



Thèse

2004

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza
de la lengua = Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de
l'enseignement de la langue

Riestra, Dora

How to cite

RIESTRA, Dora. Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua
= Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de la langue. 2004. doi:
10.13097/archive-ouverte/unige:266

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:266>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:266](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:266)

TITRE DE LA THESE

Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua

Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de la langue

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de
Docteur es sciences de l'éducation

par

Dora Riestra

de
Argentina

Thèse No 328

San Carlos de Bariloche

2004

Directeur :

Prof. Dr. Jean Paul Bronckart

Dedico este trabajo

A Berta Braslavsky,

Maestra Normal Nacional,
investigadora argentina que continúa trabajando,
y, en su nombre, a toda una generación de
maestros que deben servirnos de
modelo para nuevas generaciones.

A la memoria de

Monina Doldán, Alejandra Niklison, Clarita Argento,
Julio Oviedo, Pancho Molinas, Punci Candiotti,
Eduardo González, Tita Williner, María Teresa (Flaca) Manzo,
Raúl Vega, Gustavo Pon, Abel Eduardo Argento,
Alberto Molinas, Mariano Pujadas y Marcos Osatinsky,
compañeros próximos de una construcción colectiva que iniciamos juntos.

Porque la tarea sigue pendiente y
algunos de ellos están muertos, otros
todavía permanecen desaparecidos,
mi homenaje y mi compromiso
de continuar trabajando.

Este es el producto final de un trabajo solitario pero necesariamente colectivo. No habría sido posible sin la participación de los colegas docentes y practicantes que generosamente me abrieron sus aulas, mostraron sus prácticas, me prestaron los trabajos de sus alumnos y accedieron a ser entrevistados.

Agradezco,

en Argentina:

A Liliana Freyre, Mariví Goicoechea y Olivia Giovannini, amigas y compañeras que me ayudaron en la recolección de datos.

A Matilde Murga y Cristina Rébola, colegas solidarias en la necesidad compartida del debate.

A Lila Daviña, amiga y colega, con quien hemos recorrido juntas el camino de formación desde primer grado, nuestro inicio como profesoras en Letras y hoy discutimos, a la distancia, nuestros programas de formación de maestros.

A Nora Scheuer y Virginia Montoro, colegas que me auxiliaron para los análisis factoriales de correspondencias múltiples.

Al área de Residencia del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, al apoyo institucional de la Universidad Nacional del Comahue.

A Guillermo Blanck (In memoriam), que me orientó en la lectura de Vigotski (así se empeñaba en escribirlo) y sus discípulos, con quien compartíamos un proyecto de postgrado en Bariloche.

A Sabina y Agustín, por su apoyo como hijos y el estímulo de tenerlos ya como nuevos compañeros en la aventura de la vida y el conocimiento.

A Ernesto, mi compañero de vida, mi sostén afectivo y técnico, en el sentido amplio y estricto del término, que incluye desde discusiones epistemológicas hasta la edición e impresión de este texto.

en Genève,

a Glais Cordeiro, a responsável pelo título da tese, entre outras coisas; a Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Nina Bulea e Isabelle Fristalon, qui m'ont donné la présence, des textes et le temps au moment précis.

A Marie-Noëlle Schurmans, qui m'a donné des textes et, surtout, ses commentaires minutieux sur la méthodologie d'analyse, ma reconnaissance très spéciale.

Y, muy especialmente, a Jean-Paul, materialista dialéctico del siglo XXI, por la generosidad intelectual, por su coherencia entre el decir y el hacer en el multiculturalismo: más hechos que palabras, a pesar de la lucidez de sus acciones de lenguaje.

Como un gesto práctico y profundo de agradecimiento, j'espère pouvoir faire un peu plus pour la formation des personnes dans mon pays.

ÍNDICE

Capítulo I	Lengua, lenguaje y pensamiento humano	1
	1. La lengua como sistema de representación	1
	2. Los textos/discursos como instrumentos de comunicación	9
	3. Lenguaje y desarrollo del pensamiento.	17
	4. Marco epistemológico general: el lenguaje y la autopoiesis	19
Capítulo II	Enseñanza de las lenguas. Didáctica de las lenguas	34
	1. La didáctica de las lenguas y su evolución	34
	2. Situación de la enseñanza de la lengua materna en Argentina	39
Capítulo III	Las consignas. Su naturaleza	55
	1. El papel de las consignas en la enseñanza de la lengua	55
	2. Investigaciones didácticas sobre las consignas	56
	3. Naturaleza de las consignas	56
Capítulo IV	Metodología	61
	1. Problemática general	61
	2. Objetos de estudio y metodología de análisis	63
	3. Población	66
	4. Hipótesis	67
Capítulo V	Análisis de las consignas y de las interacciones	69
	1. Datos recogidos	69
	2. Análisis de contenido	80
	3. Análisis textual	100
Capítulo VI	Análisis de las representaciones de los enseñantes	108
	1. Introducción.	108
	2. Análisis de las entrevistas.	111
	3. Síntesis	134
Capítulo VII	Las producciones textuales de los alumnos	139
	1. Introducción	139
	2. Los tipos de consignas	142
	3. Interpretación general de los resultados	146
	4. Comentarios generales sobre las consignas	200
Capítulo VIII	Interpretación general	204
	1. El contexto argentino y las representaciones de los enseñantes	204
	2. Las representaciones y prácticas de los enseñantes	208
	3. Las prácticas de los enseñantes y las características de los textos de los alumnos	213
	4. Análisis de las consignas desde la teoría de la actividad	221
	5. Conclusiones	249
Bibliografía		256
Anexo		261

Capítulo I

Lengua, lenguaje y pensamiento humano

Introducción

1. La lengua como sistema de representación
 - 1.1. Origen filosófico
 - 1.2. Saussure y su mala lectura
 - 1.3. Enfoques estructurales
 - 1.4. Corrientes generativas y cognitivas
2. Los textos/discursos como instrumentos de comunicación
 - 2.1. Origen filosófico/científico
 - 2.2. Las lingüísticas pragmáticas
 - 2.3. Las ciencias del discurso
 - a) Otras teorías lingüísticas
 - b) La teoría de Bronckart
3. Lenguaje y desarrollo del pensamiento.
 - 3.1. El debate Piaget-Vygotski
4. Marco epistemológico general: el lenguaje y la autopoiesis
 - 4.1. Articulación de los enfoques
 - 4.2. Maturana y la autopoiesis
 - 4.3. El accionar de la investigación

Introducción

« La pensée complexe substitue à l'emploi des concepts clos et séparés l'utilisation de macroconcepts assemblant en constellation des concepts distincts, mais inséparables bien que tendant parfois à se repousser ou s'exclure les uns les autres (ainsi il faut considérer l'homme comme un macro-concept associant en lui la notion biologique, la notion culturelle, la notion cérébrale, la notion psychique d'homo (lui-même sapiens/demens) »
Edgar Morin, La méthode I

Las relaciones entre las nociones de lengua, lenguaje y pensamiento humanos han ido cambiando a lo largo de los siglos en la cultura occidental, por lo que la finalidad de este capítulo es revisar estas transformaciones en función de precisar las nociones que son objeto de estudio y el enfoque de las mismas en la investigación.

En primer lugar se ubicarán las concepciones filosóficas que fueron señalando trayectos como tradición representacionista de la lengua, hasta llegar a los enfoques científicos del estructuralismo, con las versiones de lecturas saussureanas del siglo XX, a la luz de algunas de las relecturas actuales, posteriores a los enfoques generativos y cognitivos del sistema lingüístico.

De los cruces producidos entre las teorías funcionalistas y los enfoques cognitivos en las teorías lingüísticas se resituaron las nociones de texto y discurso como centro de la actividad comunicativa humana; al mismo tiempo, los enfoques pragmáticos fueron centrándose en nuevos objetos de investigación, cuyos marcos en muchos casos aún están delimitándose y, hasta se originaron desprendimientos disciplinares de nuevos campos entre las llamadas ciencias del discurso. El espectro de cruzamientos de áreas del conocimiento, en las llamadas Ciencias del lenguaje, va desde la sociología, la antropología, la etnolingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, etc., hasta la semiótica que busca separarse de las teorías lingüísticas.

Dentro de este panorama, el enfoque del interaccionismo socio-discursivo, cuyo objeto es la actividad humana en cuanto actividad de lenguaje que media las otras actividades, es el que adoptamos y desarrollaremos en particular para abordar, desde allí, los núcleos del debate Piaget-Vygotski que hoy se retoman frente a las relaciones entre lenguaje y pensamiento. Este marco epistemológico necesita los préstamos de otras áreas del conocimiento con las que se van produciendo encuentros, en las fronteras de las disciplinas, como lo señalara anticipadamente Morin; en particular respecto del lenguaje, la biología y la neurofisiología aportan nociones de interés.

A modo de síntesis, las relaciones dialécticas y dinámicas entre *lengua* como el sistema de signos arbitrarios, producto de la actividad de *lenguaje* humano que, a la vez, por efecto retroactivo de mecanismos de lengua hace posible el desarrollo del mismo lenguaje, dando forma al proceso de *pensamiento*, son nociones que constituyen un núcleo teórico en el que se han logrado algunos puentes metodológicos para abordar, en particular, el objeto de investigación que nos ocupa: las consignas de trabajo en la actividad de enseñanza de lengua.

1. La lengua como sistema de representación

1.1. Origen filosófico

Con los dos polos de la lógica originados en la cultura griega (el cambio en Heráclito y la inmutabilidad en Parménides), entre las posiciones idealistas que se remontan a los pitagóricos y las posiciones materialistas esbozadas en la noción de logos como sombra de la praxis en Demócrito, así como el intento de empirismo de los sofistas como Protágoras (quien colocaba a la gramática como antesala de la lógica) o Gorgias (para quien las percepciones habían creado el logos), la representación del lenguaje heredada fue la que cristalizó en una síntesis de las posiciones idealistas y dualistas de los textos de Platón (para quien el lenguaje ideal verdadero de los dioses tiene el reflejo en el lenguaje humano deformado de los hombres) y la posición realista o empirista lógica de Aristóteles con las tradiciones de los estoicos (las proposiciones verdaderas son los reflejos de las cosas).

El debate entre logos-pensamiento (noema)-mundo, se detuvo en occidente, durante siglos, en el polo estático, dualista e idealista en lo que a concepción o representación de lenguaje se refiere.

En las creencias de muchas generaciones posteriores de filósofos y gramáticos, la concepción de las estructuras lingüísticas como reflejo de las ideas o de los acontecimientos del mundo constituyó el punto de partida del análisis.

En la Edad Media, entre el neoplatonismo y el logicismo de origen aristotélico, aparece el nominalismo, cuyo exponente máximo es Occam con sus fundamentos místicos, por lo que se cerró el debate de la cultura griega sobre la lengua y el pensamiento y, en alguna medida, se instaló la síntesis aristotélico-tomista del representacionalismo del lenguaje.

En el siglo XVII la discusión derivó en el cogito del sujeto cartesiano, donde la idea platónica se substituye por pensamiento humano y, entre los gramáticos de Port Royal, la lógica aristotélica es sustituida por las construcciones sintácticas que reflejan el pensamiento, lo que muestra cómo se da la continuidad histórica entre estas dos tradiciones lógicas o posiciones filosóficas, que se conservan en la cultura europea.

En los siglos XVIII y XIX, a partir de las corrientes racionalistas y empiristas, se realizó una abstracción del carácter lingüístico en las categorías de análisis, centrándose en la relación pensamiento-mundo, es decir, se produce un cambio cualitativo en la noción de logos (queda la atribución de pensamiento y desaparece la de palabra o verbo) y, la intrincada relación logos-mundo pasa a conformar un esquema a priori para analizar la ontología del lenguaje, tanto en las posiciones filosóficas espiritualistas como en las empiristas.

La nueva síntesis de la representación, cuyo monolitismo de base racionalista no tuvo, prácticamente, cuestionamientos, por el contrario, se erige y será sostenida en Occidente hasta la actualidad, afinándose el perfil de la línea dualista-idealista que le diera origen.

En esta dirección, como síntesis, según señala Bronckart (2002), las relaciones entre el mundo, el pensamiento y el lenguaje tales como se constituyeron desde el sentido común occidental, tienen las siguientes características:

- a) Las corrientes filosóficas buscaron siempre un fundamento fuera del mismo lenguaje o de las prácticas sociales, por lo que fue considerado como *mecanismo secundario*, como la traducción del pensamiento (noesis antes que semiosis), hasta llegar a la abstracción casi total del papel del lenguaje.

- b) El lenguaje tendría una *organización estructural universal* y, en la medida en que éste sería único e ideal remitiría a una organización común de las lenguas naturales.
- c) Subsiste, no obstante el presupuesto de universalidad, *la imposibilidad de dar explicación al hecho de que coexistan tantas lenguas naturales diferentes*. Los intentos contemporáneos de centrar el problema en el orden socio-cultural no hacen más que acentuar la posición de buscar el fundamento fuera del mismo lenguaje o de éste como práctica social.

Estos aspectos que, en parte, se abordarán más adelante, permanecen en la actualidad como formulaciones filosóficas de algunas teorías lingüísticas, por lo que ponen de manifiesto cómo las representaciones del lenguaje, en tanto productos colectivos, puesto que han ido construyéndose histórica y socialmente, han dejado en su márgenes las construcciones que entraban en contradicción con las que resultaron ser dominantes y, por lo tanto, han quedado afuera posturas que van desde Demócrito, los sofistas, Bacon, Vico, etc., las que hoy, al ser reanalizadas resultan indicadores de otras direcciones posibles de representación.

Los desarrollos alcanzados por el racionalismo (con Descartes y los gramáticos de Port Royal) acrecentaron el dualismo representacionista, sobre todo, esta separación entre la acción de pensar y las otras acciones, o la división teoría-práctica, conformaron las bases de una concepción que, en un recorrido histórico de la filosofía puede caracterizarse como la “deriva metafísica” (Echeverría, 1997), posición a la que, según este autor, se opusieron Nietzsche, Heidegger y Wittgenstein, quienes, al negar el paradigma racionalista, habrían abierto las puertas del cuestionamiento en el campo de la filosofía del lenguaje.

Puede decirse que recién a fines del siglo XX comenzó a abrirse nuevamente el debate y a enriquecerse la discusión con otras lógicas, otros enfoques filosóficos o encuadres del sistema lingüístico o, mejor dicho, los sistemas lingüísticos posibles.

1.2. Saussure y su mala lectura. La relectura

De la acumulación de estudios comparativos de las lenguas producidos por la llamada gramática histórica en el siglo XIX (Bopp, Schleicher, Humboldt) se van gestando las condiciones para la emergencia de una posible síntesis, después de los intentos explicativos de los neogramáticos en los marcos del positivismo.

Humboldt, después de sus viajes por América, formula una teoría general del lenguaje. Para él, el lenguaje es energía; distingue entre materia fónica y conceptual y forma del lenguaje, que son las palabras y su encadenamiento sintáctico.

Pero fue recién el suizo Ferdinand de Saussure quien, en un intento de revisión de las premisas de la lingüística, inició el enfoque científico del lenguaje.

Parte de la crítica a analizar con un estatuto gramatical presente los elementos gramaticales antiguos, tal como lo hacía la investigación comparativa, basada en que el desorden fonético avanzaba sobre el orden lingüístico.

Saussure, por un motivo general, que explicará en parte, sostiene que la lengua es fundamentalmente (y no por accidente o degeneración) un instrumento de comunicación. Esta ruptura no sólo será de carácter filosófico frente al objeto “lengua”, sino que implica un enfoque epistemológico nuevo.

A lo largo del siglo XX, pese a haber revolucionado la investigación lingüística, hubo una lectura esquemática reduccionista del *Curso de Lingüística General* (1916/1931/1961) que publicaran algunos de sus discípulos, en la que predominó la concepción del lenguaje como reflejo del pensamiento, cuando, en realidad, Saussure había mostrado indicios claros contrarios a esta posición filosófica acerca de la lengua:

“Es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa” (op.cit,p.57).

La precisión en la definición del carácter de construcción social de la lengua y lo inacabado de esta construcción, debido a que “no existe perfectamente” en cada individuo, por el contrario, se presenta como argumento fuerte contra la tesis del universalismo del lenguaje y el carácter secundario del mismo respecto del pensamiento. Coloca en la práctica del habla de los sujetos de la misma comunidad el sistema gramatical virtualmente existente, a la vez que menciona el órgano cerebro y no pensamiento como soporte de su existencia.

No obstante, las lecturas posteriores modificaron o esquematizaron algunas de sus proposiciones, como es el caso de la **dicotomía lengua / habla**, cuando en realidad no fue presentada en estos términos. Los funcionalistas fueron, entre sus herederos, quienes hicieron esta crítica: desde una lectura con sesgos consideraron que la lengua, como medio de comunicación entre los seres humanos, se compone de un conjunto de subsistemas que se actualizan en un acto de habla concreto en una situación concreta. Si bien hay que diferenciar entre lengua y habla, no se debe construir barreras entre ambas ya que las dos están en permanente interrelación. Saussure indica la existencia de dicha interacción cuando afirma:

“Sin duda, ambos objetos están estrechamente ligados y se suponen recíprocamente: la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos; pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca; históricamente, el hecho del habla precede siempre...” (ibid., p 64)

Lo que determina la estructura del sistema lingüístico es el uso constante y concreto, el empleo de la lengua con cierta finalidad. Es en este punto donde se encuentran los funcionalistas con Saussure. No obstante, para él basta con haber establecido la existencia del habla, pues la lingüística, la ciencia de la lengua, debe prescindir de ella como objeto de estudio, la lengua sólo puede constituirse sin que se entremezclen elementos del habla. Si bien se entiende esta afirmación hecha en un momento concreto de la historia de la lingüística, no deja de ser un punto crítico y criticable en la teoría de Saussure. La una no se puede entender sin la otra y resulta imposible describirlas y explicarlas por separado.

Otro punto cuestionado en lecturas del siglo XX es la **dicotomía sincronía / diacronía**. Saussure había separado ambas por el carácter aparentemente fortuito del cambio lingüístico. Pero la interpretación posterior encontró una separación infranqueable a nivel metodológico, atribuyéndole a Saussure un enfoque estático del sistema que, en realidad, no tuvo.

Otra dicotomía atribuida a la teoría es la de **sintagma / paradigma** en cuanto se refirió a relaciones asociativas respecto del último. Pero en el concepto saussureano, los dos ejes están presentes en el sistema lingüístico, *“en la lengua sólo hay diferencias, sin términos positivos.”* (ibid.p. 203), por lo que ésta es un sistema de valores y oposiciones que el hablante tiene a su disposición como opciones entre las cuales puede y tiene que elegir. Cada elemento recibe su valor por oposición a los demás que pueden aparecer en un contexto determinado. Si bien cada selección debe interpretarse juzgando las opciones y considerando las intenciones comunicativas, no llegó esto a ser desarrollado por Saussure y las construcciones de sus continuadores, pese a que fueron presentadas como divergentes, en realidad, se basaron en los principios generales y desarrollaron, como en el caso de los funcionalistas, el análisis sintagmático.

De todos modos, hoy, a casi un siglo de los análisis y postulados de la teoría saussureana, ha comenzado una recuperación de los enfoques de la misma desde una nueva perspectiva. Lejos del efecto de la irrupción novedosa, con posterioridad a las críticas y en nuevas lecturas afinadas de sus manuscritos, con la finalidad de resituar con mayor precisión los aportes concretos del lingüista, se busca profundizar en los caminos de investigación por él abiertos. Algunas relecturas ponen el acento en la naturaleza del sistema de la lengua, no en la inmanencia del mismo, concepción atribuida y bastante criticada.

En el caso de Bronckart (2001) al relevar la noción de *estados de lengua*, diferente del singular (*estado de lengua*), da cuenta del carácter dinámico y cambiante que Saussure atribuyó al sistema de la lengua al referirse como *mecanismo dinámico*. Asimismo, se trata de reconocer lenguas concretas como mecanismos contruidos con recursos formales que son a

la vez que arbitrarios radicales, contingentes y limitados, lo que para Bronckart explica que cada lengua opere necesariamente como una elección entre la infinitud de posibles (unidades lingüísticas, reglas, categorizaciones y valores), es decir, una vez efectuada la elección por la comunidad de hablantes, opera como un conjunto de parámetros que restringen las posibilidades, pero lejos de la inmanencia, lo que puede observarse es que se produce el cambio del sistema como hecho social, algo que durante el siglo XX se analizó en los efectos sociales, no en los mecanismos, por lo que se originó el enfoque dicotómico.

