

Los mecanismos de textualización y la necesidad de articular el hacer textual con los razonamientos lógicos y gramaticales

Stella Maris Tapia
stella.tapia@gmail.com

Departamento de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte.
Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina

Resumen

Una problemática actual en la enseñanza de la lengua es cómo enseñar los contenidos gramaticales articulando dos lógicas disjuntas y simultáneas: la lógica del hacer textual con la lógica epistémica o el saber gramatical (Riestra, 2005, 2010).

En el marco del proyecto de investigación “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera”, se analizaron textos escritos por los alumnos durante el examen de ingreso a la universidad con el objeto de sistematizar los razonamientos empleados y, a partir de esta sistematización, realizar una propuesta de intervención en el último año del nivel secundario y el último del nivel primario. Dicha intervención fue organizada en dos secuencias didácticas, cada una de las cuales integra un género textual en función de los modelos internalizados a partir del uso social, con talleres para el desarrollo de nociones gramaticales.

Abordaremos, en primer lugar, las decisiones que se tomaron en cuanto a la planificación de las secuencias didácticas para seleccionar el género textual desde el cual enseñar, articulados en un trayecto didáctico, los razonamientos gramaticales en relación de los mecanismos de textualización. En segundo lugar, se analizarán algunas características de la implementación de la secuencia para intentar, por último, evaluar, mediante un dispositivo didáctico diseñado para tal fin, si hubo algún efecto en las capacidades discursivas y textuales de los alumnos.

1. Investigación en Didáctica de la Lengua: del análisis de los datos a la propuesta de acción e intervención.

El proyecto de investigación “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera” (UNRN-35) de la Universidad Nacional de Río Negro se propone analizar los razonamientos lógicos y semilógicos utilizados por los alumnos ingresantes a la Universidad para relevar las dificultades derivadas de la falta de enseñanza de los razonamientos de la gramática de la lengua materna castellano/español en los niveles anteriores de escolaridad. Este análisis no tiene por finalidad únicamente concretar un diagnóstico, sino realizar una intervención concreta a través de la implementación de una secuencia didáctica en cada uno de los últimos años del nivel primario y del nivel secundario, cuya evaluación, a la vez, permita generar estrategias de intervención sobre la enseñanza tanto en el curso de ingreso de la Universidad como en la formación de profesores de Lengua y Literatura.

Concebimos a la Didáctica de la Lengua como un campo de investigación e intervención que se encuadra en el estudio de las acciones formativas humanas y que articula como disciplinas de referencia a las Ciencias del Lenguaje, especialmente la Lingüística y la Psicología, a la vez que atiende a las prácticas sociales de referencia (Bronckart y Schneuwly, 1996, 19).

Esta concepción pone en juego cuestiones epistemológicas que definen el carácter de la investigación y el objeto a ser investigado: el efecto de las acciones formativas. ¿Cómo desarrollar las capacidades para realizar actividades de lenguaje, concretamente, en la escuela, actividades de lectura y escritura? ¿Cómo articular el hacer textual con la enseñanza de conocimientos de la lengua en tanto sistemas de signos? Como afirma Riestra: “...estudiar la acción del lenguaje en esta dirección nos conduciría a considerar como objeto de enseñanza en cada lengua mediadora al mecanismo de la morfo-sintaxis y, por supuesto, las relaciones léxicas. Sobre este mecanismo del lenguaje universal para dominar instrumentalmente una lengua podemos enseñar a razonar dentro de la actividad de lenguaje. En definitiva, se trata de poner en juego un enfoque pragmático que, necesariamente, nos obliga a enfocar el objeto lengua como conocimiento técnico a dominar”. (Riestra, 2008).

La metodología empleada para el análisis de 278 textos de los exámenes de ingreso producidos por los alumnos ingresantes se organizó según el modelo descendente del

interaccionismo sociodiscursivo. Para éste, cada texto concreto es concebido como producto empírico de la actividad del lenguaje y se organiza en tres estratos superpuestos: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa, conformando lo que Bronckart metaforiza como un milhojas, una superposición de carácter jerárquico. En el nivel más profundo se reconoce la infraestructura, constituida por el plan general del texto, los tipos de discurso que comporta y las modalidades de articulación entre los tipos de discurso. Los mecanismos de textualización (mecanismos de conexión, cohesión nominal y cohesión verbal) crean series isotópicas que establecen la coherencia temática, pues hacen evidente la estructuración del contenido temático; mientras que los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa son más superficiales por estar ligados al tipo de interacción que se establece entre el autor y sus destinatarios (Bronckart, 2004, 2007).

