

Capítulo 4

La concepción de lengua de Saussure 100 años después y sus efectos en la enseñanza

Dora Riestra

dora.riestra@gmail.com

Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina
Bariloche, Argentina

Stella Maris Tapia

stapia@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina
Bariloche, Argentina

En: Luisa Granato y Marta Negrín, eds. (2017)

Asuntos de lingüística aplicada

Bahía Blanca, Ediuns y SAEL, págs. 49-58

ISBN 978-987-655-165-6

Disponible en: www.repositoriodigital.uns.edu.ar

Resumen

Durante el siglo XX, los conceptos de Saussure no tuvieron influencia en la enseñanza de las lenguas en Occidente. A partir del descubrimiento de sus manuscritos en 1996, con «De la doble esencia del lenguaje» comienza una etapa de relecturas y de resignificación de la obra que permite enfocar la problemática de la enseñanza con una perspectiva integradora. Desde la dualidad del lenguaje y la triple articulación de la lengua (Saussure, 2004; Bouquet, 2014) se orientan nuestros estudios e investigaciones en Didáctica del español como lengua primera: la discusión acerca del modelo didáctico y su relación con las propuestas de enseñanza de las lenguas.

Con el proyecto de investigación «Modelos didácticos disociados: enseñar lengua o enseñar literatura» (UNRN 40B362-Res. n.º 153/15) buscamos conocer las posibilidades de continuidad y rupturas entre modelos didácticos vigentes y nuevas propuestas didácticas en función de los problemas de enseñanza detectados en investigaciones previas. El concepto de modelos didácticos adoptado se basa en el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997, 2013), con fundamentos epistemológicos en Saussure y Voloshinov respecto de las concepciones de lenguaje y lenguas, como dos niveles de análisis implicados.

En este trabajo se presentarán las concepciones lingüísticas mayormente implícitas, delimitadas en los modelos didácticos instrumentados en clases de nivel secundario a través de los enunciados de los profesores y de las tareas propuestas en las consignas en clases observadas y analizadas. Se describirán las propuestas didácticas y sus finalidades explícitas en relación con los efectos buscados en la enseñanza.

En lo metodológico utilizamos el análisis textual (Bronckart, 2013; Riestra, 2012; Tapia y Riestra, 2014), el método didáctico esbozado por Coseriu (1989) y los conceptos de autonomía e indeterminación semántica de De Mauro (1973, 2005). Se trata de una metodología organizada a partir de la semiosis, desde el concepto de valor del signo lingüístico en el sentido saussuriano.

Introducción

Durante el siglo XX, los conceptos de Saussure no tuvieron influencia en la enseñanza de las lenguas en Occidente. A partir del descubrimiento de sus manuscritos en 1996, con «De la doble esencia del lenguaje» comienza una etapa de relecturas y de resignificación de la obra que permite enfocar la problemática de la enseñanza con una perspectiva integradora.

Con el proyecto de investigación «Modelos didácticos disociados: ¿enseñar lengua o enseñar literatura?» (UNRN 40 B362-Res. n.º 153/15) buscamos conocer las posibilidades de continuidad y rupturas entre modelos didácticos vigentes y nuevas propuestas didácticas en función de los problemas de enseñanza detectados en investigaciones previas.

Los modelos didácticos: entre la inferencia y la aplicación de modelos teóricos

La discusión acerca del modelo didáctico y su relación con las propuestas de enseñanza de las lenguas nos lleva a dilucidar, en el concepto de modelo, los alcances teórico-prácticos en función de entender qué y con qué cotejamos las prácticas de enseñanza de las lenguas.

Una primera búsqueda respecto del concepto de modelo teórico nos permitió diferenciar «modelos abstractos» de montajes materiales, en los que, de una manera u otra, el modelo se coloca en los alrededores de la práctica científica (Badiou, 2008).

En relación con el modelo didáctico y su aplicación en la enseñanza de la lengua debemos diferenciar lo que plantea Coseriu (1989) respecto de los métodos analíticos subyacentes a la aplicación en la enseñanza, que deben corresponder en cada caso al objeto de estudio. Por otra parte, los métodos didácticos deben corresponder a los objetivos de enseñanza.