En el Coloquio "*Saussure après un siècle*" (junio 2001), cuyas actas (2003) recogen las relecturas de los especialistas, entre ellos, Bronckart, al revisar el análisis del signo lingüístico apunta a perfilar un camino ya indicado por el mismo Saussure, entre la lingüística y la psicología, dominios presentes en el programa del ginebrino que, según él mismo dijera, debían definir sus enfoques y articular sus análisis, tarea pendiente hasta hoy.

El trabajo de Bronckart también indaga en la dirección de las articulaciones y las coincidencias filosóficas entre las tesis del interaccionismo social y las tesis saussureanas, considerando a las primeras como herederas de posiciones materialistas que permiten analizar la ontogénesis del pensamiento consciente en el siglo XX, a partir de Vygotski, Wallon y Mead. Se centra en la explicación de cómo se produce en el lenguaje la interacción entre los mundos colectivos de la cultura y los mundos individuales de conocimiento, y cómo éstos, siendo producidos por los primeros, a su vez, pueden ser los que los transforman. Para este autor, Saussure afirma el carácter de construcción social de la lengua, después de haber contrastado en un largo trabajo, las lenguas naturales, pues pone de manifiesto el rol determinante de la semiosis y de su carácter primero o fundador en relación con la noesis o "pensamiento puro", de lo que se deriva el carácter del signo y su identidad como hecho físico-mental indisociable. Aquí puede notarse justamente la influencia de la mala lectura realizada de la teoría de Saussure, al mantener una cierta separación entre forma y sustancia como si existieran por separado las formas y después la ideas o viceversa. Según Bronckart, Saussure negaba o ponía en duda la existencia de un pensamiento puro, puesto que, como Vygotski, reconocía la complejidad del objeto de estudio como un desafío metodológico.

Por lo tanto, esta naturaleza indisociable del signo lingüístico plantea desafíos a las ciencias humanas en cuanto debe ser abordado como objeto tanto en sus dimensiones psíquicas y físicas. Cabe recordar que Saussure señaló la semiología como ciencia que debía construir su programa, a la vez que propuso tareas para ser abordadas por la psicología.

En realidad el problema nuevo que formula es el del principio organizador que el signo en su arbitrariedad radical, discrecionalidad y linealidad significativa, introduce en la sustancia, en el caos del pensamiento, descomponiendo, para reordenar precisando el sentido, lo que Bronckart denomina una especie de "etiquetas sociales" que reagrupan, re-analizan y guardan una imagen primera junto con la imagen socialmente elaborada, es decir, se trata de una puesta en juego de dos clases de representaciones que se vuelven simultáneas, por lo que los signos producirían un desdoblamiento generador de una capacidad de poner en juego estos dos órdenes y, por lo tanto, de la emergencia de la conciencia.

En síntesis, Saussure inició una etapa de revisión que todavía no ha sido cabalmente elaborada en términos de filosofía del lenguaje, aunque hay auspiciosas investigaciones que, desde diversas disciplinas, como la psicología, la lingüística, la sociología, la biología, van confluyendo en esta dirección.

1.3. Enfoques estructurales

Alrededor de los años treinta del siglo XX, entre las dos guerras mundiales, el funcionalismo surge como una de las escuelas dentro del estructuralismo lingüístico. Las otras son la glosemática, cuyos principios fueron formulados por Louis Hjelmslev y el descriptivismo americano con su representante destacado, Leonard Bloomfield. A pesar de las diferencias que caracterizan estas corrientes en los principios y métodos utilizados tienen algunos puntos importantes en común. Todas están influidas por la obra de Saussure y puede considerárselas,

en buena medida, herederas directas del maestro suizo. Tienen en común que rechazan el punto de vista atomista de los hechos del lenguaje impuestos por los neogramáticos y su método histórico-comparativo. Se proponen el establecimiento de la lingüística como una ciencia autónoma, fuera del alcance de la tutela del resto de las ciencias humanas y con base en el signo lingüístico.

Las nociones de sistema, signo y unidad lingüística que describiera Saussure sitúan las investigaciones lingüísticas en el funcionamiento de la cadena fónica, sustituyendo a la frase, es decir, el foco está puesto en la estructura del lenguaje.

Fue el Círculo Lingüístico de Praga fundado en 1926 el que reunió un número de lingüistas eslavos, como los checos Josef Vachek y Bohumil Trnka, los rusos Nikolai Trubetzkoi y Roman Jakobson para mencionar algunos de los representantes. En el programa (*Tesis de 1929*), presentado en el primer Congreso Internacional de Eslavistas celebrado en Praga, describen las tareas de la lingüística, la teoría y metodología a emplear en el estudio de las lenguas y literaturas en general y de las eslavas en particular, reflejando los principios de la 'lingüística funcional' o 'funcionalismo'.

Trubetzkoi (1890-1938), considerado el fundador de la fonología, al utilizar los principios de conmutación y oposición aplicados a las representaciones acústicas de los hablantes, distingue el objeto de la disciplina, separándola de la fonética, cuyo objeto serían los sonidos. De esta manera, surge el objeto *fonema* en un análisis entre elementos permutables y no permutables en relación con el sentido. Las *reglas combinatorias* ponen en evidencia las posibilidades de las estructuras lingüísticas, hasta entonces no reconocidas.

No interesa la materia fónica, sino lo que los sonidos significan dentro del sistema de la lengua. Este concepto de los rasgos distintivos, lo que supone la división del sonido en cada uno de sus componentes, ha trascendido el ámbito de lo estrictamente fónico y ha sido reelaborado por semantistas, semiólogos y antropólogos.

Cuando se intenta pasar del plano fonológico al sintáctico, en esta dirección metodológica aparece el obstáculo del sentido que poseen las unidades morfológicas, para lo cual, Jakobson introduce la noción de *correlación* al analizar el sistema verbal. Más tarde este autor se situará en una perspectiva funcional enunciativa (funciones del lenguaje).

Para los funcionalistas la lengua es *un sistema de medios de expresión apropiados para un fin*. El lenguaje es propio de los hombres, mediante el mismo se representa el mundo y se proyecta en él, es decir, organiza la vida social. Lo conciben como un fenómeno de gran complejidad, el que ha sido sumamente difícil de abordar desde un punto de vista verdaderamente científico hasta el momento.

En realidad todos ellos fundan lo que señalara Saussure, el estudio de la semiología, en el que el lenguaje tiene que ocuparse de los mensajes que se emiten en el código lingüístico. Además explican la relación que existe entre lo que se habla y el contexto en el que se produce.

Esta preocupación por las intenciones comunicativas de los hablantes y, en consecuencia, por la estructuración de los mensajes, tuvo un especial auge en el Círculo Lingüístico de Praga con Mathesius y lo que él mismo llamó la "perspectiva funcional de la oración" que fue retomada y desarrollada por otros autores de la misma corriente como, por ejemplo, Firbas y Daneš. El concepto de *tema/remata*, que tantos desarrollos ha tenido durante el siglo XX, surge a partir de esta descripción desde un punto de vista funcionalista.

La concepción de la lengua es sobre todo la de instrumento de comunicación con los demás, que sirve para expresar los pensamientos, deseos, sentimientos y permite influir en otras personas y recibir sus influencias. Como cualquier otro instrumento debe ser cómodo y económico y por eso ha sido moldeado y adaptado a las necesidades de sus usuarios para cumplir cada vez mejor su función. Este es un aspecto que tienen todas las lenguas particulares en común. Al analizar cualquier hecho lingüístico hay que tomar en cuenta su función.

En síntesis, si bien los principios del funcionalismo fueron aplicados primero al campo de la fonología, desde la obra clásica de Trubetzkoi *Principios de fonología* de 1939, se buscó avanzar en los campos de la sintaxis y la semántica. Pero al llevar los principios del

funcionalismo fonológico a la descripción gramatical los lingüistas tuvieron dificultades y fue necesario introducir otros principios de análisis. Puede decirse que la integración del sentido a las unidades lingüísticas siempre ha sido problemática dentro del método estructuralista.

Tras las mismas huellas de Saussure, el lingüista danés L. Hjelmslev elabora la teoría glosemática en *Prolegómenos de una teoría del lenguaje* (1954/1971), donde profundiza en su reinterpretación del principio saussureano “*la lengua es forma, no sustancia*”. Su objeto de estudio es sólo la forma (hace total abstracción de la sustancia) y distingue los aspectos formales tanto de la expresión como del contenido, hasta subdivisiones de categorías y reglas formales que, si bien por una parte modifican los postulados de Saussure, por otra parte abren un indiscutible camino a través del método fonológico de la conmutación para abordar algo que el mismo Saussure no llegó a realizar, el análisis sintagmático.

Cabe tener en cuenta que, en principio, en estas corrientes, los sonidos de una lengua constituían los elementos a partir de los cuales se producía la descripción. Con posterioridad se delimitaron subsistemas lingüísticos, además del fonológico, el semántico, y el sintáctico.

También en la tradición saussureana, a partir de los aportes del Círculo de Praga, el francés André Martinet (1960) concibe la lengua como un instrumento de comunicación doblemente articulado, al que corresponde una organización particular de los datos de la experiencia. Insiste en la función de la lengua como medio de comunicación, lo que repercute en el sistema como doble articulación. Las unidades de la primera articulación las llama *monemas*, unidades significativas mínimas que pueden ser segmentadas en *fonemas*, que son las unidades de la segunda articulación. Gracias a esta característica de la lengua, relativamente pocas unidades son suficientes para, combinándose entre sí, hacer posible la comunicación.

Lo que le interesa a Martinet no es el uso concreto del lenguaje sino el sistema con sus unidades lingüísticas y la función que cada una recibe únicamente por el hecho de que se distingue de otra unidad y entra con los demás elementos en una red de relaciones y oposiciones, tanto sintagmáticas como paradigmáticas. Si bien este autor toma de Saussure el concepto de función con un sentido estructural, al considerarlo independientemente de toda reflexión histórica, le atribuye un valor explicativo.

La estructura sujeto-predicado no es universal o predominante para Martinet; simplemente, el sujeto es, en algunas lenguas, un elemento necesario para actualizar el predicado, para lo cual desarrolla la noción de *enunciado mínimo* que consta de un núcleo, el predicado, considerado el proceso central y ordenador lineal -es decir, sintáctico- en la comunicación de una experiencia por un hablante. Este concepto de enunciado mínimo propone entonces la existencia de una estructura básica del enunciado como “rasgo general de las lenguas y de su funcionamiento sintáctico”. Sería la tarea de la sintaxis describir cómo se organizan las unidades del sistema y dar cuenta, a través de esta descripción, de qué modo se configuran los valores internos.

En el área del español, la escuela de Copenhague, ha sido la que ha dado sustento teórico a los fonólogos como Alarcos LLorach, seguidor de las teorías de Hjelmslev y Brøndal.

Mientras en Europa se estudiaba la estructura de la lengua y se realizaba su clasificación en el sistema de signos, en Estados Unidos de Norteamérica se analizaban y aislaban los datos concretos de las lenguas indígenas y del inglés. La investigación inicial pertenece a Franz Boas y Edward Sapir, quienes en los años 20 organizaron esos datos, estableciendo su jerarquía y dependencia.

Lee Whorf, a su vez, en la década del 40, se propuso demostrar, basándose en algunas afirmaciones de Sapir, que las categorías más fundamentales del pensamiento (tiempo, espacio, sujeto, objeto) no son las mismas en el inglés y en una lengua no indoeuropea, como la de los indios hopi, para lo que se basó en categorías gramaticales, más que en estructuras léxicas, como lo hicieron los alemanes neohumboldtianos (Weisgerber, Trier) con los “campos semánticos”.

Como lo señala Mounin (1968) en una época en la que la experiencia de la etnografía era muy fuerte, tanto Trubetzkoi en el Cáucaso en 1916, como Sapir en 1922 en América, llegan a la misma noción de fonema. En realidad lo que descubren son las unidades mínimas de

significación, que son los fonemas, y construyen el método de conmutación que las identifica. Esas técnicas estructuralistas serán la base y el fundamento del distribucionalismo que desarrollará Bloomfield en 1933.

El modelo distribucional define los elementos de la proposición según la posición, no según su función sintáctica total, sino únicamente por su *distribución*; todas las palabras que puedan ocupar el mismo conjunto de posiciones en las fórmulas de enunciados libres mínimos deben constituir un mismo elemento de la proposición, lo que se denomina *clase distribucional* en la medida en que puede conmutarse. En las frases singulares este análisis llega por conmutación hasta los segmentos menores indivisibles, denominándose *análisis en constituyentes inmediatos*.

Para Ducrot y Todorov (1972/1995) la lingüística distribucionalista tiene su punto de partida en la psicología behaviorista que triunfaba en los Estados Unidos desde 1920.

Según Bloomfield el habla debe explicarse por sus condiciones externas de aparición y da a esta tesis el nombre de *mecanismo* por oposición a *mentalismo*. Esta postura se opone tanto al historicismo de los neogramáticos, como al funcionalismo, por lo que se restringe a un descriptivismo, tarea que considera inherente a una gramática.

Tanto esta escuela, como la glosemática, encontraron dificultades respecto de la determinación de las unidades, pese a que el formalismo hjemsleviano abarca los planos de expresión y contenido, mientras el distribucionalismo bloomfieldiano sólo el primero.

No obstante, nociones como *construcción* (endocéntricas y exocéntricas) en Hockett (1966) hacen reaparecer las funciones del tipo sujeto/predicado, verbo/complementos verbales, nombre/adjetivo; por lo que en la consideración histórica de las lenguas, donde no caben observaciones directas de Bloomfield y sus seguidores (Pike y Hockett, sobre todo), los distribucionalistas continuaron operando casi como neogramáticos, en su avidez por todo aquello que, en la lengua, es más bien tangible.

Así como en la tradición del estructuralismo norteamericano el acercamiento a los hechos del lenguaje se realizó de forma empírica, encontramos, al mismo tiempo, lingüistas que, sin pertenecer a una escuela determinada, aceptan y aprovechan a menudo supuestos estructuralistas. Entre estos independientes, están B. Malmberg, los rumanos E. Coseriu y D. Copceag, el británico J. Lyons, y el francés B. Pottier.

1.4. Corrientes generativas y cognitivas

A partir de la herencia bloomfieldiana, Harris (1952) fue el primero en plantear las *transformaciones* de los elementos oracionales reconocibles e interpretables mediante reglas. Los elementos que tienen una distribución semejante se agrupan en clases de palabras semejantes, sin tener en cuenta el significado.

Su discípulo, Noam Chomsky (1956), cuestiona el modelo behaviorista imperante por considerar que los modelos automatistas no son compatibles con un lenguaje “libre de contextos”. Para él la descripción sintáctica (o gramática generativa) de una lengua particular es un conjunto de reglas, instrucciones que, al ser aplicadas, producen enunciados aceptables (es decir, gramaticales) de esa lengua y sólo esos enunciados.

Lo automatizable de la gramática, las manipulaciones elementales prescriptas por las reglas constituyen un sistema formal (en el sentido de los lógicos), en el que es necesario saber reemplazar un símbolo por otro, suprimir, agregar. No presupone en su usuario un conocimiento lingüístico, por eso la gramática será considerada una descripción total de la lengua. Chomsky no se refiere a un modelo de producción (tampoco como modelo psicológico de su actividad), sino a una caracterización matemática de una competencia poseída por los usuarios de una lengua determinada.

Con la noción de *adecuación fuerte* de una lengua, señala las características de mecanización necesarias para descubrir gramáticas, es decir, rompe con el distribucionalismo anterior, en el que se formara. De acuerdo con esta posición, las gramáticas de una misma lengua pueden ser varias, según los mecanismos que utilizan para engendrar frases.

Para arribar a la noción de gramática universal como concepto nuclear de su posición apela a la intuición (“mecanismos de la mente”) y define la *estructura cognoscitiva* como la que “tiene las propiedades de la GU, aunque tenga también otras propiedades accidentales” (1981/1991:32).

El innatismo de lo que Chomsky denomina “facultad lingüística” aún no ha sido, según él, descubierto como facultad física, por eso está dentro del sistema denominado de “facultades mentales”. Por lo tanto, la gramática que disponga de las unidades semánticas subyacentes (“estructuras profundas”) y las transforme mediante reglas en los elementos de una oración, que se pueden reconocer e interpretar, es una *gramática transformacional*, así como *generativa* porque genera o produce todas las oraciones aceptables.

En esta teoría, subyace con fuerza la tradición empirista de la explicación biológica del lenguaje, lo que Humboldt pensaba respecto de que cada lengua tiene su propia forma interior y que esa forma está en función de la visión del mundo que tengan sus hablantes; es en síntesis, la herencia que ha recogido la escuela generativa.

En lo que respecta a los modelos sintácticos, la gramática generativa como corriente presenta desarrollos que se oponen al modelo chomskyano (Fillmore, 1968; Dik, 1978; Givón, 1984), pero aun cuando realizan análisis con componentes semánticos y pragmáticos, basados en el funcionalismo, no cuestionan el núcleo del innatismo subyacente en las formulaciones.

Según Piattelli-Palmarini (1979/83) el programa lingüístico de Chomsky es racionalista, a la manera de Descartes y Leibniz, en cuanto separa los dominios intrínsecos de las formas que rigen tanto en la Psicología como en la Lingüística. Esta observación es coincidente con el desarrollo que va acentuándose en las formulaciones de las posturas mentalistas hacia fines del siglo XX.

Por otra parte, derivadas del generativismo chomskyano y en relación con los desarrollos informáticos, están las corrientes cognitivistas, de las que puede verse a Fodor (1997: 97) como representante con la siguiente tesis: “*las leyes son intencionales, la semántica es puramente informacional y el pensar es de naturaleza informática*”, es decir, entre la filosofía de la mente y la psicología cognitiva, propone una especie de naturalismo a la manera de Hume en el que la representación es información y que los procesos mentales, que son causas próximas del comportamiento, son más bien de naturaleza informática que asociaciones. La oposición a la semiosis es un rasgo muy definido en estas concepciones, que remiten a un sujeto cuya historicidad es un accidente, la mente es analizada en su carácter informático y no existe la intencionalidad.

Va orientándose así una explicación de las relaciones entre el lenguaje y el acto de conocer, el cognitivismo contemporáneo, del que el generativismo forma parte, que abreva en variados campos disciplinares (la lingüística cognitiva con G. Lakoff y R. Langacker constituye un ejemplo), por otra parte el cognitivismo se transformó en representación difusa que alcanza dominios tan diversos como el de las relaciones pensamiento-lenguaje, mente-cerebro, cognición-lengua, texto-mente, etc., desde posiciones filosóficas idealistas en las que subyacen oposiciones que, según describe Bronckart (2002), van desde el monismo espiritualista a posiciones monistas reductoras o dualistas espiritualistas.

2. Los textos/discursos como instrumentos de comunicación

2.1. Origen filosófico-científico

A fines del siglo XIX, Nietzsche describió el lenguaje como el modo de ser del hombre en la retórica y en la interpretación, no en la tragedia ni en la verdad. Este enfoque produce una vuelta a la tradición retórica que había sido abandonada desde el siglo XVII en la cultura occidental. Dicho de otro modo, el discurso vuelve al centro de la cultura para cuestionar su propio producto.

Si bien desde comienzos del siglo XX el lenguaje ocupa el interés como problema científico, con Wittgenstein (1918) el análisis del lenguaje tiene como tarea la aclaración lógica del pensamiento y, ya en la segunda mitad del siglo, hace su aparición la filosofía del lenguaje como rama de la filosofía. En los años 50, se instala en el centro del debate filosófico el lenguaje como acción y es esta representación la que atraviesa como tal las teorías lingüísticas.

Asimismo, en las primeras décadas del siglo, aparece con Dewey (1925), Mead (1934) y Weber (1921) la corriente crítica de la concepción racional de la acción, que destaca el carácter social y normativo de las acciones humanas.

