literatura en relación con los contenidos lingüísticos y literarios específicos que necesita enseñar la escuela actualmente. Finalmente hemos analizado el sentido de la transposición didáctica de los géneros literarios como herramientas formativas en la profesión docente desde el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo.

Palabras clave: Formación docente. Investigación didáctica. Errores gramaticales. Géneros literarios. Modelización.

La formación docente y la investigación en Didáctica de las lenguas

Desde la práctica docente de formación de profesores de Lengua y Literatura en la Universidad Nacional de Río Negro y la investigación en la Didáctica de las lenguas que concluimos en 2011 (el proyecto *PI 35 UNRN. “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera”*)

* Profesora Titular Ordinaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura e Introducción a las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación en el Profesorado en Lengua y Literatura y en Las Licenciaturas en Antropología y Letras. Departamento de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Río Negro – Sede Andina, Bariloche, Argentina.

encontramos en la enseñanza de los géneros textuales una temática para poner en discusión en nuestro campo específico de la formación de formadores.

Con los textos de los exámenes corregidos de los ingresantes a esta universidad de todas las carreras de la Sede Andina, en Bariloche, en 2009, nuestro objetivo fue relevar los errores recurrentes para inferir las posibles faltas de enseñanza de razonamientos lógico-gramaticales. La finalidad de intervenir desde la investigación en este problema y articular acciones con los otros dos niveles del sistema educativo: el primario y el secundario, obedece a que en esta universidad formamos profesores de Lengua y Literatura, tanto en la modalidad presencial como en la virtual.

La reiteración de los errores en la planificación de los textos y en las construcciones sintácticas de los alumnos nos llevó a preguntarnos por la enseñanza de los razonamientos en la enseñanza de la lengua primera, problemática que ya habíamos comenzado a investigar en la Universidad Nacional del Comahue.

Esta preocupación, si bien estaba centrada en la enseñanza de los contenidos gramaticales, fue derivándose hacia otras direcciones en el transcurso de la investigación.

¿Por qué partir del análisis de los textos realizados por alumnos en exámenes de ingreso a la universidad?

En Argentina no se toman exámenes al terminar el nivel secundario, por lo tanto, el ingreso a la universidad es el momento en el que se evalúa efectivamente el funcionamiento del sistema educativo y, en consecuencia, los niveles anteriores por los que han pasado los ingresantes.

Nuestro interés pasa, como venimos planteándolo desde hace ya un tiempo (RIESTRA, 2006 y 2008) por lo que no saben los alumnos por no haberles sido enseñado oportunamente, según contenidos de documentos oficiales. Esta hipótesis va sosteniéndose con insistencia porque las dificultades de los alumnos no son únicamente errores sintácticos, sino evidencias de falta de razonamientos lógicos y prácticos precisos, como incapacidad manifiesta para sintetizar el tema en un texto leído, lo que implicaría poder hacer una autoevaluación del sentido del texto producido y, además, deberían poder establecer relaciones léxicas y lógicas en su propios textos.

Con los resultados de los análisis obtuvimos información para elaborar unas secuencias didácticas de lengua para nivel primario y secundario y para el curso de ingreso a la universidad con objetos de enseñanza extraídos de las dificultades encontradas. Los recortes de contenidos fueron los siguientes: enseñanza de pronombres y correlación verbal en el secundario y las preposiciones y la relación

entre presente y pasado en el nivel primario. Dichas secuencias fueron aplicadas por profesores de Lengua y Literatura y evaluadas junto con ellos en función de los tiempos de realización.

De la intervención didáctica obtuvimos información más afinada acerca de dificultades teórico-prácticas actuales en la enseñanza de la lengua.

En particular, nos interesa discutir aquí la propuesta formativa que estamos instrumentando en la formación universitaria de profesores de Lengua y Literatura.

Pudimos abrir y conocer mejor la práctica de los profesores para indagar aspectos específicos de las dificultades en la enseñanza de la gramática y detectamos posibles contenidos que no son enseñados y que deberían enseñarse en los tres niveles del sistema. Por otra parte, la escisión entre la enseñanza de los géneros textuales y la gramática continúa siendo un dilema del profesorado, que opta por presentarlos como dos objetos que no se pueden relacionar.

Si bien la noción de género textual ha sido introducida con un sentido bastante cercano al que formulara Bronckart (1997), la enseñanza de la textualización como propuesta didáctica no ha sido divulgada desde los organismos oficiales, que simplificaron las nociones de texto, género y secuencia, sin relacionar epistemológicamente las mismas. Es esta una situación actual en Argentina, donde se continúa practicando el aplicacionismo casual en la enseñanza de la lengua primera, incluidas estas propuestas de popularización de las nociones textuales mencionadas.

Encuadramos la investigación en didáctica de las lenguas en el marco del estudio de las acciones formativas humanas. Como sostiene Bronckart (2002), si bien la finalidad más general de la didáctica es transmitir los mundos construidos y, en esa transmisión, construir las personas de la sociedad, el rótulo académico mayor que la incluye es el de Ciencias de la Educación que, a su vez, configuran un campo perteneciente al conjunto de las Ciencias Humanas y Sociales. Esta pertenencia puesta de manifiesto entre los psicólogos de principio del siglo XX, como Vygotski, Claparède, Mead, Dewey, etc., quienes se centraron en los problemas educativos, contó con la referencia de Durkheim desde el campo de la sociología, preocupado por la problemática formativa.

Fue a principios del siglo XX que se produjo la ruptura de la sociología, la psicología y la lingüística con los problemas educativos y, aunque parezca estar en vías de suturarse y, pese a que desde la sociología, principalmente, se está dando importancia al estudio de la problemática de la educación en nuestro país, no vemos que esto redunde en planteos epistemológicos nuevos. No se da una real articulación con las didácticas de las disciplinas, por lo tanto

se coloca el foco en “lo social” como generalización de lo que sucede en el ámbito educativo.

Por otra parte, con el fin de situar el debate en la didáctica de la lengua primera, puede afirmarse que hoy las investigaciones apuntan mayormente al espacio cognitivo como enfoque dominante, centrado en el conocer o en el aprender humanos y, en menor medida, se estudia el enseñar y la formación docente específica.

Además, para investigar en las ciencias humanas actualmente es necesario hacer un recorte epistemológico muy preciso, debido a las múltiples perspectivas teóricas. En nuestro caso, en el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo (cf. BRONCKART, ob. cit., 2008) el enfoque se sitúa en una posición pragmática respecto del lenguaje humano como instrumento formador del pensamiento (VYGOTSKI, 1973). Desde esta perspectiva monista materialista, los objetos centrales de investigación de la interacción humana son la acción como mecanismo mayor de la construcción de los conocimientos (LEONTIEV, 1983) y la dialogicidad de la comunicación discursiva (VOLOSHINOV, 2009).

Se trata de lo colectivo/individual como dos dimensiones simultáneas. Para Voloshinov (ob. cit., p. 29) “Los signos sólo surgen del proceso de interacción entre conciencias individuales. La misma conciencia individual está repleta de signos. La conciencia solo deviene conciencia al llenarse de un contenido ideológico, es decir, signico, y por ende, sólo en el proceso de interacción social”. El carácter dialógico del signo está presente en este autor, por lo que la conciencia en tanto espacio colectivo define el carácter ideológico del signo.

Para Vygotski (ob. cit.) las relaciones intersíquicas mediadas por signos y significados determinan el proceso intrapsíquico en el que el signo como herramienta permite el desarrollo del lenguaje, puesto que la comunicación sólo es posible por vía indirecta. El pensamiento debe pasar por los significados y sólo después por las palabras. En la edición en español, retraducida en Argentina, de *Pensamiento y habla* (2007, p. 508) encontramos que “El significado media el pensamiento en su camino hacia la expresión verbal, es decir, el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto e internamente mediado”.

En el marco del interaccionismo sociodiscursivo, con las relecturas de Saussure (2004) se consideran los signos, así como los textos en los cuales se organizan, como productos de la interacción social, del uso; es que existe, definitivamente, una dependencia de ese uso. Asimismo, los significados que movilizan los signos y los textos no pueden ser considerados sino como momentáneamente estables, en estado sincrónico (artificialmente) dado. Además, debido a que a través de

esos signos y esos textos en constante movimiento se construyen los mundos representados que definen el contexto de las actividades humanas, sucede que los mismos mundos contruidos se transforman permanentemente.

El carácter dialógico puesto en las relaciones entre significado y sentido, que Voloshinov resume en el carácter ideológico del signo, sólo se constituye en la interacción social. Sin sospecharlo, este autor estaba muy próximo a lo que sostenía Saussure respecto del signo, una búsqueda epistemológica de comienzos del siglo pasado que tantas perspectivas de investigación sigue ofreciéndonos en el campo de las ciencias del lenguaje.

