

La enseñanza de las citas en los géneros académicos: aspectos textuales y gramaticales

Stella Maris Tapia
Universidad Nacional de Río Negro
stella.tapia@gmail.com
Bariloche, Argentina

El procedimiento de citado es objeto de enseñanza en las clases de introducción a los géneros textuales académicos, en la transición entre la escuela secundaria y la universidad. El proyecto de investigación «De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de la lengua» (Universidad Nacional de Río Negro 40-B-137, Dir.: D. Riestra) se propone indagar, desde el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo, en ambos niveles de enseñanza, para observar los razonamientos lógicos gramaticales y los argumentos con los que los docentes enseñan a los alumnos. En particular, la enseñanza de inserción de citas requiere de transposiciones didácticas que articulen los textos como acciones de lenguaje y la lengua como sistema semiótico y conocimiento epistémico, por lo que resulta relevante analizar cómo se producen las transposiciones didácticas y qué aspectos se priorizan en ellas. Mediante el análisis de registros de clases de nivel universitario con la metodología del análisis textual (Bronckart, 2004) y de las consignas

de enseñanza como acciones de lenguaje (Riestra, 2004) se relevan y sistematizan los razonamientos de los docentes con el objeto de aportar a la elaboración de propuestas didácticas para la enseñanza de las citas en función del desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos.

Introducción

En diversas propuestas didácticas destinadas a la enseñanza de la escritura de géneros académicos, durante el inicio de los estudios universitarios, se abordan los procedimientos para insertar voces ajenas en un texto. Enmarcados en actividades de escritura (Riestra, 2006, 2009) o conformando una reflexión teórica sobre la polifonía en los textos (Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2002; Pipkin y Reynoso, 2010, entre otros), los enunciados referidos constituyen un objeto de enseñanza a nivel textual que requiere de nociones teóricas —gramaticales— para caracterizar citas directas e indirectas.

La progresiva «desgramaticalización» (Riestra, 2004) que tuvo lugar en la enseñanza de la lengua materna en nuestro país durante las tres últimas décadas y el desconocimiento del sistema de la lengua se señalan como posibles causas de las dificultades que presentan los estudiantes en el inicio de los estudios superiores. Estas dificultades se expresan en reiterados diagnósticos que suelen señalar las «carencias» en los alumnos: dificultades para reformular, analizar, interpretar y elaborar textos complejos (Alvarado y Cortés, 2001); problemas en el reconocimiento de información proposicional y su integración en los enunciados de los alumnos (Nogueira, 2007); «obstáculos» para leer y escribir (Arnoux, 2002); desconocimiento de las necesidades de adecuación de los escritos a un ámbito particular y dificultades para apropiarse del léxico específico de un campo disciplinar (Frischknecht, 2007); desconocimiento de referencias gramaticales,

uso incorrecto de pronombres y preposiciones (Riestra, Mira y Tapia, 2009); rupturas de concatenaciones lógicas en razonamientos causales por ausencia de elementos del lenguaje gramaticalmente desplegados en la escritura (Tapia, 2010).

Riestra (2010) atribuye parte de las características que se incluyen en este diagnóstico a las consecuencias formativas de los primeros años de la formación escolar, producto, a la vez, de la formación de los maestros y profesores en ámbitos terciarios y universitarios. La ruptura en la tradición de la enseñanza de la lengua, prosigue la autora, trajo como consecuencia la falta de articulación entre los contenidos textuales y los contenidos gramaticales, entre el lenguaje como actividad o hacer (Bronckart, 2004) y la lengua como técnica histórica (Coseriu, 1991) conformada por un sistema de signos arbitrarios, dinámicos, con los cuales es posible la creación, es decir, realizar el hacer textual. Es por eso que postula la simultaneidad de dos lógicas disociadas en muchas propuestas didácticas: el lenguaje como interacción y el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos (o, según identificó Bronckart, la lógica praxeológica y la lógica epistémica, respectivamente), como dos lógicas disjuntas que no logran articularse para estudiar los formatos lingüísticos en los textos (Riestra, 2005 y 2010).