Ya en la Europa de posguerra, la discusión que introdujo la fenomenología (Husserl, 1900), centrada en el *ser en constitución*, es abordada como *estructura de la acción* por Maurice Merleau-Ponty (1953/1973: 255) para quien el comportamiento simbólico (humano) no es ni cosa ni conciencia, sino formas: “A partir del momento en que se toma el *comportamiento en su unidad*” y *en su sentido humano*, ya no se trata de una realidad material ni tampoco por otra parte de una realidad psíquica, sino del conjunto significativo o de una estructura que no pertenece como propia ni al mundo exterior ni a la vida interior”.

La influencia de Saussure en la filosofía de Merleau-Ponty parece muy directa en esta concepción dialéctica entre lo exterior y lo interior de la estructura.

Por otra parte, unos años antes, la psicología soviética se ocupaba del enfoque de la realización de la actividad como sistema de actos, considerando el acto o acción como unidad de análisis (Leontiev, 1946 en Talyzina, 1978). Los desarrollos en esta dirección alcanzaron el análisis del carácter estructural y funcional del acto con Galperin (1965) y Zaporozhets (1960), quienes arribaron a describir la acción humana como “*un microsistema regulador único* que consiste en un componente orientador (unidad reguladora), un componente ejecutivo (unidad operativa) y un componente control (mecanismo de examen y comparación)” (Talyzina, op cit.: 356).

Como problemática específica, la noción de acción que el filósofo británico J. L. Austin (1962) destacara en la naturaleza ejecutante del lenguaje (el hacer), fue más tarde organizada taxonómicamente como “*actos de habla*” por el norteamericano J. Searle (1969).

Van definiéndose, de este modo, las relaciones entre la acción comunicativa (humana) y el instrumento (lenguaje) como objeto de estudio, lo que fue abordado desde enfoques muy diversos como la concepción de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981), quien se centra en la *racionalidad de las interacciones*, o los enfoques de las condiciones de *construcción de los hechos sociales*, de Bourdieu (1980), Giddens (1984) y Touraine (1984). Desde una perspectiva hermenéutica, Ricoeur (1986) considera la acción como un *texto inscripto en un mundo histórico y narrativo*, sostiene que los productos del lenguaje deben considerarse como elementos fundamentales para comprender las acciones.

El problema de la acción hasta aquí formulado tiene dos enfoques epistemológicos, por un lado, la realización de la acción en cuanto posibilidad de ser aprehendida en la misma materialidad de su accionar y, por otro, la posibilidad de ser sólo un producto de la propia interpretación. Es decir, la dimensión ontológica es una preocupación en un caso y en el otro la dimensión gnoseológica, por lo que permanecen como dos planos que no se intersectan.

Aparece como una tercera perspectiva la que busca las relaciones entre actividad/ acción en general y acción de lenguaje o accionar comunicacional (Bronckart, 1997, 2002, Bronckart & Stroumza, 2001). Es en este marco, desarrollado más adelante, que se encuadra esta investigación.

2.2. Las lingüísticas pragmáticas

En el campo de la lingüística, como fue antes mencionado, Austin y Searle, cuyo enfoque es sobre todo filosófico, con la teoría de los actos de habla o actos de lenguaje aparecen señalados como los iniciadores de la pragmática, aunque ésta como disciplina se sitúa a partir

de Morris, en 1938, con la formulación de la tricotomía Sintaxis, Semántica y Pragmática, heredada de la Semiótica de Pierce.

Por eso, en función de definir el campo, aun cuando constituya una simplificación la definición que hace Parret (1980) de “*lenguaje en contexto*”, es el elemento común del objeto de estudio de las diversas corrientes pragmáticas.

Por otra parte, Levinson (1983), circunscribe el campo al estudio de *los aspectos del sentido que corresponden a la intención comunicativa del locutor* en coincidencia con lo que delimitara Grice (1957) como “*significación no natural*”.

Ducrot (1984:90) define así los campos: “la pragmática general es el estudio de la acción humana, en segundo término la pragmática langagière o del lenguaje. Quiero aclarar que la palabra langagière se creó en Francia hace unos veinte años y se usa para denominar el estudio de la acción humana mediante el lenguaje o del modo de influir sobre los demás mediante el lenguaje. Y en tercer lugar la pragmática lingüística, que es aquella que más me interesa. Este aspecto de la pragmática concierne a los actos que se presentan en el sentido del enunciado como hechos cumplidos por la enunciación, es decir, los actos de los cuales el enunciado dice que la enunciación lleva a cabo”. En definitiva, considera que la pragmática lingüística es, a la vez, parte de la Semántica.

Berrendonner (1982), situado también desde la semántica, estudia la relación entre la lengua como sistema de signos y las condiciones de uso. Se centra en el problema de la ilocución, la problemática de la relación entre el decir y el hacer a la que le pone el marco regulador institucional, como *código de procedimiento comunicativo*.

Por otra parte, el enfoque de la comunicación humana, iniciado por Bateson, a partir de la influencia de la teoría de la información (Wiener, Shannon) de la década del 40 y continuado por el grupo de psicólogos de Palo Alto (Watzlawick, 1967/1986), indagó la interacción tal cual se da de hecho entre los seres humanos, desarrollando la teoría de la comunicación humana.

Una contribución novedosa al enfoque pragmático fue hecha por Bajtín (1952/1992), quien sitúa la producción de enunciados típicos en cada esfera de la actividad y la comunicación humanas. Plantea la necesidad de abordar el *fenómeno lingüístico* a partir de comprender la naturaleza del enunciado y las características de los géneros discursivos, lo que “podría asegurar una solución correcta de este complejo problema metodológico”. El planteo lo lleva a formular la noción de *fronteras* de los enunciados en los cambios de hablantes (sujetos discursivos) en la comunicación discursiva. Esta unidad de análisis que constituyen los enunciados para Bajtín, en su concepción del enfoque dialógico diferencia el análisis oracional (sintáctico) del análisis del enunciado como dos posibilidades metodológicas que deben relacionarse.

Los estudios de Culioli, según Bronckart (1985), si bien basados en una lingüística frástica, ponen, no obstante, de manifiesto la fuerza del contexto en la relación enunciación-situación comunicativa, por lo que su gramática abre un camino de nuevas relaciones entre los enfoques de la enunciación y la pragmática.

Actualmente otros autores sitúan la pragmática en relación con la sintaxis, como Hupet (1993: 154) quien sostiene que el estudio de las relaciones lenguaje-contexto debe ser objeto de un tratamiento gramatical: “los deícticos, las formas que expresan presuposiciones y los actos de lenguaje”, es decir de las relaciones codificadas bajo una u otra forma lingüística. Por otro recorrido, y con posterioridad, éste llega al punto de definir, como lo formulara Bajtín, separando los objetos y los campos: el significado de la oración sería el objeto de la Semántica y el significado del enunciado el objeto de la Pragmática.

Hupet subraya además que para algunos funcionalistas como Givon (1979), Bates & McWhinney, (1982) y Verschueren (1987), la sintaxis no constituiría un sistema autónomo, sino un sistema derivado, en el que las formas están determinadas por las funciones que son llamadas a cumplir en el discurso. La tesis cognitiva en este caso, supone una concepción de lenguaje natural próxima a los enfoques chomskyanos, lo que señala hasta qué punto los

enfoques pragmáticos produjeron cambios al abordar las relaciones lengua-lenguaje, y cómo hay muchas cuestiones abiertas en el horizonte de la disciplina.

2.3. Las ciencias del discurso

Aunque muchos autores remiten el inicio del estudio del discurso a los trabajos que realizara Harris en 1952, ha sido Émile Benveniste (1966/1994), uno de los primeros lingüistas interesados en las investigaciones de la filosofía analítica, quien inaugurara, desde la lingüística, la visión del enunciar como poner a funcionar la lengua en un acto individual. La relación entre el locutor y la lengua es el objeto de estudio, que deviene *proceso de apropiación del aparato formal de la lengua*, es decir, el *discurso* como oposición al sistema de la lengua. Se ha producido el desplazamiento del objeto desde la forma al sentido a partir del análisis del sistema pronominal.

Maineuneau (1976/1989:13) sostiene que “la aparición del análisis del discurso no es más que el síntoma de un cambio en el estatus acordado a los textos”. De todos modos, releva seis empleos de la noción de discurso: sinónimo de *habla* saussureana, *enunciado*, *reglas de encadenamientos de las oraciones* que componen el enunciado, *discurso por oposición a enunciado*, *enunciación* que supone influencia de un hablante en un oyente, *discurso por oposición a lengua*; se trata de una polisemia que indica un objeto aún no delimitado en el campo de la lingüística o se trata de un objeto que se encuentra hoy en la frontera de varias disciplinas. No obstante reconocer la falta de estatus teórico riguroso de la noción, define como discurso “*fundamentalmente las organizaciones transoracionales que correspondan a una tipología articulada sobre condiciones de producción sociohistóricas*”p.25

En la búsqueda de traspasar las fronteras de las disciplinas, desde la articulación entre la filosofía, la sociología y la psicología, el análisis de Foucault (1969/1999) distingue las *formaciones discursivas*, como práctica compleja que obedece a unas reglas y a unas transformaciones analizables que dejan aparecer, a través de las estructuras epistemológicas, las formaciones sociales. Con posterioridad, los estudios de Courtine, (1981) y Pecheux (1981), continuaron y profundizaron la relación entre formaciones discursivas y enunciados, en particular en el discurso político.

Como herencia de la perspectiva funcional del Círculo de Praga y el análisis de la progresión temática (Firbas, 1966, Danès, 1974), con Halliday y Hasan (1976) se introduce el dominio de estudio de gramática sistémica, la coherencia y la cohesión atribuidas al texto en sustitución de las funciones sintácticas; en esta dirección se abrieron perspectivas de análisis mas allá de los límites léxico-gramaticales, con un ensanchamiento del campo de la lingüística para abordar el lenguaje en la dinámica de la comunicación. Los problemas teóricos alrededor de los cuales giran las investigaciones son la coherencia y la textualidad.

En una situación de cruzamientos de problemáticas teóricas se conjugan la interrelación pragmática/comunicación, texto/discurso, sin una jerarquización metodológica que organice la unidad de análisis.

En otra perspectiva, según Patry (1993) la gramática del texto (Van Dijk, Kummer, Petöfi y Rieser) aparece en los años 70 para poder dar cuenta de los fenómenos sintácticos que la gramática generativa norteamericana no podía explicar satisfactoriamente en la frontera proposicional, puesto que dependían del cotexto de un enunciado como por ejemplo: las frases adverbiales, los pronombres anafóricos y la ambigüedad estructural. Según este autor, la introducción del discurso como una de las grandes cuestiones contemporáneas de la lingüística, se produjo de esta manera. Pero para Ciapuscio (1994) en cambio, es en la década del 60 en Alemania donde surge la primera lingüística del texto (llamada entonces gramática del texto) que buscaba principios generales de organización textual para describirlos sistemáticamente, debido a las dificultades que presentaba metodológicamente la lingüística oracional, tanto en la vertiente estructuralista como en la generativo-transformacional. Por eso, con la unidad *texto* se amplía la jerarquía de las unidades del sistema lingüístico. De este modo, los análisis de la época (Harweg, 1968) se basan en el concepto de coherencia que permite evaluar como texto (o no texto) una sucesión de oraciones.

Es a comienzos de los 70 que la lingüística del texto se orienta desde la situación comunicativa, en la perspectiva de la competencia comunicativa. Las clasificaciones que dieron lugar a tipologías en esta segunda etapa se fundaron en la tesis de la componencialidad, es decir, las entidades lingüísticas se constituyen a partir de componentes elementales y discretos. Sandig, Grosse, Werlich, Longacre y Levinsohn, son representativos de esta etapa.

También a fines de los 60 y comienzos de los 70, Kristeva analiza la intertextualidad (coincidencia de sincronía y diacronía) definida como *transposición* de unos sistemas en otros; sus formulaciones vinculan el concepto de producción lingüística al concepto de producción de significante, “es decir todo el proceso o acto de significación entendido como una praxis específica regulada socialmente” (Rosa, 1991:119)

En los años 80, en autores como Gülich, Biber, Brinker, Bronckart et Bain, etc. la discusión se centró en las tipificaciones con criterios de diferente orden y varios niveles de clasificación, con la finalidad de ser empíricamente adecuadas y teóricamente explicativas.

Por otra parte, en esta década Van Dijk (1980), quien se interesa por las relaciones semánticas que no están directamente realizadas por el léxico en el discurso, introduce una segunda acepción de la noción de coherencia. Es un pasaje del nivel de análisis proposicional al nivel de análisis de los acontecimientos, formulado asimismo por Charolles (1983) como *coherencia global*. El modelo enfoca asimismo la *coherencia local* (Van Dijk y Kintsch, 1983), por lo que separa dos procesos estratégicos de la coherencia en el análisis de la performance discursiva; se refieren a *estrategias* de la comprensión del discurso e introducen la noción de *modelo* (esquema) cuya naturaleza es de carácter individual. Dicho de otro modo, la competencia lingüística chomskyana está en la base de esta postura acerca de la elaboración textual y la *cognición social*.

En los 90 Adam (1991), con su enfoque dialógico de referencia bajtiniana, retoma el modelo secuencial de bases textuales de Werlich (1975). En esta concepción, el texto como estructura composicional abstracta, constituye una red jerárquica relacional, por lo que el análisis se centra, en parte, en el aspecto proposicional que busca integrar en un marco retórico.

En otra perspectiva, según Ciapuscio (op.cit), Heinemann y Viehweger (1991) formulan la necesidad de organizar las tipologías desde distintos niveles de análisis, la clasificación que ellos proponen es de carácter procedural y parte de la concepción comunicativa. El modelo de estos autores introduce el análisis desde un saber enciclopédico (conocimiento de mundo), un saber lingüístico (gramática y léxico), un saber interaccional (saber ilocucionario, máximas y normas comunicativas, etc) y un saber sobre esquemas textuales globales (clases textuales). Si bien se inscriben en una línea comunicativa-cognitiva, estos autores coinciden con algunos aspectos del modelo de análisis del interaccionismo socio-discursivo desarrollado por Bronckart (1997), tanto en la necesidad de abordar empíricamente los textos en los diversos niveles de elaboración, considerados como *clases textuales* para los primeros, como *géneros textuales* para Bronckart.

En una perspectiva cognitivista, Bernárdez (1995) busca mostrar cómo los nuevos planteamientos de las ciencias naturales y sociales, resumidas en la “caología” pueden fundamentar la lingüística textual y las otras disciplinas lingüísticas vecinas a ella. Propone una modelización como serie de ecuaciones comprobables por medios estadísticos para calcular la complejidad de un texto. Define tipo de texto como “la configuración prototípica de un texto para una configuración prototípica del contexto” (p.191), por lo que invierte la posición epistemológica que las teorías pragmáticas atribuyen a la noción de contexto en relación con la producción textual.

Asimismo el análisis de los tipos de discurso como organización interna de los textos fue abordado por Roulet, Fillietaz y Grobet (2001).

a) Otras teorías lingüísticas

Si bien Saussure afirmó que el lenguaje es un “hecho social”, esta concepción de raíz durkheimiana fue perdiéndose en los análisis de los seguidores del ginebrino, por lo que es posible observar cómo el lenguaje ha sido atomizado en múltiples enfoques disciplinares al

finalizar el siglo XX, de donde surge la necesidad de una nueva integración de esos enfoques que han profundizado en tan diversas y hasta opuestas direcciones.

De los cruces entre disciplinas como la lingüística y la antropología, la lingüística y la sociología, la lingüística y la psicología, la lingüística y la filosofía, se producen nuevas perspectivas de análisis desde los años 50, las que, si bien no presentan un nuevo objeto de estudio, sus aportes se conforman como una nueva acumulación de conocimiento que podrá ser evaluado y recuperado críticamente por las generaciones posteriores.

Ducrot y Todorov (op.cit) clasifican, según las corrientes de investigación, dominios diferentes de conocimiento constituídos por diversas disciplinas. Entre estos dominios, las relaciones entre el lenguaje y la sociedad, son abordadas por disciplinas como la sociolingüística, la etnolingüística, la sociología del lenguaje, la psicolingüística y la antropología del lenguaje.

En cuanto a la Sociolingüística, a partir de los aportes de Labov (1972) desde los estudios fonológicos se instala como disciplina que enfoca el lenguaje en relación con los sectores sociales. Asimismo, Bernstein (1971), desde los estudios sociológicos, analiza la variación lingüística. Para Halliday (1978/1982), las dos perspectivas son complementarias y muestran que “en un sentido enteramente directo, la variación en el lenguaje es la expresión de atributos fundamentales del sistema social; la variación dialectal expresa la diversidad de *estructuras* sociales, en tanto que la variación de registro expresa la diversidad de *procesos* sociales; y como ambas están vinculadas entre sí, lo que hacemos se ve afectado por lo que somos; en otras palabras, la división del trabajo es *social*”.p.11. Para este autor, desde la perspectiva funcional del análisis textual, pasando por las nociones de sistema fonológico y sistema semántico (al que llama texto) el sistema social y sistema lingüístico se vinculan mediante el contexto social (toma la noción de contexto de situación, en el sentido atribuido por Malinowski).

Por otra parte, la geolingüística al ocuparse de las variaciones lingüísticas, objeto que los neogramáticos ya vislumbraban en la necesidad de los estudios dialectales (el iniciador de los mismos fue Guilliéron en 1912), plantea la discusión frente a las diferencias de pensamiento en diferentes pueblos, algo que Sapir y Whorf describieran como las diferencias gramaticales con las que se operaría. Entre los años 50 y 70, con el desarrollo de la dialectología hispanoamericana, los análisis descriptivos (fonetistas) y comparativos (Zamora Vicente, 1949; Malmberg, 1950; Barrenechea, 1951, 1968; Alonso, 1953; Corominas, 1953) abren un camino, tanto en el análisis de la variación, como en el trayecto desde la sociolingüística al análisis del discurso que, en particular en Argentina, es abordado por Lavandera (1975, 1983); se trata de estudios que, en definitiva, van formulando la política lingüística del español.

Con el modelo de planificación lingüística del noruego Haugen, en 1959, se presentó la problemática de la intervención humana en la lengua. Actualmente los desarrollos que orientan las políticas lingüísticas (Calvet, 1996), cuyas problemáticas giran en torno al bilingüismo y el multilingüismo, ponen de manifiesto la naturaleza de la variación lingüística y el plurilingüismo como fenómenos históricos y geográficos que deben asumir los estados.

En lo que se refiere a la adquisición del lenguaje, la psicolingüística, instalada en el campo de la psicología, no logró definir un territorio propio y, si bien fue objeto de debates entre el conductismo y el naturalismo (Skinner-Piaget), entre el interaccionismo lógico versus el innatismo, (Piaget-Chomsky, 1979), los problemas estudiados no avanzaron en la dirección esperada y, como se verá más adelante, el debate se da en el campo de la psicología, entre el interaccionismo lógico de Piaget y el interaccionismo social de Vygotski, a partir de los seguidores de ambas posiciones; por lo tanto, aunque el objeto de estudio está en el borde de la lingüística, en la interfaz con la psicología, el debate, en realidad, transcurre en el centro de ésta.

Por otra parte los dominios de la semiología y la semiótica, que fueron constituyéndose durante el siglo XX, han ido divergiendo en su objeto, situado en las márgenes lingüísticas y filosóficas al intentar definir la naturaleza del signo (lingüístico-simbólico). En la actualidad el debate podría volver a situarse entre Saussure y Pierce, como dos enfoques cuyas bases

filosóficas opuestas conducen a explicaciones divergentes de la irrupción de la semiosis, en el primero la semiosis estaría situada en la interacción social y en el segundo, en cambio, en la naturaleza humana (Bronckart, 2002).

Además, en coincidencia con las explicaciones de índole naturalista, las posturas cognitivistas como la de Cadiot & Visetti (2001), situadas entre la lingüística y las llamadas ciencias cognitivas, buscan describir y explicar la «percepción semántica» dentro de la que identifican regímenes de sentidos diferenciados, entre la palabra y el texto. En otra dirección, la de la semiótica cultural, Rastier (2000) sostiene que la semiótica de las culturas parece ser una perspectiva global en oposición al computacionalismo. Aboga por culturalizar las ciencias cognitivas, reconocer el carácter culturalmente situado de toda actividad de conocimiento, comprendida la actividad científica.