La tesis central del Interaccionismo sociodiscursivo es que la acción constituye el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje.

Es el accionar comunicacional (BRONCKART, ob. cit., p. 42) el que produce (considerando conjuntamente las teorías de Saussure y Habermas) formas semiotizadas que vehiculizan los conocimientos colectivos y sociales, que se organizan en los tres mundos del accionar humano. Es decir, la actividad de lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esta práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; en la intertextualidad resultante de esta práctica se conservan y reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad socio-histórica que se elaboran, por apropiación e interiorización, las representaciones de que dispone todo agente humano (apud VYGOTSKI, idem, p. 337).

Bronckart se refiere didácticamente a la doble esencia del lenguaje considerando los signos lingüísticos como “etiquetas sociales” que reagrupan, re-analizan y guardan una imagen primera junto con la imagen socialmente elaborada, es decir, se trata de una puesta en juego de dos clases de representaciones que se vuelven simultáneas, por lo que los mismos signos producirían un desdoblamiento generador de una capacidad de poner en juego estos dos órdenes y, por lo tanto, de la emergencia de la conciencia.

Esta tesis del lenguaje como actividad humana que mediatiza y organiza las otras actividades colectivas, como eje epistemológico de esta teoría, en relación con el campo de la didáctica de la lengua (en tanto construcción de mundo de conocimiento objetivado y acumulado históricamente), tiene consecuencias prácticas para definir el objeto de enseñanza. Se trata de la concepción de los textos como acciones y, a la vez, “objetos empíricos semiotizados”, productos de la capacidad de lenguaje. Éstos deben ser enseñados en el marco de su contexto

de producción, a la vez que en el recorrido de su arquitectura¹ (lo que Bronckart caracteriza como hojaldre textual), es decir, deben enseñarse como construcciones correspondientes a las decisiones tomadas en distintos órdenes de saberes, que involucran nociones estudiadas por diversas disciplinas que, además, deben ser transpuestas de una manera pertinente en función de constituirse en objeto de conocimiento para los educandos.

De acuerdo con este enfoque, los aportes teóricos de Vygotski y Saussure necesitan resituarse en la formación de formadores, volviendo sobre los textos originales de los autores. Para eso, es necesario considerar *la dinámica y la creación verbal* (textualización y enunciación) con los signos lingüísticos como dos aspectos simultáneos de la acción de lenguaje, para lo que disponemos de la referencia concreta de textos vygotskianos (cf. *La psicología del arte* y *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*).

Asimismo, la necesidad de enseñar a leer y escribir como actividades centrales de la escuela, nos lleva a considerar *la discretización del signo lingüístico* como concepto referencial (enseñar morfología, sintaxis y ortografía), que significa tener también el horizonte de la gramática como objeto de enseñanza, a partir de las nociones revisitadas de Saussure (BULEA, 2010).

En la concepción de los textos como *acciones de lenguaje y operaciones psicológicas*, el interaccionismo sociodiscursivo sintetiza los estudios psicológicos y lingüísticos en una perspectiva integradora de dos campos disciplinares, en tanto delimita el objeto de estudio, *el lenguaje*, como práctica social, colectiva, de realización individual, es decir, como objeto de estudio de la Psicología. Esta actividad de lenguaje, que se realiza mediante las *lenguas como construcciones históricas*, también colectivas y, por ello, dinámicas y arbitrarias, es objeto de estudio de la Lingüística; el hecho de que sólo podemos interactuar verbalmente, entendiéndonos y transformándonos a nosotros mismos en el proceso de conocer, es un objeto de estudio filosófico, específico de la Epistemología.

Vemos que estos tres campos referenciales para la formación de formadores nos ofrecen tres grandes ejes en los objetos de enseñanza que necesitan abordar

1 - El análisis del esquema de la arquitectura textual que propone Bronckart en *Activité langagière, textes et discours*, de 1997, distingue tres niveles estructurales superpuestos. El nivel más profundo, designado infraestructura, se define, por una parte, por las características de la planificación general del contenido temático y, por otra, por los tipos de discurso movilizados y sus modalidades de articulación, el segundo, el de los mecanismos de textualización, contempla las conexiones y relaciones anafóricas que construyen la coherencia temática del texto y el tercero, el más superficial, de la posición enunciativa, es el nivel de análisis de las voces y las modalizaciones.

los futuros profesores de Lengua y Literatura en la universidad: *el lenguaje, las lenguas y el carácter del conocimiento humano*.

Pero en la realidad, observamos que la transposición aplicacionista de la lingüística en la enseñanza de la lengua, que tuvo lugar alrededor de los años 70 y que perdura en nuestro país, tiene, además, la característica de atomizar los objetos de enseñanza, sin solidaridad epistemológica entre los mismos, como lo señalamos, por lo que se abordan los textos o se aborda la gramática de la lengua, como si se tratara de dos asignaturas.

En esta encrucijada, es interesante la noción de género textual, tomada por Bronckart de Voloshinov, en el carácter de noción integradora de los contenidos de enseñanza de la lengua, la que, coherentemente con el enfoque descendente del interaccionismo, puede ayudar a sortear la aporía aplicacionista y sintetizar el abordaje de los contenidos textuales y lingüísticos en un orden progresivo.

El nivel de los *mecanismos de posición enunciativa y de textualización* nos ofrece la articulación desde el texto y los conectores, con el punto de vista gramatical, como diversas clases de palabras a enseñar (por ejemplo: un conector temporal puede ser un adverbio o una frase verbal), que construyen la coherencia lineal o temática, más allá de la heterogeneidad infraestructural, por el juego de los procesos isotópicos de conexión, cohesión nominal y cohesión verbal; también son las pronominalizaciones de enunciación (las formas pronominales y los predicados, los pronombres enclíticos y proclíticos, las modalizaciones como enunciados que se construyen para evaluar con determinadas clases de palabras, etc.). Se trata de dos mecanismos operacionales, el mecanismo de enunciación que hace explícito el tipo de compromiso enunciativo obrante en el texto y que le confiere a este último su coherencia interactiva y el mecanismo de textualización que organiza la coherencia y la progresión temática.

Análisis de los datos de la investigación

Las dificultades registradas en el eje de lectura y las dificultades en el eje de la escritura, en 158 exámenes del curso de ingreso de 2009 y en 120 exámenes del curso remedial del mismo año fueron analizadas con la metodología de la arquitectura textual del interaccionismo sociodiscursivo.

A partir de los organizadores textuales y cómo se utilizaron los mismos, identificamos los tipos de razonamientos realizados satisfactoriamente y los que no lo estaban.

Observamos los siguientes indicadores de errores:

- uso exiguo de marcadores de progresión temática.
- ausencia de relaciones lógicas entre ideas.
- sustituciones incorrectas o ambiguas. Uso equívoco de pronombres y de léxico.
- la concordancia verbal anómala.
- puntuación aleatoria.

Los datos siguientes nos parecieron relevantes por las dificultades reiteradas:

- Se observó un 22% del uso erróneo de la preposición “a”, ya que se emplea dicha preposición en lugar de otras, mientras que en un 17% de los casos, se utiliza “en” en lugar de otras. Otro caso frecuente (20%) es el uso injustificado de la preposición.

Al observar los mecanismos de textualización, en relación con los errores del plano de la cohesión nominal, el desconocimiento de las proposiciones y de los pronombres como clases de palabra conlleva un alto porcentaje de formulaciones que impiden la recuperación de la cadena anafórica, generando de tal forma errores que aparecen señalados en la corrección bajo el ítem coherencia.

Una primera conclusión obtenida: el uso incorrecto de las proposiciones produce, en primer lugar, la pérdida de sentido tanto en la comprensión como en la planificación textual. Nos preguntamos también acerca del mal uso de los pronombres: ¿Por qué los usan mal? ¿Por qué no logran hacer sustituciones?

Una primera hipótesis fue la falta de enseñanza de la articulación de las dimensiones discursivo-textuales en componentes de la relación sintaxis/significado, tanto a nivel de infraestructura como en la coherencia local.

Una segunda hipótesis: La ausencia/presencia de razonamientos lógicos y semilógicos (causalidades, progresión temática, conexión) guarda relación con los razonamientos gramaticales. Los indicadores son los conectores y las sustituciones.

Respecto de los organizadores textuales en los tipos de discurso, que permiten inferir la lógica en los razonamientos prácticos (apud Bronckart), nos preguntamos qué faltó en el razonamiento causal y cómo enseñarlo.

Observamos lo siguiente:

- Las oraciones incompletas que no construyen razonamientos (causa y consecuencia separadas por punto).