Más allá del reconocimiento del problema, podemos considerar los efectos de la formación de los estudiantes como indicadores para reconsiderar los objetos de enseñanza de la lengua y, a partir de ellos, colocar el foco en las intervenciones de los docentes de los niveles secundario y universitario.

En este sentido, la indagación en un conjunto de clases observadas en el marco del proyecto de investigación: «De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de la lengua» (UNRN-40 B- 137- Dir.: D. Riestra) es motivada por las preguntas: ¿Se

presenta en las clases la articulación entre texto y gramática? ¿Qué aspectos de la gramática oracional se mencionan en las clases en las que se propone la inserción de citas directas o indirectas en la escritura de textos? ¿Mediante qué razonamientos se transmiten los conocimientos sobre la lengua y qué transposiciones didácticas operan en las clases?

Marco teórico. Las citas, entre los tipos de discurso y los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa

El interaccionismo socio-discursivo define los textos como

formas comunicativas globales y 'finitas', que constituyen los productos concretos de las acciones verbales. Tales textos se distribuyen en géneros adaptados a los propósitos de las formaciones socio-verbales (Bronckart, 2004: 94).

Los textos son, pues, unidades comunicativas en las que pueden analizarse, siguiendo la arquitectura textual, los tipos de discurso y en plan general en el plano de la infraestructura general, los mecanismos de textualización y los mecanismos de la responsabilidad enunciativa.

Entre los mecanismos de la responsabilidad enunciativa, las voces son entidades que asumen o a las que se atribuye la responsabilidad de lo que se enuncia. Además de la voz autoral, la voz de los personajes y las voces sociales pueden combinarse en diferentes grados para constituir un texto polifónico. Siguiendo a Genette, Bronckart plantea que las diferentes voces pueden expresarse de manera directa o indirecta:

Encontramos las voces directas en los discursos interactivos dialogados, que están constituidos por (o que reproducen) turnos de palabra concretos y, por tanto, son siempre explícitas. Las voces indirectas podemos encontrarlas en cualquier tipo de

discurso; o bien solo se las puede inferir del efecto de significación global producido por un segmento, o bien aparecen explicitadas por fórmulas del tipo según x, algunos piensan que, etcétera (Bronckart, 2004: 199).

Por su parte, los tipos de discurso son

formas lingüísticas observables en los textos y correlativas a la creación de mundos discursivos específicos. Estos tipos están articulados entre sí por medio de los mecanismos de textualización y de responsabilidad enunciativa, que confieren a la unidad textual global su coherencia secuencial y configuracional (2004: 199).

Los tipos constituyen, según Bronckart, segmentos infraordenados que conforman la arquitectura interna de los textos y traducen formatos que organizan los intercambios interindividuales de representaciones (significado).

Hay cuatro tipos de discursos: el discurso interactivo, el discurso teórico, el relato y la narración, presentes como formatos básicos en los textos, aunque es preciso señalar que se mezclan, transforman y transponen. Estos cuatro tipos dependen de la intervención de dos decisiones binarias: a) del orden del contar, cuando las coordenadas que organizan el contenido temático verbalizado están alejadas explícitamente de las coordenadas generales de la situación de producción del agente, o del orden del exponer, cuando ambas coordenadas son coincidentes y, b) de implicación, cuando las instancias verbalizadas de agentividad están en relación con el agente productor y su situación de acción verbal o de autonomía (cuando no lo están). Estas decisiones binarias, no obstante, pueden no confirmarse y se muestran segmentos de textos que dan cuenta de superposiciones y fusiones de tipos.

En los tipos de discurso se activa un contenido temático delimitado, semiotizado en el marco de las restricciones semánticas y sintácticas de una lengua natural concreta. Por lo tanto, en los tipos de discurso, la gramática de una lengua opera por combinación de relaciones negativas y complejas, resultantes de la diferencia de formas combinadas con la diferencia de las otras formas (Saussure, 2004) o como sintetiza Bronckart:

El orden de los signos no es otro que el espacio de co-establecimiento de entidades complejas, cuya unidad no es sino el producto irreducible de tres relaciones simultáneamente activas: las relaciones diferenciales de las formas entre sí, las relaciones diferenciales de los significados entre ellos, por último, las relaciones asociativas entre formas y significaciones (2013: 222. *Trad. propia*).