Frente a estas posturas, el interaccionismo socio-discursivo da cuenta de una explicación diferente de la adquisición del lenguaje y la construcción de la semiosis, como veremos a continuación.

b) La teoría de Bronckart

Situada entre las teorías sobre el discurso y el texto y, diferenciándose en el enfoque del objeto, el *interaccionismo socio-discursivo* (Bronckart et al., 1996, Bronckart, 1997) considera los signos, así como los textos en los cuales se organizan, como productos de la interacción social, del uso, por lo que existe, definitivamente, una dependencia de ese uso; asimismo, los significados que vehiculizan los signos y los textos no pueden ser considerados sino como momentáneamente estables y en un estado sincrónico (artificialmente) dado. Además, debido a que a través de esos signos y esos textos en constante movimiento se construyen los mundos representados que definen el contexto de las actividades humanas, sucede que los mismos mundos contruidos se transforman permanentemente.

Como tesis central esta línea de investigación afirma que la acción constituye el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje. El accionar comunicacional (cf. Bronckart, 1997:42) produce (considerando conjuntamente las teorías de Saussure y Habermas) formas semiotizadas que vehiculizan los conocimientos colectivos y/o sociales, que se organizan en los tres mundos del accionar humano. Es decir, “la actividad de lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esta práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; en la intertextualidad resultante de esta práctica se conservan y reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad socio-histórica, que se elaboran por apropiación e interiorización (cf. Vygotski) las representaciones de que dispone todo agente humano”(Bronckart, op cit, p. 337).

Por su anclaje en una epistemología monista y materialista dialéctica, este enfoque se orienta desde una visión del desarrollo psicológico (y más específicamente del desarrollo del lenguaje) que se opone radicalmente a las concepciones generativistas (en lingüística) y cognitivistas (en psicología), las cuales se caracterizan por la no intervención en los procesos formativos, dejando librados éstos a la maduración, a la vez que ignoran el carácter social, activo y comunicativo del objeto “lengua”.

Para el interaccionismo socio-discursivo las mediaciones sociales y las intervenciones formativas explícitas del medio adulto (en especial las intervenciones formativas realizadas en la escuela) constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano. En consecuencia, es desde la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situación escolar que surgirán contribuciones esenciales para la elaboración de una teoría del desarrollo humano (cf. Bronckart, 1998).

Como posición fundamental Bronckart (2002: 7-18) basándose en Saussure, reconoce que el sistema de la lengua es un **estado**, aclara que “en realidad se refiere a **estados de lengua momentáneos** y esos estados de lengua, tales como son percibidos por las personas, en realidad son determinados por la evolución de los mecanismos sociales. La lengua cambia

porque no existe en cuanto tal, puede decirse que es como un barco en relación con el mar, una cosa es ver el barco amarrado en un lugar seco, es decir, un barco estacionado, y otra ver un barco tal como funciona en el mar.

En esta metáfora el barco es la lengua y el mar es el sistema social, cambia sin detenerse. A partir de esto, uno puede decir que la única realidad a tomar en cuenta son los textos y los discursos tal como funcionan en las situaciones dadas, una primera cuestión; segunda cuestión, esos textos y discursos funcionan en los marcos de las lenguas naturales y las lenguas naturales tienen medios técnicos, es decir unidades lingüísticas, categorías, estructuras, que son unidades y en alguna forma un producto de las restricciones o de las determinaciones sobre cómo es posible organizar el pensamiento en el mundo dado.

Por lo tanto, hay ciertas regularidades específicas de la lengua, pero que uno no puede identificar sino como un proceso de abstracción, como el resultado de un proceso de abstracción momentáneo en relación con la manera en que las cosas funcionan, esto quiere decir, en los textos y discursos, en la continuidad de intercambios”.

El análisis del esquema de la arquitectura textual, que propone en *Activité langagière, textes et discours* de 1997, distingue tres niveles estructurales superpuestos. El nivel más profundo, designado como *infraestructura*, se define, por una parte, por las características de la *planificación general* del contenido temático y, por otra, por los *tipos de discursos movilizados* y por sus modalidades de articulación.

Sostiene al respecto: “los *tipos de discursos* pueden ser definidos como configuraciones particulares de unidades y de estructuras lingüísticas, de número limitado, que pueden formar parte de la composición de todo texto. Estos tipos traducen lo que calificamos como *mundos discursivos*, es decir, formatos semióticos que organizan las relaciones entre las coordenadas del mundo vivido de un agente, las de su situación de acción y las de los mundos construidos colectivamente. Ya sea que las coordenadas organizadoras del contenido semiotizado estén puestas con distancia respecto de las coordenadas generales de la situación de acción (orden del CONTAR), ya sea que no lo estén (orden del EXPONER); además, o las instancias de agentividad semiotizadas estén puestas en relación con el agente y su situación de acción (implicación) o no lo estén (autonomía). El cruce del resultado de estas decisiones produce cuatro mundos discursivos (CONTAR implicado, CONTAR autónomo, EXPONER implicado, EXPONER autónomo) que se pueden expresar por cuatro tipos lingüísticos (relato interactivo, narración, discurso interactivo, discurso teórico). Es en el marco de estos tipos de discursos donde aparecen eventualmente formas de planificación semiótica más locales que constituyen las *secuencias* (cf., Adam, 1992) y donde se administran igualmente las reglas de la *sintaxis de la frase*. El segundo nivel está constituido por los *mecanismos de textualización* que contribuyen a dar al texto su coherencia lineal o temática, más allá de la heterogeneidad infraestructural, por el juego de los procesos isotópicos de conexión, de cohesión nominal y de cohesión verbal. El nivel más superficial es, por fin, el de los mecanismos de la *responsabilidad enunciativa* y de *modalización* que hacen explícito el tipo de compromiso enunciativo en obra en el texto y que le confieren a este último su coherencia interactiva”. (Bronckart, 2002: 407).

Para el interaccionismo socio-discursivo las actividades humanas son específicas en tanto son a la vez *reflexivas* y *situadas*, son el resultado de negociaciones y consensos entre los humanos respecto de las maneras de actuar, de regular y de designar las conductas, por lo tanto designan el mundo que las contiene y las construye, al cual deben adaptarse, al mismo tiempo que lo construyen y adaptan retroactivamente.

Lo social de la situación y la actividad reside en la co-construcción de los actores capaces de desarrollar los instrumentos semióticos que permiten reflexionar sobre el mundo.

En síntesis, la tesis del lenguaje como actividad humana que mediatiza y organiza todas las otras actividades colectivas es el eje epistemológico de esta teoría que, en relación con el campo de la didáctica de la lengua (en tanto construcción de mundo de conocimiento objetivado y acumulado históricamente) tiene consecuencias prácticas en la definición del objeto de enseñanza. Se trata de la concepción de los textos como objetos empíricos

semiotizados, productos de la capacidad de lenguaje. Éstos deben ser enseñados en el marco de su contexto de producción, a la vez que en el recorrido de su arquitectura (lo que Bronckart caracteriza como hojaldre textual), es decir, deben enseñarse como construcciones correspondientes a las decisiones tomadas en distintos órdenes de saberes, que involucran nociones estudiadas por diversas disciplinas, las que, a su vez deben ser transpuestas de una manera pertinente en función de constituirse en objeto de conocimiento para los educandos o aprendientes.

3. Lenguaje y desarrollo del pensamiento.

Vimos que la Lengua, objeto de la Lingüística, es el campo estudiado por diversas disciplinas, mientras el campo del Lenguaje, objeto de la Psicología desde principios del siglo XX, va situándose en las relaciones que hoy se producen en fronteras disciplinares, como las de las llamadas Ciencias humanas, Ciencias sociales, Ciencias biológicas, hasta la denominación algo más específica de Ciencias del lenguaje.

Si en la tradición de Humboldt, Sapir y Whorf, el lenguaje fue enfocado como objeto que involucra otros campos disciplinares (psicológicos y filosóficos), superando el encuadre de la lingüística, hoy, en los inicios del siglo XXI, la relación conocimiento-lenguaje, aún es tema de debate. Están en juego los aspectos biológico, psicológico, lógico y lingüístico, como niveles de significación existentes en las relaciones posibles de combinación de las formas lingüísticas que representan modos de pretender abarcar el fenómeno de nuestra propia singularidad como humanos.

La significación existente en las formas lingüísticas que describiera Sapir y retomara el alemán Trier en el desarrollo de la teoría de los campos semánticos, cuyas bases ya había formulado Saussure como Semántica lingüística, produjo la delimitación de nuevos territorios en el enfoque del lenguaje, sin negar los desarrollos previos y extendiendo el horizonte hacia lo extralingüístico. Si bien esta tarea fue iniciada por el mismo Saussure, no obstante, de las selecciones posteriores podemos observar cómo cada época sólo puede recensar un aspecto central en el abordaje del objeto lenguaje y de ahí derivar los otros a un segundo plano. Esto se produjo desde la primera edición de la obra, mediada por Bally y Sechehaye y, en el caso de la edición española, por Amado Alonso, ya influenciado éste por la lectura del Círculo de Praga. Lo que los prólogos destacan opera como indicador de esta visión sesgada, posible, de cada época.

Por otra parte, como fue indicado antes, en las relecturas saussureanas, el eje del debate que cobra nueva fuerza es el de la relación conocimiento-lenguaje, lo que plantea la necesidad de tomar posición respecto de la mediación semiótica y el proceso de construcción de la misma.

3.1. El debate Piaget-Vygotski

En el campo específico de la Psicología, esta relación conocimiento-lenguaje fue abordada por Piaget (1936/1973) desde lo considerado como capacidades naturales del organismo, y por Vygotski (1934/1973/1995), para quien el lenguaje adquirido en el desarrollo cultural, opera como determinante del pensamiento. A partir de los estudios de ambos, con diferentes concepciones filosóficas y metodológicas llegaron a conclusiones divergentes acerca de la naturaleza del pensamiento y el desarrollo del conocimiento humanos.

Para Vygotski la elaboración del modelo de ontogénesis del funcionamiento psicológico humano partió de la concepción dialéctica de Marx y Engels, por lo que el desarrollo del pensamiento humano se constituye como proceso interactivo y evolutivo que opera por apropiaciones sucesivas en un devenir constante en la realidad de las contradicciones con el medio ambiente, debido a esto el psiquismo se conforma en un movimiento de integración e interiorización de esa misma interacción. Para hacerse consciente el pensamiento necesita del lenguaje, que es el instrumento de la actividad colectiva. Es decir, el organismo dotado de

ciertos atributos bio-comportamentales y el medio físico en el que evoluciona y al cual se adapta, producen como resultado el desarrollo humano. Por lo que el ser humano que nace encuentra un entorno que es ya un producto de historias económicas, sociales, culturales.

En lo que respecta a Piaget, su análisis del desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz muestra que el organismo humano se adapta, como organismo vivo, al medio con el que está en contacto mediante un mecanismo recursivo de incorporación, por una parte, de las propiedades del medio con el que interactúa, las cuales se imprimen en algún lugar del organismo, por lo que el medio deja huellas, modifica al organismo (asimilación) y al mismo tiempo, el conjunto de las propiedades externas se reorganiza sucesivamente, interiorizándose y convirtiéndose en esquemas de acciones sensoriales (acomodación), debido a lo cual, entre los mamíferos superiores, como los humanos, se constituye un sistema de imágenes mentales no autónomas, sino dependientes de los objetos o comportamientos a los cuales remiten. Antes de la existencia del signo que permitiera simbolizar la imagen mental en relación con su referente, el funcionamiento psíquico elemental presenta un estadio de inteligencia práctica, el pensamiento no es conciente ni reflexivo.

La diferencia con Vygotski radica en cómo se produce la génesis del pensamiento, puesto que para Piaget se trataría de un proceso de asimilación-acomodación de unidades de representación autónomas en relación con sus referentes, durante el cual se pondrían en juego estructuras operatorias que originarían las estructuras lógicas de razonamiento propias del pensamiento conciente: es decir, la adquisición del lenguaje sería un proceso interno de adaptación y de interiorización del medio por el organismo humano, sin tener en cuenta la dimensión socio-interaccional de los aprendizajes, las lenguas y sus signos, como así también la variación cultural y socio-lingüística. Por lo tanto, la formación del pensamiento conciente y la función simbólica no se conciben en este marco como producto de un aprendizaje social determinado por un contexto situacional concreto, autorreflexivo, sino como un proceso casi lineal, universal, casi mecánico.

Es el posicionamiento epistemológico frente a la socialización lo que diferencia los enfoques de los dos autores. Vygotski se centra en el desarrollo como interiorización de un sentido social determinado, como resultado de una confrontación entre un sujeto y el mundo en el que nace, por lo que, como tesis central, el lenguaje, como actividad de semiotización, es el instrumento que permite a los seres humanos la realización del pensamiento.

Las divergencias entre el aspecto fonético y el semántico del desarrollo lingüístico, lo llevó a formular la problemática del lenguaje interior como fase del desarrollo del pensamiento y su relación con el lenguaje externo.

A diferencia de Piaget, para quien el lenguaje egocéntrico del niño constituye una fase que desaparece junto con el egocentrismo infantil, para Vygotski el lenguaje egocéntrico es una función que luego se desarrolla hasta transformarse en lenguaje interiorizado, diferente del lenguaje externo. Esta función del lenguaje interior es la que permite diferenciar los procesos del pensamiento y el lenguaje, relacionados a través del sentido atribuido a las palabras en un movimiento inestable y fluctuante.

Si bien la discusión proviene de las primeras décadas del siglo XX, es a fines de éste y en la actualidad, con nuevo énfasis, que han vuelto al centro del debate los dos paradigmas enfrentados. Ha sido, sobre todo, a partir de la divulgación de la obra de Vygotski en occidente, constituida en objeto de análisis (Bruner, Cole & Scribner, Valsiner, Kozulin, Rivière, Wertsch, Rosa, Moll, Alvarez y del Río, Bronckart & Schneuwly, Bronckart & Friedrich, Moro & Rodríguez, Silvestri & Blanck, etc.), que la concepción de lenguaje como **instrumento que se desarrolla** vuelve a plantear los temas que habían quedado interrumpidos en su tratamiento, tanto por la muerte del psicólogo soviético, como por los cánones de la guerra fría. Uno de los ejes de la discusión que se ha retomado ha sido el papel del lenguaje egocéntrico (Piaget) y del lenguaje interior (Vigotsky) que autores como Wertsch (1988) y Ramírez Garrido (1995) entre otros, han abordado y desarrollado metodológicamente. Otro eje que cobra interés frente a las posturas cognitivas es el de la emergencia del pensamiento conciente (Bronckart, 2002), que pone manifiesto el tema de la

interpretación de las acciones como problema de la psicología a la vez que de la filosofía del lenguaje.

Por otra parte, en los ámbitos educativos formales, en lo que respecta a los enfoques de la adquisición del lenguaje, la influencia de las ideas piagetianas, instaladas como supuestos (propuestas formativas denominadas psicolengua o psicogénesis de la lengua, a partir de Ferreiro, 1979), comienzan a ser puestas en discusión justamente en el núcleo epistemológico: el interaccionismo lógico, frente al interaccionismo social de Vigotsky, pese a que la influencia de éste es aún incipiente en propuestas educativas.

Asimismo, el enfoque pragmático del lenguaje como acción humana comienza a introducir un nuevo paradigma, aun cuando las diferentes disciplinas involucradas y los reduccionismos, propios de toda metodología, muestren un horizonte poco definido.

La diversidad de enfoques, tanto como la superposición disciplinar (psicología, biología, semiótica, lingüísticas cognitivas y textuales, etc) produce, en gran medida, falta de acuerdos entre los especialistas en la enseñanza (psicólogos y didactas) para elaborar objetos de enseñanza.

A la dicotomía entre los objetos lengua/lenguaje se le agrega la relación disciplinar pragmática/sintaxis/semántica; como consecuencia, en el terreno de la didáctica esto se traduce en una tarea pendiente, la necesidad de procesar la solidarización, tanto entre las nociones sistematizadas, como en el diseño cultural de los niveles operacionales de la instrucción escolar.

4. Marco epistemológico general: el lenguaje y la autopoiesis. Articulación de los enfoques

En la profusión de enfoques teóricos heterogéneos y hasta contradictorios, se hace necesario definir el objeto de enseñanza a partir de una coherencia epistemológica.

Esta primera decisión de la investigación se basa en fundamentos de campos diversos como la biología, la psicología, la filosofía del lenguaje y la sociología.

Los préstamos tomados de diferentes autores como Maturana, Vygotski, Leontiev, Habermas, permiten definir el lenguajear, el instrumento semiótico, la acción “lenguajera” como la práctica de lenguaje a la que Bronckart atribuye el producto del texto.

Iré desarrollando a continuación, a partir de estos enfoques disciplinares, las delimitaciones teóricas que me permiten precisar el campo que investigo.

4.1. La elección de un marco teórico

Me sitúo en el momento previo a la investigación, el de la decisión respecto del objeto y la naturaleza del mismo, es decir casi en el nivel de la “creencia”, la naturalización del objeto como tal, mi relación con el objeto a investigar (cuestión del observador). En este punto, la postura epistemológica de Maturana (1995) coloca el análisis científico como conversación en el orden del lenguajear (acción de lenguaje, en otras disciplinas, como la pragmática (algunas pragmáticas) que, en el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997), es la acción de lenguaje que se realiza en la actividad “lenguajera” y produce una interpretación (semiosis) que modifica el objeto en cuanto tal en las creencias o representaciones de la comunidad científica. Lo que pongo en juego es el lenguaje como acción y su efecto en la transformación de la naturaleza del objeto. Si bien es una decisión que parece no incidir en la metodología, de hecho influye desde el enfoque global del campo y, por consiguiente, en el horizonte de investigación.

4.2. Maturana y la autopoiesis como opción epistemológica

Con el materialismo dialéctico (Marx, 1844/1969 y Engels, 1894/1961), al instrumentarse el concepto de movimiento, se produce una ruptura en el pensamiento occidental, que aún un siglo después está procesándose al interior de las disciplinas.

Además, el problema de las relaciones entre la lógica, el lenguaje y las ciencias empíricas, cuestionamientos de los criterios de racionalidad y logicidad son algunos de los aspectos que orientaron la búsqueda del enfoque.

La propuesta de transdisciplinariedad y de enraizamiento que Morin (1981) explicitara como programa para las ciencias en este nuevo siglo, orientan la perspectiva que, contrariamente a la reducción y a la disyunción, pretende encontrar nociones de otros campos disciplinares que iluminan ángulos diferentes en búsqueda de nuevas articulaciones, un paradigma de la complejidad fundado sobre la distinción, sobre la conjunción y la implicancia mutua.

En este sentido, la opción epistemológica que abre Maturana desde la biología, se inscribe en un marco amplio, compartido con otros investigadores-teorizadores en ciencias naturales, quienes han puesto el acento a la vez que sobre los aspectos dinámicos (temporales) de los objetos y de los seres vivos, sobre la continuidad entre procesos “naturales” y procesos psicosociales humanos. Se trata de biólogos, como Varela y Berthoz, pero también de físicos y matemáticos, que partieron de la termodinámica, como Prigogine y Stengers, Mandelbrodt, etc.

La idea de autopoiesis condensa las preocupaciones de varias disciplinas científicas actuales: la neurobiología y la biología evolutiva, las ciencias cognitivas y la inteligencia artificial, las ciencias sociales y de la comunicación. Este enfoque, desde la dinámica molecular, identifica al lenguaje como ser vivo, sistema autorreferido de organización circular (autorreproducción única de la unidad viviente a nivel celular) y esto nos permite delimitar el objeto de investigación desde un modelo que enmarca el campo psicológico, sin abordarlo y, por lo tanto, que abre puertas a posibles articulaciones.

La **organización autopoietica** es definida como un dominio de relaciones de producción de procesos concatenados, de manera específica tal, que producen los componentes que constituyen el sistema. Lo organizacional, lo estructural, operacional es lo que permite definir la vida, no los componentes. Por ello, interesan los procesos y las relaciones entre procesos realizados por medio de sus componentes, no los componentes en sí mismos.

La ruptura con las concepciones taxonómicas y mecanicistas radica en la hipótesis del **ser vivo como máquina que busca explicar lo organizacional de los seres vivos**. Se trata de las relaciones que determinan, en el espacio en que están definidos los seres vivos, la dinámica de interacciones y transformaciones de los componentes. De aquí que “los estados posibles de la máquina como unidad constituyen su organización.” (Maturana y Varela, 1998).

