

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L.; CARNIN, A. Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. **FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 129-137, 2014.

PEREIRA, L. Á. A formação de professores para o ensino da escrita. *In: SIM-SIM, I. A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Caderno de Formação de Professores**, n. 2, p. 35-48, 2001.*

PIETRO, J. F. de; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. *In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.*

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.*

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, v. 2, n. 2, 2005 [não paginado].

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu aux savoirs en "je"**: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants em formation. Berne: Peter Lang, 2009.

La perspectiva comunicacional desde el interaccionismo sociodiscursivo en la formación docente

Dora Riestra

Introducción. Modelo didáctico y trabajo del profesor

En investigaciones anteriores de didáctica de la lengua abordamos la discusión entre método de investigación y modelo didáctico, así como el papel de las disciplinas de referencia (lingüística y gramática) y las prácticas sociales de referencia (géneros textuales). Encontramos que, a partir de los análisis de la interacción del aula en clases de primario y secundario, la aplicación del modelo didáctico no aborda las problemáticas concretas de enseñanza de las lenguas en la formación docente (RIESTRA, 2017).

Desde nuestra perspectiva interaccionista sociodiscursiva, tratamos de articular el marco teórico metodológico (BRONCKART, 2013) con la concepción de lengua funcional de Coseriu (1988), el concepto de ampliabilidad semántica de De Mauro (2005) y la teoría del habla dialogal de Jakubinskij (2018), con la finalidad de elaborar instrumentos de análisis del trabajo del profesor, que puedan ser de utilidad formativa.

El análisis de las consignas de instrucciones de tareas que los profesores dan a sus alumnos en cada clase, con las representaciones de los objetos de enseñanza que comportan, nos permite entender los procesos de transposición didáctica.

Por otra parte, para comprender el espacio comunicativo en el aula, incorporamos el método de análisis del habla dialogal en el que la unidad de análisis de la réplica enfoca los enunciados de la clase. Se trata de estudiar la perspectiva situacional, contextual de la interacción, analizando el diálogo real (natural) entre docente y estudiantes en cada clase.

Asimismo, como desafío metodológico, desde el ángulo comunicacional de la interacción verbal, se articula el análisis de las lenguas funcionales con el principio de la indeterminación semántica de las mismas, lo que nos muestra otros aspectos discursivo-textuales de la actividad profesional docente.

Buscamos introducir una nueva dimensión en las investigaciones didácticas para estudiar la interacción del aula y el trabajo docente.

En nuestro contexto formativo (en diferentes regiones de Argentina en el profesorado y en las escuelas secundarias específicamente) relevamos que los tiempos institucionales no permiten evaluar las aplicaciones de las propuestas didácticas, ni acompañar a los docentes que trabajan en varias escuelas, los que no cuentan con disponibilidad para realizar entrevistas de autoconfrontación.

Asimismo, cuando en el marco de la investigación hemos realizado la experiencia de la aplicación de la propuesta didáctica y la posterior entrevista de autoconfrontación, encontramos resistencia al análisis y lo atribuimos a cuestiones del propio contexto histórico-cultural argentino, en el que la intervención externa al trabajo del aula no es aceptada sino como una intromisión innecesaria.

Hemos discutido y analizado en el equipo estas cuestiones inherentes a la actividad de investigación y, en la actualidad, estamos iniciando un proyecto de investigación que incorpora el análisis del diálogo para elaborar un instrumento de autoevaluación del

trabajo docente, como otra perspectiva de articulación en el marco del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD), diferente del análisis del trabajo en la perspectiva ergonómica de Clot y Faïta (2000), que se utiliza en el mismo marco del ISD.

En diversas oportunidades, con colegas de Brasil hemos discutido acerca de los contextos de enseñanza, los contextos de investigación y su implicancia metodológica. Nuestros intercambios teórico-prácticos en las publicaciones manifiestan las problemáticas comunes que investigamos y que han favorecido estas discusiones.