Esta doble metodología debe, necesariamente, anclarse o derivarse de dos tipos de modelos diferentes. En el primer caso, se trata de un modelo teórico lingüístico y, en el segundo, de un modelo didáctico proveniente de concepciones epistemológicas y psicológicas implicadas en esa construcción teórica a aplicar.

En particular, para nuestra investigación son los enunciados de las consignas y sus reformulaciones en las clases los que permiten analizar las finalidades de los docentes y, de este modo, podemos identificar los modelos didácticos instrumentados en el aula en clases de nivel secundario a través de los enunciados de los profesores, al reconocer las tareas propuestas en las consignas en clases observadas y analizadas. Se describirán las propuestas didácticas y sus finalidades explícitas en relación con los efectos buscados en la enseñanza.

En lo que respecta al modelo didáctico, adoptamos el análisis textual del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997, 2013; Riestra, 2012, Tapia y Riestra, 2014) que coincide con el método didáctico esbozado por Coseriu (1989) y, respecto del modelo teórico, utilizamos los conceptos de signo (Saussure, 2004), y de autonomía e indeterminación semántica de las lenguas sostenidos por De Mauro (1973, 2005). Se trata de una metodología que aborda la semiosis como acción de lenguaje, desde el concepto de valor del signo lingüístico en el sentido saussuriano.

Para el logro de los objetivos planteados, se analizaron nueve clases de Lengua y Literatura (dictadas en escuelas secundarias de la localidad de Bariloche, Río Negro) cuyo contenido de enseñanza es el cuento. Las clases conforman lo que cada uno de los docentes observados, a pedido de las investigadoras, identificó y definió de manera espontánea como secuencia, esto es, un conjunto de clases destinado a desarrollar un tema con continuidad. En este sentido, desde la investigación, en este primer momento no se buscó proporcionar a los docentes participantes una categoría teórica que definiera a priori qué se entiende por secuencia didáctica, sino interpretar lo que los agentes educativos califican por tal. En relación con el género cuento, objeto de enseñanza de las clases, resulta necesario precisar que también da cuenta de lo que los profesores conciben por tal, sin que fuera, en esta etapa del proyecto, preconcebida y acordada con ellos la categoría de género textual desde el modelo didáctico que sustenta la presente investigación.

El análisis de las consignas (Riestra, 2004) nos permite identificar en las clases las consignas en sentido estricto de sus sucesivas reformulaciones, así como las tareas que las consignas

guían, las nociones teóricas abordadas y sus transposiciones didácticas como nociones, explicaciones o preguntas didácticas.

Las clases identificadas como NS 3, 4, 5, 6 y 7 en el corpus general del proyecto corresponden a segundo año de la escuela secundaria y guían la tarea de armar un libro de cuentos con textos adaptados para presentar en una muestra del colegio. Para ello, se indican una serie de acciones sucesivas en las reformulaciones de las consignas que se van desarrollando clase a clase: leer cuentos de la biblioteca de la escuela, escribir los cuentos adaptándolos para niños de 10 a 12 años, armar el libro con tapa y contratapa, dibujar ilustraciones (o buscar algunas que se ajusten al cuento leído), incluir una parte inicial con teoría sobre el cuento, presentar el trabajo realizado ante los compañeros como preparación para defender el trabajo en la muestra, como puede verse en la tabla n.º 1.

Tabla n.º 1. Relación entre consigna de la secuencia, consignas de las clases NS 3-7, reformulaciones y tareas