- En el razonamiento adversativo hay falta del conector, se reitera, se confunde con una adición. La falta de razonamiento de la causalidad lleva a la pérdida de sentido, por desconocimiento en cláusulas preposicionales: inversión causa-consecuencia, falta de conector, error de puntuación, confusión causa-finalidad.

• De las confrontaciones teóricas definimos (cf. SAUSSURE, 2004) que podemos distinguir gramaticalmente dos planos, que muestran cómo los signos lingüísticos se articulan en la lengua:

- a) plano de la sintaxis: oposiciones en el orden sintagmático. Es un plano operacional.
- b) plano semántico o sema: En este plano no hay lugar para la intervención didáctica.

Para observar el plano de la sintaxis, debimos indagar en el subtexto, realizar una interpretación (hermenéutica del razonamiento).

Consideramos que el plano sintáctico es una oposición formal en un nivel de construcción, mientras que el subtexto (cf. VYGOTSKI en LURIA, 1995) es el sentido que quiso darle quien escribió ese texto. Lo que encontramos frecuentemente es una distorsión entre *lo que se quiso decir* y *lo que se dijo*. En ello vemos una pista para enseñar a razonar: la intervención docente tendría que ubicarse en el plano gramatical y en el razonamiento con referencias léxicas.

Como tercera hipótesis planteamos que las categorías gramaticales se están enseñando de forma estática, fuera del sintagma (por ejemplo, como clasificación, en cuadros, agrupados por tipos de semantización). No parece estar claro qué se enseña en lengua, es notorio que no se enseña a razonar con las formas lingüísticas.

Las transiciones entre texto y discurso que se realizan en los mecanismos de textualización y los mecanismos de posición enunciativa implican un objeto de enseñanza complejo con dos lógicas disjuntas y simultáneas que se deberían integrar en la enseñanza de la lengua, la lógica praxeológica del hacer comunicativo y la lógica formal de la selección y revisión gramatical.

La lógica praxeológica tiene relación con el hacer del texto, es la actividad realizándose en el tiempo frente a determinado interlocutor. Está entre el USO y el SENTIDO; dicho de otro modo, la lógica de la textualización tiene que ver con previsualizar y planificar la estructura del texto, cómo hacerlo, con qué parámetros prácticos.

En cambio, la lógica formal se da en la relación entre SENTIDO y FORMA. Está asociada a la lógica de oposiciones y asociaciones gramaticales en cada lengua y se desarrolla según los tipos de discursos heredados culturalmente. La lógica gramatical, como no puede ser de otro modo, en cada lengua presenta sus particularidades técnicas insustituibles. Por otra parte, cada lengua se rige por una lógica formal proposicional, que expresa lo que se puede y lo que no se puede. Es una posibilidad de existencia (Si esto, no esto. Si esto, esto). Por eso se basa en principios como la no contradicción, el tercero excluido. Esta lógica está implícita en acciones de lenguaje (ap. Luria, quien sostiene que el pensamiento lógico está en la base gramatical).

De estos análisis surge una nueva pregunta de investigación: ¿puede enseñarse a razonar sin haber realizado un análisis previo del pasaje del texto al discurso y las configuraciones lingüístico-gramaticales que lo componen?

Es necesario revisar el plano textual (de autor individual, consciente) y el discursivo (de formato social, inconscientemente automatizado) como construcciones que son los posibles gramaticales en una lengua, en nuestro caso, el español.

Lo praxeológico del lenguaje está situado a nivel del diálogo, mientras que la reflexión sobre la forma gramatical se da en la lengua, en un nivel monológico, en el sentido vygotskiano de lenguaje interior, como función psíquica.

La conclusión para la Didáctica de las lenguas tiene relevancia, puesto que al separar en la enseñanza estas dos dimensiones simultáneas: la dialógica y la monológica se nos impone elaborar un trayecto didáctico (uso-forma y sentido-forma) que es, en realidad, enseñar a considerar la complejidad de la textualización como proceso que se internaliza y, de este modo se operacionalizará con más o menos eficacia, según la propuesta didáctica organice el trayecto.

Notamos que la conciencia del hacer textual (plano praxeológico) está fuertemente determinada por el “emocionar”, en términos de Maturana (1995), mientras que el “razonar” proviene necesariamente del emocionar y se presenta en el nivel monológico, en la conciencia de la propia acción de lenguaje, de la autorreflexión. Este nivel no constituye un objeto de enseñanza, lo que observamos como paradójico en un ambiente de profusas descripciones de la cognición abstracta y de la mente en los ámbitos educacionales.

Para definir la propuesta didáctica planteamos la intervención a docentes en ejercicio en los dos niveles del sistema. La finalidad más general fue enseñar en secuencias didácticas, a partir de un género de texto literario concreto, la causalidad como razonamiento lógico-gramatical.

Para este artículo tomamos solamente la propuesta didáctica que se aplicó en el nivel medio con los docentes de 5º año, la que fue explicada en la lógica de la instrumentación de la secuencia (ver Anexos):

- 1) Planteamos que se trataba de una intervención individual en un proyecto colectivo.
- 2) Por qué trabajar lo textual para llegar a la gramática y luego volver al texto.
- 3) Ver los mecanismos de textualización en relación con la enseñanza de la gramática.
- 4) Propusimos evaluar la propuesta fue la siguiente manera:
 - a) Asistemática de registro individual: se trataba de que los docentes escribieran acerca de la experiencia con la aplicación de la secuencia, especialmente qué había funcionado y qué no, por qué, qué modificarían.
 - b) Grupal de docentes con investigadores: puesta en común de qué había resultado y qué no, por qué, qué se modificaría.
 - c) Entrevistas dirigidas de investigación realizadas a cada docente de manera individual.

La revisión de la evaluación de las secuencias instrumentadas en nivel medio se realizó también analizando los trabajos producidos por los alumnos.

Se observó, en general, en la producción final de los alumnos, una falta de sistematización o consolidación de las nociones gramaticales trabajadas en los talleres propuestos en la secuencia; pudimos notarlo, en particular, con el uso de los pronombres relativos. En este aspecto es evidente cómo la concepción sobre la gramática, así como las prácticas y la formación previa de los docentes inciden sobre su enseñanza, prácticamente sin búsqueda de nociones disciplinares referenciales; por ello, es necesario revisar no ya si es necesario o no enseñar gramática, sino cómo hacerlo para que los alumnos logren realizar sus actividades de escritura, es decir, textos con conocimientos explícitos de nociones gramaticales, que les permitan desarrollar mejor ese hacer textual escolarizado.

Vimos que los errores frecuentes de correlación verbal no presentaron cambios significativos con posterioridad a la instrumentación de la secuencia. Incluso alumnos con pocas dificultades en sus trabajos de escritura, presentan problemas de este tipo con el uso del modo subjuntivo en la subordinación. Pese a que las docentes corrigieron los

errores, no hubo una enseñanza sistematizada prevista de estas nociones gramaticales, por lo que las correcciones fueron abstractas para los alumnos, no se llegó al nivel del análisis del razonamiento en el uso de la forma gramatical concreta.

Evaluamos que para trabajar con una secuencia didáctica donde predominen los tipos de discurso del orden del contar es necesario incorporar tiempos y modos verbales sistematizadamente, como conocimiento lingüístico-gramatical que hoy no dominan los maestros ni los profesores.

En las entrevistas dirigidas de investigación (EDI) realizadas a cuatro docentes que instrumentaron las secuencias propuestas, tanto de nivel medio como de nivel primario, observamos que sus evaluaciones daban cuenta de la articulación discursivo-textual, por haber analizado las consignas que consideraban significativas este sentido (apud RIESTRA, 2006).

Frente a la pregunta: *¿Cómo se enseñó el pasaje de conector a categoría gramatical?* las respuestas indicaron que hubo una reflexión metalingüística a partir del hacer textual. Este dato fue significativo para el diseño del próximo proyecto de investigación.

No obstante, notamos que el contenido epistémico no pudo articularse con las actividades de escritura a partir de los talleres de la secuencia. Observamos que la concepción tradicional de la gramática proposicional se conserva subyacente a la propuesta didáctica, con algunas vacilaciones entre categorías discursivas y categorías textuales, como en el uso de “conectores” identificado con “clase de palabra”, sin diferenciar los términos y sus referencias disciplinares.

Las concepciones previas sobre la enseñanza de la gramática y las representaciones acerca del objeto de enseñanza, que actuaron como los condicionantes epistemológicos y metodológicos desde los cuales se enseñó (o no) la gramática, no se habrían modificado en las prácticas, por no haber intervenido los profesores en la discusión y en el diseño de la secuencia.

En general, las evaluaciones de los docentes mostraron coincidencias con las hipótesis del proyecto, por lo están en elaboración nuevas propuestas didácticas para docentes de nivel medio y practicantes del Instituto de Formación docente (IFDC) de Bariloche, que serán evaluadas en el marco de otro proyecto de investigación.