En el siglo XVIII, el médico-filósofo francés La Mettrie (1748,1921/1963: 102) planteaba lo organizacional y el principio motor de la materia en sus desarrollos acerca de que “el hombre es una máquina y que no hay en el universo más que una sola sustancia”.

En esta dirección gnoseológica y metodológica puede inscribirse la postura de que los seres vivos como máquinas autopoieticas mantienen su organización como variable constante, son por lo tanto, un sistema homeostático, que “continuamente especifica y produce su propia organización a través de la producción de sus propios componentes” (Maturana y Varela, 1998:69).

“Como la organización no es directamente distinguible, sino que queda implicada en el acto de la distinción que trae a la mano una estructura, y debido al hecho de que los sistemas interactúan por medio de su estructura, los sistemas son reconocidos sólo por aspectos particulares de su realización estructural.” (op.cit, Prólogo de 1998:20).

En el proceso de autopoiesis las operaciones son las que establecen sus propios límites. Es decir, la autopoiesis como organización de lo vivo refiere al vivir como realización de uno mismo en una dinámica relacional, en la que lo individual y lo colectivo aparecen como sistema.

En este marco los seres vivos somos sistemas autopoieticos moleculares y es en este dominio específico que Maturana y Varela desarrollaron su teoría. Como lo aclararan oportunamente en la edición de 1998 de *De máquinas y seres vivos* y, particularmente, Maturana en *La realidad objetiva o construida* de 1995, se produciría un reduccionismo si lleváramos el concepto de autopoiesis al dominio de los sistemas sociales; éstos no son autopoieticos en otro dominio que no sea el molecular, como lo aclara Varela (1998). El sistema social surge como sistema en un espacio distinto, son organizaciones diferentes que no se intersectan. Pues en el dominio orgánico –sostiene Maturana– “lo que define a lo social son relaciones conductuales entre organismos. Tampoco lo son, o podrían serlo, en un espacio de comunicaciones, como propone el distinguido sociólogo alemán Niklas Luhmann, porque en tal espacio los componentes de cualquier sistema serían comunicaciones, no seres vivos, y los fenómenos relacionales que implican el vivir de los seres vivos, que de hecho connotamos en la vida cotidiana al hablar de lo social, quedarían excluidos. Yo diría a lo más que un sistema autopoietico en un espacio de comunicaciones se parece a lo que distinguimos al hablar de una cultura” (Ibíd., prólogo de 1998:19)

En palabras de Varela, también prologando esta edición del 98, se trata de un *giro ontológico*: “Es decir una progresiva mutación del pensamiento que termina con la larga dominancia del cartesianismo y que se abre a la conciencia aguda de que el hombre y la vida son las condiciones de posibilidad de la significación y de los mundos en que vivimos” (Ibíd.: 58)

La importancia de la aclaración tiene consecuencias epistemológicas respecto de la interacción humana como objeto que buscamos enfocar y delimitar. Sólo a través del lenguaje podemos describir y explicar la vida humana como organización, a la vez individual y social. En virtud del carácter autopoietico de su organización (biológica), todo cambio que se produzca en el individuo mantiene su conservación como tal, impidiendo la desintegración del mismo.

El funcionamiento del sistema es constitutivo de la identidad somática mediante la provisión de una red de intercomunicaciones al interior del paisaje celular y molecular del organismo. Pero es en la interacción donde se constituye el dominio cognitivo (ni internamente ni externamente), dirán los autores que es en la “historia de las interacciones” (Varela trabajó hasta sus últimos días con el concepto de “enacción”, situándose explícitamente en la tradición fenomenológica).

La afirmación de que los seres vivos están dotados de capacidades interpretativas desde su origen ha llevado a identificar esta posición epistemológica con el innatismo. Además, distintas líneas cognitivistas utilizan aspectos de esta teoría, lo que hace necesario, en función de la precisión terminológica y para no caer en la ambigüedad, precisar el contexto y alcance de las nociones tomadas en préstamo del campo biológico.

Por nuestra parte, parece útil tomar del concepto de autopoiesis la distinción entre experiencia y explicación, es decir la función del observador desplegada en el lenguaje, porque tiene posibilidad de articularse con el concepto Vygotskiano de *mediación del lenguaje*.

La búsqueda metodológica de Vygotski (1934/1973/1995), que partía de la necesidad de encontrar articulación entre el campo psicológico y el campo biológico, comienza desde la psicología del comportamiento y formula la distinción entre las funciones mentales naturales (inferiores) y las funciones culturales (superiores), las específicamente humanas. En este punto, el aporte de la mediación instrumental del lenguaje constituye el gran cambio epistemológico. Es en esta dimensión que la noción de autopoiesis puede ser articulada para enfocar lo que Bronckart denomina la *acción de lenguaje* como realización de la actividad de lenguaje y, más específicamente, la *acción del lenguaje* o *lo accional del lenguaje* (Bronckart & Stroumza, 2001).

A modo de síntesis respecto del enfoque epistemológico, como lo apuntara Varela (1998), la situación histórico-social de Chile de 1968-73, con el advenimiento del socialismo, auspicia la elaboración de la noción de autopoiesis como ruptura epistemológica, que no es ajena al clima político académico en el que las teorías revolucionarias como discusiones circulaban por las universidades latinoamericanas.

En el actual contexto científico, aun cuando los modelos cognitivistas, más o menos articulados con las posiciones innatistas del lenguaje, parezcan explicar la conducta humana mediante las concepciones modularistas (Fodor) o conexionistas (Rumelhart), pues ambos conciben los procesos mentales como estados internos que manipulan información, la concepción de la autopoiesis se opone al modelo computacional.

Por otra parte, las explicaciones materialistas de la tradición socio-histórica de la Psicología van cobrando nueva vigencia frente a la responsabilidad creciente de decidir el mundo en el que queremos vivir. En este punto, la articulación entre algunas derivaciones del concepto de autopoiesis (en lo que respecta a la relación entre acción, emocionar y razonar) y la teoría de la actividad (desarrollada por Leontiev) abre una perspectiva metodológica para ahondar en el enfoque de la interacción humana.

4.3. El accionar de la investigación

Con la finalidad de situar la concepción de la investigación como actividad colectiva de la que forman parte las acciones individuales, me detengo en el concepto de observador como máquina autopoietica, organización invariante que hace que conserve su identidad independientemente del observador (Maturana, 1995). La finalidad de la máquina está situada en el dominio del observador (en el lenguaje) o sea, es la explicación de la experiencia que hace el observador. Como parte del sistema, en cada instante sólo puede distinguir lo que la configuración relacional de su estructura y de la estructura de la circunstancia permiten. En este sentido, la situación histórica y cultural es el primer sesgo de la investigación. Se trata de identificar, de alguna manera, las **representaciones colectivas**.

Otro aspecto es la delimitación del objeto de investigación como objeto de conocimiento, tanto en lo que refiere a la recolección de datos (aspecto metodológico) como al alcance de la investigación en lo que respecta al horizonte (aspecto específicamente epistemológico).

Para llegar a este nivel de análisis es necesario considerar la eliminación de la noción de teleonomía, lo que podemos caracterizar como sesgo de las culturas teístas, por lo que al eliminarla como rasgo definitorio de los sistemas vivientes, se realiza una ruptura con las concepciones de determinismo biológico, como se verá más adelante.

En este marco se trata de no enfocar la consecuencia de los procesos como justificación, es decir, la causalidad explicada a partir de las consecuencias. De aquí que esta posición considere el futuro como resultado, contradiciendo la idea mecanicista del progreso, derivada del darwinismo como posición epistemológica.

Por otra parte, la complejidad, como noción que planteara Morin, permite articular estas concepciones críticas de la finalidad con el materialismo dialéctico, en tanto posibilidad de incorporar la dimensión del análisis de la contradicción del pasado en el presente que resultará el futuro.

Si bien la distinción entre los niveles de experiencia y explicación definen dos planos o dominios en el marco de la autopoiesis, no pretendo situarme en una postura relativista fenomenológica, la que resultaría de plantear en términos absolutos la distinción; no obstante, sí creo que es posible utilizar metodológicamente el concepto de observador para diferenciar los niveles descriptivos (datos empíricos de los que partimos) de las explicaciones (formalizaciones).

Los distintos recortes estructurales permitirán describir a través de las consignas el lenguaje en acción.

Me refiero aquí al concepto de accionar de la investigación como “mecanismo de pilotaje de conductas” (Bronckart & Stroumza, 2001), que establece una diferencia entre acción primera (praxis) y acción segunda (evaluación de lenguaje).

Por otra parte, las posibles articulaciones entre autores que han investigado e investigan el lenguaje desde fronteras disciplinares o recortes estructurales diferentes permitirán hacer uso de metodologías diversas, aun cuando los conceptos centrales de sus marcos teóricos no guarden correspondencia respecto del objeto delimitado.

Los conceptos que orientan las articulaciones son:

i.La acción

ii.La acción comunicativa

iii.La racionalidad de la acción consciente

iv.Ontogenia y desarrollo

v.Conversación y cultura

vi.Mente-espacio psíquico-conciencia.

i.La acción

Hay una coincidencia entre la concepción biológica de Maturana y la formulada desde la teoría de la actividad, que desarrollara específicamente Leontiev, cuya base es la concepción sistémica que subyace en ambas teorías: se trata de delimitar la acción como lo que hacemos en cualquier dominio operacional que ponemos de manifiesto en nuestro discurso, por más abstracto que sea. Sostiene Maturana: “Todos los actos de un sistema viviente que lo envuelven en la operación de un sistema nervioso, se llevan a cabo en él como configuraciones dinámicas de cambios de relaciones de actividad en su sistema nervioso, como una red cerrada de relaciones de actividad cambiantes entre sus componentes neuronales. De este modo, pensar, caminar, hablar, tener una experiencia espiritual, y así sucesivamente, son todos fenómenos del mismo tipo como operaciones de la dinámica interna del organismo (incluyendo al sistema nervioso), pero todos son fenómenos de diferente tipo en el dominio correlativo del organismo en el que el observador los pone de manifiesto”. (op.cit.1995:68)

Además, afirma que el ser vivo es el resultado de una dinámica no propositiva, puesto que la “finalidad” y la “función” no tienen valor explicativo, son artificios para describir en el dominio del observador. Las cuestiones teleonómicas no revelan la organización del ser vivo, que conserva su organización autopoietica independientemente del observador. Por lo tanto, plantea, no hay sentido de la vida más que en el vivir. Rechaza la tesis del plan preestablecido de la especie, el programa a ser alcanzado. Es este un punto de ruptura, pues las nociones de finalidad y de función corresponden -según Maturana y Varela (1998)- a las concepciones teológicas y teleonómicas empleadas en la descripción y explicación del ser vivo. Las consideran nociones innecesarias para comprender la organización de lo vivo, que quedarían en el terreno del comentario de las acciones, sin tener especificidad causal de la organización.

Se aclara lo anterior con el ejemplo que proponen: el uso que el hombre dé a la máquina no es un rasgo de la **organización** de ésta, sino que es del **dominio** en que ella opera.

Conviene distinguir aquí la noción de ser vivo (nivel molecular) de la noción de ser humano en relación con el concepto de acción. Quizá sea este punto el que puede articularse con los desarrollos de la psicología socio-histórica para llenar ese vacío que queda planteado entre el plano biológico y el psicológico: la distinción entre la acción de los seres vivos en un sentido general y la acción humana que se produce como interacción, como dos clases de acciones diferenciadas.

Para Leontiev, en el campo de la psicología, la actividad humana no existe más que como forma de acción o finalidad de las acciones. Concibe la acción como el proceso orientado a una finalidad. Todo proceso concreto, externo o interno, sólo aparece, desde el punto de vista de la finalidad, como acción o conjunto de acciones. “Dicho con otras palabras, la acción que se está realizando responde a la tarea; la tarea es la finalidad dada en determinadas condiciones. Por eso la acción tiene una cualidad especial, lo que la “forma”, a saber, los procedimientos por los cuales se realiza. Llamo operaciones a los medios o procedimientos para efectuar la acción” (1989: 272-274).

La acción como realización de “la actividad es la que crea un lazo práctico entre el sujeto y el mundo del entorno al actuar sobre él y someterse a sus propiedades objetivas, aparecen en el sujeto unos fenómenos que constituyen un reflejo del mundo cada vez más adecuado. En la

medida que la actividad es mediatizada por esos fenómenos particulares y en que los lleva en cierto modo dentro de sí, se convierte en una actividad mentalizada” (Leontiev, 1983: 110).

Es la actividad de los otros la que proporciona una base objetiva para la estructura concreta de la actividad a nivel individual. La formación de la finalidad de la actividad es un proceso psicológico complejo. Del motivo de la actividad depende sólo la zona de finalidades objetivamente adecuadas. Dicho de otro modo, es un proceso de pruebas de las finalidades por medio de la acción (Leontiev, 1989: 274).

Puede notarse que lo que en la concepción de Maturana se concibe como **acción**, podría identificarse, a veces, con el concepto de **operación** en la teoría de la actividad. En otros textos tiene coincidencia con la noción de acción humana, por lo que podemos reconocer una cierta ambigüedad o un carácter extenso de la misma en diferentes obras.

En función de precisar las nociones, la acción, puede ser considerada como **evento** (encadenamiento de fenómenos cuya relación puede ser objeto de una explicación causal) o como **accionar**, intencional y motivado (a veces consciente), encadenado a las verbalizaciones de los humanos. Es decir –de acuerdo con la tesis central del interaccionsismo socio-discursivo- la acción constituye el resultado de la apropiación de parte del organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje (cf Bronckart, 1997: 43).

Asimismo en este marco se concibe, a partir de la posición que formulara Vygotski (1934/1973:196): “En el comienzo era la acción. La palabra no fue el comienzo- la acción estaba primero-; es el fin del desarrollo, la coronación del acto” y los desarrollos de Leontiev, donde la actividad se ve como un concepto del orden sociológico y la acción como un concepto de orden psicológico. El pensamiento emerge como producto de la acción y del lenguaje y permanece durante bastante tiempo determinado únicamente por la lógica accional y discursiva (*pensamiento natural*), antes de convertirse y transformarse, localmente, en *pensamiento formal*.

Sostiene Bronckart: “D’un point de vue génétique, les capacités de représentation logique du monde constitue, donc, un produit tardif, second, ou encore dérivé des pratiques actionnelles et langagières” (cf.op.cit.1997 : 109).

En concordancia con esta posición, Maturana describe el lenguaje como la “ocurrencia de coordinaciones consensuales de acciones como operaciones en un dominio de coordinaciones de acciones aprendido y no instintivo” (op cit., 1995: 69)

El existir en el lenguaje de los seres humanos implica *el lenguajear* como acción. Sostiene al respecto: “a) el lenguajear no es un sistema de operación con símbolos abstractos en comunicación; que los símbolos no preexisten en el lenguaje sino que surgen después que éste, y dentro de éste, como distinciones realizadas por un observador de relaciones consensuales de coordinaciones de acciones en el lenguaje; c) que aunque el lenguaje se lleva a cabo por medio de las interacciones corporales y los cambios corporales envueltos en las coordinaciones consensuales de acciones de los que se encuentran lenguajeando, no se lleva a cabo en el cuerpo de los partícipes porque se lleva a cabo en el flujo de sus coordinaciones consensuales de acciones; d) que aunque el lenguajear no se lleva a cabo en la corporalidad de los que están en el lenguaje, el transcurso de sus coordinaciones de acciones se entrelazan con el transcurso de sus cambios corporales mientras surgen en el flujo de su lenguajear, y e) que lo que el observador ve como el contenido de un proceso de lenguajear es una distinción en el lenguaje que un observador entiende de las relaciones de un proceso de lenguajear en una red de lenguajear. El resultado de esta condición de constitución del lenguaje es que los seres humanos existimos como observadores en el lenguaje, y que todo lo que distinguimos en el lenguaje son operaciones en el lenguaje según las circunstancias que han surgido dentro de nosotros en el lenguaje.” (ibíd.:71)

Ambas concepciones de la ontogénesis del lenguaje enfocan la acción como concepto central en su posicionamiento epistemológico, cuyas consecuencias explicativas son coincidentes respecto del carácter de adquirido del lenguaje, en contraposición a las concepciones innatistas. En lo que respecta a Maturana, no desarrolla los procesos de la adquisición, de lo

que se ocupa el interaccionismo socio-discursivo al considerar la acción desde el ángulo psicológico (capacidad mental y comportamental) a la vez que como acción de lenguaje materializada en los textos como entidades empíricas.

ii. La acción comunicativa

Desde el campo biológico como desde el psicológico y el sociológico, los enfoques de Maturana, Bronckart y Habermas remiten al lenguaje como acción, cuya génesis reside en las relaciones del intercambio de actividades mediatizadas por el objeto y por otro ser humano a la vez. No obstante, existen diferencias que pueden atribuirse, por una parte, a las fronteras que delimitan las disciplinas y, por otra, a las propias configuraciones relacionales de sus estructuras y de la estructura de la circunstancia (contexto de la investigación).

El dominio del observador, así como el concepto de emocionar, como lo que distingue el dominio de un acto y precede al razonar, son los dos enfoques introducidos por Maturana en tanto seres humanos que existimos como observadores en el lenguaje y que sólo distinguimos allí las operaciones surgidas dentro de nosotros en el lenguaje. Tanto las emociones que cambian influyen en el lenguaje como las coordinaciones de acciones en el lenguaje influyen en las emociones. Este marco teórico guarda relación con el concepto de desdoblamiento que da lugar al psiquismo en la concepción del desarrollo (Leontiev, 1983). En un caso, el reflejo, en el otro, la emoción, explican el origen de la acción humana en la relación pensamiento-lenguaje.

Encuentro aquí una posible articulación con los conceptos de Leontiev de acción interna (autorrepresentación) y acción externa (realización del agente evaluada socialmente), que utiliza y desarrolla Bronckart (1997 y 2001) para definir la acción de lenguaje.

Si bien hay coincidencias entre las posiciones de Maturana y Bronckart en cuanto a la interacción como eje, en la concepción de acción comunicativa de Habermas, el enfoque de la interacción en sus tres dimensiones (praxeológica-regulada por normas-dramatúrgica) hace que la acción de lenguaje en sí misma se diluya en el concepto de acción comunicativa como el dominio de articulación de los tres mundos (objetivo, social y subjetivo). Este concepto, próximo a la teoría de Jakobson, la Pragmática o la teoría de la comunicación humana, supone la información como eje organizador, se distancia de la acción en cuanto operacionalidad que enfocan los otros autores (Leontiev y Bronckart). Para Habermas (1987/99:143) “el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión”. Es decir, el foco está situado en el dominio de lo que Maturana describe como el observador, en una posición previa a la ruptura epistemológica respecto del concepto de acción. Y la diferencia estriba en que es el criterio de racionalidad el que estructura la acción para Habermas, mientras para Maturana es el emocionar lo que define el acto. Bronckart deja planteado, en abierto, el concepto de lo accional del lenguaje en sí mismo.

Es la noción de **emocionar** formulada por Maturana la que determina un cambio de naturaleza del objeto enfocado, que tiene más posibilidad de articulación con la noción de **lo accional** utilizada por Bronckart, quien describe, a partir de la noción de acción de Leontiev, como la misma **acción del** lenguaje sobre la producción de lenguaje.

A continuación intentaré explicar estas relaciones.

iii. La racionalidad de la acción consciente o reflexiva

El rango diferente de lo accional, lo racional y lo emocional en el marco teórico, determina una valoración o posición diferente frente al objeto de conocimiento.

Habermas sostiene desde su enfoque filosófico-sociológico que “las acciones comunicativas requieren siempre una interpretación al menos incoativamente racional [...] Incluso el inicio de la interacción se hace depender de que los participantes puedan ponerse de acuerdo en un enjuiciamiento *intersubjetivamente* válido de sus relaciones con el mundo” (op. cit.:152).

En la concepción de Maturana (1990: 55) “Toda interacción implica un encuentro estructural entre los que interactúan, y todo encuentro estructural resulta en el gatillado o desencadenamiento de un cambio estructural entre los participantes del encuentro”. En este sentido, el hablar tiene que ver constitutivamente con el actuar en forma de interacciones recurrentes y coordinaciones de acciones en coordinación emocional. Sin cooperación no hay lenguaje, por lo tanto, sin la emoción de aceptación del otro, no hay acción coordinada posible, no hay recursividad en la coordinación. La emoción que constituye el “operar en aceptación mutua y funda lo social como sistema de convivencia” es identificado como *el amor*; “esta emoción constituye el dominio de acciones en el que el otro es aceptado como legítimo otro en la convivencia” (ibíd.: 22). Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que constituyen los distintos dominios de acción en los que actuamos. El razonar es una coordinación de operaciones que se entrelaza en el lenguajear con el emocionar para hacer posible la interacción.