En el análisis del corpus, en la infraestructura del texto, se identificaron los tipos de discurso, es decir, los formatos que organizan los intercambios “interindividuales de representaciones (significado)”. Bronckart identifica cuatro tipos: el discurso interactivo, el discurso teórico, el relato y la narración, con segmentos que los mezclan, transforman o transponen.¹

Para entender cómo razonan los alumnos es necesario reconocer los razonamientos operacionalizados en cada tipo de discurso. Los tipos de discurso predominantes en sus textos son el discurso interactivo y el relato; en ellos encontramos razonamientos prácticos y causales. La baja frecuencia de aparición de razonamientos de orden lógico puede motivarse en los géneros textuales que la consigna del examen de ingreso solicitaba, y que no instaba a la escritura de géneros académicos, sino que se trató de la elaboración de

¹ Los tipos de discurso suponen una organización en dos coordenadas: las que organizan el contenido temático verbalizado y las instancias verbalizadas de agentividad. Las decisiones disyunción/conjunción conforman los órdenes del contar o del exponer, según estén alejadas (contar) o no (exponer) de la situación de producción del agente. Las decisiones de implicación/autonomía indican la relación entre el agente productor y la situación verbal con las instancias verbalizadas de agentividad. De tal forma, el cruce entre ambas coordenadas comporta cuatro actitudes de locución: contar implicado, contar autónomo, exponer implicado, exponer autónomo, que posicionan los cuatro tipos de discurso.

| | CONTAR | EXPONER |
|-----------|-----------|----------------------|
| Autónomo | Narración | Discurso teórico |
| Implicado | Relato | Discurso interactivo |

(Bronckart, 2004, 2007).

cartas formales a las autoridades de la universidad; inscriptos en este género, pues, se registraron razonamientos prácticos y causales, aunque con marcados errores (en un 39% de los casos que integran el corpus) en el uso de las relaciones causales; principalmente, por fallar la articulación de cadenas de causa-consecuencia (Tapia, 2010, *en prensa*).

En el nivel de los mecanismos de textualización, se detectaron distorsiones en relación con las selecciones gramaticales que impedían la organización del texto y su cohesión nominal: un 50% del corpus muestra errores en el uso de las preposiciones que afectan el sentido y un 55% presenta uno o más errores en el uso de los pronombres con ruptura de las relaciones anafóricas que alteran la progresión temática.

A partir de las dificultades mencionadas, y considerándolas efectos de mediaciones formativas que no lograron articular el plano del hacer textual, del uso del lenguaje, con el desarrollo de las capacidades discursivas (Riestra, 2010), se diseñaron dos secuencias didácticas para veinte días de trabajo con el objeto de presentar un trayecto didáctico que integrara un diagnóstico inicial, una serie de talleres para el desarrollo de capacidades discursivo-textuales según los problemas morfosintácticos detectados, y una evaluación final.

2. 1. La planificación de la secuencia didáctica y la elección de los géneros textuales

Entendemos por secuencia didáctica un instrumento apto para reorganizar la progresión y el tiempo didácticos: “...una serie de módulos de enseñanza, organizados conjuntamente” (Dolz y Schneuwly, 1997,84). Bronckart define la secuencia como “...una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género” (Bronckart, 2007,144).

Por su parte, Schneuwly especifica la condición de los géneros textuales de ser mega-herramientas para el desarrollo de las personas: “...son el verdadero nivel donde el niño se confronta con las múltiples prácticas de lenguaje. Los géneros dotan de instrumentos al niño (aquí se plantea todo el problema de la enseñanza y el desarrollo; el problema de las interacciones sociales en el aprendizaje) y le permiten actuar eficazmente en situaciones

nuevas (la herramienta se convierte en instrumento de la acción)” (Schneuwly, 1994).² Asimismo, los géneros constituyen “las primeras unidades de construcción de las progresiones en los planes de estudio” (Dolz y Schneuwly, *ob. cit.*, 87), ya que pueden abordarse en forma espiralada, tanto en un nivel de complejidad cada vez mayor a lo largo de un curso escolar, como en grados de profundización progresiva a lo largo de la escolaridad. Una propuesta de enseñanza puede planificarse de modo sistemático y paulatino mediante secuencias de trabajo progresivas con los géneros.