La formación docente frente a una disyuntiva: los modelos aplicados y los modelos adaptados

Hemos visto que las propuestas basadas en aplicar modelos teóricos hipotéticos en la formación de formadores, orientados desde la lingüística pragmática, las

teorías textualistas de las tipologías, algunas gramáticas como la funcional, la generativa, etc, no tuvieron el efecto positivo esperado en el dominio del uso de la lengua.

Asimismo, en este afán aplicacionista la noción de género discursivo también entró a las aulas sin transposición didáctica alguna, por lo que operó y opera como descriptor, del mismo modo que las nociones de las tipologías textuales.

Sin embargo, el concepto de género de la palabra que fuera acuñado por Volóshinov, o género de texto según Bronckart (1997), quien lo rescató, pese a que nos llegó mal traducido al francés como “género discursivo” en los textos de Bajtin, es un concepto de especial interés para la Didáctica de las lenguas. El carácter praxeológico del género textual se percibe directamente en formatos que son reconocibles (los modelos de hacer textual según la actividad humana que lo genere).

En esta dirección, la discriminación conceptual entre textos y discursos realizada por Bronckart, en particular, tiene derivaciones didácticas importantes, en la medida en que de un saber hacer práctico podemos adquirir los formatos discursivos y aprenderlos para enseñarlos a partir de procesos de modelización didáctica (RIESTRA, 2010).

Desde nuestra perspectiva vemos que aún necesitamos delimitar lo siguiente: si bien *los textos* son unidades comunicativas globales, productos empíricos de la acción de lenguaje y *los tipos de discurso* son unidades lingüísticas infraordenadas, a la vez que operaciones psicológicas cristalizadas en los textos, es posible visualizar estos formatos como “segmentos” en la composición de los textos, según modalidades variables. Se trata de enseñar a enseñar estas formas segmentadas que nos permiten introducir el espacio gramatical como objeto de estudio y las categorías gramaticales como objeto a ser enseñado.

Para la producción textual el agente dispone de un conocimiento personal (y parcial) del architexto de su comunidad verbal y de los *modelos* de géneros allí disponibles.

Sobre esta base el agente *adopta* un modelo de género que parece pertinente para las propiedades globales de la situación de acción; al ser *adaptado* ese modelo a las propiedades particulares de esa situación, produce un nuevo texto que presentará las marcas del género elegido y las del proceso de adaptación a las particularidades de la situación (BRONCKART, 2007, p. 81).

En esta perspectiva, la cuestión formativa pasa por cómo enseñar a los futuros profesores a trabajar en esta transición o pasaje [texto-discurso-gramática] la

transposición didáctica de cada género textual y, particularmente de los géneros literarios, que son los que debe transmitir la escuela como tarea histórico-cultural. Este desafío de la formación de profesores de Lengua y Literatura es el que nos ocupa y continuamos investigando.

Los géneros, como lo señalara Bronckart (ob. cit.), se adoptan como modelos de hacer textual y siempre se adaptan a una nueva situación comunicativa, por lo que entre la adopción de un género en una situación comunicativa determinada, la adaptación es el espacio didáctico por excelencia; frente a un género se trata de imitar, crear y calcular cómo planificar y elaborar el texto, lo que De Mauro (2003) define como entidad del lenguaje: *la capacidad de imitar-repetir, la capacidad de inventar-crear transformando y la capacidad de calcular-crear combinando*.

Este concepto de género abordado desde el movimiento y el cambio, considerando la relativa estabilidad lingüística y composicional, permite situar la actividad de escritura confrontada a un concepto de modelo que no es una tipología, sino una posibilidad que abre nuevas posibilidades en las tres dimensiones del género que señalara Voloshinov y que formulara didácticamente Schneuwly (1994) como contenido temático, estilo y construcción composicional.

Nos preguntamos desde la formación de formadores acerca de la dirección a seguir en la transposición didáctica: ¿qué nivel de adaptación de géneros literarios es posible en la escuela de hoy? ¿buscamos que nuestros alumnos escriban a la manera de un escritor? ¿para qué vamos a modelizar los géneros literarios y analizar sus regularidades composicionales textuales y lingüísticas? ¿caeremos en la aplicación reducida de los métodos de la teoría literaria?

Sí sabemos que se trata de encontrar las temáticas universales que se actualizan en la era de la globalización, por lo que las evaluaciones sociohistóricas de los textos constituyen una tarea fundamental que debe realizarse también en el marco de la adaptación.

Volvemos a la noción de género de Voloshinov (ob. cit.) que puede orientarnos en este sentido, en lo que hace a la relación de implicación entre lo colectivo y lo individual. Dirá que los “signos-ideas” no emanan de la actividad de una conciencia individual, son productos de la interacción social que los condiciona y, debido a ese estatus, siempre presentan un carácter dialógico, se inscriben en un horizonte social y se dirigen a un auditorio social. Lo intersíquico como el espacio colectivo que forma lo intrapsíquico individual es el punto de ruptura epistemológica en el que la coincidencia con Vygotski es notoria. Esta perspectiva, si se piensa desde la selección de obras literarias como signos ideas, que permiten articular lo colectivo y lo individual, ofrece una tarea muy alentadora para la

formación de los profesores, ya que la transposición deberá tener como objetivo esta tarea transmisora del signo ideológico, lo que se contrapone a las posiciones posmodernas que propusieron el “leer por leer” como horizonte colectivo.

El papel que juegan los textos en la interacción entre dos generaciones como problema didáctico

El efecto formativo de los textos, tanto orales como escritos que circulan en la escolaridad no apunta a precisar de qué manera han sido elegidos los géneros, ni consideran la finalidad con un sentido dialógico en función de formar personas más o menos conscientes, críticas y, a la vez, solidarias.

En realidad, no es tenido en cuenta el efecto político cultural de los géneros literarios, por lo menos no está actualmente presente como preocupación pedagógica la transmisión de valores como signos ideológicos en los textos escolares. La problemática cultural pasa por estéticas de la llamada literatura “infanto juvenil” que, por lo general se basa en intereses etarios y el “disfrutar” como meta del arte; no está presente la problemática de la condición humana ni la responsabilidad histórica sociocultural de la intencionalidad formativa de la futura generación, es decir, el carácter de lo estético y lo ético están disociados en estas propuestas literarias escolares.

Del Río y Álvarez (2002) ya plantearon esto, acerca de que la problemática del diseño cultural humano consciente está alejada de la formación escolar, no obstante, se pone en juego un diseño, aún inconsciente, de futuros humanos.

Frente a este concepto del diseño cultural, el valor formativo de los géneros en relación con el concepto de medio social o medio ambiente-social, tomado también de Volóshinov, conformado por los textos de la interacción, nos plantea la relación necesaria entre humanos de dos generaciones. Podemos decir que el diseño cultural y el medio ambiente-social se constituyen por efecto de la acción de lenguaje y, según las palabras textualizadas con un determinado sentido en la escolaridad, serán formadas las personas de la sociedad. Por lo tanto, la selección de los textos literarios, sin dudas, formará personas hacia una dirección más o menos solidaria de la civilización humana.

Como señalamos más arriba, la enseñanza de los géneros textuales ha ido cobrando validez en tanto superación de la enseñanza de unas tipologías textuales abstractas. Pero aún no hay propuestas didácticas elaboradas secuencialmente para incorporar los contenidos lingüísticos a la vez que se enseña a textualizar en los géneros, sean literarios o géneros relacionados con prácticas sociales académicas en los diferentes niveles del sistema educativo.

A partir de las intervenciones didácticas formuladas para los cursos de ingreso a la universidad y en cursos de capacitación para docentes del Nivel Medio en articulación con el ingreso a la universidad, notamos que la gramática ha desaparecido prácticamente como objeto de enseñanza, que los textos se clasifican y se confunden la noción de texto y discurso, que los razonamientos prácticamente no se planifican en función de la enseñanza de la lengua, que los tipos de discurso no se reconocen como formatos cristalizados ni como composiciones lingüísticas, sino como productos textuales. Aquí radica el espacio de la didáctica de las lenguas que necesitamos sistematizar.

El análisis descendente desde el texto a las formas gramaticales que lo conforman no es una práctica escolar habitual, por lo que los mecanismos de textualización y de enunciación como operaciones automatizadas en razonamientos mal realizados (espontáneos, no enseñados en la escuela) tampoco son considerados para reenseñarlos en las clases de la lengua.