Por lo tanto la emoción como acción es anterior al razonar: “Lo que en la vida cotidiana distinguimos como razonar es la proposición de argumentos que construimos al concatenar las palabras y las nociones que los componen según sus significados como modos operacionales del dominio particular de coordinaciones conductuales a que pertenecen. Por esto, lo que un observador hace al hablar de la lógica del razonar como un fenómeno universal, es de hecho, distinguir las regularidades operacionales constitutivas del operar en el lenguaje (o lenguajear)” (1995: 22)

Bronckart (1997: 337) sostiene que “l’activité langagière est à la fois le lieu et le médium des interactions sociales constitutives de toute connaissance humaine; c’est dans cette pratique que s’élaborent les mondes discursifs qui organisent et semiotisent les représentations sociales du monde ».

A partir de los desarrollos de Vygotski, al definir la acción reflexiva Bronckart (1997 : 213) articula la posición sociológica de Habermas con la psicológica de Vygotski y la semio-discursiva de Bajtín: “D’un point de vue synchronique, en un état de développement de l’espèce humaine, les mondes rationnels régissant les actions humaines sont déjà là, et ils sont en permanence réélaborés par les pratiques langagières et reconfigurés par les genres discursifs historiquement construits par un groupe. C’est à cette situation qu’est confronté l’enfant humaine: il est exposé à ces trois formes d’unités fonctionnelles que constituent les actions sensées non verbales, les actions sensées articulés à des discours premiers et les actions langagières autonomes ou discours seconds.”

El empleo del concepto de **emoción** podría constituir un aporte del campo biológico al psicológico.

Entre los marcos teóricos de Maturana y Bronckart podría desarrollarse una articulación en torno de la primacía de la **acción conductual del lenguaje**, productora ésta de la **acción reflexiva**, que se produce en el desarrollo de la interacción humana. Dirá Maturana que el niño se hace humano en el lenguajear, que esta capacidad se adquiere y que está determinada por la emoción. Este elemento es el que introduce un ángulo diferente en la concepción de interacción humana que, por otra parte, es solidario con lo accional del lenguaje como determinante (Bronckart, 2000). Para Maturana lo emocional es lo que puede caracterizarse de acuerdo con las acciones que produce, por eso **lo constitutivo del lenguaje es la acción de cooperación** y no la de competencia.

Este enfoque de la emoción como productora de la acción influye en el concepto de cultura que analizamos más adelante.

La perspectiva de Vygotski, basada en la estructura sistémica de las funciones psíquicas superiores y en que el desarrollo va de abajo hacia arriba, postula la necesidad del análisis interfuncional o sistémico. Por lo tanto la noción de emoción como proveniente de las

reacciones afectivo-fisiológicas estudiadas por James en 1890, a quien Vygotski admiraba¹, es un punto que intentaré abordar desde este ángulo.

En el cap. XXV (1952/1978:743) sostiene, como tesis primera, que las **emociones** provienen de la expresión corporal, desde las gruesas a las más finas. La explicación es la siguiente: “los cambios corporales provienen directamente de la percepción del hecho excitante y el sentir esos cambios mientras ocurren es la emoción. En el momento que ocurren se nos ocultan los cambios corporales”. Se trata de procesos de sensaciones, procesos que, debido a que ocurren internamente se consideran hechos físicos. James se diferencia de las posiciones platónicas en el tratamiento de las sensaciones. En este sentido Condillac (1754/1963) en el *Tratado de las sensaciones* (pp.107-8) sostiene que la sensación encierra todas las facultades del alma pero - y esta aclaración es importante- se originan en cada uno de los sentidos.

Según James (op. cit.: 745, traducción nuestra) “las emociones son siempre internas porque ese es el origen de su aparición. Cada emoción es la suma de elementos, cada elemento es causado por procesos fisiológicos de diversas clases aún no conocidos. Los elementos son todos cambios orgánicos y cada uno es el reflejo directo del objeto excitante.”

Las numerosas clasificaciones no aportan, para el psicólogo, información relevante, puesto que, por una parte se trata de cuestiones físicas mecánicas y, por otra, la historia de no respuestas satisfactorias, es decir, no hay “una” manera objetiva de odio o miedo.

La distinción a la que arriba reconoce la sensibilidad emocional interior y las expresiones de la emoción de acuerdo con las circunstancias.

Sostiene que “la vida mental se enlaza a nuestro esquema corporal muy profundamente en el sentido estricto del término. El amor, odio, ambición, indignación, orgullo, considerados sentimientos, son frutos del mismo suelo corporal de las sensaciones de placer y displacer, pero afirmo que hay emociones gruesas y entre ellas estados internos de sensibilidad emocional, los cuales aparecen debido a una primera pista de los resultados de la corporalidad (presentes o ausentes) que nosotros registraríamos” (Ibid.:755)

De acuerdo con los psicólogos herbartianos define las formas cerebrales del placer o displacer (ideas lógicas, percepciones musicales), los sentimientos que se producen a partir de la forma en que las ideas han sido organizadas. Se trata de las denominadas emociones finas.

Afirma: “Las cogniciones morales e intelectuales difícilmente existen solas. La “caja armónica de la corporalidad” trabaja en cuidadosa introspección que aparecerá más de lo que uno supone.” (Ibid.:757)

La explicación que da acerca de la no existencia de centros especiales del cerebro para la emoción se basa en lo siguiente: “Si se supone que el cortex contiene partes que se unen al ser excitadas por cambios en cada órgano de los sentidos, en cada porción de la piel, en cada músculo, cada unión y víscera, y no contiene nada más, hemos encontrado un esquema capaz de representar el proceso de las emociones: un objeto asalta un órgano sensorial, afecta la parte cortical y es percibido o, este último, excitado internamente, da origen a una idea del mismo objeto. Rápido como un flash, el reflejo atraviesa sus canales preordenados, como la condición del músculo, la piel y las vísceras y esas alternancias percibidas como el objeto original en muchas porciones del cortex combinan con él inconscientemente y lo transforman, de un objeto simplemente aprehendido en un objeto emocionalmente sentido” (Ibid.:758-59).

La corporalidad de las emociones y el carácter reflejo son los dos aspectos relevantes que, a partir de James, permiten relacionar acción (cambios corporales ante el hecho excitante) con emoción (el sentimiento de esos cambios cuando ocurren) en la actividad de lenguaje.

A su vez, lo accional del lenguaje, de acuerdo con lo formulado por Bronckart & Stroumza (2001) es el accionar del lenguaje en un espacio situado entre los enunciados y en un nivel del locutor como responsable del sentido. La acción del lenguaje se enlazaría entre proposiciones y enunciados, se trataría del juego entre interpretaciones posibles e interpretación(es) efectiva(s).

¹ Según Kozulin “Vygotski estaba fascinado por la concepción de las emociones de James, según la cual éstas consistirían en la percepción consciente y secundaria de las propias reacciones afectivo-fisiológicas” (*La psicología de Vygotski* p.86)

En este punto, la concepción de Maturana de las emociones, como dominios de acción y el razonar como coordinación de operaciones que se entrelazan en el lenguaje con el emocionar para hacer posible la interacción, tiene correspondencia con lo que plantea Bronckart acerca de los encabalgamientos entre las proposiciones y los enunciados que produce la acción del lenguaje.

Mientras los desarrollos de Bronckart enfocan el proceso de producción del acto de lenguaje, la explicación de Maturana, si bien no aborda el proceso, introduce la noción de emoción como elemento dinámico (puesto que apenas define “disposición corporal dinámica como dominio de acción”).

La relación entre el razonar (en términos de Vygotski, ¿pensamiento?) y la emoción, “caja armónica de la corporalidad”, como identificara James a la relación entre objeto aprehendido y objeto emocionalmente sentido, estaría en la base de la acción del lenguaje.

Para Bronckart la doble construcción -entre enunciados y proposiciones mutuamente influenciados- que conforma los tipos de discursos, sería de naturaleza lingüística y no lingüística, por lo que los define como huellas cristalizadas de la acción del lenguaje.

Lo emocional, podría ser el elemento que, como lo no lingüístico, de acuerdo con el contexto, orienta tanto la producción como la interpretación del texto.

Los dos tipos de emociones (gruesas y finas) que James describe guardan una posible correspondencia entre los procesos psicológicos inferiores y superiores de Vygotski; estas emociones finas o superiores puestas en relación con la regularidad de los tipos de discursos (regularidades que Bronckart sitúa en el límite entre lo lingüístico y no lingüístico), daría lugar a considerar las emociones como operaciones psicológicas (usando la noción de Leontiev) incluidas en la acción de lenguaje, puesto que de las emociones gruesas se han construido las finas, manteniendo las primeras también.

En este sentido, las acciones de lenguaje como instrumento organizador de las culturas, tendrían la base del emocionar para orientar la dirección de los cambios culturales, como propone Maturana. Si bien el razonar coordina la acción de lenguaje, la atribución cultural e histórica de esta capacidad, para modificar las conductas o comportamiento humano, ha resultado en un racionalismo menos eficaz de lo esperado. El emocionar como aspecto del lenguaje poco valorado o analizado podría ser un indicador de otra forma de construcción cultural.

En términos neurales, apoyándose hoy en las posiciones que formulara James sobre el “cuerpo como teatro de las emociones” (caja armónica de la corporalidad), Damasio (1994/2001: 166) plantea la hipótesis de los marcadores somáticos como señales viscerales y no viscerales que orientan la acción “como un sistema de calificación automática de predicciones, que actúa, lo queramos o no, para evaluar los supuestos extremadamente diversos del futuro anticipado ante nosotros”; los identifica como *dispositivo de predisposición*..

En una obra posterior este neurobiólogo sostiene que “es importante notar que la preinstalación de gran parte de la maquinaria biológica de las emociones no incluye a los inductores [gamas de estímulos], que le son ajenos. No sólo engendran emociones aquellos estímulos que ayudaron a conformar nuestro cerebro emocional durante la evolución, capaces de inducir emociones durante la infancia temprana. En el curso de su desarrollo e interacción los organismos adquieren experiencias fácticas y emocionales respecto de diferentes objetos y situaciones del entorno, lo que les permite asociar múltiples objetos y situaciones, emocionalmente neutras de por sí, con objetos y situaciones cuya tarea predeterminada es causar emoción. Una manera de lograr esta asociación es la modalidad de aprendizaje conocida como acondicionamiento” (Damasio, 1999: 74).

Esta articulación, esbozada en términos conceptuales como una primera hipótesis desde el marco teórico, necesitaría una profundización mayor, pero no dejan de ser interesantes las coincidencias entre los estudios.

iv. Ontogenia y desarrollo

Desde el enfoque biológico “la ontogenia es la historia de la transformación de una unidad. Por consiguiente, la ontogenia de un sistema vivo es la historia de la conservación de su identidad a través de su autopoiesis continuada en el espacio físico” (Maturana op. cit., 1998: 90).

Como consecuencia de esta posición, en la historia evolutiva que dio origen a lo humano, es necesario primero mirar el modo de vida que en el sistema de linajes homínido, al conservarse, hace posible el lenguaje y después mirar cómo se conservó el lenguaje hasta hoy, en forma de lenguaje entrelazado con el emocionar, como parte del fenotipo ontogénico que nos define.

Al mismo tiempo el sistema viviente particular surge momento a momento en su historia individual de interacciones, no es indiferente para él qué historia de interacciones vive.

Cuando entre las familias de primates bípedos a que pertenecemos el lenguaje como manera de convivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales dejó de ser ocasional y se conservó generación tras generación en un grupo de ellos, se hizo parte central de la manera de vivir que definió de allí en adelante nuestro linaje. Lo transgeneracional del vivir en el conversar es lo que nos define como humanos.

Vygotski, a través de los datos biológicos de su época, formula que las funciones psíquicas y fisiológicas elementales del hombre civilizado respecto del primitivo no se han modificado en el desarrollo histórico, en cambio las funciones superiores han sufrido una transformación profunda y multilateral.

Sostiene que “la cultura crea formas especiales de comportamiento, modifica a la actividad de las funciones psíquicas, construye nuevos estratos en el sistema en desarrollo del comportamiento del hombre” (Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, cap. I, 1930/1989: 93).

En la ontogénesis, los procesos biológico (natural) y cultural (histórico) tienen sus análogos de la filogénesis. “Toda especificidad del pasaje de un sistema de actividad (animal) a otro (humano) que realiza el niño, no consiste simplemente en la sustitución de un sistema por otro, sino en el desarrollo simultáneo y conjunto de ambos: este es un hecho que no tiene análogos en el desarrollo de los animales ni en el desarrollo de la humanidad. El niño no pasa a un nuevo sistema después de que el antiguo sistema de actividad, condicionado orgánicamente, se ha desarrollado hasta el fin. El niño no pasa de la utilización de instrumentos una vez terminado su desarrollo orgánico, como lo hizo el hombre primitivo.” (Vygotski, op.cit.:94)

A través de los conceptos de apropiación-interiorización de los productos de las actividades colectivas reguladas por el lenguaje, formula la relación de los procesos entre pensamiento y lenguaje como diferentes e interdependientes.

Bronckart (2001), partiendo de esta concepción, en la perspectiva de la interacción socio-discursiva, sostiene que el bebé se integra a las prácticas designativas del entorno y esta apropiación se prolonga en una interiorización o en una absorción de los signos lingüísticos y sus propiedades (arbitrariedad, discreción, desdoblamiento, autonomía) y son éstas las que transforman fundamentalmente su funcionamiento psíquico, constituyéndose así las representaciones individuales organizadas del pensamiento de las personas, como representaciones sociales, en la medida en que han reformateado el psiquismo primario.

No obstante, esta constitución no es definitiva, sino producto de permanentes negociaciones sociales que, entre los valores atribuidos, individual y colectivamente, van construyendo la racionalidad de nuestros conocimientos; éstos, a su vez, van renovando su condición de validación en la confrontación con los hechos empíricos del mundo real.

Concluye: « Et c'est pour cette raison que si le processus d'entente langagière rend possible l'agir, la connaissance du statut de cet agir, et notamment la connaissance du statut des actions et des agents, est perpétuellement à ré-élaborer, et se trouve inéluctablement codifiée de manière différenciée dans les divers lieux d'inscription (lieux dans lesquels se déroulent en permanence les processus de morphogenèse des actions) ».

Bronckart acentúa el carácter semiótico del actuar comunicacional y sobre todo, el rol constitutivo de los signos en la morfogénesis del actuar y de los conocimientos, que identifica como “entenderse para actuar y conocer”, seguido del rol decisivo de las producciones textuales en el desarrollo de los conocimientos y en la formación permanente de las personas, que indica como “actuar para entenderse y conocer”.

v. Conversación y cultura

Lo que Bronckart formula como *determinismo cultural* en la III Conferencia Internacional de Investigación Socio-cultural en Campinas, 2000, es la semántica de lo social, vehiculizada por la actividad lingüística (a través de las lenguas maternas) en las actividades colectivas. Esto incluye los productos culturales de las mediaciones formativas, las que pueden ser instrumento de dominación o de transformación cultural, participando de la propia cultura y elaborando instrumentos de reflexión del sistema de pensamiento universal (mundos formales del conocimiento).

Maturana (1995: 52), en la misma dirección de la posibilidad de transformación del determinismo, define de la siguiente manera: “Las culturas son redes cerradas de conversaciones. En consecuencia, una cultura, como un linaje, está definida y constituida por una red cerrada particular de conversaciones que se conserva en la vida de los seres humanos que la realizan (...) Así hoy en día, nuestra anatomía y fisiología como seres humanos es el resultado de la historia cultural de nuestro linaje cultural”.

El concepto de **vivir en la conversación** aclara la acepción que tiene en este marco la noción de cultura: “Esto significa que mientras vivimos como seres humanos en el entrelazamiento de nuestro lenguaje y nuestra capacidad de emocionarnos, nuestro sistema nervioso cambia de una forma contingente al flujo de nuestros dominios consensuales de coordinaciones de acciones y emociones, y se torna un generador de correlaciones efectoras sensoriales que constituyen el comportamiento humano” (ibíd.:50). Este concepto se aclara aún más al considerar la forma de vida como el medio en el que se realiza la autopoiesis, así “un ser humano es el ser que surge en la interacción de la corporeidad humana (la corporeidad del homo sapiens sapiens) y la forma de vida humana” (ibíd.: 44).

La cultura como red, la historia cultural como producto, la cultura como medio guardan relación y son articulables con las concepciones histórico-culturales de la psicología, pese al enfoque disciplinar y los contextos de investigación diferentes.

En extensión del concepto de cultura la noción de aprendizaje, presenta coincidencias con las formulaciones de la zona de desarrollo próximo de Vygotski (1998:14-15): “podemos explicar el papel del ambiente en el desarrollo del niño, sólo cuando conocemos la relación entre el niño y el ambiente... aún cuando el ambiente cambie poco, el hecho de que el niño cambia en el proceso de su desarrollo, da como resultado el hecho de que estos factores ambientales, que aparentemente han permanecido sin cambios, de hecho han sufrido un cambio. Y los mismos factores ambientales que pueden haber tenido sólo un significado y que juegan un cierto rol a cierta edad, dos años más tarde empiezan a tener un significado distinto y a jugar un papel diferente, porque el niño ha cambiado”.

La concepción de aprendizaje para Maturana (1993: 83) es la siguiente: “El aprendizaje es el curso del cambio estructural que sigue el organismo (incluido el sistema nervioso) en congruencia con los cambios estructurales del medio como resultado de la recíproca selección estructural que se produce entre él y éste durante la recurrencia de sus interacciones con conservación de sus respectivas identidades.”

Lo que surge es lo que el observador ve como cambios conductuales del organismo congruentes con los cambios del medio y contingente a su interactuar en él. Por lo tanto, dirá más adelante que “el aprendizaje es consecuencia necesaria de la historia individual de todo ser vivo con plasticidad estructural ontogénica” (ibíd, 1993: 85).

El concepto de desarrollo en Vygotski es congruente con el concepto de historia que define Maturana. En ambas concepciones el lenguaje es el medio. Dice Vygotski (1998: 30): “Para que se desarrolle el lenguaje, es necesario que esta forma ideal esté presente en el ambiente y

que interactúe con la forma rudimentaria del niño. Solamente entonces se puede lograr el desarrollo del lenguaje.

En primer lugar, esto significa que el ambiente en este sentido constituye una fuente de todos los rasgos específicamente humanos del niño, y que si la forma ideal adecuada no está presente en el ambiente, entonces la característica, el rasgo, la actividad correspondiente en el niño no se desarrollará”.

vi. Mente, espacio psíquico, conciencia

Las relaciones entre el lenguaje y la conciencia en un espacio exterior e interior, individual y social, son abordadas por Bajtín (1998:34): “Puede decirse que todo el campo de la vida interior, todo el mundo de nuestras sensaciones, se mueve en un área que lo sitúa entre el estado fisiológico del organismo y la expresión exterior acabada. Cuanto más se aproxima este mundo de las sensaciones a su límite más bajo, tanto más confusa y oscura es la sensación, y tanto más confusa y oscura será su cognoscibilidad, su perceptibilidad. Pero cuanto más cercano esté a su límite superior -la expresión acabada- será tanto más complejo, pero al mismo tiempo expresará con más claridad, con mayor riqueza y más plenitud, toda la complejidad de la situación social. *El lenguaje interior es la esfera, el campo, en el que el organismo pasa del ambiente físico al social.* En él tiene lugar la sociologización de todas las reacciones y manifestaciones orgánicas.”

Desde la concepción de Vygotski del lenguaje como espacio interpsíquico, el concepto del enunciado como límite entre los sujetos discursivos de Bajtín (1982/1992: 284) y de la naturaleza dialógica de la conciencia (ibíd: 334) se organiza, en la perspectiva socio-histórica cultural, la noción de **conciencia como frontera de la cultura** (Silvestri y Blanck, 1993).

