

# LA ESCRITURA DE TEXTOS EN GÉNEROS ACADÉMICOS Y LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACIÓN TEXTUAL EN EL NIVEL UNIVERSITARIO<sup>1</sup>

Tapia, Stella Maris

Departamento de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de Río Negro

[stella.tapia@gmail.com](mailto:stella.tapia@gmail.com)

Se presenta en este trabajo<sup>ii</sup> un análisis parcial, desde el marco teórico-epistemológico del interaccionismo socio-discursivo, de intervenciones docentes cuyo tema es la planificación textual. Las clases analizadas corresponden a secuencias didácticas de primer año de la universidad de la asignatura Introducción a la lectura y escritura académicas, de todas las carreras de la Universidad Nacional de Río Negro.

Se observaron, en cuatro clases, los argumentos desplegados por los docentes acerca de la planificación de la escritura y los razonamientos praxeológicos en ellos implicados, en relación con la presencia o ausencia de razonamientos lógico-gramaticales. En un primer análisis, el análisis de las consignas (Riestra, 2004), se identificaron las actividades, las tareas prescriptas por cada consigna, las nociones teóricas y didácticas formuladas en las distintas clases. El segundo análisis, de los enunciados como textos (Bronckart, 2004, 2008) da cuenta de los razonamientos y argumentos que se utilizan para la enseñanza de la lengua en el hacer textual.

## 1. La planificación del escrito como tarea

Por planificación textual entendemos, en un sentido amplio, una serie de decisiones que un autor realiza durante la producción de un texto empírico, considerado, éste último, como unidad comunicativa, producto de la acción de lenguaje (Bronckart, 2004). Estas decisiones son operaciones psicológicas por las cuales el agente de la producción de lenguaje, a la vez, selecciona un género de texto disponible en el intertexto y moviliza los recursos y preestructuras particulares de una lengua natural. El concepto de planificación textual implica pues un conjunto de evaluaciones (sobre la actividad social en la que se inserta la actividad de lenguaje), y como consecuencia de esas evaluaciones, la toma de decisiones simultáneas sobre los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa y sobre la organización del contenido temático, entre otras, que garantizan la coherencia pragmática y semántica del texto. Dentro del modelo de la arquitectura textual, Bronckart (2008) ubica a la planificación en la infraestructura del texto, pero modifica la propuesta de 1997 (2004, en español), ya que considera que por una parte, las configuraciones (los tipos de discurso) y mecanismos seleccionados dependen del contenido temático semiotizado. Por otra parte, distingue (1) el contenido temático (al que denomina temática, en consonancia con Rastier), de (2) la organización de ese contenido en su linealidad, o táctica, que constituye la planificación textual, en sentido estricto.

Didácticamente, las decisiones que el agente productor de un texto toma en la planificación de un modo simultáneo y no necesariamente consciente, requieren ser reenseñadas a los alumnos- autores de sus escritos- en forma sucesiva, como una acción tras otra en el tiempo, por lo que se propone, en la secuencia didáctica que analizamos, el trayecto Uso-Sentido- Forma (Riestra, 2006, 2007, 2011). El objetivo de la reenseñanza es volver conscientes operaciones que han sido internalizadas (Leontiev, 1983), por consiguiente, a partir del uso de los textos y de la construcción del sentido en ellos, se abordan las funciones morfosintácticas del castellano. Por otra parte, y en el nivel específico de la textualización (es decir, en cuanto a la planificación en sentido estricto), el plan textual es una instancia para organizar la exteriorización de un lenguaje verbal

desplegado (Luria, 1995) a partir del lenguaje interiorizado (Vygotski, 2007).

La enseñanza del plan textual en la secuencia didáctica tiene el objetivo de dotar a los alumnos de un instrumento, en tanto que lo pueden internalizar en función del desarrollo de su capacidad de lenguaje (Riestra, 2006); así se podrían evitar errores en el orden escritural por ausencia de elementos del lenguaje gramaticalmente desplegados, por ejemplo, en la relación de la causalidad (Tapia, 2010).

Las clases analizadas corresponden a la enseñanza de escritura de textos en los géneros textuales llamados académicos: monografías en dos clases (91 y 101 del corpus de la investigación), informes en otras dos (11 y 121). Siguiendo el análisis de las consignas (Riestra, 2004), vemos que se desarrollan actividades de escritura en las dos primeras y de lectura, en las otras dos.

Mediante el segundo análisis, de las clases como textos, se ha identificado una serie de enunciados cuyo tema no es ni la actividad de lectura ni la actividad de escritura guiada por la consigna durante la clase. Estos enunciados coinciden en que se refieren temáticamente a la planificación textual, presentada como una acción o porción de la actividad -en el sentido que Bronckart, 2007, toma a partir de la lectura de Leontiev, op. cit-, parcialmente integrada en la actividad de escritura o considerada una acción preparatoria de la actividad pero escindida de ésta.