Consigna de la secuencia	Consigna de la clase	Reformulaciones	Tareas
Presentar un libro de cuentos para una muestra del colegio	Armar grupos de dos o tres integrantes, seleccionar cuentos y autores. Producir textos (clase NS 3)	Seleccionar cuentos para producir textos, leer cuentos y adaptarlos para niños de 10 a 12 años. Escribir teniendo en cuenta signos de puntuación, vocabulario, letra legible, coherencia y cohesión, comenzar la adaptación, poner por escrito.	Leer, adaptar cuentos, armar libro.
	Adaptar el cuento, ilustrarlo y después armar estilo librito (clase NS 4)	Hay que adaptar, corregir, dibujar, armar el librito con cartulina, hojas de colores, armar con dos cintitas, abrocharlo como una carpetita o librito.	Leer, adaptar cuento, armar libro.
	Terminar con la adaptación del cuento que estaban trabajando (clase NS 5)	Implementar en los trabajos algo de teoría sobre el cuento, sobre tipología del cuento para incluir en la parte inicial del trabajo. Leer el material, resaltar, transcribir, que forme parte del libro y presentarlo junto con la adaptación del cuento.	Leer, adaptar cuento, armar libro, incluir material teórico sobre el cuento.
	Trabajar con las ilustraciones y con la lectura del material (clase NS 6)	Este material va a formar parte de los libritos después. Van a leer.	Armar libro, armar tapa, contratapa, diseño, hablar del trabajo que cada uno hizo para la muestra
	Que cada uno presente lo que ha hecho, que hable más o menos de la historia, que han trabajado, modificado, que han adaptado (clase NS 7)	Escuchen todo. Que todos escuchen lo que está haciendo cada uno. Porque después, en la muestra, van a ir a defender el trabajito de ustedes. Van a hablar, sobre esto, en la muestra.	Hablar sobre lo leído, defender el trabajo hecho.

En las cinco clases analizadas de esta secuencia, las tareas indicadas a los alumnos y guías en las consignas consisten en leer, adaptar cuentos, armar un libro, incluir material teórico sobre el género cuento en un prólogo, diseñar tapa y contratapa, hablar sobre el libro leído y defender oralmente el trabajo realizado.

La actividad de lectura se propone en función de la escritura y, aunque no se abordan explícitamente como nociones teóricas en las clases, se integran saberes prácticos de los alumnos sobre paratextos de los libros (tapa, contratapa, diseño y prólogo, aunque este último no es mencionado como tal en ningún momento).

Si consideramos ahora la doble dimensión que concierne a la enseñanza de la Lengua (Riestra, 2005), con una lógica en lo praxeológico del hacer textual (actividades de lectura y escritura) y otra lógica de lo epistémico (el conocimiento sobre la lengua), vemos que la dimensión praxeológica domina estas clases, puesto que los alumnos leen y escriben; la dimensión epistémica aparece en dos momentos: primero, cuando se explicitan los criterios de evaluación, ocasión en la que se menciona un ejemplo de errores ortográficos en relación con el nivel composicional grafemático de los signos. El docente afirma:

¿Qué evaluó? Adaptación del cuento, todo lo que es redacción, escritura, pasado en limpio, que esté prolijo, si no sabemos cómo se escribe una palabra, buscarla en el diccionario. O en internet. Si tenemos dudas, si va con z o con s, lo escribimos en internet, lo buscamos. ¿No tenemos diccionario? Lo buscamos en internet. No tiene que tener errores, el trabajo (NS 6)

El segundo momento en relación con el saber epistémico de la lengua es el trabajo sobre el léxico, que obedece a preguntas puntuales de los alumnos cuando no conocen el vocabulario presente en la lectura:

Aa: Profe, profe, profe, profe. Profe, ¿qué es resaca?

Ao: Dolor de cabeza.

Aa: No, no ese tipo de resaca.

D: A ver cómo dice (Docente lee) [...] Búsquenme un diccionario, ¿sí? ¿Alguien más va a necesitar diccionario? Dos, tres (Sale alumna a buscar diccionarios. Docente lee dos veces fragmento del libro. Vuelve la alumna con un solo diccionario).

D: Buscá ahí. Término es «resaca» [...] Resaca. Él vivía a la orilla del río (Docente lee) Entonces, ¿de qué está hablando? La casa está a orillas del río, entonces resaca son todos los residuos que trajo el río. Los residuos que habían sido traídos por el río (NS 6).

Se presenta a continuación el análisis de las consignas en relación con las otras cuatro clases (NS 16-19), que se desarrollaron en primer año. El denominador común que tienen es el objeto de enseñanza «cuento de terror», aunque no responden estrictamente a una secuencia en el sentido de guiar una tarea común, sino que la clase 16 corresponde a una actividad de lectura que se continúa en la clase 17; en esta última se inicia, además, la tarea de escritura de un cuento, en cuyo análisis nos detendremos.