Creemos que la transposición didáctica es un cruce de factores contextuales de diversa índole: lo histórico académico de cada país (Genève, Brasil, Argentina), las teorías hegemónicas en lingüística y en psicología divulgadas en los ámbitos universitarios, la influencia piagetiana y chomskiana como paradigmas teóricos hegemónicos y sus sesgos cognitivos, en el caso de Argentina, a veces aplicados en investigaciones o simplemente enunciados como teorías implícitas.

En definitiva, observamos que el reduccionismo teórico o el aplicacionismo de nociones abstractas como transposición implícita, son algunos de los riesgos que corren las teorías, de las que no estamos exentos.

Lenguas funcionales del aula y la indeterminación semántica de las lenguas como perspectivas epistemológicas.

Algunas cuestiones centrales de la epistemología interaccionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2013), en articulación con desarrollos teóricos de lingüistas como Coseriu (1992, 1988) y el concepto de lengua funcional, así como los conceptos de indeterminación y de

ampliabilidad semántica de De Mauro (2005, 1986) y la teoría del habla dialogal de Jakubinskij (2018), nos han permitido elaborar el marco teórico-metodológico de la investigación en curso con la finalidad de producir instrumentos de análisis del trabajo del profesor, que puedan ser de utilidad formativa.

Frente al proceso de tomar posición epistemológica en la enseñanza de las lenguas desde la teoría del ISD a la que adherimos, observamos que, en la formación docente, los procesos de asunción de los marcos teóricos y los procesos de las prácticas no son simultáneos y que, aun cuando exista una adhesión al marco teórico en general, la instrumentación de los conceptos siempre sufre una resemiotización y, en consecuencia, las conceptualizaciones presentan, a veces, rupturas epistemológicas con efectos negativos en la práctica del aula.

Las tres referencias autorales mayores: Vygotski, Saussure y Voloshinov sustentan el núcleo teórico del ISD en la concepción de actividad verbal realizada con textos construidos con signos lingüísticos en unos formatos discursivos que se configuran al enunciar según el destinatario. El concepto de la discursividad en relación con el de signo lingüístico fue señalado por Bronckart (2013), al reafirmar que Saussure contemplaba el aspecto discursivo para introducir el concepto de semiosis y, por ende, el de signo como valor.

Asimismo, la evolución de los estudios vygotskianos fue avanzando en Ginebra según Friedrich, Hofstetter et Schneuwly (2013) y Bronckart (2013), entre otros. Lamentablemente la discusión acerca de una ciencia del desarrollo humano a partir de los aportes vygostkianos no se ha planteado y discutido aún en Argentina, por lo que en nuestro contexto continúa desplegándose la concepción Socio-histórica de cuño norteamericano, reproducida a través de autores españoles, en la que, en definitiva, lo "social" es concebido como externo al individuo, en el sentido de su entorno.

En consecuencia, el debate acerca del desarrollo en su carácter de actividad humana consciente, actualizando el estudio de las dos vías que planteara Vygotski, la del desarrollo biológico y la del desarrollo socio-histórico no constituye un marco referencial de las investigaciones educativas ni de las didácticas.

En este sentido, la articulación entre el papel del *signo* y el *desarrollo*, es decir, la problemática de la semiosis en el proceso del desarrollo humano como eje de las investigaciones, tampoco ha sido incorporada contemplando los aportes saussurianos de *De la doble esencia del lenguaje* en la formación docente terciaria y universitaria.

De nuestra parte, encontramos que De Mauro (2005, 1986) al abordar la problemática de la semántica de las lenguas como la "indeterminación semántica" o la creatividad inherente a cada lengua como código semiológico, nos ofrece perspectivas teóricas interesantes para la elaboración didáctica de la gramática de cada lengua a partir dos aspectos que devienen de la misma creatividad e indeterminación semántica: la diversidad y la mutua comprensión.

Es en la indeterminación semántica y en la posibilidad de ampliabilidad del significado donde encontramos la sintonía con el concepto de Vygotski del signo lingüístico como la herramienta que instala la posibilidad de autoevaluar las propias acciones. En esta dirección, observamos que la autonomía radical de las entidades semióticas que son los signos lingüísticos todavía nos es ajena en las propuestas didácticas como posibilidad de reflexión morfo-sintáctica, una reflexión que debería partir, necesariamente, de la autonomía y la autorreflexividad que cada lengua posee para la enseñanza gramatical, como venimos señalando (RIESTRA, 2013).