La planificación del escrito es mencionada por las dos docentes como tarea a realizar, previa a las clases siguientes. Aquí "tarea" conjuga a la vez la categoría metodológica usada para analizar aquello que los alumnos hacen a partir de la consigna (Riestra, 2004) y la noción de amplia circulación didáctica como acción a realizar fuera del tiempo de la clase.

## 2. ¿Qué se enseña sobre planificar y cómo se argumenta la planificación textual?

Dos clases son definidas por una profesora como clases-taller: los alumnos (3 en una clase, 5 en la otra) escriben. En el diálogo que entabla la docente con cada alumno a partir de la lectura de su producción, reformula la consigna de escritura reiterando la necesidad de una planificación textual previa, escindida del proceso de textualización: "...yo necesito que ustedes traigan algo escrito, de manera que yo pueda ir ayudándolos en la escritura, en la textualización". La explicación didáctica que se da de planificación es: "planificar subtítulos que luego vamos a desarrollar... cuatro o cinco temas. Subtítulo 1. Subtítulo 2. Subtítulo 3. Subtítulo 4, que me permitan desarrollar este tema".

Los razonamientos con los que enseña la textualización son prácticos, es decir, del orden del hacer; por ejemplo, los mecanismos de enunciación son abordados mediante metáforas y nociones provenientes de teorías de la enunciación: "Esto quiero que hagas el ejercicio de distanciarte, de separarte del objeto de estudio. ... Salite enunciativamente de ahí". Para referirse a "la proximidad y la distancia enunciativas como mecanismos conscientes de la escritura académica" (así se registra en el documento que constituye el trabajo prescripto de esta secuencia<sup>iii</sup>, Riestra, 2011), se emplean las nociones didácticas "separarte", "salite": consisten en metáforas didácticas en las que se fusiona el espacio con el texto y el alumno-autor con el enunciativo implicado. La metáfora funciona argumentativamente (Perelman, 1989) sustituyendo, desde un

razonamiento práctico, contenidos epistémicos (como impersonalidad y uso de tercera persona, en esta situación). No hay nociones gramaticales en la clase observada. Se constata el problema de la enseñanza de la lengua materna descrito por Riestra (2005), como la desarticulación entre la lógica praxeológica, del hacer textual, y la lógica epistémica.

Mediante el uso de modalizaciones deónticas, algunas de ellas dirigidas a los alumnos ("tenés que hacer una planificación", "necesito que planifiquen") y otras marcadas mediante una primera persona del singular con la cual la docente se constituye en un rol de escritor ("lo tengo que tener", "no puedo sentarme a escribir sin ese mapa", "yo no puedo empezar acá sin saber qué voy a escribir acá"), la planificación se presenta como prescripción y deber. Se utilizan, asimismo, metáforas didácticas de la escritura como camino por el que uno podría perderse ("seguir el devenir de la escritura", "no virar", "evitar ese zigzag que no conduce a nada") siempre que no cuente con la planificación como "mapa de subtítulos", o brújula "que marque un norte". Estas metáforas se entrelazan y funcionan como argumentos persuasivos sobre la necesidad de la planificación que se suman a su prescripción. Los razonamientos son del orden de la práctica o del hacer, mientras que el tipo de discurso predominante es el discurso interactivo.

En otras dos clases vemos que una docente propone consignas de lectura para abordar nociones gramaticales relacionadas con la cita textual, que articula con la tarea de seleccionar un tema, en vistas a escribir un informe. Las nociones teóricas (cita directa e indirecta, "verbos de decir", primera y tercera persona) se presentan a partir de la descontextualización de citas de un texto leído, desde el uso y sentido hacia la forma (Riestra, 2007).

Mientras que en la clase podemos analizar los razonamientos del orden epistémico arriba mencionados, para explicar la consigna de tarea se emplean razonamientos prácticos: "Yo les había dicho que eligieran el tema y empezaran a pensar, a redactar una introducción, que sería la primera parte del informe. Ahí, en la introducción, ustedes tienen que plantear el tema, presentarlo, pueden poner por qué ese tema, con qué objetivo y cómo lo van a desarrollar. Qué es lo que van a desarrollar en el informe". En sucesivas reformulaciones de esta consigna se agrega el concepto de borrador, que se concibe como instrumento para ajustar a partir de un trabajo conjunto docente- alumno mediante las correcciones que la profesora planea realizar: "Un borrador de la introducción escrita, el orden de los temas que van a desarrollar: voy a hablar de esto, esto y esto. Un borrador para que yo lo vea, lo corrija..."