En los niveles de la morfología y la sintaxis se producen los enlaces y relaciones que permiten garantizar el proceso de inferencia lógica productiva, es decir, los razonamientos, rasgos fundamentales de la actividad consciente del hombre; como afirma Luria, el lenguaje

no solo posee un sistema de construcciones sintácticas, que permiten formular la idea, expresar el juicio: el lenguaje dispone de formaciones más complejas, que posibilitan el pensamiento teórico y que permiten al hombre salir de los límites de la experiencia inmediata y sacar conclusiones por un camino abstracto lógico-verbal (Luria, 1995: 231).

Es por ello que Bronckart (2008) ubica los diferentes tipos de razonamientos (causales-cronológicos, lógico-matemáticos y de sentido común), las diferentes concepciones de la identidad de las personas y las diferentes categorías de tiempos (tiempos sociales, tiempos vividos) como categorías cognitivas que fueron objeto de la

apropiación e interiorización por parte de las personas, cristalizadas como operaciones psico-cognitivas, en los tipos de discurso.

Concretamente, en los tipos de discurso operan las selecciones de la acción verbal que marcarán los verbos, en sus diferentes modos y tiempos (Bronckart, 2008), las fórmulas temporales y espaciales, los pronombres como categorías semánticas con función deíctica, entre otros aspectos.

Las citas directas e indirectas suelen implicar articulaciones entre tipos de discurso. En el orden del contar, la narración y el relato funcionan como discursos mayores, a los que se inserta o fusiona el discurso interactivo propio del orden del exponer.

El discurso directo supone una inserción de un tipo de discurso en otro y puede definirse como

un discurso interactivo secundario que se halla encajado en otro tipo de discurso, [...] denominado mayor. Y esta dependencia del discurso directo está marcada por la presencia de verbos de habla en el discurso mayor, así como por diversos procedimientos tipográficos (guiones, puntuación, punto y aparte, etc.) (Bronckart, 2004: 126).

En cambio, el discurso indirecto presenta «diversas modalidades de fusión entre los mundos del discurso interactivo y del discurso mayor» (Bronckart, 2004: 127) porque los segmentos del discurso interactivo suelen integrarse en el discurso mayor en el nivel oracional mediante subordinadas con transformaciones del plano léxico y de la sintaxis oracional del discurso interactivo.

La fusión y la inserción como articulaciones entre tipos de discurso resultan menos evidentes en el orden del exponer puesto que el discurso teórico y el discurso interactivo conforman tanto el discurso mayor como el discurso referido. Sin embargo, hay fusiones o inserciones entre estos últimos, en tanto difieren los actos de pro-

ducción de los que provienen las voces referidas y del enunciador que las incorpora a su texto.

En las citas, las articulaciones de tipos de discurso entre órdenes del contar y del exponer y las relaciones con los respectivos actos de producción implican selecciones y restricciones en el uso de verbos, adverbios y conjunciones, entre otras, que dan cuenta de las lógicas simultáneas y co-dependientes entre texto y gramática.

En función de la enseñanza de procedimiento de citado, nos interesa observar si en las transposiciones didácticas los aspectos gramaticales y textuales simultáneos son considerados y cómo se producen las articulaciones entre las dos lógicas, la praxeológica de la actividad del lenguaje y la epistémica del sistema de la lengua o, en otras palabras, cómo se realiza el pasaje de lo textual (de los mecanismos de enunciación y de las voces referidas) a lo discursivo.

Metodología

La recolección de los datos se realizó mediante el registro etnográfico de clases dictadas por diferentes profesoras. Para el registro de los datos, se complementaron las notas realizadas por el observador en la clase y la transcripción de grabaciones mecánicas.