Una decisión central en la planificación de una secuencia es la selección del género textual a modelizar: en nuestro caso, el objeto de la intervención se dirige a los tipos de discurso y los mecanismos de textualización donde hemos identificado problemas de razonamiento por desconocimiento de la morfosintaxis de la lengua; por ende, era requisito que el género textual fuera suficientemente conocido por docentes y estudiantes para que se adaptara a las capacidades supuestas de los alumnos y para que las posibles dificultades en la implementación radicarán en los contenidos discursivos y gramaticales didactizados. Simultáneamente, se debía contemplar las posibilidades del género en relación con los tipos de discurso y con los mecanismos de textualización predominantes. Siguiendo este criterio, se optó por el género relato breve para la secuencia a implementar en secundaria, con la preeminencia del tipo de discurso del relato interactivo, ya que en éste se operacionalizan razonamientos causales y cronológicos. Lingüísticamente, el tipo de discurso del relato se caracteriza por la presencia de organizadores temporales que marcan el espacio- tiempo, la presencia de pronombres y adjetivos de primera y segunda persona de singular y plural, el predominio de anáforas pronominales y nominales por repetición literal, una alta densidad verbal (Bronckart, 2004). La búsqueda específica del corpus de textos que se presentaría a los alumnos como modelización del género sumó a estos criterios la necesidad de que fueran escritos por autores argentinos y latinoamericanos que conformaran el canon literario, ya que concebimos a la literatura como parte del patrimonio cultural que la escuela transmite, fundamentalmente en un diseño cultural (Del Río y Álvarez, 2001) en el que se forma a la generación siguiente.

² Original en francés: “Les genres, et plus particulièrement les genres premiers, sont le véritable niveau auquel l’enfant est confronté aux pratiques langagières multiples. Ils instrumentent l’enfant (bien entendu, ici se pose tout le problème de l’enseignement e du développement; et le problème des interactions sociales pour l’apprentissage) et lui permettent d’agir efficacement dans de nouvelles situations (l’outil devient instrument d’action)” (Schneuwly, 1994, 164).

La secuencia didáctica para el nivel primario seleccionó como género textual el refrán por propiciar la reflexión sobre los aspectos sociales e ideológicos del género. Por ser los refranes textos breves, permiten ver la articulación del mecanismo de lenguaje con el sintagma preposicional en la estructura de la lengua. En los refranes predomina el discurso interactivo con alta frecuencia de aparición de razonamientos prácticos.

Las dos secuencias se estructuraron en tres fases. La primera etapa se trata de una actividad de escritura espontánea, después de la lectura de los textos que conforman el corpus. Esta actividad de escritura permite identificar el grado de conocimientos que los alumnos poseen sobre el género textual en cuestión, es decir, funciona a modo de diagnóstico para el docente y, a los fines de la investigación, aporta una muestra sobre las capacidades discursivo textuales de los alumnos a contrastar con la evaluación final. La segunda fase consiste en talleres donde se profundiza el trabajo sobre cada uno de los textos que integran la secuencia, mediante consignas específicas de lectura y escritura según el trayecto uso-sentido-forma, que explicaremos seguidamente. Por último, en la tercera fase, de evaluación, se define una situación de comunicación parecida a la de la primera etapa, y a partir de la escritura de los alumnos, el docente puede evaluar el progreso y la eficacia de las actividades propuestas, mientras que resulta un insumo de análisis en la investigación para medir los alcances de la secuencia realizada.

El trayecto uso-sentido-forma es una didactización elaborada por Riestra (2006, 2010) del modelo de análisis descendente que propone Bronckart, con una metodología “de análisis del movimiento semiótico-gramatical en la comprensión y en la producción de los planos del texto: a) desde los mecanismos de posición enunciativa (uso) a la infraestructura (forma) y b) desde los mecanismos de textualización (sentido) a la infraestructura (forma)” (Riestra, 2010). El movimiento posibilita salir del texto para analizar las formas gramaticales utilizadas, mostrarlas y guiar la acción; retorna al texto para situarse nuevamente en el sentido y razonar la construcción morfosintáctica.