En Maturana (1995:53) hay un enfoque del mismo objeto que él sintetiza como espacio relacional multidimensional: “El problema mente-cuerpo surge de un cuestionamiento engañoso y desconcertante y es, por tanto, un problema falso. Como distinciones de diferentes aspectos o formas de nuestro existir en un dominio relacional, la psique, la mente o el alma, constituyen lo que denominaré el espacio psíquico o el dominio psíquico de la existencia.” Más adelante (p.57) agrega: “la comprensión del espacio psíquico como el dominio de relaciones del sistema vivo, nos permite entender cómo el espacio psíquico es el espacio relacional multidimensional biológico en el cual el homo sapiens sapiens vive como una entidad biológica su realización como un ser humano, y también como la psique o la mente o el alma, como rasgos del vivir psíquico modulan la fisiología del ser humano. El mundo no está allí para ser experimentado. El mundo se origina en las explicaciones del observador del acontecimiento de su vida en un proceso de responder a preguntas que se plantea acerca de sus experiencias mientras las distingue como rasgos del acontecimiento de su vida”.

Tanto en Bajtín como en Maturana la noción de mundo es la de producto, lo llamará “sociologización” el uno, y “explicaciones del observador”, el otro. En ambos sentidos hay concordancia con el concepto de mundo de Habermas (op.cit.:145): “Todo proceso de entendimiento tiene lugar sobre el trasfondo de una precomprensión imbuida culturalmente. El saber de fondo permanece problemático en su conjunto. Sólo la parte de ese acervo de saber, que los participantes en la interacción utilizan y tematizan en cada caso para sus interpretaciones, queda puesta a prueba. En la medida en que las definiciones de la situación son negociadas por los implicados mismos, con el tratamiento de cada nueva definición de una situación queda también a disposición el correspondiente fragmento temático del mundo de la vida”.

Bronckart (2000) amplía el concepto utilizando la noción de persona para designar la estructura psíquica que se elabora diacrónicamente en cada organismo humano. Sintetiza: “La personne est le résultat de l’accumulation des expériences d’agentivité qui varient en quantité et en qualité (les contextes de médiation formative et de transaction étant plus ou moins différents) et qui s’effectuent selon une temporalité toujours particulière. [...] Ces conditions de constitution et de développement font que les contenus et la structure même de la personne présentent des aspects radicalement singuliers, et c’est cette singularité qui rend

compte de la “liberté” ou de la “créativité” des individus, de la possibilité qu’ils ont de contribuer, de manière originale, à la transformation permanente des activités collectives, des formations sociales, des genres de textes et des mondes formels de la connaissance”.

En relación con estas nociones que remiten a la singularidad, a la vez que a la generalización de la experiencia humana, Maturana (1995:37) recurre a la dinámica emocional del conversar como “el darse cuenta de que la comprensión racional de lo más fundamental del vivir humano, que está en la responsabilidad y la libertad, surja desde la reflexión sobre el emocionar que nos muestra el fundamento no racional de lo racional”.

El **emocionar** como dominio productor de acciones es el punto de articulación que podría desarrollarse al enfocar **lo accional** del lenguaje en el marco desarrollado por Bronckart & Stroumza (2001).

Si define el actuar como pilotaje de las conductas en una red de determinaciones complejas y encabalgadas (superpuestas), las representaciones propias del agente y sus intenciones y motivaciones configuran la dimensión del emocionar.

El movimiento dialógico y el conocer.

El tono en Bajtín y lo accional del lenguaje en Bronckart.

En los textos de 1929 Bajtín se refiere a lo extraverbal como **la orientación social de la enunciación**, en los de 1974, como **el tono**.

Lo activo consiste en que la comprensión es confrontación con otros textos y en un contexto nuevo, el carácter dialógico de la comprensión consiste en la percepción de su dinámica (mi contexto, en el contemporáneo, en el futuro, la sensación de que estoy dando un paso nuevo, que me he movido).

En 1974 (1979/1992: 386) define el **tono** como “separado de los elementos fónicos y semánticos de la palabra y de otros signos. Éstos determinan la compleja tonalidad de nuestra conciencia, que sirve de contexto emocional y valorativo durante la comprensión (comprensión completa, comprensión del sentido) del texto leído (o escuchado) por nosotros, así como en una forma más compleja durante la generación creativa de un texto”.

Otra precisión (Ibíd.: 377): “El tono no se determina por el contenido objetual del enunciado, ni por los sentimientos y vivencias del hablante, sino por la actitud del hablante respecto de la persona de su interlocutor (su rango, importancia, etc)”. Se trata de la relación mutua entre las unidades del discurso, cómo se produce la aguda percepción de lo suyo propio y lo ajeno en la vida discursiva.

Asimismo Bajtín propone las **etapas del movimiento dialógico** como marco metodológico: 1) la percepción psico-fisiológica del signo físico, 2) el reconocimiento del significado general, 3) la comprensión del significado en un contexto dado (próximo o alejado) y 4) la comprensión dialógica activa (discusión-consentimiento), como un recorrido de análisis ascendente; estas articulaciones constituyen la referencia teórico-metodológica del trabajo.

Es posible instrumentar dos enfoques que convergen en la construcción de la noción de **comprensión dialógica activa**, definida por Bajtín respecto de la construcción de sentido como el contacto entre personas y no entre cosas, es decir el paso gradual del cosismo al personalismo en el acto de conocer.

En el caso de Bronckart & Stroumza (op.cit) si la acción de lenguaje se sitúa al nivel del texto, el accionar del lenguaje está situado a nivel de encadenamientos, del pasaje de un enunciado al otro (juego entre proposiciones y enunciados, entre interpretaciones posibles e interpretaciones efectivas): se trata de intentar la aprehensión de la construcción y el devenir del hombre en sincronía, en el interior de un texto singular.

Y con esta denominación de acción del lenguaje, Bronckart sitúa los tipos de discurso como las “huellas cristalizadas de la acción del lenguaje”, por lo que podríamos decir que son esos **formatos accionales del lenguaje**, las herramientas socialmente construidas que utilizamos para pensar.

En esta confluencia de enfoques del lenguaje como acción, con Vygotski, Bajtín, Bronckart y Maturana, en el campo específico de la Didáctica de la Lengua, puede analizarse la

construcción del **diseño cultural** actual en la actividad de enseñanza como la descripción de **los operadores culturales externos y compartidos** (Del Río y Álvarez, 2002), entre los cuales se sitúan las consignas de tareas como textos (acciones de lenguaje). El análisis de las mismas busca comprender el funcionamiento de las actividades individuales y compartidas, por lo que la investigación podría aportar en la formulación del rediseño de los instrumentos psico-culturales y de los sistemas de actividad y conciencia mediados por estos operadores externos en la enseñanza de la lengua.

Capítulo II

Enseñanza de las lenguas. Didáctica de las lenguas

1. La didáctica de las lenguas y su evolución
 - 1.1. Problemática histórica: ¿Cómo enseñar bien?
 - 1.2. Problemática de la transposición
 - 1.3. La transposición en la enseñanza de las lenguas
 - 1.3.1. Manuales escolares
 - 1.3.2. Análisis de las interacciones en clase. La consigna
2. Situación de la enseñanza de la lengua materna en Argentina
 - 2.1. Evolución general
 - 2.2. Contenidos de enseñanza en los manuales escolares
 - 2.3. Documentos oficiales de la reforma educativa
 - 2.4. La tradición socio-histórica de la enseñanza

1. La didáctica de las lenguas y su evolución

1.1. Problemática histórica: ¿Cómo enseñar bien?

Desde las propuestas de Comenio, pasando por la tradición de los fundadores de la educación nueva, como Rousseau y Pestalozzi, la búsqueda del grado práctico de la escuela en la distribución social del conocimiento y en la formación de las personas ha sido una preocupación que persiste hasta hoy.

Vemos que aquel método científico al que Comenio se refería como método de enseñanza de la lengua materna en función de niveles escolares de la enseñanza, continúa, en alguna medida, siendo el horizonte del campo o, dicho de otro modo, aún estamos planteándonos como problema la enseñanza del leer y el escribir en la articulación entre el pensamiento y el lenguaje.

En el parágrafo 7 del capítulo XXII de la *Didáctica Magna* encontramos esta formulación: “En tercer lugar, tanto el intelecto como el discurso de los niños deberán formarse en base a temas que les resulten significativos y las cosas adultas deben reservarse para la edad madura. Por lo tanto, es inútil el trabajo de quien somete la atención a cosas que plantean autores como Cicerón y otros grandes autores que tratan asuntos superiores a la capacidad de los niños. Por lo tanto, si no entienden las cosas ¿cómo podrán entender el arte de expresar con vigor esas mismas cosas? Mucho más útil es dedicar ese tiempo a los asuntos más modestos para **perfeccionar gradualmente tanto el lenguaje como la mente**” (1592-1670/1997: 255).

La vigencia de esta problemática a casi cuatro siglos es un indicador que nos sitúa en el lugar exacto de la intervención didáctica: el desarrollo de las capacidades de lenguaje y pensamiento, que no es sino lo que Vygotski (1934/1973) considera el fomento de las funciones psicológicas superiores, es decir, la interacción continua entre desarrollo e instrucción.

Dilthey, en su *Historia de la Pedagogía* (1934/1968) pone de manifiesto el surgimiento de la instrucción como un correlato de la investigación y, sobre todo, resalta el carácter histórico y social de la *enseñanza realista* en relación con la *enseñanza idiomática* que propuso Comenio en su proyecto de pansofía como enfoque integrador de conocimientos; se trata de una concepción que hoy, en una relectura, podría considerarse como visión ecológica de los seres humanos, al considerar a éstos como un elemento integrante de la naturaleza.

Actualmente, la Didáctica en cuanto campo disciplinar entre las Ciencias de la Educación, necesita enfocar la investigación desde la perspectiva legada por Comenio, es decir, partir del análisis del sistema educativo y el análisis de los procesos de formación, para centrarse sobre la problemática de eficacia de la enseñanza de una disciplina escolar.

Por otra parte, como sostiene Bronckart (2002), si bien la finalidad más general de la Didáctica es la transmisión y la construcción de las personas de la sociedad, está encuadrada bajo el rótulo académico legítimo mayor de las Ciencias de la Educación, que son, a su vez,

un campo perteneciente al conjunto de las Ciencias Humanas y Sociales. Tal pertenencia se puso de manifiesto entre los psicólogos de principio del siglo XX, como Vygotski, Claparède, Mead, Dewey, etc, quienes estaban totalmente centrados en los problemas educativos; asimismo hubo una preocupación por la problemática formativa desde el campo de la sociología, con Durkheim como referencia indiscutible.

Con posterioridad, en las disciplinas como la Sociología, la Psicología y la Lingüística, que nos ocupa en particular, se produce una ruptura con los problemas educativos, tendencia que dura hasta avanzados los años setenta y, hoy, en la medida en que las Didácticas de las disciplinas no existirían sin estar articuladas también a las otras Ciencias Humanas y Sociales, éstas recurren nuevamente al enfoque de la problemática de la educación.

Señala Bronckart (op. cit) que respecto de la Sociología, ciertas corrientes plantean la necesidad de combinar enfoques descendentes y ascendentes al encuadrar los procesos sociales, en cuyo centro están las mediaciones formativas, a través de las cuales se opera la transmisión de los contratos sociales, es decir, se dan las modificaciones eventuales de lo que existe socialmente, se trate de la continuidad de la evolución de la sociedad o de su detenimiento.

Asimismo ciertas corrientes de Psicología interaccionista que aceptan esto, ponen la problemática didáctica en el centro de preocupación de las problemáticas del desarrollo humano.

Es por esto que en la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo “la Didáctica de la Lengua y las investigaciones en Didáctica de la Lengua son investigaciones en Psicología del desarrollo; porque, en la orientación epistemológica de las Ciencias Sociales en sentido amplio, los procesos de mediación formativa son elementos determinantes de la construcción y funcionamiento psicológico en general, no sólo de la construcción de conocimientos formales, sino de la construcción de las personas con el conjunto de sus dimensiones psicológicas, emocionales, afectivas, sociales, etc.” (Bronckart, *Ibíd.*)

En coincidencia con el enfoque del desarrollo, desde hace alrededor de veinte años se está construyendo en Europa una tendencia en cuanto a la didáctica de las disciplinas escolares (Bronckart & Schneuwly, 1991; Coll, 1993; Del Río, 1993; Bronckart, 2001). Esta perspectiva considera la problemática frente a un objeto complejo, que articula dimensiones específicas de saberes y de saber hacer en cuanto enseñanza, junto con las dimensiones generales de los procesos de formación, es decir, las condiciones de transmisión, de apropiación y de transformación de esos saberes.

1.2. Problemática de la transposición

La transposición didáctica es una categoría relativamente nueva. Verret en 1975 (apud Bronckart & Plazaola Giger, 1998) fue el primero en utilizar el término a partir del análisis de la división del trabajo, es decir, la transposición como transformación del objeto en el “ars docendi”, diferenciada del “ars inveniendi” y el “ars exponendi”.

Como señalaran Bronckart & Plazaola Giger (op.cit) en este enfoque el acento está puesto en las diferencias en las prácticas de la exposición científica y la exposición didáctica.

Se abre un camino que será transitado y ampliado posteriormente por matemáticos, particularmente Chevallard (1991/1998), quien realizará una primera síntesis teórica sobre la transposición, a partir de la noción de campo de Bourdieu y se referirá a una ciencia didáctica, cuyo objeto es la formación tecno- cultural, es decir, el sistema didáctico con sus tres polos (el enseñante, el enseñado y el objeto a ser enseñado), donde se entablan (en un tiempo particular que es el tiempo didáctico) los contratos didácticos.

El carácter de disciplina científica atribuido a la didáctica por Chevallard plantea la relación entre el saber original (saber sabio) y el rol de la vigilancia epistemológica atribuido al didacta al analizar el fenómeno de la transposición. De este modo, se establece una relación descendente entre las ciencias y las intervenciones educativas, enfoque considerado aplicacionista por Bronckart & Schneuwly (1991), en la medida en que deja fuera la

referencia de las prácticas sociales, las que, en primera instancia formulara Verret y fueran explícitamente planteadas por Martinand (1986) como “prácticas sociales de referencia”.

Para Bronckart el campo educativo o formativo es un campo de prácticas o de acciones y las disciplinas que se dedican a este campo son disciplinas de intervención. Por lo tanto, los determinismos que operan en el terreno deben analizarse antes de tomar en préstamo las nociones de las disciplinas científicas constituídas, así como deben investigarse los medios que permitan legitimar y fundar procesos de reorientación de los fenómenos observados.

Es por esto que la doble articulación entre las prácticas sociales y las diferentes disciplinas de referencia es una tarea a realizar en el plano epistemológico en función de la coherencia, específicamente, entre las acciones de enseñar y de aprender, como lo desarrollan Bronckart & Schneuwly (op. cit).

En este sentido, Brousseau (1986) sostiene que el fenómeno didáctico: “d’une part, (...) ne saurait être compris sans qu’on fasse intervenir la spécificité du savoir; d’une autre part, il ne saurait être traité sans sortir du domaine de ce savoir”. Por tanto, las investigaciones y las intervenciones didácticas deben remitir, necesariamente, a la vez que a las disciplinas científicas que tratan los saberes (en nuestro caso, concretamente la lingüística y las ciencias del discurso), a las disciplinas que se ocupan de los procesos de aprendizaje-desarrollo (psicología), como así también a los procesos de formación y de enseñanza (Ciencias de la Educación).

Alrededor de la noción de saber Bronckart define que hay lugares de producción de saberes (científicos, de ingenierías y especialistas, escolares y de sentido común), por lo que toma distancia de la noción de saber sabio de Chevallard y el argumento de autoridad que contiene. Parte de la relación entre objetos de saber y objetos de discurso que elaborara Foucault (1969), para quien son los discursos los que atribuyen valores a los saberes, en la medida en que la actividad de lenguaje de las formaciones sociales genera saberes como materialización necesaria de la actividad de pensamiento que los origina.

De aquí se deriva que “para inventar un saber nuevo es necesario apropiarse de los objetos de discurso pertinentes y sus determinaciones históricas, tales como se presentan en el intertexto.” (1998: 47) Por lo tanto, la apropiación de los saberes está condicionada por las formaciones sociales que constituyen los ámbitos de producción y, en este sentido, el saber es siempre colectivo y discursivo, teniendo en cuenta que, en tanto proceso de apropiación e interiorización personal (incluyendo aquí tanto los saberes científicos como los didactizados), se produce en un ámbito determinado y circula como representación social e históricamente compartida.

En esta perspectiva, en consonancia con Bajtín (1992), para Bronckart & Plazaola-Giger (op.cit.: 47, traducción nuestra) “la problemática de la transposición requiere específicamente del análisis de los géneros textuales en uso en las diferentes esferas de la producción de saberes, que exige, en otras palabras, un examen de la economía de los objetos de discurso en sus marcos, textual y contextual”.

Además, como señalara Bronckart (2002:9), otro aspecto de la problemática es que “las investigaciones en Didáctica son confrontadas a una demanda social actual y, a la vez, deben generar los procesos de transposición de los propios resultados de las investigaciones didácticas, con finalidades que sirven, puede decirse, para reglar los problemas coyunturales, reglar los problemas conductuales en una perspectiva que es diferente de la de la construcción del saber en general, del saber académico, que es la de reglar las cuestiones entre una cantidad de límites más o menos infranqueables de situaciones económicas, sociales y políticas. Es por esto que el trabajo de los didácticos es también un trabajo de praxis, en la Didáctica la praxis es la situación dentro del campo científico y es también una situación hacia fuera del campo científico, hacia el campo social de la política”.

1.3. La transposición en la enseñanza de las lenguas

Las Didácticas de las disciplinas tienen, entre sus características, los conocimientos contruidos con referencia a lo que constituye la materia escolar, lo que es necesario

considerar en particular, es decir, la Lengua, el conjunto de conocimientos de la Lingüística, para las Matemáticas, el conjunto de los conocimientos matemáticos, es decir, lo que constituye las referencias de los objetos de enseñanza.

Por lo tanto, estas didácticas, llamadas especiales, ponen el acento sobre el carácter decisivo de la transposición de las teorías, los métodos y la información tomados de las otras disciplinas. Esta transposición, que comporta un aspecto “natural” o ineluctable, en la medida en que se produce el pasaje de un género textual a otro (por ejemplo, del género “exposición científica” al género “manual de enseñanza”), se traduce, necesariamente, en una modificación de los objetos de discurso vehiculizados, aún cuando el referente último de esos objetos permanezca idéntico (cf. Bronckart & Plazaola Giger, 1998).

Al mismo tiempo, la transposición necesita ser analizada y controlada en función de que los textos didácticos se adapten, tanto a los objetivos específicos de una enseñanza, como a las presuntas características de los aprendientes (edad, nivel, etc.)

El trabajo de Bronckart y Schneuwly (1991) formula con precisión la problemática de la enseñanza de la lengua materna y delimita un campo, desde la articulación de las Ciencias del Lenguaje y la Psicología como disciplinas de referencia, que será también definido en su autonomía disciplinar por Camps (1993, 1996), mientras que Bronckart & Plazaola-Giger (1998) presentarán el espacio de investigación específico de la transposición en la enseñanza de la lengua materna en Suisse romande.

Por su parte, Camps (2000) enfoca desde otra perspectiva la investigación en didáctica de la lengua. Si bien se inscribe en la orientación interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales, las investigaciones que presenta, que enfocan la interacción en las aulas en situaciones naturales, toman aspectos como el contexto de la investigación, la relación entre L1 y L2, aspectos de la investigación-acción, la relación entre las investigaciones en ciencias del lenguaje y la enseñanza de la gramática y sobre todo la actividad metalingüística, como articulación de aspectos cognitivos. En general, no se aborda la problemática de la transposición didáctica, sino la relación entre los conceptos y las interpretaciones de éstos por parte de los alumnos.

A pesar de que formula la necesidad de disponer de programas de investigación en didáctica de la lengua, los trabajos presentados muestran dispersión en este sentido o, en todo caso, se orientan desde una perspectiva que parece estar más organizada desde la cognición que desde una perspectiva didáctica.