Se seleccionaron, para este trabajo, seis clases en total de la asignatura *Introducción a la lectura y escritura académica (I)* de la Universidad Nacional de Río Negro: dos clases consecutivas de tres docentes que trabajaron con una misma secuencia didáctica y un programa de contenidos común a las tres. Es decir, las clases 1 y 2 fueron dictadas por una docente, y así sucesivamente. En el programa figura, como contenido a desarrollar en una de las unidades: «Discurso directo e indirecto. Procedimientos de citas».

El análisis de las clases se realizó en dos niveles. En un primer nivel, se consideraron las consignas de las clases (Riestra, 2004), tanto

en su sentido estricto como en sus sucesivas reformulaciones. Se diferenciaron las actividades, las tareas y las nociones desarrolladas durante la clase, distinguiendo las nociones teóricas de las nociones didácticas.

En un segundo nivel de análisis se abordaron las clases en tanto textos, para lo que se segmentaron por su contenido temático; posteriormente, se observaron, en los segmentos seleccionados, los niveles encastrados del análisis textual propuesto por Bronckart como arquitectura textual (2004).

Primer nivel de análisis: el análisis de las consignas

Las clases analizadas corresponden a la enseñanza de escritura de textos en los géneros textuales académicos: monografías en dos clases (3 y 4), informes en otras cuatro (1, 2, 5 y 6). Siguiendo el análisis de las consignas, distinguimos actividades de escritura (clases 3 y 4) y de lectura (clases 1, 2, 5 y 6), aunque estas se tratan de actividades de lectura encuadradas en una actividad de escritura, es decir, las consignas guían tareas de lectura, con la finalidad de preparar para la escritura.

Citas directas e indirectas son nociones teóricas abordadas en cuatro de las clases (3-6), mientras que en otras dos (1 y 2) se mencionan como lo enseñado previamente y como un saber hacer al que se hace referencia no solo durante la reformulación de la consigna, sino también durante la devolución de textos escritos previamente por los alumnos y corregidos por la docente.

Tabla n.º 1

Clase	Consigna	Actividad	Nociones teóricas	Nociones didácticas
1	Para elaborar el informe de lectura, hacia donde vamos, a partir de hoy ¿sí?, que vamos a leer dos o tres textos... Vamos a hacer el mismo tipo de ejercicio, es decir, leer, extraer lógicamente las ideas del texto, las tesis, las posiciones de los autores y sus fundamentos, y a partir de ahí, vincularlos, de acuerdo a ejes de comparación	Lectura para escritura	Informe. Contexto. Tema. Tesis.	Comparación de textos, ver autores que tratan el mismo tema. Diálogo de autores. Posiciones que son diferentes sobre un mismo tema.
2		Lectura	Contexto de producción. Opinión. Componentes de texto argumentativo.	Complementación de fuentes. Conflicto discursivo dentro del texto. Confrontación de voces.
3	Escribir introducción de una monografía	Escritura	Monografía. Citas textuales e indirectas. Plan textual.	Recorrido analítico. Recorte temático. Repertorio de citas. Mapa de la escritura.
4		Escritura	Monografía. Introducción. Paráfrasis. Referencias.	Resumen. Definición de tema. Construcción de sentido y cierre sin perderse.
5	“Hoy vamos a trabajar con diversos textos: informe...”. “...ver el procedimiento de citas: directa e indirecta”.	Lectura	Informe. Citas directas e indirectas. Voces segundas. Bibliografía. Verbos de decir.	Citar, referirse. Palabras textuales. Traer la voz. Función de la cita en el sentido.
6	Rescribir un fragmento de un texto transformando una primera persona gramatical en una tercera persona.	Lectura	Informe. Cita directa. Persona gramatical. Impersonalidad. <i>Se impersonal.</i>	Implicación del autor en un texto, experiencia personal

En cuanto a las nociones didácticas, en las clases 1 y 2 se emplean metáforas para referirse a la presencia de voces en el texto y a la polémica como característica de la argumentación. Las metáforas del «diálogo de autores» y la «confrontación discursiva» aluden a que en la consigna de escritura de un informe planteada no como la tarea de esa clase, sino como meta de la secuencia didáctica, se requieren la comparación de textos y posiciones distintas sobre un mismo tema. ¿Cuál es el efecto que pueden tener estas metáforas didácticas en la producción de los alumnos, quienes, según la docente, requieren «ajustar el uso de la cita»?:

Docente: ...esto es algo que teníamos que trabajar en una reescritura, el uso de citas. No es que no utilizaron citas, sino que no hicieron explícito el uso de citas. Cosa que es algo que uno tiene que empezar a apropiárselo. Porque se notaba el diálogo de ustedes con el texto fuente, es decir, las palabras de los autores estaban en los textos de ustedes. Lo que no estaba es decir que esas palabras son de los autores [...] en una respuesta de parcial, en un informe, en un trabajo escrito, el docente espera ver esas lecturas. Y para poder demostrar esas lecturas, para poder exhibirlas, de alguna forma tengo que reformular y, en otros casos, directamente, citar, ¿sí? Poner comillas y poner una cita dentro del desarrollo del texto. Entonces eso es lo que vi que tenemos que reajustar para la segunda versión, es decir, cómo la cita va a formar parte de esa elaboración de mi propio texto. Y esa cita, en algunos casos que estaba usada, estaba incompleta o no utilizada. Es decir, esa es una cosa que tenemos que ajustar, el uso de la cita (Clase II).

Esta consideración del uso de citas orientada hacia la evaluación da cuenta de una lógica praxeológica (el hacer como una exhibición de las lecturas) apoyada en argumentos pragmáticos. Definido por

Perelman y Olbrechts-Tyteca como aquel que permite «apreciar un acto o acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables» (1989: 409) el argumento pragmático sobre el uso de las citas se refuerza en la clase siguiente de esta docente cuando, a partir de la pregunta de un alumno sobre el uso de los signos de puntuación (comillas y puntos suspensivos), afirma:

...es lo que se requiere, es decir, como dentro de este ámbito, uno de los requerimientos es que uno exhiba las lecturas, está apoyado en una tradición bibliográfica. Por eso esto que yo les digo que aprovechen que una parte de los propios textos de ustedes son casi textuales del texto fuente, bueno, aprovéchenlo, pónganle comillas, ¿no? Muestren que han leído y que pueden extraer una cita directa de un autor. Lo tienen que usar a favor, porque eso en realidad va legitimando lo que ustedes van diciendo en su propio texto. Sin abusar, ¿no? (Clase 2 I)

El argumento pragmático se despliega en un doble nivel: la ventaja de que las citas legitiman el texto producido por el alumno y la evaluación favorable por parte del lector del texto en géneros académicos (el docente) cuya expectativa es que se muestran o exhiban las lecturas realizadas.

La noción didáctica en las clases 3 y 4 que se corresponde al uso de las citas en función de la actividad de escritura es «repertorio de citas». Así, la docente reformula la consigna de escritura de la introducción de la monografía indicando que es necesario, previamente, leer el material, resumirlo y hacer un «repertorio de citas textuales»:

...yo tengo mi material, tengo los dos materiales impresos, tengo las páginas de internet. Una vez que lo tengo leído, que lo tengo de alguna manera procesado en mi mente, sintetizado, una vez que lo tengo en ese estado, que hice un repertorio de citas textuales.

—¿Sabés qué es un repertorio de citas textuales? ¿Estuviste en la clase de la citas?

Alumno 1 (A1): Sí, ¿Qué? ¿Que tenía que incluir algunas citas?

Docente (D): Bueno, sí. Y de hecho habíamos visto está acá en la página 76, 77, esto de la importancia de referirse a lo que dijo otra persona de manera directa o indirecta. Sí, leer página 76, 77. Entonces referirme a lo que dijo otro, citándolo, de manera indirecta, diciendo aquello que dijo otra persona pero no exactamente con las palabras que el otro utilizó, o directamente copiar entre comillas porciones del texto tal cual están en este material que yo voy a citar. Lo ideal es hacer un repertorio con las citas, con las citas directas, con paráfrasis, ponerles la página, ponerles todos los datos bibliográficos. Eso para que cuando esté textualizando pueda recurrir a eso, no tenga que ir nuevamente a buscar en el libro, a releer. Es importante, por otra parte, tenerlo leído porque a mí esto me va a permitir hacer en el cuerpo un pequeño mapa de cuáles son los temas importantes que yo no puedo dejar de abordar (Clase 3I).