Detallamos a continuación algunas instancias de la secuencia instrumentada en el nivel secundario:

| | |
|---------------|---|
| FASE 1 | 1. Actividad de lectura. Luego, actividad de escritura: relato espontáneo. |
| FASE 2 | 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. |
| FASE 3 | 6. Actividad de escritura. Evaluación |

En la primera fase, y a partir de la lectura de los cuatro relatos breves que operan como modelos genéricos, se planifica la escritura de un relato espontáneo, con algunos temas sugeridos. En cada uno de los talleres se desarrollan consignas para configurar el sentido de la lectura desde el contexto comunicativo (uso). Una serie de consignas específicas sobre los mecanismos de textualización del género apuntan a la reflexión sobre la forma, analizando cómo funcionan particularmente los adverbios, conjunciones, pronombres y subordinadas en los textos, mediante rescrituras parciales que parafrasean el sentido; otras actividades de escritura guían el uso de los conocimientos morfosintácticos recientemente internalizados hacia la resolución de problemas de textualización. Se trata de retroalimentar el hacer textual con conocimientos sobre la gramática en las zonas de pasaje de los mecanismos de textualización.

2. 2. Selecciones para la enseñanza de la lógica epistémica.

En la secuencia para el nivel secundario se guía un trabajo de enseñanza sobre las transiciones entre texto y discurso, revisando los mecanismos de textualización que en la escuela se han estado enseñando, en el marco de los enfoques comunicativos, como conectores, categoría difusa que ha reemplazado a las funciones sintácticas y a las categorías gramaticales (Riestra, 2006).

El taller tres, por ejemplo, propicia el análisis de los razonamientos causales desde el sentido de “Por el sendero venía caminando un viejecillo...”, de Abelardo Castillo. La conjunción de sentido y forma, en este relato que pone en escena la justificación de las

selecciones lingüísticas de un joven aspirante a escritor, se realiza mediante la reposición de la conjunción “porque” entre las dos primeras oraciones. Tras consignas para remarcar los razonamientos empleados en la construcción del relato y poner de relieve así las conjunciones, los adverbios y los pronombres, como formas lingüísticas que articulan los razonamientos entre las oraciones, la rescritura por parte de los alumnos de esos razonamientos con otros organizadores textuales o la alteración del orden manteniendo el sentido, permite la reflexión sobre la lengua como una técnica de selección y combinación, de oposiciones y asociaciones.

Mediante la secuencia se pretende conformar una herramienta didáctica para pasar del actuar textual a la sistematización de la reflexión lingüística articulando dos órdenes del conocimiento: el praxeológico y el epistémico, que suponemos escindidos en la enseñanza de la lengua materna: “...inferimos que las lógicas utilizadas y transmitidas en la enseñanza de la lengua materna disocian las dimensiones discursivas de las dimensiones textuales. Por lo general, una dimensión domina a la otra y la sesga como objeto de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, por una parte se atiende a la práctica de hacer textos y, por otra, a la descripción semántico-categorial de las nociones gramaticales” (Riestra, 2010). Nuestro objeto de investigación e intervención se instala en la articulación de estas dos lógicas disjuntas.

2. 3. La intervención realizada en Nivel Medio: cómo evaluarla

La secuencia preparada para el secundario fue implementada en seis cursos de dos colegios públicos de la ciudad de San Carlos de Bariloche. El proceso de implementación se organizó con tres docentes del nivel, quienes llevaron adelante las interacciones didácticas con sus alumnos.

Aun cuando el tiempo planificado para la secuencia era de quince o veinte días, según las características de los grupos; su efectiva implementación se prolongó por un mes y medio o dos meses. Las causas fueron factores ajenos a la tríada didáctica docente- alumnos- objeto de enseñanza; pero inherentes al funcionamiento de las instituciones escolares. Estos factores deben ser tenidos en cuenta en la evaluación de la secuencia pues implicaron alteraciones en la lógica subyacente a la propuesta y rupturas en su progresión.