Se insertan fragmentos de un informe hipotético en la explicación didáctica; la docente incorpora, para ello, la voz del autor de ese informe, con marcas de la impersonalidad enunciativa adecuada al género: "Sí, digamos, en la introducción ¿qué hacés? Planteas el tema, lo presentas, por qué lo tomás, decís con qué objetivo, con qué intencionalidad y después presentás también las partes de ese informe. Decís: Se va a tomar turismo alternativo y se van a describir los rasgos; se va a ejemplificar... De alguna manera enumerás las partes del informe"... Este escrito hipotético funciona como ejemplo a lo largo de la clase: se trata de un argumento que fundamenta la estructura de lo real, siguiendo a Perelman (op. cit.) y aunque opera, por lo tanto, de la misma manera que el argumento por metáforas de la docente anterior, sustentando el orden praxeológico, hay un principio de articulación entre las dos lógicas: la epistémica que predomina en la clase, con razonamientos gramaticales, que se ilustra en el ejemplo y en la que se moviliza el tipo de discurso teórico, y la praxeológica de la tarea de escritura que se desarrolla con el predominio del tipo de discurso interactivo, como puede notarse en el ejemplo, mediante el uso de la segunda persona ("hacés", "tomás", "planteás").

### 3. Conclusiones

La tarea de planificación, en las clases analizadas, se aborda como una serie de acciones descritas pero poco guiadas por las consignas, a la que

no se le destina tiempo concreto en el aula, aunque en los enunciados de las docentes se presente como un aspecto necesario y valioso de la escritura. Opera por tanto, como requisito para escribir, descrito con metáforas o ejemplos, pero no traducido en acciones concretas de enseñanza. Aunque el tipo de discurso que predominará en los textos de los alumnos por los géneros trabajados es el discurso teórico, no es éste el que se moviliza de forma predominante en las clases.

Dos niveles de planificación textual, el conjunto de decisiones abordadas en la actividad del lenguaje (relaciones entre el uso y el sentido del texto) y estrictamente, la organización táctica o lineal del contenido temático (la relación entre sentido y forma) están poco discernidos en las explicaciones didácticas de las docentes, que soslayan de esta forma la relación entre planificación y coherencia del escrito.

En la enseñanza de la planificación textual podrían articularse las lógicas praxeológica y epistémica, puesto que implicaría mostrar a los alumnos el pasaje del contenido temático como conceptos a la linealidad en la que es preciso desplegar esos conceptos para la construcción del sentido del texto, con la selección de una serie de configuraciones y mecanismos propios de la gramática de cada lengua.

### Bibliografía

- Bronckart, Jean-Paul (1997/2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y aprendizaje.
- Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, Jean- Paul (2008): «Genres de textes, types de discours et «degrés» de langue», *Texto !*, janvier 2008, vol XIII, n° 1 [[http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart\\_rastier.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf)]
- Leontiev, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Luria, A. (1995): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Perelman, C. y L. Olbrechts-Tyteca (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos
- Riestra, Dora (2004): *Thèse de Doctorat FPE 328. Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Genève, Université de Genève. (C. Riestra, D. et Université de Genève) [<http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses/>]
- Riestra, Dora (2005): "Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural". *Propuestas 10*. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, Dora (2006): *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Riestra, Dora (2007): "Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua". *Co-herencia*, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007.
- Riestra, Dora (2011): "Secuencia didáctica del cursado bimestral de ILEA 2011 *Planificación de la intervención docente*". Material preparado por la autora desde la Coordinación de Introducción a la lectura y escritura académica, Universidad Nacional de Río Negro.
- Tapia, Stella Maris (2010): "Razonamientos lógicos/gramaticales y enseñanza de la lengua", en Castel, V. M. y L. Cubo de Severino Editores. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Vygotski, Lev S. (1934/2007): *Pensamiento y habla*. (Traducción: Alejandro Ariel González). Buenos Aires: Colihue.

<sup>i</sup> El análisis parcial abordado en este trabajo forma parte 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 las lenguas" (UNRN 40-B-137, Directora: Dora Riestra) que enfoca los procesos de enseñanza de los razonamientos lógicos y gramaticales y los argumentos empleados en las intervenciones docentes.

<sup>ii</sup> El análisis del trabajo docente (Bronckart, 2007) permite identificar diferencias entre trabajo prescripto (lo que el trabajo debe ser), trabajo representado y trabajo real (características efectivas de las tareas realizadas por los trabajadores en una situación concreta, en un determinado contexto sociohistórico). Se considera trabajo prescripto a los documentos prefigurativos producidos por las instituciones implicadas "...cuyo objetivo es planificar, organizar y regular el trabajo a realizar por los actantes" (op. cit. 177).