Por lo tanto, inferimos que el nivel de la infraestructura del texto, en particular en lo que se refiere al discurso teórico, que circula con la etiqueta de discurso académico en los niveles secundario, terciario y universitario, no es enseñado con una propuesta de intervenciones docentes diseñada previamente, por lo general se describen algunas marcas textuales y los contenidos gramaticales aparecen apenas aludidos en los textos, como conocimiento implícito o, si son enseñados, tienen un carácter prescriptivo y disociado de la textualización. En definitiva, el problema didáctico está centrado, en primer lugar en la enseñanza de la textualización como acción de lenguaje con diversos niveles de decisiones simultáneas de arquitectura (cf. Bronckart). Pero, hay que considerar que este nivel de delimitación del problema didáctico continúa siendo abstracto si no lo encuadramos en el género como espacio sociodiscursivo-textual, la herramienta comunicativa, como producto intersíquico, colectivo e individual a la vez, un modelo que está necesariamente asociado a una actividad extraverbal que lo determina.

Dicho de otra manera, el objeto de enseñanza parte necesariamente del modelo genérico de la interacción para después enfocar el texto concreto como objeto empírico a leer o a planificar y los formatos discursivos que lo componen para desentrañar esa composición lingüístico-gramatical y entender cómo las oposiciones de los signos permiten elaborar tantos textos posibles en un mismo género.

Esta síntesis necesita desplegarse en programas de formación docente que logren presentar las diferentes dificultades y capacidades a desarrollar según los géneros en los distintos niveles de la formación básica (primario y secundario).

Modelizar y secuenciar la enseñanza de los géneros como tarea de la Didáctica de la Lengua y la literatura

El análisis de un género determinado, que implica lo que llamamos una *modelización*, término acuñado por Bronckart e Schneuwly (1991), apunta a conocer los aspectos formales de los géneros, en particular los géneros literarios en la enseñanza de la lengua y la literatura.

El concepto de modelo tiene una fuerte connotación de aplicación y medida en la cultura académica que, como tarea de la didáctica de las lenguas puede llevar a un malentendido conceptual. Hemos observado en algunos casos que los docentes “modelizaban géneros” en clase con los alumnos de secundario. Es decir, caían en un descriptivismo abstracto de las formas, casi en el borde de una teoría literaria improvisada.

Por otra parte, sabemos que “es en la diversidad de los géneros donde se condensan todos los contenidos de enseñanza de una lengua, por lo que modelizarlos resulta una tarea de investigación necesaria de la Didáctica de las lenguas” (RIESTRA, 2010).

Importa resaltar el carácter de herramientas de los géneros (cf. SCHNEUWLY, 1994) para abordar desde este concepto la noción de *modelización* como búsqueda de posibilidades para el desarrollo de las capacidades. Sin embargo, esas posibilidades de transformar en objetos de enseñanza las características de los géneros no pueden reducirse, de ninguna manera, a la descripción de formas.

Apuntamos a una articulación didáctica entre la formación docente y la formación básica (primaria y secundaria). Se trata de dos niveles de conocimiento que se incluyen en la Didáctica de las lenguas y las literaturas pero que difieren en su tratamiento formativo. Esta aclaración es válida en la medida en que registramos que los profesores noveles reproducen el efecto formativo recibido en sus alumnos de primario o secundario, incluyendo nociones teóricas. La situación aludida tiene como referencia las clases de practicantes en Argentina, tanto en institutos de formación para el nivel primario como en las universidades que forman profesores para el nivel secundario.

Si los docentes aplican teorías lingüísticas es porque esa fue la formación que recibieron en los profesorados. Por lo tanto, para revertir esta práctica institucional es necesario instrumentar propuestas que produzcan rupturas epistemológicas.

Encontramos las siguientes posibilidades de ruptura en la noción de género textual:

- Remitir a la relación entre las actividades humanas y la actividad verbal que las evalúa.

- Definir la producción de un texto en una situación de acción verbal en sus representaciones sobre el contenido temático a semiotizar, así como por las propiedades materiales y sociosubjetivas del contexto de su actuar.

Para modelizar un género en secuencia didáctica es necesario analizarlo desde tres aspectos que articulamos en la siguiente progresión:

Tratamiento comunicativo: USO

Tratamiento de contenido: SENTIDO

Tratamiento lingüístico: FORMA

En el trayecto de Uso-Sentido-Forma está planteado un dispositivo didáctico (RIESTRA, 2006) como correlato de lo formulado por Voloshinov (ob. cit., p. 154):

Primero se genera la comunicación social (fundada sobre las infraestructuras), en ellas se generan la comunicación y la interacción discursiva y, finalmente, esta generación se refleja en el cambio de las formas de la lengua.

Se trata de que al enseñar las actividades de lectura y escritura en la escuela se realice un recorrido metodológico que busque producir ese efecto de *adopción* de un género y *adaptación* del mismo en la práctica comunicativa. Para utilizar una herramienta es necesario conocerla al usarla, si no, no es herramienta; por lo que sólo conocer algunas características de los géneros como práctica de enseñanza-aprendizaje, sería tomar otra vez el camino de las tipologías textuales, que no tuvieron la apropiación de las capacidades discursivo-textuales esperadas.

Las herramientas del desarrollo de los alumnos necesitan modelizarse en el sentido de búsqueda de posibilidades de configuraciones lingüísticas para el hacer textual de los alumnos. Esta noción de herramienta variará según abordemos géneros de divulgación científica, géneros institucionales de actuación pública en prácticas sociales diversas y los géneros literarios, que son los específicos y que se han desvanecido en su tratamiento como herramienta de la producción verbal asociada a la palabra y la creación.

En coincidencia con lo que plantea Marcuschi (2002), respecto de la falta de sistematización de géneros para la enseñanza escolarizada, observamos que son unos pocos géneros los que se enseñan efectivamente como tales en los dos niveles escolares.

De aquí es que retomamos la propuesta de volver a enseñar a leer los géneros de la literatura como objetos estéticos y éticos, productos culturales que, si no se conocen en la escuela, difícilmente lleguen a conocerse por las generaciones siguientes.

En este cruce entre didáctica y política reside la posibilidad de influir desde la enseñanza de la lengua en las políticas públicas, ya que las historias del arte y, en ese marco, las literaturas son herramientas comunicativas entre los pueblos y entre los ciudadanos.

Una de las tareas que nos planteamos en la investigación didáctica está en relación con las modelizaciones de los géneros. Se trata de encontrar las regularidades en el tratamiento temático, en el tratamiento comunicativo y en el tratamiento lingüístico, que desemboca básicamente en la enseñanza de la gramática de la lengua particular. De aquí se desprende la necesidad y la importancia de que en cada lengua, en cada nivel, incluso, puedan analizarse las características concretas de los géneros textuales en general y los literarios en particular en cada contexto nacional y regional para transmitir contenidos que son de carácter socio-histórico-cultural, de carácter comunicacional y de carácter lingüístico gramatical. Estos conocimientos teórico-prácticos que se condensan en los géneros por ser de distinta naturaleza, hacen que la investigación didáctica abarque en diversos campos disciplinares como la Historia (social, económica, del arte), la Sociología, la Lingüística (las corrientes contemporáneas), la Gramática del español, la Psicología y la Filosofía (del lenguaje), etc.

Algunas conclusiones

En las últimas investigaciones realizadas desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo nos detuvimos en el estudio del pasaje entre el texto y el discurso para desde allí abordar la identificación de objetos de enseñanza en las formas gramaticales y sus sistemas normativos (en español rioplatense), que son los que permiten conocer el mecanismo de lenguaje, familiarizarse con la morfo-sintaxis y delimitar esas formas en tanto posibilidades semánticas de recursos a enseñar en el dominio de la propia lengua.

El enfoque de la transición entre texto y discurso para la enseñanza de la asignatura escolar implica discriminar los dos niveles operacionales del texto en el mecanismo de lenguaje (cf. Bronckart). Estos dos niveles: el de textualización y el de la enunciación deben reconocerse reflexivamente para poder razonar en la gramática de una lengua; en este proceso es necesario descontextualizar

las unidades lingüísticas para entender su funcionamiento en el mecanismo. La referencia disciplinar de la gramática se vuelve un eje indiscutible en los programas formativos de formadores. Esta tarea de la Didáctica de las lenguas constituye un desafío para el que las discusiones con gramáticos y psicólogos pueden aportar. Nuestra posición al respecto es que se trata de dos objetos de enseñanza diferenciados (uno praxeológico y otro epistémico), por lo tanto, la reflexión metalingüística sobre los mecanismos de textualización no significa enseñar conectores y relaciones anafóricas, sino reestructurar los contenidos gramaticales para lograr producir el efecto de coherencia reflexiva sobre los textos como acciones en la actividad de lenguaje.