La consigna en sentido estricto para la actividad de escritura, extraída de un manual, se entrega fotocopiada a los alumnos. Está compuesta por cinco recuadros, cuatro de ellos llevan por títulos: «Elige uno de estos para comenzar», «Elige alguno de estos personajes de terror», «Piensa en el poder terrorífico que tiene», «Escenarios donde tiene lugar la historia». El quinto recuadro no tiene título. Dentro de cada recuadro, puede leerse una serie de opciones; el primero y el último constituyen fragmentos de lo que serían párrafos iniciales y finales de cuentos. El que corresponde a los personajes enumera: fantasma, hombre lobo, animal peligroso, vampiro, científico chiflado, monstruo mutante. El del «poder terrorífico» menciona, entre otras opciones: «hipnotiza a las víctimas», «se alimenta de cabello humano», «varía múltiples veces de apariencia cuando le da el sol». En la clase, la docente presenta la consigna de trabajo de la siguiente manera:

Yo traje acá (muestra unas fotocopias) un material con el que vamos a trabajar. .. En el primer cuadro hay varias oraciones con las que puede comenzar una historia: «Siempre me pregunté por qué mis vecinos nunca salían de la casa» o «siempre evitaba pasar por ese lugar cada vez que jugábamos a escondernos». En otro cuadro, van a encontrar algunos lugares en los que podrían ocurrir los hechos, luego algo sobre los personajes, los posibles personajes que pueden elegir y otras pautas para que escriban una historia. (NS 16)

En medio de esta presentación, un alumno la interrumpe:

A: ¿Vamos a hacer una historia de terror?

D: Lo más probable...

La tarea no queda directamente indicada en la clase, antes bien, la profesora decide contestar evasivamente sobre la finalidad de la consigna.

Al reformular la consigna, la docente menciona los apartados en los que se descompone como «seguir pistas», como si se tratara de una cuestión a descifrar para lograr producir un cuento. De la misma manera, la tarea se fragmenta: la primera clase destinada a la escritura plantea la tarea grupal de hacer acuerdos para comenzar a escribir, la segunda clase (NS 18) se destina a escribir el borrador de la historia y en la tercera clase (NS 19) se lo revisa y pasa en limpio, como puede observarse a partir de las reformulaciones de las consignas en la tabla n.º 2.

Tabla n.º 2. Relación entre la consigna de la secuencia, consigna de las clases NS 17-19, reformulaciones y tareas

Consigna de la secuencia	Consigna de la clase	Reformulaciones	Tareas
Yo traje acá (muestra unas fotocopias) un material con el que vamos a trabajar	Hoy solo vamos a elegir, o empezaremos a escribir la primera parte. Por ahora decidan, que principio, el conflicto, hagan acuerdos para empezar a escribir chicos. (NS 17).	Van a ir siguiendo las pistas. Escuchen, en el cuadrito de abajo, voy a pensar en lo que hace alguno de estos personajes. Y el último cuadro sería dónde puede ocurrir esta historia..., y en la otra hoja, serían posibles finales.	Leer la consigna, hacer acuerdos (grupales) para empezar a escribir.
	En la fotocopia van a ver distintas opciones: para los personajes, los lugares, el conflicto. Lo que tienen que hacer ustedes es elegir entre todos qué historia quieren contar (NS 18).	Mira la fotocopia, mirá esta (opción)... primero se entrega el borrador, lo corrijo y después lo pasan. Antes de que lo pasen todos, tengo que corregirlo.	Escribir el borrador de una historia de terror. Revisar los borradores que la docente corrige y pasarlos
	La actividad de hoy es terminar el trabajo (NS 19)	Repártanse roles, uno lee el borrador, otro corrige. El trabajo práctico pasado en limpio.	

La actividad de escritura se presenta parcelada en una serie de tareas que suponen una concepción de proceso: de ideación (clase NS 17), puesta en escrito de borrador (clase NS 18) y revisión de borradores (NS 19). La actividad de lectura (NS 16) queda escindida de la escritura, unida levemente por el sintagma en común («cuento de terror») y por la progresión en el tiempo.