El fundamento de la indeterminación semántica como matriz de la ampliabilidad de las palabras, que De Mauro abrevara en Saussure para su formulación de la arbitrariedad "radical" del signo lingüístico,

es el principio de base de la “no no creatividad de las lenguas”; este principio cuestiona el concepto de la variación lingüística, desde que el cambio es constitutivo de la semiología saussuriana. Estamos ante una cuestión teórica no menor, con consecuencias prácticas, que podría ser una cuestión de transposición didáctica: *el movimiento y el cambio como objetos de reflexión metalingüística para introducir el concepto de lengua como código semiológico creativo*. Este enfoque sería superador de la tendencia al cognitismo abstracto que ha permeado la enseñanza de las lenguas en estos tiempos.

Por su parte, Coseriu (1992, 1988) al formular la relación entre el concepto de lengua histórica y el concepto de lenguas funcionales, nos ofrece una herramienta metodológica potente para diferenciar cómo los enunciados de los docentes y los de los alumnos corresponden a dos lenguas funcionales diferentes, mediante las cuales, en el diálogo de la clase, a veces logran la comunicación y otras no lo consiguen.

De este modo, considero que los conceptos relevados en Coseriu y De Mauro tienen potencialidad para indagar la interacción en el aula, como veremos más adelante.

Por otra parte, en tercer lugar la incorporación de la teoría del habla dialogal de Jakubinskij (2018) para analizar las réplicas del diálogo, con los conceptos de estereotipos y apercepciones conforma un marco teórico metodológico potente; en este marco, la automatización dialógica es otro objeto de análisis que adoptamos para estudiar la enunciación concreta, tanto la del profesor, como las intervenciones de los alumnos.

Al analizar las **réplicas** orales grabadas y transcriptas, las frases hechas, las preguntas, los entimemas y las interrupciones, surgidas en el diálogo entre docentes y alumnos, buscamos orientar la autorreflexividad del trabajo docente en una perspectiva comunicacional y profesional a la vez, ya que el objeto de enseñanza de una lengua está siempre mediado comunicacionalmente por el

lenguajear como actividad verbal humana y se trata de transmitir conceptos objetivados lingüísticamente, a la vez que prácticas verbales situadas.

El conocimiento de la práctica del aula necesita hoy revisarse y reorganizarse para poder transmitirlo como conocimiento reflexivo y científico de la práctica profesional en la formación del profesorado.

En nuestro planteo del marco teórico general, las nociones de *signo* (SAUSSURE, 2004) y de *desarrollo* (VYGOTSKI, 1998), se articulan, por necesidad epistemológica, en la noción de *semiosis*. Esta articulación cobra mayor complejidad aún relacionada con el concepto de *signo ideológico* de Voloshinov (2009, p. 29), ya que para este autor la conciencia es individual y colectiva a la vez, por "reflejo" y en una "refracción" de índole semiótica (RIESTRA, 2014).

Asimismo, como lo formulara Bronckart (2010, 2014) otro concepto saussuriano clave es la relación entre *lengua normada/externa* y *lengua individual/interna*. Esta doble presencia de lo colectivo y lo individual que Saussure definía como "tesoro" en cada cerebro, es esa doble presencia de la lengua en la masa hablante, a la vez que en el individuo.

De acuerdo con las referencias teóricas expuestas, en la investigación proponemos realizar tres tipos de análisis: 1) las consignas de la clase, 2) el habla dialogal de la clase de lenguas y 3) las lenguas funcionales de la clase.

El análisis de las consignas

El primer análisis es el de la consigna como acción de la actividad de lenguaje. Esta metodología que fuimos desarrollando (RIESTRA, 2018, 2015, 2008) consiste en delimitar las tareas y las actividades propuestas por los profesores a los estudiantes a través de las consignas; la finalidad es la de observar la relación entre lo que se les

dice que deben hacer y lo que efectivamente hacen. De este modo evaluamos el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales (orales o escritas) de los estudiantes, en la medida en que se puede cotejar lo propuesto a través de las consignas con lo realizado por los destinatarios de las consignas; asimismo, este análisis nos permite evaluar la pertinencia de las consignas formuladas y la reformulación o reformulaciones realizadas durante la clase.