Si bien hemos partido del análisis de los textos de los alumnos para analizarlos y conocer más a fondo las dificultades, no las abordamos como obstáculos en los propios alumnos, sino como falta de enseñanza de los contenidos lingüísticos en su complejidad. No buscamos un repertorio de errores corregidos para tipificarlos, nos interesó encontrar algunas recurrencias que nos llevaron a hipotetizar sobre qué y cómo enseñar algunos contenidos de Lengua. Por eso sostenemos que los errores en los niveles de los mecanismos de textualización y de enunciación podrían deberse a operaciones automatizadas en razonamientos mal realizados (espontáneos, no enseñados en la escuela).

La estrategia didáctica que nos planteamos en el marco de la investigación es la de introducir como objeto de estudio el género literario y, desde la literatura llegar a las formas lingüísticas. No se trata de volver a enseñar usando los textos como “ejemplos de gramaticalidad”, sino que planteamos el camino descendente de la producción textual a los formatos discursivos y en ellos reflexionar y sistematizar la gramaticalidad encontrada, que nos permitirá entrar y salir de los textos en los géneros para reformular sentidos diversos.

Por otra parte, la “comunicación verbal literaria”, en términos de Voloshinov, es “un momento del proceso continuo y multilateral generativo de un colectivo social determinado” que nos presenta múltiples razonamientos, explícitos e implícitos, un desafío para la comprensión y la interpretación, aún cuando los mundos construidos parezcan ajenos y lejanos. La diversidad de tipos de discurso que circulan en las obras literarias es un desafío para la investigación didáctica y para recuperar, desde ese espacio, la enseñanza de las lenguas.

En definitiva, después de los planteos de la deconstrucción y el criticismo posmoderno en la formación de formadores, se trata de retomar los géneros literarios situando los criterios de selección entre la estética y la ética, como dos

ejos culturales que sólo se transmiten por conocimiento artístico que, además y necesariamente, incluye la técnica de la lengua como objeto de estudio.

La literatura como consumo o estética del “disfrutar” no tiene nada que ver con el conocimiento y el placer estético frente a las obras de arte, aún las producidas en otros contextos; es lo que entendemos por “comunicación verbal literaria”, cuyas claves deben enseñarse y transmitirse a los jóvenes para formar la conciencia histórica, un proceso colectivo e individual a la vez que se produce (o no) en la escuela primaria y secundaria.

En definitiva, aunque estemos transitando actualmente una cultura de la imagen con la valoración positiva de lo efímero – que sería motivo de otro análisis – nuestra identidad colectiva se transmite en gran medida a través de los relatos históricos con las representaciones de mundo, que continúan vigentes y el orden del contar es necesario en la constitución de los humanos. Eso no parece estar en discusión, pero sí la transmisión de los géneros literarios como “momento del proceso continuo y multilateral generativo”; es decir, la transmisión del valor de las obras de arte y la democratización del conocimiento artístico como una tarea específica formativa de la educación pública.

The formation of language and literature teachers and the teaching of text genres

Abstract

University entrance examination texts corrections have been analyzed by those working in teacher training and researchers in Language Didactics to look for concepts that have not been previously taught in different levels of education. Inferences about the automation of mistakes due to lack of Spanish grammar language teaching in elementary, high school or tertiary level have become the objective of our teaching. Therefore, didactic sequences have been organized based on literary texts of different genres. Then, Language teachers have been provided these proposals within the research framework to be applied in elementary and high school education systems. The joint evaluation has helped to go deeper in the studying of the situation and to come out with a specific teaching objective for those who would graduate as Teachers of Language and Literature so that their teaching objectives in the current school are the needed ones. Lastly, we have analysed the sense of didactic transposition of the literary genres as formative tools in the teaching profession from the theoretical framework of socio-discursive interaction.

Keywords: Teacher training. Didactic research. Grammar mistakes. Literary genres. Modelling.

A formação dos professores de língua e literatura e o ensino dos gêneros textuais

Resumo

A partir da formação docente e da investigação em didática da língua foram analisadas as correções realizadas nos textos dos exames de entrada na universidade para encontrar o não ensinado nos níveis prévios. As inferências acerca das automatizações com erros por ausência de ensino de gramática do espanhol nos níveis primário, médio e superior se converteram em objetos de ensino. Para isso, realizaram-se sequências didáticas, organizadas a partir de gêneros textuais literários; as mesmas foram propostas no marco da investigação a docentes de língua para serem aplicadas nos níveis primário e secundário do sistema educativo. A avaliação conjunta permitiu aprofundar o conhecimento da situação estudada e precisar o objetivo da formação dos professores de língua e literatura em relação com os conteúdos linguísticos e literários específicos que a escola necessita ensinar atualmente. Finalmente, analisamos o sentido da transposição didática dos gêneros literários como ferramentas formativas na profissão docente a partir do marco teórico do interacionismo sociodiscursivo.

Palavras-chave: Formação docente. Investigação didática. Erros gramaticais. Gêneros literários. Modelização.

Bibliografia

BRONCKART, Jean-Paul; SCHNEUWLY, Bernard. La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, n. 9. Barcelona: Graó, 1991/1996.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista a D. Riestra. **Propuestas** 7, CELA, Universidad Nacional de Rosario, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. Los géneros de texto y su contribución al desarrollo psicológico. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. Genres des texte, types de discours et « degrés » de la langue Hommage à François Rastier. **Texto!**, v. 13, n. 1, jan. 2008.

BULEA, Ecaterina. Nuevas lecturas de Saussure en VVAA. **Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados**. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2010.

DE MAURO, Tullio. Elogio delle imitazione en **Guida all' uso delle parole**. Roma: Riuniti, 2003.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural. (Texto para el Curso de Postgrado "El enfoque histórico-cultural como perspectiva teórica y metodológica de investigación", CRUB, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina, 8-12/10/2002.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **El desarrollo del psiquismo**. Madrid: Akal, 1983.

LURIA, Alexander. **Conciencia y lenguaje**. Madrid: Visor, 1995.

MATURANA, Humberto. **La objetividad**. Un argumento para obligar. Santiago: Dolmen, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RIESTRA, Dora. **Usos y formas de la lengua escrita**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

RIESTRA, Dora. La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las lenguas. In: VVAA. **Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados**. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. (2004). **Escritos sobre lingüística general**. Barcelona: Gedisa, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours :considérations Psychologiques et ontogénétiques en **Actes du Colloque Théodile-Cirel**, Les interactions Lecture-écriture. Bern: Peter Lang, 1994.

VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo y Filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

VYGOTSKI, Lev. **Pensamiento y lenguaje**. Trad. de María M. Rotger. Buenos Aires: La Pléyade, 1934/1973.

ANEXO

Secuencia didáctica presentada a los docentes de 5° año del secundario en el marco de la investigación

Para enseñar y evaluar en conjunto una intervención didáctica cuyo objeto de enseñanza son contenidos textuales y gramaticales.

El método de trabajo implica el siguiente trayecto:

- 1) partimos de la situación comunicativa de cada texto (contexto de producción) – USO,
- 2) nos centramos en la comprensión e interpretación del texto – SENTIDO,
- 3) observamos las unidades lingüísticas de la construcción sintáctica del texto (reflexión metalingüística) – FORMA

Cuando hablamos de secuencia didáctica nos referimos a una instancia de trabajo de alrededor de quince/veinte días con los alumnos de primario y secundario. La secuencia comienza con la lectura de varios textos de un género. Después de la lectura, les proponemos escribir espontáneamente un texto en el género leído. En varias clases trabajamos el trayecto **uso-sentido-forma introduciendo las nociones gramaticales al revisar la forma**.

Un último texto, realizado con posterioridad a la serie de talleres o clases en los que se trabaje con el método presentado, será puesto en relación con el primer texto elaborado espontáneamente y servirá como evaluación del trayecto didáctico realizado.

La secuencia está organizada de la siguiente manera:

- 1) Actividad de lectura: relato espontáneo.
- 2) Taller 1. “La puerta”, E. Galeano.
- 3) Taller 2. “Rutinas”, M. Benedetti.
- 4) Taller 3. “Por el sendero venía avanzando el viejecillo”, A. Castillo.
- 5) Taller complementario (optativo). “El sistema”, E. Galeano.
- 6) Actividad de escritura. Evaluación

Secuencia didáctica en el género relato breve

1. Actividad de lectura: relato espontáneo.

Después de realizar una clase de lectura con los textos, se pedirá a los alumnos que escriban un relato breve. A través de esta actividad de escritura espontánea se notarán los razonamientos empleados por los alumnos para guardar la coherencia entre las partes del relato, organizar la progresión temática y lograr conexión entre las diferentes partes.

Consignas para los alumnos:

Escribir un relato breve, con características semejantes a las de los textos leídos.

Temas sugeridos:

- Un viaje
- Un encuentro con una persona particular.
- Un objeto muy importante para su dueño.
- Un sueño.