La instrumentación contempló el registro por escrito, realizado por los docentes, durante el desarrollo de las clases; el registro de una evaluación conjunta, informal, de la secuencia, entre los docentes y los investigadores, y la recolección de los trabajos espontáneos y de evaluación escritos por los alumnos. Nos encontramos analizando en este momento esos escritos, en aras de observar si la realización de los talleres promovió el aprendizaje de conocimientos morfosintácticos de la lengua que puedan considerarse instrumentales para mejorar el modo en que los jóvenes razonan en su lengua.

La evaluación general de la secuencia deberá ajustar, en función de las producciones de los alumnos, cómo realizar la enseñanza desde el hacer textual hacia el dominio de las nociones gramaticales de la lengua, esto es, cómo articular la lógica praxeológica con la lógica epistémica.

Podría creerse que las actividades realizadas en esta secuencia no son suficientes para satisfacer la demanda social acerca de la enseñanza de las capacidades de lectura y escritura que, aparentemente, desconocen los alumnos ingresantes a las universidades; pero, por una parte, confiamos en la continuación de esta investigación en tanto primera etapa para evaluar secuencias didácticas como herramientas didácticas que necesitan ajustarse progresivamente y que pueden utilizarse tanto en futuros cursos de ingreso como en la formación de profesores. En segundo lugar, si como afirma Vygotski (1934a) el aprendizaje es previo al desarrollo, para los alumnos con quienes se llevó adelante este trabajo, la reflexión sobre la lengua como combinación y selección de valores implica una diferencia cualitativa entre lo que se ha efectivamente aprendido y la activación de posibilidades de desarrollo de capacidades discursivas y textuales.

3. Conclusiones

Desde una perspectiva interaccionista que ubica en la semiosis el origen del pensamiento consciente humano, consideramos que enseñar a usar el lenguaje razonando en la lengua es una necesidad vital y un objetivo que debe reformularse en la didáctica de la lengua materna.

La tesis de Vygotski de la internalización del signo como condición para el dominio de los medios sociales del pensamiento (1934 b), ampliada por Bronckart en la internalización de los textos como unidades de las actividades verbales y como constructores de la cultura

humana, ya que a través de la mediación de la semántica propia de una lengua, se construyen concretamente los mundos representados (Bronckart, 2004. 27), señala un programa para la investigaciones sobre las acciones formativas en la enseñanza de la lengua.

La articulación necesaria entre las actividades de lectura y escritura como un hacer textual con la enseñanza de los razonamientos mediante el dominio de la lógica gramatical (Riestra, 2006), nos sugiere profundizar en la investigación sobre las herramientas para que los alumnos desarrollen formas lógicas de pensar, en consonancia con un uso más ajustado del lenguaje que les permita seleccionar los mecanismos propios de su lengua. Las secuencias producidas e implementadas en el transcurso de este proyecto de investigación son una primera instancia para evaluar los efectos de enseñar a actuar en el lenguaje razonando sobre la lengua.

Bibliografía

- Bronckart, J. P. y B. Schneuwly (1991/1996) "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 9, julio 1996.
- Bronckart, J-P (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Río, P. y A. Álvarez (2001): *Culturas, desarrollo humano y escuelas. Hacia el diseño cultural de la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Dolz, J. y B. Schneuwly (1997): "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona". En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 11, enero de 1997.
- Riestra, D. (2005): "Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural". En *Propuestas 10. CELA*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, D. (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Riestra, D. (2008): "La Didáctica de la lengua, entre la investigación y la práctica", en Riestra, D. (comp.): *Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Río Negro: IFDC, Bariloche.
- Riestra, D. (2010): "Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje", en *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo in Linguistics studies*, UNL, Lisboa, Portugal.

Schneuwly, B. (1994): "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques", en *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile -Crel (Lille, nov. 1993)*. Bern: Peter Lang.

Tapia, S. M. (2010): "Razonamientos lógico/gramaticales y enseñanza de la lengua", en *Actas del XII Congreso SAL. Bicentenario: la renovación de la palabra* [en prensa].

Vygotski, L. S. (1934 a/2004): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en Luria, Leontiev, Vygotski, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Vygotski, L. (1934b /2007): *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.