Entendemos que las consignas contienen una intencionalidad dialogal, pero, además, incluyen un fuerte sesgo monologal (lo que se espera que se entienda y que se haga) al estar planificadas por escrito (generalmente) en un contexto previo al de la clase, el de la planificación, que podemos resumir de este modo en la Tabla 1:

Tabla 1 – Consignas

Análisis de consignas
El docente dice para que los alumnos hagan
Es un espacio verbal y mental planificado
El docente se sitúa en el proceso de desarrollo potencial del interlocutor-alumno para formular verbalmente la tarea que éste deberá realizar

Fuente: elaboración propia

Este análisis que realizamos delimitando las consignas en sentido estricto como las instrucciones de tareas a realizar, incluye en segundo plano las reformulaciones orales que los profesores dan a sus alumnos en cada clase y, contienen, además, las representaciones de los objetos de enseñanza que transmiten, lo que nos permite entender también los procesos de transposición didáctica (RIESTRA, 2008).

Tabla 2 – Análisis de consigna de una clase de nivel secundario

Consigna	Reformulación	Nociones didácticas	Nociones teóricas
Consigna: En el texto “La diabetes y la importancia de una dieta saludable” identificar subrayando las razones y los argumentos que justifican la opinión de la editorial acerca de esta enfermedad	Bien, qué van a hacer, cómo van a encontrar esas razones o argumentos, las remarcamos, las razones que da para que se dé importancia a un saludo. ¿Está? Total es cortito.	Razones o argumentos	Sistema de razonamientos. Para conocer o persuadir se debe seguir un orden, un método de trabajo para que la exposición del tema sea entendida e interpretada.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, entendemos como lo presenta Jakubinskij (2018) que el proceso de hablar consiste en el “automatismo verbal”, referido y descrito como la reacción natural espontánea de la réplica.

En investigaciones anteriores al analizar las consignas, ese “automatismo del habla dialogal” aparecía como fondo, contexto o medio ambiente de la clase, sin que encontráramos metodológicamente el enfoque que lo integrara metodológicamente o, en todo caso, nos referíamos a la clase como texto global, en sentido amplio y a las consignas como textos en un sentido más restringido (RIESTRA, 2018, 2015).

En el análisis de Jakubinskij, al diferenciar diálogo de monólogo y considerar como natural el primero y artificial el segundo, encontramos una posibilidad de articular metodológicamente los dos niveles de análisis: a) los textos de las consignas y sus efectos como textos

considerados monologales, lo que en cierta medida modifica nuestra conceptualización o, en todo caso, la complejiza; b) el análisis de las réplicas de la clase como análisis de las masas aperceptivas que nos permiten comprender el fenómeno de la comunicación en el aula (a través de la grabación y transcripción de las clases).

El Análisis del diálogo como habla dialogal

Para comprender el espacio comunicativo en el aula, incorporamos el método de *análisis del habla dialogal* en el que la unidad de análisis de *la réplica* enfoca los enunciados de la clase. Se trata de estudiar la perspectiva situacional, contextual de la interacción, analizando el diálogo real (natural) entre docente y estudiantes en cada clase.

Estamos investigando el habla dialogal entre profesoras y profesores con sus alumnos en aulas de primario y de secundario. Según Jakubinskij (2018) los gestos y las mímicas se complementan o sustituyen la expresión verbal y además se refiere a "entonación mímica, pantomímica y gestual. Se trata de matices de sentido, no de formas de entonación clasificables. En la comunicación verbal no mediatizada los matices afectivos de la entonación tienen sentido. Esta aclaración es importante para el análisis.