El razonamiento praxeológico sobre la conveniencia de este «repertorio de citas» se pone de manifiesto tanto en la economía del esfuerzo, porque evita que se «tenga que ir nuevamente a buscar en el libro, a releer» y se combina con la metáfora computacional de la lectura «procesada en la mente» que posibilita la escritura. El razonamiento praxeológico de la docente continúa poniendo en relación el hacer textual con el hecho de incluir citas directas o indirectas, con un argumento pragmático:

...lo que les recomiendo es: yo empiezo a trabajar con un libro y hago todo un repertorio de citas, con el número de las páginas. De manera que, cuando yo tengo que utilizar esas citas, ya tengo todo previamente resuelto, no tengo que buscar en el libro. De hecho esta cita textual en la monografía no la puedo transcribir textualmente porque no encaja, necesito parafrasearla porque no la

transcribiré, textualmente, va a ser más fácil que yo pueda parafrasearla teniéndola a mano (Clase 3 I).

El uso del discurso directo queda pues supeditado a una cuestión de practicidad: «encaja» o no «encaja», como se afirma en la clase siguiente, la paráfrasis es la forma de evitar una transcripción extensa: «...no vas a poder poner este choclo, no vas a transcribir todo esto en la monografía, pero en la cita indirecta vas a parafrasear» (Clase 4 I).

Por otra parte, la diferencia entre la cita directa y la indirecta se plantea en términos formales, si es copia o transcripción se emplean comillas:

Alumno 1 (A1): Está bien, ¿pero en el texto cómo lo introduzco? ¿De la misma manera que esta?

Docente (D): A ver, si vos no vas a parafrasear, si vos vas a copiar.

A1: No, copié directamente, y marqué dos lugares donde copié menos que la totalidad del párrafo.

D: Entonces vas a tener que hacer una cita indirecta. Para hacer cita directa vas a tener que abrir comillas, cerrar comillas, y poner entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página, para eso necesitábamos que fuera una cita directa, o sea que uno copia.

A1: O sea, si le elimino cinco palabras ya es indirecta.

D: No, o sea, vos transcribís, para sacar una porción del texto, digamos en el medio, para llamarlo de alguna manera, escribís paréntesis, tres puntitos, y seguís. Si en el medio de este corte que vos hiciste hubiera un punto y aparte se hace así [marca en la hoja del alumno] ¿Sí? Pero ojo, recordá que en la comilla es cita textual. Y recordá que al lado abrí paréntesis, apellido del autor y página. No, página no, y año.

A1: ¿Ahí mismo?

D: Ahí mismo, al lado de la cita textual. En cambio, si vos parafraseas, como no estás copiando textualmente lo que dice el

autor, la autora, bueno, vas a introducirlo tipo: «Valdés dice» o «su texto tiene».

A1: Pero, digamos, de una forma o de la otra lo tengo que nombrar (Clase 4 I).

En el fragmento anterior, puede observarse que en el diálogo entre docente y alumno, la pregunta acerca de cómo se introducen las citas en el texto es contestada mediante el ejemplo en la cuarta réplica de la docente, quien ejemplifica «Valdés dice» o «su texto tiene».

Para sintetizar, en las clases 1, 2, 3 y 4 dominan los razonamientos prácticos que se corresponden a una lógica praxeológica del hacer textual para explicar el uso de las citas, sin que se aborde la gramática como contenido necesario para enseñar cómo se introducen las citas mediante un *verbo de decir* o se identifiquen diferencias sintácticas entre el discurso directo y el indirecto. Sobre esto último, la explicación se reduce a la referencia ortográfica del uso de comillas, que, desprovista de otra indicación, privilegia la enseñanza de la forma aislada de sentido y funcionalidad. La ausencia de una lógica gramatical en estas clases puede deberse a que, como queda relevado mediante el análisis de las consignas, el objeto de enseñanza no es la cita; por otra parte, las docentes explicitaron durante las clases que es un procedimiento ya enseñado durante la cursada. Sin embargo, señalamos que los contenidos gramaticales no fueron abordados en estas clases en función de las preguntas de los alumnos ni en relación con el argumento pragmático que se sostuvo para incitar a la incorporación de citas en las actividades de escritura.