2. Taller 1. “La puerta”, E. Galeano.

Conversar con los alumnos sobre el contexto del texto de Galeano: quién es el autor, cuál es la situación comunicativa que da origen al texto, su finalidad.

Explicarles las consignas para que enuncien el tema y para que realicen una reformulación que dé cuenta del sentido del texto.

Al pedirles que elaboren un relato de una salida utilizando los inicios, se pretende que los alumnos comiencen por ver qué es un adverbio, para qué sirven los adverbios² y para reconocerlos.

A continuación, puede hacerse notar que los adverbios subrayados (Después, allí, ahora) funcionan en este caso como conectores, y se puede ampliar mostrando otras clases de palabras que pueden cumplir la función de conectores, por ejemplo, las conjunciones³.

2 - Tomamos la noción de adverbios de Borrego Nieto, J. y A. Di Tullio (2010). *Nueva Gramática de la Lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.

El adverbio es una clase de palabra invariable: morfológicamente no presenta flexiones. Sintácticamente, los adverbios modifican a los verbos, a los adjetivos y a otros adverbios. Se pueden indicar los siguientes ejemplos:

...la puerta estaba siempre. El adverbio “siempre” modifica al verbo “estar”.

El ratón no era muy consecuente... “muy” es un adverbio que está modificando al adjetivo “consecuente”.

3 - Las conjunciones, morfológicamente, son invariables. Pueden relacionar entre sí, coordinando (equiparando) o subordinando (relacionando jerárquicamente), palabras, grupos sintácticos u oraciones. (Borrego Nieto y Di Tullio, 2010).

Eduardo Galeano (2004). *Bocas del tiempo*.

La puerta

Carlos Fasano había pasado seis años conversando con un ratón y con la puerta de la celda número 282.

El ratón no era muy consecuente, se escabullía y volvía cuando quería, pero la puerta estaba siempre.

Después, la cárcel se convirtió en un *shopping center* de Montevideo. El centro de reclusión pasó a ser un centro de consumo y ya sus prisiones no encerraban gente, sino trajes de Armani, perfumes de Dior y videos de Panasonic.

Las puertas de las celdas fueron a parar a la barraca que las compró.

Allí, Carlos encontró su puerta. No tenía número, pero la reconoció en seguida. Esos eran los tajos que había cavado con la cuchara. Esas eran las manchas, las viejas manchas de la madera, los mapas de los países secretos adonde él había viajado a lo largo de cada día de encierro.

Ahora la puerta se alza, a la intemperie, en lo alto de una loma donde está prohibido cerrar.

Consignas para los alumnos:

Actividad de lectura:

¿Cuál es el tema de este relato breve?

Indicar por escrito el conflicto (nudo) del relato.

Actividad de escritura:

Elaborar un relato de salida al lago o a la montaña que, realmente, cada uno haya realizado. Utilizar los inicios subrayados en el texto de Galeano.

3. Taller 2. “Rutinas”, M. Benedetti.

Desarrollar oralmente el contexto de producción, la situación que da origen al texto y su finalidad.

Discutir el sentido del título del texto “rutinas”, observando los significados de las palabras “rutina”, “bomba”. Explicar el efecto de “trueno” en relación con los significados y con el ámbito en el que transcurren los hechos narrados. Sería oportuno, al revisar las actividades, introducir el concepto de ironía: se trata de una ironía del autor quien muestra en la voz del niño cómo el trueno asusta en esa

época, mientras que las bombas se han naturalizado y no son consideradas por el niño en su dimensión terrible.

Luego, explicar los pronombres⁴ y los mecanismos de cohesión nominal que se realizan mediante ellos. Los pronombres permiten la cohesión nominal, porque recuperan (sustituyendo o repitiendo) un antecedente a lo largo del texto. Por ejemplo:

Un amigo porteño empezó a tomar conciencia de esa adaptación...

Esa: indica la adaptación de considerar las explosiones de bombas como hechos rutinarios.

Al revisar grupalmente la actividad de escritura, se puede trabajar sobre la relación entre el pronombre y la voz que enuncia en el texto, por una parte, y sobre la concordancia y la relación sujeto /verbo. Puede proponerse, además, como actividad complementaria, la rescritura en plural (nosotros/los padres).

Mario Benedetti (1989). *Despistes y franquezas*.

Rutinas

A mediados de 1974 explotaban en Buenos Aires diez o doce bombas por noche. De distinto signo, pero explotaban. Despertarse a las dos o las tres de la madrugada con varios estruendos en cadena era casi una costumbre. Hasta los niños se hacían a esa rutina.

Un amigo porteño empezó a tomar conciencia de esa adaptación a partir de una noche en que hubo una fuerte explosión en las cercanías de su apartamento y su hijo, de apenas cinco años, se despertó sobresaltado. “¿Qué fue eso?”, preguntó. Mi amigo lo tomó en brazos, lo acarició para tranquilizarlo, pero, conforme a sus principios educativos, le dijo la verdad: “Fue una bomba”. ¡Qué suerte!, dijo el niño. “Yo creí que era un trueno”.

4 - En la explicación de pronombres seguimos a Borrego Nieto, J. y A. Di Tullio (2010). *Nueva Gramática de la Lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.

Los pronombres personales presentan rasgos gramaticales de persona, que se expresan asimismo en la flexión verbal, lo que repercute en la concordancia. Designan a los participantes del discurso, adoptando formas diferentes según se refieran al hablante (*yo*), al oyente (*tú*) o a ninguno de los dos (*él/ella*).

Los pronombres demostrativos son determinantes, pronombres o adverbios que identifican a algo o alguien por la distancia en la que se encuentra en relación con el hablante o el oyente.

Los pronombres posesivos (determinantes y adjetivos) expresan posesión o pertenencia.

Los pronombres relativos hacen referencia a una variable lógica. El valor es aportado por el antecedente. Interrogativos y exclamativos hacen referencia, igualmente, a una variable.

Consignas para los alumnos:

Actividad de lectura:

1) Explicar por escrito por qué, para el niño, la bomba es un elemento rutinario y el trueno es un factor que da miedo, en esa época.

2) Identificar los referentes de los pronombres señalados (Recuperar los antecedentes).

Otras consignas posibles: ¿por qué dice esa rutina y no la o una rutina? Identificar la clase de palabra.

¿Por qué en un caso se usa qué y en otro que? ¿Cómo y por qué se diferencian? ¿Cuándo usamos lo y cuándo usamos le? Explicar desde lo que entendiste y desde tu conocimiento gramatical del castellano.

Actividad de escritura:

-Escribir la última parte del cuento como el amigo porteño lo narró: “Yo empecé a tomar conciencia...”

-¿Qué cambios debieron realizarse?

4. Taller 3. “Por el sendero venía avanzando el viejecillo”, A. Castillo.

Comenzar por la explicación acerca del contexto de producción: quién es el autor, el origen del texto, la finalidad. Para ello, tener presente que *Ser escritor* es una recopilación de relatos y reflexiones que se refieren al escritor y al acto de escribir, escritos por Castillo a lo largo de tres décadas.

Observar los razonamientos empleados por el autor para construir la progresión temática del texto: la introducción del relato, la digresión sobre B. Arnaes y el relato en sí mismo. En particular, la digresión donde se narran situaciones vividas por Bosio Arnaes sirve para caracterizar a través de sus actos al personaje, y de este modo busca acentuar su rol de profesor y de conocedor de la literatura: era lector y escritor. Por lo tanto, lo que en apariencia es una digresión, construye la figura del personaje como parte de la coherencia textual.

Al trabajar sobre el sentido del texto se puede ver cómo el relato es una explicación de lo que se afirma en la primera oración: “Puedo decir que asistí a un solo taller literario en mi vida, que duró alrededor de cinco minutos.” La progresión temática se sostiene mediante el uso del adverbio “ahí” en “...y ahí terminó todo”.

Al revisar grupalmente la actividad de lectura, volver sobre la explicación del sentido teniendo en cuenta la alternancia de los tiempos verbales entre el presente y el pasado: hacer notar la diferencia entre “Puedo decir” y “Recuerdo” (el uso del

presente en relación con el autor que recuerda un hecho ocurrido en la década del '50) y “asistí”, “duró”.

Asimismo, indicar que el sentido del texto se construye cuando se infiere una relación causal entre la consideración del episodio narrado como un taller literario, y el hecho de que haya sido el “único”. Esta relación causal está señalada en el texto por el conector consecutivo “de modo que”.

Los conectores, como ya se habrá explicado en el taller 1, permiten la organización textual y el avance de la progresión temática. Hay distintas clases de palabras que pueden tener la función de conectores (los adverbios y locuciones adverbiales, las conjunciones y locuciones conjuntivas- éste último es el caso de “de modo que”). En este texto se pueden ver, desde la forma, diferentes organizadores que introducen relaciones lógicas de causa y consecuencia:

“¿por qué “el” viejecillo y no “un” viejecillo?, **ya que** aún no conocíamos al personaje” “Lo único que atiné a decir, fue: “Bueno, señor, **porque** ése es mi estilo”.”