Por otra parte, para entender el concepto de identidad de masas aperceptivas hay que evaluar el aspecto semántico en el uso de una palabra determinada. Según sostiene el autor "la comunidad de las masas aperceptivas en un medio dado condiciona uno de los hechos fundamentales del desarrollo de la lengua: la formación de los diferentes dialectos sociales con sus particularidades en el léxico, el empleo de las palabras, la sintaxis, etcétera." (JAKUBINSKIJ, 2018, p. 72).

La metodología que desarrollamos apunta a elaborar instrumentos de evaluación para la práctica profesional docente, en función de la interacción discursivo-textual en el aula.

La Tabla 3 sintetiza las categorías que estamos utilizando para analizar el diálogo:

Tabla 3 – Categorías de análisis del diálogo

Habla dialogal automática Réplicas	Identidad de masas aperceptivas de Alumnos y profesor
Se entiende según la entonación y los supuestos (apercepciones)	A veces hay identidad (coincidencia lexical, etc.) entre profesor y alumnos / Muchas veces no hay identidad de masas aperceptivas (no coincidencia en léxico/sintaxis)
Indicadores: Estereotipos, interrupciones, malentendidos. Las nociones técnicas y el sentido común se intercalan en las réplicas.	Indicadores: lenguas funcionales. Espacio a construir desde el rol docente para que las masas aperceptivas coincidan

Fuente: elaboración propia

Al introducir la percepción en la descripción del habla dialogal, se observa el proceso de la interiorización de la palabra del otro a través del efecto que produce la réplica del otro. Por lo tanto, uno de los aspectos no verbales o complementarios de la verbalización dialogal es el que conforman “la percepción y la apercepción”, que se señalan en relación con la comprensión y la continuidad de la comunicación.

Desde una perspectiva didáctica, entendemos que el sentido compartido o no de los enunciados en el aula es un hecho verbal complejo al que debería prestarse más atención como proceso comunicacional.

También observamos y registramos lo inacabado del habla dialogal, a diferencia del monólogo, aspecto que retomará Voloshinov (2009), al incorporar la noción de entimema. Dicho de otro modo, los sobreentendidos, los malentendidos, lo incomprendido pueden ser observados en los registros auditivos de la interacción.

El habla dialogal del aula como problemática comunicacional actual es lo que nos orienta en la elaboración de un instrumento de autoevaluación del trabajo docente (como objeto de síntesis metodológica posterior), en la medida en que el análisis del diálogo nos muestra a través de las réplicas los enunciados del propio docente y la relación con los enunciados de los alumnos.

El análisis de las lenguas funcionales

Nuestro análisis se complementa con las nociones de Coseriu (1992) respecto del hablar y su funcionalidad al delimitar y explicar el concepto de “lengua funcional”, que notamos muy próximo y prácticamente coincidente con lo que Jakubinskij identifica como las variables del habla y dialectos sociales, desde la diversidad funcional.

El concepto de lengua funcional es relevante para la investigación porque nos permite relacionar texto y contexto, una relación que, por lo general, en las formalizaciones de los análisis didácticos tiende a diluirse al analizar las clases de enseñanza de la lengua. En consecuencia, desde el problema de comunicación que encontramos en las clases, el concepto de lengua funcional coseriano nos permite situarnos en el estudio y nos conduce a colocarnos en la concepción plurilingüe del lenguaje humano, que asumimos teóricamente como un aporte necesario para realizar un análisis didáctico en la actualidad; en particular, en este análisis como herramienta teórica propicia para estudiar las formas que son denominadas “lenguajes inclusivos”, las que podemos considerar como variables de habla o lenguas funcionales.