Las clases 5 y 6 tienen por objeto de enseñanza las citas. Las nociones didácticas son acompañadas por preguntas didácticas que parten del uso y la finalidad de la cita en el texto y guían la comprensión del sentido en general. Estas preguntas, que los alumnos contestan durante el diálogo de la clase, se centran en las citas usadas

por el autor en un texto leído y guían la construcción de núcleos semánticos, entre el concepto presentado por el autor y las voces introducidas en el texto:

Entonces, lo que hace esa cita es volver a tomar lo anterior, no queda ni desconectada, ni colgada porque está retomando un tema y si se quiere reafirmando, ampliándolo, pero más que nada reafirmando esas características que dio anteriormente para darles más peso, más autoridad. Sigamos, el párrafo siguiente ¿qué pasa? Esa sería directa. Y me dijeron que en este caso el autor pone otro tipo de... de letra. Es un párrafo entero y lo separa ¿sí? También la cita directa se puede realizar entrecomillada, con comillas (Clase 5 I).

Página | 82

Varias nociones teóricas se despliegan en estas clases, entre ellas, las nociones gramaticales: verbos de decir, impersonalidad, primera y tercera persona. La profesora señala estos aspectos a partir de la lectura y los pone en relación con la textualización, es decir, a partir del uso, descontextualiza la forma. Uso y forma son enseñados en función de la construcción del sentido del texto, siguiendo el trayecto didáctico de uso-sentido y forma propuesto por Riestra (2007) en el que se articula la relación entre texto y gramática.

Segundo nivel de análisis: las clases como textos

Como en las clases 5 y 6 parecen articularse la lógica gramatical o epistémica y la del hacer textual, nos centraremos en ellas para la exposición del análisis de las clases como textos, aclarando que una primera segmentación por contenido temático nos permitió recortar este análisis a los momentos cuyo tema es el procedimiento de citado.

En el nivel de la infraestructura general, se nota la alternancia entre el discurso interactivo y el discurso teórico, con predominio del

primero de ellos, por oposición con las otras cuatro clases en las que el discurso teórico es utilizado en una proporción mucho menor. En relación con los razonamientos empleados por esta docente, en las clases 5 y 6, además de los razonamientos prácticos propios de los discursos interactivos, hay razonamientos de orden lógico y semi-lógico. Como vemos en el siguiente enunciado, se entrelazan el discurso interactivo con pequeños fragmentos teóricos y argumentos por ejemplos para explicar las nociones gramaticales:

P: Vamos a trabajar con esas consignas para ver, sobre todo la última que dice que tienen que transformar, describir un fragmento, transformando esa primera persona gramatical en una tercera persona. De una forma impersonal. Eso les va a servir, porque el informe usa la tercera persona impersonal. Siempre, diría yo. No hay, salvo... Preferentemente usa la tercera persona impersonal y el uso del se. El se impersonal. Decimos: Se analiza; se comprueba... ¿sí? Como esta distancia que... (Clase 5 I).

Por otra parte, en la clase hay inserciones de discurso directo porque la docente lee o solicita a los alumnos que lean en voz alta fragmentos del texto abordado en la clase, que funciona como una voz segunda en medio del diálogo de la clase:

...tienen que leer lo anterior, eso que veíamos, lo que recién dijo Valeria de los rasgos del turismo alternativo, que definió los rasgos del turismo alternativo, después de eso viene la cita. A ver qué dice la cita. ¿Lo leemos?

Aa: ...la concentración espacial de la demanda en armonía con los naturales y locales, (lee)

P: Entre paréntesis el nombre del autor y el año. ¿Para qué pone esa cita ahí? De qué está hablando con respecto a lo anterior? ¿Para qué le sirve a él?