Como en la secuencia del otro docente, la mención a la normativa, en el plano de la puntuación, único aspecto estrictamente lingüístico que se menciona en estas clases, es resultante de la explicitación de criterios para evaluar los borradores y ajustar su corrección. La docente indica al grupo de alumnos: «hagan señalamientos como pausas, comas, punto y coma, evitar repeticiones» (NS 19).

En otras palabras, aunque no ha sido objeto de enseñanza en las clases, la normativa es un aspecto de la lengua que se considera ya sabido por los alumnos, pues de otro modo no podría postularse como objeto de evaluación y corrección (Tapia, 2014).

En síntesis, aunque se puede realizar un análisis de cada clase por separado (Riestra, 2004), metodológicamente es necesario observar la continuidad de diferentes clases para una actividad extendida en el tiempo, cuando una consigna se retoma en función de la tarea final, en clases sucesivas; de este modo, cada una de las consignas de la clase se constituye como una reformulación de la consigna anterior.

Significación y resignificación. Signo global y signo local

La lingüística dual de Saussure, revisitada por muchos lingüistas en la actualidad, en el marco de *De la doble esencia del lenguaje*, parte de la concepción semiótica que aborda el problema de la delimitación de las unidades lingüísticas como bien lo describe Bouquet (2014), quien lo presenta como triple articulación en la que el signo global determina los signos localmente.

En las investigaciones en Didáctica del español como lengua primera partimos de los enunciados de los profesores como textos dirigidos a los alumnos.

Como planteáramos al inicio, en cada clase, el enunciado de la consigna y su reformulación constituyen el objeto de análisis que nos permite inferir (a través de las reformulaciones) cómo explica el docente y qué entienden los alumnos.

La orientación del enunciado (Voloshinov, 2009 [1929]) supone que un enunciado siempre implica la presencia del otro, como esencia de lo dialógico. El diálogo es la forma característica de interacción por la palabra, por lo que los enunciados se organizan en función del auditorio y de su respuesta, esto es, la evaluación o valoración compartida con el hablante. De allí la relevancia de la palabra ajena, por la que está conformado cada enunciado y a la que cada uno se orienta. En las clases, el análisis de la interacción dialógica nos permite observar tanto las voces como los silencios de los alumnos como consecuencia del desarrollo motivado por las tareas propuestas por cada docente. A su vez, las nuevas explicaciones y reformulaciones de este son réplicas a eso que percibe como aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Por otra parte, nuestros estudios teóricos se orientan en la dualidad del lenguaje y la triple articulación de la lengua que formulara Saussure (2004). En esta dirección, los estudios de Bouquet (2014) apuntan a definir el signo lingüístico en dos dimensiones, una significación global y otras significaciones locales:

Toda secuencia de lenguaje interpretada puede estar analizada como la determinación de valores de sus signos de lengua o signos locales (fonemas, morfemas, posiciones sintácticas) por un (os) valor(es) del signo de habla o signo global al cual esta secuencia puede asimilarse (Bouquet, 2014: 11, traducción nuestra).

Desde este planteo, el enunciado de un profesor puede enfocarse en esta doble articulación entre lo global y lo local de la significación: ¿para quiénes enuncian los docentes? ¿se dirigen a los alumnos concretos o a un alumno abstracto? Es el inicio de una diferenciación teórico-práctica respecto de la interacción entre profesor y alumnos.

En cada clase analizamos la significatividad de los enunciados en la interacción, en particular, en las consignas de trabajo (a través de explicaciones, preguntas, tanto de alumnos como de profesores) y el lugar atribuido al objeto de enseñanza en dichas consignas. De esta manera, podemos encontrar la relación entre lo global y lo local de los enunciados, es decir, de los textos y sus significaciones. Se trata de un juego de articulación que Bouquet analiza y describe en el signo lingüístico, entre el valor fonémico, el valor morféxico y el valor sintáctico como tres significaciones composicionales sucesivas.