En esta construcción teórico-metodológica analizamos los enunciados como signos lingüísticos en las lenguas funcionales (de docentes y de alumnos), a través de los cuatro tipos discursivos (BRONCKART, 2013, 1997, 1985) que vehiculizan masas aperceptivas (coincidentes o no). Son los tipos discursivos que Bronckart identifica como cuatro formatos psicolenguajeros del contar y el exponer (en conjunción o disyunción de la autoría y el tiempo de la producción verbal), estudiados en diversas lenguas: *el relato interactivo* (el autor se implica en su pasado), *la narración* (el autor no se implica en pasado), *el discurso interactivo* (el autor se implica en presente), y *el discurso teórico* (el autor no se implica, presente histórico). Se trata de formatos automatizados, identificables en un análisis textual a través de formas lingüísticas, de verbos y pronominales. La relación entre el diálogo, las lenguas y los formatos discursivos se realizará con posterioridad, como puede verse en el diseño (Tabla 4)

Tabla 4 – Lenguas funcionales y tipos discursivos en el diálogo del aula

Diálogo profesor-alumno	Tipos discursivos y lenguas funcionales
Réplicas de profesores y alumnos. Signos lingüísticos (Saussure) en textos de la clase	Formatos lenguajeros del contar y el exponer autónomo e implicado). Son las operaciones psico-verbales (Bronckart) de profesores y alumnos.
Masas aperceptivas coincidentes o divergentes(Jakubinskij)	Lengua funcional (Coseriu) o Dialecto social (Jakubinskij) de los profesores y de los alumnos

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se observa, a modo de ejemplo, cómo el análisis de lenguas funcionales y tipos discursivos pueden mostrar aspectos comunicativos en el diálogo del aula que no son relevados por el docente habitualmente. Analizar el tipo discursivo en relación con las lenguas funcionales puede develar qué escuchan los docentes y

qué no logran escuchar, en caso de que la atención esté atravesada por estereotipos de respuestas anticipatorias de confirmación o reprobación de la tarea, que impiden atender aspectos emergentes.

Tabla 5

Diálogo profesor-alumno	Tipos discursivos y lenguas funcionales
<p><i>P: Bien, qué van a hacer, cómo van a encontrar esas razones o argumentos, las remarcamos, las razones que da para que se dé importancia a un saludo. ¿Está? Total es cortito.</i></p> <p><i>Ao: No llegamos, son y cuarenta</i></p> <p><i>P: Llegan tranquilamente</i></p> <p><i>Ao: estoy argumentando</i></p> <p><i>Aa: Profe ¿ponemos que es una enfermedad crónica?</i></p> <p><i>P: Sobre todo si...</i></p>	<p>La profesora se incluye en 1ª persona plural (discurso interactivo).</p> <p>La profesora se refiere a las razones que deben marcar en el texto leído, mientras un alumno afirma que está argumentando, pero no es escuchado (no hay réplica de la profesora frente al reconocimiento del alumno de estar argumentando, es decir poner en práctica lo que están analizando conceptualmente).</p> <p>La profesora le responde a la pregunta de la alumna. Esto muestra un estereotipo de respuestas áulicas que interesa analizar.</p>
<p>Hay masas aperceptivas por la urgencia en terminar la tarea, pese a que la docente no registra que el alumno dice estar argumentando, están hablando de lo que hacen en ese momento.</p>	<p>La coincidencia de lenguas funcionales en este caso muestra que se articulan frente a la tarea (remarcar en el texto, llegar o no llegar, estar argumentando)</p> <p>El “total es cortito” de la réplica de la profesora minimiza el carácter de la tarea a ser realizada.</p> <p>El implícito de “No llegamos” como réplica muestra que hay cooperación en la realización de la tarea</p>

Fuente: elaboración propia

La articulación metodológica entre los conceptos de Coseriu, Jakubinskij y Bronckart

El desafío metodológico de integrar conceptos y transformarlos en categorías de análisis comporta el riesgo de realizar acciones no muy eficientes o caer en aporías.

Desde el ángulo comunicacional y desde la concepción de la interacción verbal del ISD, tratamos de articular el análisis de las lenguas funcionales con el principio de la indeterminación semántica de las mismas, es decir, la posibilidad ilimitada de creatividad que comportan las lenguas (DE MAURO, 2005). Esta articulación metodológica nos muestra, entre otros aspectos discursivo-textuales de la actividad profesional docente, la diferencia de lenguas funcionales (las lenguas efectivamente habladas, no escritas) de los docentes y de los alumnos, tales como se realizan en las clases y es de allí que surge la necesidad de tender puentes comunicacionales, a partir de la ampliación de significados.