Aa1: Para avalar lo que dice el primero (Clase 5 I).

Otras voces evocadas por la docente son las voces sociales, por ejemplo, la voz de la comunidad académica para explicar los motivos por los cuales se usan las citas en los géneros textuales propios de ese ámbito. Por último, otro aspecto que cabría señalar del análisis textual de las clases 5 y 6 es la escasa presencia de modalizaciones. Las modalizaciones deónticas, cuando se encuentran, no están aplicadas al uso de citas en los textos sino a la resolución de las consignas de trabajo en la clase, a diferencia de las clases 1-4 en las que las modalizaciones deónticas son un argumento por autoridad que refuerza la prescripción de las citas en los géneros textuales propios de los ámbitos académicos.

Conclusiones

Las clases analizadas de la materia Introducción a la lectura y escritura académica reflejan la problemática de la articulación entre lo textual y lo discursivo, en la que ubicamos la enseñanza de la gramática. Como el nombre de la asignatura universitaria lo indica, las actividades de lectura y de escritura se desarrollan mediante el hacer en unos géneros específicos, requeridos en la transición entre la escuela media y la universidad. No obstante, para enseñar tales géneros se necesitan nociones gramaticales que los alumnos, en su mayoría, no poseen, como dan cuenta los diagnósticos sobre las dificultades de los estudiantes.

Considerar las transposiciones didácticas del discurso directo e indirecto como objetos de enseñanza e indagar sobre la enseñanza de las citas nos permitió analizar los razonamientos implicados en los tipos de discurso con los que los docentes enseñan y las articulaciones entre éstos. Observamos transposiciones didácticas donde el sentido y el uso de las citas permiten explicar la forma empleada y transposiciones donde la única lógica postulada es la del hacer textual, con escasas menciones a la gramática y al plano discursivo.

Para finalizar, el análisis de las prácticas docentes nos indica que se desarrollan en algunas aulas propuestas didácticas en las que las dos lógicas disociadas, la del hacer y la de la episteme, logran una integración. Profundizar en ellas y en los razonamientos que los profesores despliegan al enseñar la gramática a sus alumnos nos permitiría elaborar propuestas didácticas fundamentadas.

S.A.L.

Referencias

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, 1, 19-23.
- Arnoux, E. de, Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EudeBA.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et «degrés» de langue. *Texto!*, XIII, 1. [revista virtual] Recuperado de http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf
- Bronckart, J.-P. (2013). Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. En Friedrich, J., Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (Dirs.) *Une science du développement humain est-elle possible? Controverses du début du XXe siècle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Coseriu, E. (1991). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Frischknecht, A. (2007). Cuando escribir es... los jóvenes ingresantes al nivel superior y sus representaciones de la escritura. En AA. VV. *Actas del 5 Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a M. Alvarado*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de General San Martín.
- Nogueira, S. (Coord.) (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discurso académico, político y parlamentario*. Buenos Aires: Biblos.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado. FPE 328. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Riestra, D. (2005). Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*, CELA-UNR, 10.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. *Co-herencia*, 4, 7, 1-15.
- Riestra, D. (2009). *Prácticas de lectura y escritura. Programa de Ingreso de la Universidad Nacional de Río Negro*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Riestra, D. (2010). Para debatir: ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, 1, 1 [revista virtual]. Recuperado de www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar
- Riestra, D., Mira, B. y Tapia, S.M. (2009). La necesidad de intervenir desde la universidad en la enseñanza de la lengua primera. En Barbarella, M.R. y De Pascuale, R. (Comps.) *Actas del V Congreso Nacional y III Internacional de investigación educativa. Investigación educativa y compromiso social*. Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comahue.
- Saussure, F. de (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa
- Tapia, S.M. (2010). Razonamientos lógicos/gramaticales y enseñanza de la lengua. En Castel, V.M. y Cubo de Severino, L. (Eds.)

*La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística (1309-1314).* Mendoza:
Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad
Nacional de Cuyo.

S.A.L.