Para este autor, que relee a Saussure exclusivamente a través de sus manuscritos, «toda secuencia de lenguaje puede ser actualizada desde una semiótica de la lengua en su composición sucesiva de esta triple articulación» (Bouquet, 2014: 10). Se trata de retomar la concepción sistémica que el mismo Saussure desplegara en su corta vida, sintetizada en la definición de semiología como morfología, gramática, sintaxis..., todo inseparable:

[...] si se considera un *signo* o una *figura vocal* como *signo* (Semiología=morfología, gramática, sintaxis, sinonimia, retórica, estilística, lexicología, etcétera, *pues todo esto es inseparable*), lo

que implica directamente cuatro términos irreducibles y tres relaciones entre esos cuatro términos (Saussure, 2004, 48-49, *itálicas en el original*).

Creemos que los conceptos de signos globales y locales constituyen una herramienta teórico-metodológica para la investigación didáctica que estamos llevando a cabo.

Diferenciamos las consignas más generales (por ejemplo, la consigna de una secuencia de varias clases) como signo global y las consignas de cada clase como signos locales determinados por el signo global. Asimismo, en cada clase encontramos que la consigna es el signo global y sus reformulaciones constituyen signos locales. Estas categorías utilizadas se corresponden con la semiosis surgida en el proceso de cada clase entre docente y alumnos. El análisis morfémico, fonémico y sintáctico contribuye a la comprensión de la significaciones locales de las reformulaciones.

Esquemáticamente, en las clases analizadas podemos considerar que la consigna de la secuencia elaborada por cada docente es un signo global para las consignas de cada clase (signos locales) y para las sucesivas reformulaciones (otros signos locales) que producen determinados efectos en sus destinatarios, nuevos signos observables en dos planos, por una parte, la semiosis de la clase (en las preguntas o en los silencios de los alumnos) y, por otra parte, enunciados (textos escritos por los alumnos como tarea efectiva).

En la tabla n.º 3 hemos ejemplificado este esquema de análisis con una de las clases, donde puede verse la relación entre los diferentes signos que conforman las consignas y sus efectos, signos también ellos, que dejamos de lado para esta presentación, y los que seguiremos indagando a lo largo del proyecto.

Tabla n.º 3. Categorías de la consigna como signo y sus efectos

Signo global (consigna de la secuencia)	Signo global (consigna de la clase)	Signos locales (reformulaciones)	Efectos (signos) preguntas/silencios en la interacción de la clase-textos escritos por los alumnos
Yo traje acá (muestra unas fotocopias) un material con el que vamos a trabajar.	La actividad de hoy es terminar el trabajo (NS 19).	Repártanse roles, uno lee el borrador, otro corrige. El trabajo práctico pasado en limpio.	Cuento escrito por los alumnos.

El análisis de la consigna de la secuencia como signo global («Yo traje acá –muestra unas fotocopias– un material con el que vamos a trabajar») nos permite observar la relación entre las consignas parciales de cada clase a partir de la relación entre las partes y el todo, como un proceso-producto direccionado desde el comienzo o como la sumatoria de aspectos para desembocar en el producto. Así, la reformulación de la consigna, orientada hacia la tarea de la clase, es terminar el trabajo iniciado en las clases anteriores y constituye un signo global para las sucesivas reformulaciones de la misma consigna en la clase (signos locales): en un momento, la profesora indica a los alumnos la manera de concretar la tarea grupal: «repártanse roles, uno lee el borrador, otro corrige»; luego, después de indicarle a un alumno que se siente a escribir y terminar su trabajo, reitera: «¿queda claro que hoy me llevo los trabajos corregidos, la versión final? Grupo por grupo, el trabajo práctico pasado en limpio». Los cuentos escritos por los alumnos en la situación de la clase son otros signos que podrían concebirse aisladamente, pero que proponemos integrar en la interacción de los enunciados como efecto del diálogo de la clase.

Este tipo de análisis nos permite considerar el concepto de la actividad y la tarea a realizar como signo global en la semiosis de la clase y, a la vez su significación global en la secuencia didáctica (Bronckart, 2007).

Las consignas de cada clase podrían analizarse como un signo global respecto de las aclaraciones, es decir, reformulaciones, que operarían como signos locales, en tanto, el significado

se desagrega, de alguna manera, en esas isotopías locales: una reformulación contempla un aspecto de la consigna, otra reformulación, otro aspecto; allí está realizada la semiosis de la clase o la interacción de la clase. En este sentido, analizar lo global y lo local del signo es articular los significados parciales, llamados locales en relación con el signo global, según Bouquet; según nuestro análisis, sería un desagregado de significados.