Mediante la actividad de rescritura de oraciones, los alumnos utilizarán mecanismos para mantener el sentido mientras razonan sobre la selección de palabras.

Este trabajo sobre la forma se continuará al revisar la actividad de escritura realizada por los alumnos, que busca que puedan parafrasear las causas por las cuales, para el autor, no fue necesario otro taller literario. Revisar el uso y la introducción de relaciones de causa-consecuencia, en las respuestas de los alumnos que han de reformular el texto poniendo en juego, simultáneamente, los conocimientos gramaticales sobre adverbios, pronombres (transformarán la voz que enuncia de una primera a una tercera persona) y conjunciones.

Abelardo Castillo (2007). *Ser escritor*.

Por el sendero venía avanzando el viejecillo

Puedo decir que asistí a un solo taller literario en mi vida, que duró alrededor de cinco minutos. Yo tenía dieciséis o diecisiete años, había escrito un cuento muy largo llamado “El último poeta” y consideraba que era, naturalmente, extraordinario. Se lo fui a leer, una tarde, a un viejo profesor sin cátedra que vivía en las barrancas de San Pedro, un hombre muy extraño. Bosio Arnaes se llamaba. Leía una cantidad de idiomas. Recuerdo que tenía un búho, papagayos, un enorme mapamundi en su mesa. Él mismo se parecía a un búho, pájaro, dicho sea de paso,

que fue el de la sabiduría entre los griegos. La penúltima vez que lo vi, el viejo estaba casi ciego, pero se había puesto a aprender ruso para leer a Dostoievski en su idioma original. Eso la penúltima vez. La última, estaba leyendo a Dostoievski, en ruso, con una lupa del tamaño de una ensaladera. Era un hombre misterioso y excepcional. En San Pedro se decía que era el verdadero autor del libro sobre los isleros que escribió Ernesto L. Castro y del que se hizo la famosa película. La novela original era una novela vastísima de la que, se decía, Castro tomó el tema de *Los isleros*.⁵ No importa si esto es cierto; era una de esas historias míticas que ruedan y crecen en los pueblos.

De modo que fui a la casa de la barranca y comencé a leer mi cuento, que empezaba exactamente con estas palabras: *Por el sendero venía avanzando el viejecillo ...* y ahí terminó todo.

Bosio Arnaes me interrumpió y me preguntó: ¿Por qué “sendero” y no “camino”?, ¿por qué “avanzando” y no “caminando”?, en el caso de que dejáramos la palabra sendero, ¿por qué “el” viejecillo y no “un” viejecillo?, ya que aún no conocíamos al personaje; ¿por qué “viejecillo” y no “viejecito”, “viejito”, “anciano” o simplemente “viejo”? Y sobre todo: ¿por qué no había escrito sencillamente que *el viejecillo venía avanzando por el sendero*, que es el orden lógico de la frase? Yo tenía diecisiete años, una altanería acorde con mi edad y ni la más mínima respuesta para ninguna de esas preguntas. Lo único que atiné a decir, fue: “Bueno, señor, porque ése es mi estilo”.

Bosio Arnaes, mirándome como un lechuzón, me respondió:

- Antes de tener estilo, hay que aprender a escribir.

Consigna para los alumnos:

Actividad de lectura:

¿Por qué el autor afirma que asistió a un solo taller literario en toda su vida, que duró sólo cinco minutos?

5 - “**Los isleros** es una película argentina de 1951, dirigida por Lucas Demare, con guión de Ernesto L. Castro sobre una novela homónima escrita por él mismo. Fue protagonizada por Tita Merello y Arturo García Buhr. Estrenada el 20 de marzo de 1951, en el cine Ópera de Buenos Aires. Recibió ocho premios, entre ellos dos considerándola la mejor película de 1951. La actuación de Tita Merello como *la Carancha*, está considerada como una de las interpretaciones más destacadas de su carrera, y una de las interpretaciones femeninas más importantes de la historia del cine argentino.”

Los Isleros es una historia que trata de la sacrificada y rudimentaria vida de las personas que viven en las islas del delta del Río Paraná, en la década del 40, y en particular de una pareja, Rosalía, apodada la Carancha (Tita Merello) y su compañero Leandro (Arturo García Buhr). Su hijo (Roberto Fugazot) lleva a la casa a una mujer (Graciela Lecube), que desencadena un conflicto debido a los celos que la joven despierta en la Carancha. La película muestra también el drama social de las inundaciones del Río Paraná. Fue íntegramente filmada en San Pedro.” [[http://es.wikipedia.org/wiki/Los_isleros_\(película\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Los_isleros_(película))]

¿Por qué es importante la construcción del personaje Bosio Arnaes?

¿Cuál es el tema del relato y cuál es la opinión del autor sobre ese tema?

Rescribir las siguientes oraciones (a partir de los comienzos dados), integrándolas en una sola oración y cambiando el orden sin alterar el sentido:

- Se lo fui a leer, una tarde, a un viejo profesor sin cátedra que vivía en las barrancas de San Pedro, un hombre muy extraño. Bosio Arnaes se llamaba.

Bosio Arnaes...

- La penúltima vez que lo vi, el viejo estaba casi ciego, pero se había puesto a aprender ruso para leer a Dostoievski en su idioma original. Eso la penúltima vez.

Cuando vi...

- La novela original era una novela vastísima de la que, se decía, Castro tomó el tema de *Los isleros*. No importa si esto es cierto; era una de esas historias míticas que ruedan y crecen en los pueblos.

No importa si...

¿Qué clases de palabras fue necesario modificar para poder realizar este ejercicio?

Actividad de escritura:

Rescribir el relato continuando la introducción dada:

Abelardo Castillo cree que su primer y único taller literario fue con un profesor de San Pedro. Considera que en su vida no fue necesario otro taller literario porque...

Una vez terminado reconocer las palabras que operan como conectores e identificar qué clases de palabras son gramaticalmente o desde el punto de vista de la gramática castellana.

5. Taller complementario (optativo). “El sistema”, E. Galeano.

Después de leer el texto y de explicar la situación que le da origen, los alumnos pueden discutir en pequeños grupos acerca de la forma del texto; **explicar** cómo se relaciona el sentido del texto con la forma que se selecciona para transmitirlo.

El docente puede guiar la discusión por medio de preguntas:

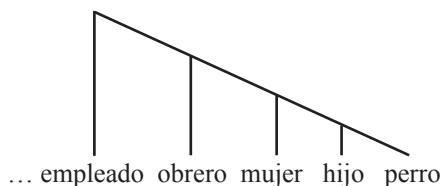
-¿qué se repite en el texto?, ¿cómo se construye?

-¿qué diferencia se va estableciendo en relación con las personas que son nombradas?

-¿qué gradación se ve?

-¿cómo se relaciona esto con el título?

Se puede leer este texto para trabajar con el pronombre relativo; identificar que introduce subordinadas con un efecto estilístico. Observar que el texto continúa al título, se puede ver aquí la ruptura de las normas gramaticales para provocar un efecto de sentido: la cadena de subordinadas parte del título y arma una estructura arbórea que puede representarse en el pizarrón de la siguiente manera:



Los personajes nombrados se ubican en el eje del poder y de la violencia; cada uno somete a alguien subordinado a ese poder.

En la actividad de escritura, los alumnos deberán rescribir el relato desarmando la cadena de subordinadas; para ello deberán utilizar los signos de puntuación y diferentes formas de conexión: adverbios y conjunciones como conectores entre las oraciones, pronombres que retomen las relaciones anafóricas.

Eduardo Galeano (1984/2005). *Días y noches de amor y de guerra*

EL SISTEMA

que programa la computadora que alarma al banquero que alerta al embajador que cena con el general que emplaza al presidente que intima al ministro que amenaza al director general que humilla al gerente que grita al jefe que prepotea al empleado que desprecia al obrero que maltrata a la mujer que golpea al hijo que patea al perro.

Consigna para los alumnos:

Actividad de escritura:

Reformular el texto construyendo diez oraciones sin que se altere el sentido.

6. Actividad de escritura. Evaluación

El objetivo de esta actividad es que los alumnos puedan producir un texto con sentido, donde la progresión temática dé cuenta de los razonamientos empleados para seleccionar y utilizar las herramientas teóricas brindadas en la secuencia.

Consigna para los alumnos:

Actividad de escritura:

Escribir un relato sobre un hecho muy importante que te haya ocurrido cuando eras chico, poniendo en juego las nociones teóricas aprendidas durante las clases.