Buscamos introducir una nueva dimensión en las investigaciones didácticas para estudiar la interacción del aula y el trabajo docente porque hemos observado en investigaciones anteriores que las lenguas funcionales de los alumnos y las apercepciones que se producen en el aula entre ellos no son las mismas que las de los docentes y esto, por lo general, no es abordado como problema comunicativo en la relación de enseñanza- aprendizaje.

Con nuestro marco teórico metodológico, organizado desde la articulación conceptual del mecanismo del lenguaje (lengua interna y lengua externa) de Saussure, observamos que en las lenguas históricas, sus lenguas funcionales, según Coseriu (1992), así como las lenguas mixtas, de acuerdo con los estudios de los lingüistas rusos de

la década de 1920-30, en particular Scherba (1926), se desenvuelven como procesos disjuntos que no son objeto de reflexión de parte de los profesores de lenguas. Creemos que partir de los parámetros coserianos para el análisis de las lenguas funcionales puede ser de utilidad para la investigación.

Coseriu explica el concepto que tiene de “lenguas históricas como entramados de sistemas” (diferencias fonéticas, gramaticales y léxicas), que se diferencian en tres aspectos: espacial, sociocultural y expresivo. Por lo tanto, analizar los aspectos sintópico, sinestrático y sinfásico en las diferencias fonéticas, gramaticales y léxicas implica un conocimiento científico de las lenguas funcionales, lo que podrá transponerse para ensayar la autorreflexividad de las formas lingüísticas utilizadas.

Por otra parte, según Coseriu (1992), una “lengua funcional” es unitaria en los tres aspectos mencionados: sintópico (mismo lugar o contexto físico), sinestrático (el mismo lugar social o espacio cultural) y sinfásico (las mismas formas lingüísticas); por eso aclara que la lengua funcional es la que funciona inmediatamente en el hablar.

Solamente en el hablar es que se pueden realizar varias lenguas funcionales. La delimitación de la lengua funcional de los alumnos puede realizarse dentro del análisis del diálogo, lo que permitirá tender puentes comunicacionales en la interacción de la clase, en la medida en que los propios docentes logren reconocer las lenguas funcionales de sus alumnos, que vehiculizan intereses y cosmovisiones diferentes de las lenguas funcionales de los docentes en el aula. En consecuencia, esta cuestión de comunicación en el aula podría abordarse en el marco del análisis del trabajo del profesor.

Por otra parte, el análisis del diálogo de Jakubinskij nos permite entender cómo se producen en el aula las dos modalidades atribuidas al habla dialogal, a través de las réplicas que, por necesidad, deben

interiorizarse: a) para retener y comprender, a la vez que b) para suceder en el habla o interrumpir.

Esta característica del habla dialogal, que es la automatización como forma no mediatizada, se nos presenta como un sesgo en el análisis de la interacción que aún no hemos explorado en sus efectos didácticos y en las posibilidades de enunciación de parte de los profesores para planificar las clases discursivamente, más allá de la delimitación de los contenidos y aún de las consignas.

A modo de síntesis y en coincidencia con lo señalado por Bronckart (2014), la doble apropiación de las formas de comunicación que son los **géneros y que van cambiando de** acuerdo con los contextos institucionales y sociales, lleva a instalar entre los alumnos unos modelos textuales que servirán para imitar, recrear y evaluar en su realización. En este proceso didáctico de enseñanza de los **géneros** textuales, los tipos discursivos constituyen un objeto de enseñanza aprendizaje, en función de la situación implicada o autónoma del contar o del exponer, por lo que serán el recurso predicativo organizado en los verbos del presente o del pasado como mecanismo de la asunción de la temporalidad y de las voces, como posicionamiento del autor.

El anclaje en los tipos discursivos, como operaciones psico-verbales, nos permitiría incorporar en el análisis del diálogo de la clase los razonamientos de los tipos y abordar con los propios alumnos el razonamiento gramatical sobre las construcciones morfosintácticas elegidas en cada lengua funcional.

En síntesis, buscamos que este tipo de análisis derive posteriormente en un instrumento que tenga una utilidad autoevaluativa de los enunciados producidos en la interacción verbal del aula.