Como cada secuencia tiene un signo global (que introduce el estudio de un género u obra presentados por el docente al principio), cada consigna de cada clase podría ser analizada como signo global en cada clase y, en relación con la secuencia didáctica, funcionaría cada consigna de varias clases de una secuencia, como signos locales (diferentes aspectos del género o de la obra que se enfocan en cada clase, lo que implica un detenerse en un aspecto de la significación), por eso lo isotópico de los signos locales consiste en la conformación de la significación global.

Asimismo, el análisis realizado nos permite señalar al menos dos trayectos para planificar secuencias didácticas. El primero de ellos presenta el proyecto didáctico en su conjunto y el producto desde el inicio de la secuencia para luego descomponerlo en signos globales que funcionan a la vez como consignas parciales. El segundo recorrido, en cambio, funciona por sumatoria de signos globales y locales mediante consignas parciales y reformulaciones hasta llegar a la conformación del signo global.

El primer recorrido se ilustra con el de las clases NS 3-7. El signo global en la secuencia es la consigna de armar un libro de cuentos para una muestra escolar; su efecto son otros signos globales: los cuentos escritos por los alumnos. En esa dirección final se enfocan los signos locales en la secuencia que conforman, a la vez signos globales de cada clase: las consignas que descomponen las acciones de la secuencia como signo global focalizando sus partes: leer los cuentos, adaptarlos, armar con ellos un libro e incluir la teoría en un prólogo, además de presentar el trabajo realizado. Desde el comienzo de la secuencia se manifiesta la tarea de escritura de un texto, la finalidad y destinatarios del producto. Una fecha reiterada en sucesivas oportunidades (la fecha de la muestra escolar) es condicionante de la actividad que se realiza en el tiempo y marca la continuidad, progresión y cierre de las acciones y tareas. Metafóricamente, la planificación de la secuencia podría representarse como un haz de flechas que apuntan en una única dirección final, aunque en el trayecto sucesivos vectores van reorientado la trayectoria.

En cambio, las clases NS 17-19 trazan un camino inverso: los signos locales se suceden como partes que suman acciones locales para llegar al producto final, el texto escrito por los alumnos. La continuidad, progresión y el cierre de la tarea se significan a partir de la escritura final. El signo global es la consigna que se presenta en la tercera clase destinada a la escritura (NS19) y que propone pasar en limpio un texto final, alcanzando un correspondiente producto de la secuencia (los cuentos escritos por los alumnos como otros signos globales). Las consignas de las dos clases anteriores a esta, que proponen a los alumnos, respectivamente, elegir el principio, los personajes y el conflicto para escribir un cuento y redactar el borrador son consideradas como signos locales con respecto a la consigna global. La planificación de esta secuencia es acumulativa, los significados se suman en la interacción de la clase con la proyección de que en el trabajo final se integrará el sentido de todas las tareas realizadas. Si la metáfora que elegimos para graficar la forma anterior de planificar la secuencia fue un haz de flechas, en este caso señalamos una suma de partes para llegar al producto final. Consideramos, pues, que el análisis de la semiosis de las clases podría de esta manera ofrecernos indicios no solo para explicarnos modelos didácticos, sino para orientar la planificación de secuencias didácticas en tanto propuestas de intervención.

Del análisis podemos observar que la semiosis funciona global y localmente en los enunciados de la comunicación humana, es decir, la significatividad deviene de la indeterminación semántica de la lengua por una parte y por la discrecionalidad del signo que permite detenernos en la composición fonémica, morfé mica y sintáctica como tres tipos de signos que se subsumen. La ampliación necesaria de significados es una característica de todas las lenguas humanas: «la indeterminación es la matriz de la ampliabilidad semántica de las palabras. [...] Y, sobre todo, de la indeterminación nace la continua oscilación y diversificación de las lenguas a lo largo del tiempo, como consecuencia, del espacio» (De Mauro, 2005: 125).