En un primer momento, como docentes, podemos evaluar la formulación de nuestras consignas en los contextos reales de enseñanza, analizando, además, las tareas realizadas por los alumnos.

En un segundo momento, con el análisis del diálogo podemos evaluar el efecto de nuestras consignas y sus reformulaciones, así como las explicaciones discursivo-textuales dadas a los alumnos y los conceptos técnicos instrumentados.

El análisis de las lenguas funcionales dentro del análisis del diálogo guarda coherencia con lo que Jakubinskij identificó como variables de habla.

En el contexto socio-cultural actual en nuestro país, investigar la enseñanza de las lenguas no puede prescindir del análisis de la comunicación durante el proceso de formalización del objeto de estudio. Si bien se enseña el uso de una lengua, sea esta materna o primera, segunda o técnica, siempre estaremos trabajando en la conformación y el desarrollo del instrumento de la comunicación humana, que es el lenguaje mediado por las lenguas.

Los futuros profesores necesitan conocer los desafíos comunicacionales que deberán enfrentar en las aulas contemporáneas y, desde sus prácticas formativas primeras podrían autoevaluar el efecto que sus intervenciones tienen en los alumnos.

En esta perspectiva de análisis del diálogo en el aula se trata de atender a la semiosis como centro de la comunicación humana, porque en medio de las aceleraciones, las reducciones y las simplificaciones del habla automática, nuestra atención está puesta en la interacción verbal de la clase de lenguas; la investigación puede contribuir para entender cómo se transmiten los objetos a ser enseñados, así como la transmisión de las lenguas en los procesos autorreflexivos de las mismas; se trata de analizar y comprender algo que permanece escindido como saber teórico-práctico de la escuela pública que forma ciudadanos.

Por lo tanto la tarea docente de tender puentes entre diversas lenguas funcionales es el desafío universal que afrontamos quienes estudiamos e investigamos las lenguas y su enseñanza.

Bibliografía

BRONCKART, J.-P. Du rôle du langage dans la construction des spécificités de l'animal humain. *In*: REISSE, J.; RICHELLE, M. **L'homme. Un animal comme les autres?** Bruxelles: Académie Royale de Belgique, 2014. p. 129-154.

BRONCKART, J.-P. En las fronteras del Interaccionismo sociodiscursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. **Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas.** Bariloche: GEISE, 2013.

BRONCKART, J.-P. La vie des signes en questions: des textes aux langues, et retour. **Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística,** Porto, APL, 2010, p. 11-40.

BRONCKART, J.-P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.** Buenos Aires: Miño & Dávila, 2007.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif.** Paris-Genève : Delachaux et Niestlé, 1997.

BRONCKART, J.-P. **Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?** Paris: UNESCO, 1985.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler,** 4, p. 7-42, 2000.

COSERIU, E. **Competencia lingüística.** Madrid: Gredos, 1992.

COSERIU, E. **Sincronía, diacronía e historia**. Madrid: Gredos, 1988.

DE MAURO, T. **Primera lección sobre el lenguaje**. México: Siglo XX, 2005.

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

FRIEDRICH, J.; HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. **Une science du développement humain est-elle possible?** Rennes: Presses Universitaires, 2013.

JAKUBINSKIJ, L. **Sobre el habla dialogal**. Viedma: Editorial UNRN, 2018.

RIESTRA, D. La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, año 14, n. 13, v. 1, 2018.

RIESTRA, D. La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. **Veredas** – Interaccionismo sociodiscursivo, Juiz de Fora, p. 11-29, 2017/1.

RIESTRA, D. La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas. **Eutomia**, Recife, v. 16, n. 1, p. 259-274, dez. 2015.

RIESTRA, D. Saussure, Vygotski, and Voloshinov. The linguistic sign as an epistemological issue. **Language and Language Behavior**, The Journal of the Linguistic Society of St. Petersburg, v. 14, 2014.

RIESTRA, D. **Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2008.

SAUSSURE, F. **Escritos sobre lingüística general**. Barcelona: Gedisa, 2004.