La posibilidad de analizar la semiosis como interacción abre potenciales de reformulaciones textuales, no solamente frente a la elaboración de las consignas, sino también al producir las explicaciones y las definiciones, en la exposición de los docentes. Se trata de afinar las posibilidades de elaboración del discurso teórico, tomando conciencia de este fenómeno de la triple articulación de la lengua, revisitada por Bouquet a partir de Saussure.

Los signos viven solamente en textos/enunciados, como afirma Bronckart:

En el plano del funcionamiento sincrónico, son el asiento de un movimiento dialéctico permanente: los signos y sus valores son puestos en juego en los textos; las personas se apropian de los signos que son reorganizados en sus aparatos psicológicos según modalidades singulares (lengua interna); estos signos son extraídos con posterioridad de los aparatos psíquicos para ser reinyectados por las personas en nuevos textos, bajo el control de las normas de la lengua epónima, estando la dimensión individual de este último proceso en el origen de las dimensiones creativas (o estilísticas) de nuevas producciones, la dimensión social de algunas de sus dimensiones normativas (o genéricas) (Bronckart, 2013: 47).

La noción de signo global y la noción de signos locales van a depender de cada enunciado en relación con el interlocutor; este aspecto de la semiosis es una consecuencia del descubrimiento saussuriano del signo lingüístico como elemento físico delimitable en tanto unidad lingüística. Este aspecto del estudio del signo lingüístico permanece aún poco desarrollado, en la medida en que no fue tomado en su dinamicidad —tal como lo puso de manifiesto Saussure (2004)— frente al cambio permanente de los signos en el tiempo.

Conclusión

A partir del análisis de la semiosis en las clases podemos encontrar indicios del efecto de las consignas como signos globales que organizan el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los estudiantes/alumnos. Esta posibilidad de análisis surgida de la triple articulación del signo lingüístico nos permite evaluar si la aplicación de nociones teóricas de carácter descriptivo (tan comunes en manuales escolares) es significativa o no lo es para los estudiantes. En la relación entre el signo global y los signos locales de las clases podemos indagar lo que resulta significativo o simplemente producto de una prescripción nocional aplicada en cuestionarios (modalidad extendida como tarea habitual en clases de nivel secundario).

A esta altura de la investigación nos estamos preguntando por las formas en las que se desarrolla el aplicacionismo en las clases como una derivación de los modelos teóricos, sin que la significatividad local lograda muchas veces en las respuestas devenga de una significación global, necesaria para que la semiosis se produzca realmente entre los interlocutores (profesor y alumnos).

Referencias bibliográficas

- Badiou, A. (2008). *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Buenos Aires: La Bestia Equilátera.
- Bouquet, S. (2014). «Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage. Quand De l'essence double du langage réinterprète les textes saussuriens». *Texto! Textes & Cultures* [revista virtual], vol. XIX, 1.
Recuperado de: http://www.revue-texto.net/docannexe/file/3478/texto_simon_bouquet_1.pdf
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé
- _____. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____. (2013). «En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos». En Riestra, D.; Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (comps.). *Terceras*

- Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (39-59). Bariloche, Ediciones Geise (E-Book).
- Coseriu, E. (1989). «Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas». *Separata de Philologica II* 1989 (33-37). Salamanca.
- De Mauro, T. (1973). *Introduction a l'édition critique du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure*. Paris: Payot.
- ____ (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:266>.
- ____ (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, 7-17.
- ____ (2012). «Descrição de um projeto (ou proposta) de formação continuada na Argentina. La formación continua y la enseñanza de la lengua y la literatura: una revisión de las contradicciones teórico-prácticas». En: Costa-Hübes, T. (org.). *Formação continuada em ação: da base teórica ao domínio tecnológico* (45-61), Cascavel: EDUNIOESTE.
- Saussure, F. de (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Tapia, S. M. y Riestra D. (2014). «El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?». *Saga, Revista de Letras* [revista virtual]. Universidad Nacional de Rosario, n.º 1, primer semestre de 2014, 178-206.
- Recuperado de: <http://sagarevistadeletras.com.ar/numero/primer-semester-2014/>
- ____ (2014) *La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Tesis de Doctorado. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Voloshinov, V. N. (2009 [1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.