Para Bronckart (2000) los dominios generados por las investigaciones e intervenciones didácticas en la actualidad serían por lo menos cuatro: 1) el que enfoca el **estado de enseñanza** de la lengua materna (abordaje de la historia y las propiedades de las representaciones colectivas de la enseñanza de la lengua), 2) el que aborda los **procesos de transposición didáctica** (objetos de saber vehiculizados en manuales escolares, a la vez que el uso realizado por los enseñantes en clase), 3) el análisis de las **interacciones de enseñanza-aprendizaje** que se desarrollan en las clases (centrado en procesos cognitivos de los alumnos, en alguna dimensión de la materia, en las acciones de los enseñantes o en la dinámica del proceso para proponer intervenciones) y 4) el netamente intervencionista en función de **construir nuevos procedimientos de acción formativa** (se plantea la elaboración de secuencias didácticas junto a los enseñantes para evaluar su eficacia en la práctica)

1.3.1. Los manuales escolares

Como ha sido demostrado en estos últimos años, la transposición didáctica constituye un proceso ineluctable, el que –según Bronckart (2000)– es necesario aceptar y controlar en función de la eficacia de la acción formativa y de los objetivos propuestos por la misma. Por lo tanto, hay una reorientación didáctica que caracteriza tanto investigaciones acerca de los manuales escolares, como las que se ocupan de la utilización de los saberes a ser enseñados por los enseñantes en las clases.

En la unidad ginebrina, por una parte, se realizaron investigaciones que abordaron los contenidos didactizados en manuales escolares en comparación con los contenidos en cuanto objetos de

saber científico (Canelas-Trevisi, 1997), por otra, se reexaminaron los contenidos en tanto objeto de discurso –describiendo características de los textos que los vehiculizaron en un determinado contexto– y se analizaron los efectos producidos (significación e inteligibilidad) (Plazaola-Giger, 1996, en Bronckart & Plazaola-Giger, 1998).

A partir de estas investigaciones se observó que los manuales adoptan criterios textuales en función de argumentos de comodidad, mientras que en la elección de criterios relativos a la oración gramatical, priva el argumento de autoridad.

En otro orden, los documentos pedagógicos eluden el debate acerca de los objetos de enseñanza, produciéndose, de este modo, la naturalización y reificación de los mismos.

1.3.2. Análisis de las interacciones en clase: Genève y Argentina

La interacción en clase como objeto de investigación puede abordarse con la participación de los enseñantes en la ejecución de propuestas de tareas previamente diseñadas o en situación de clase espontáneamente desarrollada, sin la intervención del investigador.

Los trabajos que se inscriben en la primera línea constituyen proposiciones prácticas que deben ser probadas y evaluadas en situación real, antes de ser adoptadas y generalizadas. (cf. Camps, 1993; González Nieto, 1993; Schneuwly & Bain, 1993/1998; Besson et al., 1996; Camps & Dolz, 1996; Camps & Ribas, 1998; Dolz & Pasquier, 2000).

Las investigaciones de la unidad ginebrina de didáctica de las lenguas orientadas hacia la observación y comprensión de lo que pasa realmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, han enfocado la intervención, tanto en cuanto programas y manuales escolares, como en la elaboración y experimentación –junto con los enseñantes– de secuencias didácticas, las cuales en el dominio de las lenguas se centran en un género de texto particular y el dominio de ciertos mecanismos específicos (cf. Bronckart et al., 1999).

Los análisis de micro nivel de las interacciones desarrolladas en clase y los efectos sobre los mecanismos de apropiación-aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con lo señalado por Canelas-Trevisi (1997; 1999) son investigaciones que pueden centrarse específicamente en la enseñanza (análisis de diferencias entre la concepción y planificación de la tarea y la tarea realizada; análisis de acciones e interacciones verbales de los enseñantes, etc.); también pueden centrarse en los efectos de las interacciones y negociaciones entre profesor y alumnos (análisis de incidentes críticos producidos en el curso de una tarea); pueden asimismo enfocar las estrategias puestas en práctica por los alumnos para realizar las actividades propuestas y los efectos de las mismas en cuanto logros alcanzados frente al objeto de enseñanza.

El resultado de investigaciones en las interacciones en clase permitió destacar cómo los modelos hipotéticos que suponen ciertas regularidades son tomados como sistemas de reglas observables en ejercicios concretos y directamente aplicables en actividades de producción de los alumnos.

Además pudo observarse que los contenidos enseñados (y aprendidos) están realizados por el sentido común y la tradición escolar. Sobre el plano de la enunciación coexisten bloques de distintas teorías (Benveniste, Searle, Bajtín) sin resolidarización; por otra parte, se analiza que ésta sería peligrosa, pues la problemática de la enunciación en sí misma produce una revolución para la que no están preparados los enseñantes ni los programas, ni las metodologías (Bronckart & Plazaola-Giger, 1998).

Por otra parte, desde el marco de la psicología socio-histórica cultural hay trabajos realizados que enfocan las interacciones en clase, como los de Wertsch (1991); Wells (1996); Mercer (1996); Coll y Onrubia (1996); Santamaría (2000); Colomina y otros (2001).

En Argentina, desde diversos marcos teóricos, también se analizan las intervenciones de los enseñantes desde la pragmática (Ghio, Hechim, Menéndez y otros (1997); asimismo es enfocada la enseñanza de la lengua desde la interacción dialógica, (Silvestri, 1995; Desinano y otros, 1996; Murga de Uslenghi, 1999). En todos estos casos se trata de investigar la situación de clase espontáneamente desarrollada, sin la intervención del investigador. En estos trabajos los objetos enfocados son el segmento discursivo, el acto de lenguaje, el turno de conversación o la instrucción textual delimitada en el ámbito de la enseñanza de la lengua, la

transposición didáctica no ocupa la atención de los investigadores, cuyo foco está puesto en la modalidad y en algunos casos en el efecto de la interacción. Por lo tanto, la consigna como instrumento didáctico no constituye un espacio en sí mismo investigado.

En cuanto al carácter de la regulación en la enseñanza de la lengua, tanto Schneuwly & Bain (1993/1998), como Camps & Ribas (1998) se refieren a “regulaciones” como mecanismos para la realización de actividades, en el primer caso y a “pautas” de evaluación, en el segundo, por lo tanto, el enfoque de ambos se centra en el instrumento didáctico, no en el uso que el instrumento tiene en la interacción.

Si bien hay autores que han estudiado y estudian la elaboración de las consignas de tareas, no he encontrado específicamente el enfoque puesto en la interacción y las consignas de enseñanza de la lengua en el marco de la didáctica.

En los trabajos de Zakhartchouk (1987), se abordan específicamente los aspectos de elaboración de las consignas como instrumento de trabajo docente, pero no se enfocan específicamente las de la enseñanza de la lengua.

Sobre el tema de la comprensión de las consignas, Zakhartchouk (1999) delimita el campo estudiado, de modo que parece oportuno tener en cuenta lo que está detrás de las consignas: la relación entre la tarea, el proceso puesto en marcha enunciativamente y la operación intelectual puesta en juego. Este autor apunta a la enseñanza de consignas como objeto de lectura de los alumnos.

En nuestro caso el punto de partida para abordarlas es, necesariamente, la puesta en contexto dentro de la Didáctica de la Lengua, disciplina de intervención como espacio científico autónomo. Por otra parte, se trata de considerar el eje de articulación que, desde los enfoques de las disciplinas, producirá el lugar didáctico desde el cual se organiza y planifica el objeto a ser enseñado. Nos situamos, de esta manera, en la transposición didáctica como proceso consciente necesario de la actividad de enseñar lengua (Chevallard, 1991/998, Canelas-Trevisi, 1997, Bronckart, 2000).

Este análisis de las articulaciones entre las disciplinas involucradas en la didáctica constituye nuestro objeto de interés y, por lo tanto, de investigación. Y más específicamente, la elección del espacio socio-discursivo de las consignas para realizar la investigación se debe a que se presenta como el lugar interpsicológico que vehiculiza el objeto de enseñanza, espacio de interacción en el que podemos aprehender el efecto que produce la intervención de los enseñantes en los alumnos, podemos observar, entonces, el instrumento mediador en la actividad.

Mientras tanto, el estado actual nos remite a unas prácticas que articulan saberes de diversos campos disciplinares de modo más o menos espontáneo, debido al escaso desarrollo de la metodología de investigación de la enseñanza de la lengua en la formación docente.

2. Situación de la enseñanza de la lengua materna en Argentina.

2.1. Evolución general.

La década del 60, heredera de los estudios y propuestas elaborados por los lingüistas Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, tanto como de los debates sobre el idioma nacional, fue el inicio de un enfoque de enseñanza. Se trata de la influencia del estructuralismo, introducido por Ana María Barrenechea (1969; 1979) que es, a la vez, el inicio del proceso de la denominada lingüística aplicada.

La supresión de la semántica y la normativa, por una parte, la presencia de la estilística, por otra, llegan a las aulas como propuestas de enseñanza, como lo veremos más adelante.

Lo que en la época fue considerado como la “escuela argentina”, con investigaciones centradas en estudios lingüísticos y dialectológicos del español de América y de España, instituyó el desarrollo de la lingüística aplicada, que aún hoy persiste como modelo de referencia para los enseñantes de lengua.

Si bien los modelos generativistas hicieron su entrada al campo académico universitario en esos años a través de O. Kovacci (1977), no alcanzaron un nivel de desarrollo como propuestas didácticas.

Entre las teorías de las Ciencias del Lenguaje, la Lingüística textual es la disciplina de referencia en la enseñanza de la lengua desde fines de la década del setenta. Una de las concepciones predominantes en relación con la enseñanza es la de la gramática textual, cuya referencia es Van Dijk (1972/1980). Con posterioridad, la introducción de los modelos cognitivos en la comprensión y producción textual, consolidan la relación entre generativismo y lingüística, afirmando el innatismo del lenguaje en una línea mentalista con derivaciones prácticas en el análisis textual. Se presenta en los programas escolares a través de la categoría de discurso y el análisis de la noticia como anclajes didácticos.

Recién a partir de la década del 80 se produce una adhesión implícita a las concepciones del lenguaje humano sustentadas por Chomsky (1975), en conjunción con los modelos psicológicos constructivistas de orientación piagetiana (Ferreiro, 1979, Bratosevich, 1983) y aparecen asimismo las primeras influencias de las teorías discursivas en relación con el psicoanálisis (Foucault). Se opera entonces un recorte en el objeto de enseñanza, es eliminado el análisis gramatical, mientras la expresión oral y escrita ocupa el centro de la actividad didáctica, quedando así reducido el nivel de reflexión (sobre el objeto-lengua) a la descripción-conceptualización de las funciones del lenguaje de Jakobson y de algunos aspectos de la teoría de la comunicación humana de Watzlawick (1986).

En las dos últimas décadas las reflexiones sobre la enseñanza de la lengua han tomado dos direcciones diferentes que van acentuándose en estrecha relación con los sesgos institucionales de la formación profesional. En el nivel primario, bajo la influencia de las teorías psicológicas, el acento está puesto en el aprendizaje de los alumnos, mientras que en el nivel secundario, lo está en los objetos y contenidos de enseñanza; por lo que la descripción fue siguiendo la evolución de las diversas corrientes de la lingüística. Una de las causas de la divergencia tiene que ver con la naturaleza de las instituciones formadoras de enseñantes. Para el nivel primario, los Institutos de Formación Docente y las Facultades de Ciencias de la Educación centran la formación en lo psico-pedagógico, mientras que para el nivel secundario, las Facultades de Letras y algunos Institutos de Profesorado desarrollan una formación centrada en lo lingüístico-literario.

En la actualidad, en el marco de una reforma educativa nacional que se lleva a cabo desde 1994, las posiciones constructivistas, hegemónicas en el nivel primario, han modificado algunas propuestas didácticas (Tolchinsky, 1993), debido a la influencia de investigaciones y a la revalorización de algunas nociones provenientes de la psicología socio-histórica.

En el nivel secundario, la lingüística textual inspirada en los trabajos de Van Dijk (1980/1987) que fue instalándose, progresivamente, como disciplina de referencia y, actualmente, la corriente del análisis crítico del discurso (Lavandera, 1983), es una tendencia que concibe el objeto de discurso en términos de relaciones lexemáticas y sintácticas, por lo tanto, continúa considerando el discurso, no como una práctica, sino en la perspectiva clásica del “sistema” de la lengua. La introducción de los modelos cognitivistas de la comprensión y de la producción textuales, realizada simultáneamente, acentuó más aún la influencia de la concepción generativista del lenguaje; éste es concebido como un “órgano” mental innato y los discursos/textos no son más que “derivados prácticos” de esta “competencia”. Al nivel de los programas escolares se traduce en propuestas de análisis de textos narrativos, más centrada en la comprensión que en la producción textual escrita.

En los dos niveles de enseñanza se observa por igual una influencia difusa de los autores llamados textualistas, que describen y organizan tipologías (Adam, De Beaugrande, Kintsch, Heynemann y Viehweger, Weinrich, etc., cf. Ciapusio, 1994); esto puede observarse en los manuales escolares a nivel de las clasificaciones textuales organizadoras de las secuencias didácticas.

Por otra parte, las teorías que articulan las relaciones entre el análisis del discurso y la Semántica, desde los dominios de la coherencia y la cohesión (Halliday, Charolles,

Combettes) han sido transpuestas en las categorías de progresión temática, coherencia global y local, como instrumentos de análisis en las actividades de comprensión y de lectura.

La pragmática también ha ejercido influencias en la enseñanza, con referentes heterogéneos (Austin, Searle, Berrendonner, Grice, Levinson, Benveniste, Watzlawick, entre otros). La teoría de los actos de habla, nociones como contexto y uso, la situación comunicativa, son categorías utilizadas para la enseñanza de la lengua como marco de análisis, superador del enfoque gramatical encuadrado entre el estructuralismo y el generativismo. La transposición de estos aportes teóricos dio lugar a una línea didáctica que se podría calificar de neo-conductista, en la cual los aspectos cognitivos aparecen implícitos, sin referencia teórica.

Puede notarse asimismo una influencia de la sociolingüística (Bernstein, Hudson, Hymes, Labov, Stubbs) que se traduce por la introducción en los programas de enseñanza de nociones descriptivas como las de “registro”, “variedad”, “código” (elaborado/restringido), etc.

El elemento más significativo de la situación actual es que en los últimos manuales escolares de nivel primario y secundario la gramática estructural aparece como información necesaria, pero en forma de “apéndice”, “glosario” o “banco de datos”, fuera de la organización textual, lo que indica su vigencia subyacente en las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua, pese a la escisión de la planificación didáctica.

En coincidencia con esta observación, los documentos oficiales producidos por especialistas convocados por el Ministerio de Cultura y Educación (1996) presentan la misma división contradictoria respecto de los contenidos y sus posibilidades de instrumentación; es decir, se refuerzan las posturas aplicacionistas explícitamente, sin intentar una propuesta de transposición que integre el conjunto de referencias necesarias para conceptuar las propiedades de los textos/discursos en tanto prácticas de lenguaje.

2.2. Contenidos de enseñanza en los manuales escolares de Lengua

La indagación acerca del estado de la enseñanza de la lengua puede iniciarse por diversos caminos, según se elijan los puntos de partida: pueden ser los lineamientos curriculares, los libros producidos para la enseñanza, las clases de lengua, las planificaciones de la enseñanza. Elijo partir de los textos producidos para la enseñanza porque me interesa situarnos históricamente en ese camino de cambios de enfoques, y es en los textos producidos como instrumentos de trabajo, tanto para alumnos como para profesores, que podemos rastrear esos modelos de cada época con las circunstancias de las disciplinas referenciales y sus cambios en la investigación, reflejados en los cambios en los objetos de enseñanza

Es decir, el saber científico transformado en saber para ser enseñado y luego en saber aprendido transita como objeto de discurso por los diversos géneros textuales escolares (documentos curriculares, textos de divulgación, manuales, carpetas de los alumnos).

La metodología adoptada parte del texto como objeto empírico, indexado como género en un intertexto, producto de una acción de lenguaje en la interacción social en un ámbito específico de la comunicación humana (Bronckart, 1997). Los niveles de análisis comprenden la coherencia pragmática, la coherencia temática y los mecanismos de textualización, los cuales, en la producción textual, conforman decisiones superpuestas.

En esta indagación tomaré el nivel de la coherencia pragmática y me detendré especialmente en los mecanismos de apropiación enunciativa y tipos de discursos porque el interés radica en el enfoque de los contenidos de enseñanza en tanto objetos discursivos, así como la intencionalidad y la finalidad de los textos, explicitadas en los prólogos e implícitas en la organización y la jerarquización de los índices.

Los géneros abordados son los que divulgan propuestas de enseñanza de la lengua, para los enseñantes y los manuales elaborados para los alumnos.

He tomado los manuales escolares de nivel medio desde la década del 60 (cuando se inicia a partir de la Gramática estructural una tendencia aplicacionista en la Argentina) hasta la década del 90 para contrastar los cambios operados en los objetos de enseñanza.

2.2.1. La década del sesenta como inicio de una tendencia de enseñanza

La primera edición de *La gramática en la escuela secundaria* de Mabel Manacorda de Rosetti de 1961 produce una innovación desde el enfoque científico del estudio de la Lengua como desde la tradición aplicacionista que aquí se inaugura. El prólogo de M.H.Lacau es muy preciso:

“Forma vigilada, lenguaje objetivo, profundidad de conceptos y claridad didáctica, son sus características, a la vez que un bien graduado proceso que nos lleva desde los fundamentos del estructuralismo, apoyados en la Lingüística de Saussure, hasta su aplicación didáctica en la escuela secundaria.”

El aplicacionismo como postura frente a la enseñanza corresponde a esta época en la que la científicidad era todavía una necesidad para validar la Lingüística y definir su objetivo, como lo vemos en el prólogo:

“Se sostiene que la lengua es forma y no sustancia. Lo fundamental no es la realidad que esa lengua señala “sino cómo ella se conforma dentro de los distintos moldes o signos que le ofrece el sistema”. Así, la realidad puede ser una, siempre la misma, pero las estructuras que la contengan pueden variar. Por eso son las estructuras las que interesan a la lingüística.

A continuación la autora aborda los tres criterios con que se debe estudiar el hecho lingüístico: sintáctico, morfológico y semántico, y asistimos al replanteo de temas como la oración y la proposición, los distintos tipos de articulación y su estructura interna, los predicados verbales y no verbales, el problema del género, el aspecto en los verbos, y otros”.

Pero se nota, a la vez, la precisión y claridad respecto de la disciplina de referencia, la gramática estructural que se propone a profesores y maestros. Asimismo hay una exacta ubicación del espacio en que se produce esta obra de divulgación:

“No dudamos de que esta exposición tan didáctica por su contenido, tan actual por la novedad que aporta, tan probada por la experiencia que involucra, servirá de guía y orientación a todos los profesores de lengua, y a los maestros, que quieran acceder a los nuevos enfoques de la Gramática estructural, hoy en pleno auge”.

El anclaje enunciativo nos permite reconocer los destinatarios, la finalidad y la intencionalidad discursiva, en una modalidad pragmática que diferencia los usos posibles del texto de parte del alumno, como del profesor.

Analizaré este nivel de la posición enunciativa desde el enfoque del interaccionismo socio-discursivo para inferir las consecuencias didácticas que, además, son solidarias con la forma de planificación textual de los manuales dirigidos a los alumnos.

CONTENIDO Y ORIENTACIÓN

“En este cursillo nos proponemos ofrecer la síntesis de una teoría gramatical, basada en los principios de la lingüística moderna, tal como podría desarrollarse en los cursos básicos de la enseñanza media.

Esta sistematización es el resultado de una experiencia puesta en práctica en el Colegio Nacional de Buenos Aires, desde 1960, aunque en años anteriores hemos hecho algunos intentos, no muy rigurosos.

Exponemos en este texto, no sólo los fundamentos y la organización de la teoría gramatical, sino también la forma en que puede aplicarse en la escuela secundaria.

Un programa esquemático mostrará cómo es posible dentro de las líneas generales de la orientación oficial, una reordenación más provechosa y de acuerdo con enfoques más modernos.

Nos basamos para este nuevo planteo en algunas de las teorías de Amado Alonso, el notable filólogo español que tan intensamente actuó en la orientación de los estudios lingüísticos y estilísticos, en nuestro país; pero fundamentalmente en las que Ana María Barrenechea, su discípula, ha expuesto en los Cursos de gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, apoyándose en las corrientes estructuralistas, aunque con aportes propios.

También hemos tenido en cuenta los principios básicos y el método de estas nuevas escuelas, y la Gramática de Andrés Bello, con su luminosa concepción sintáctica del sistema.”

El nosotros que enuncia se sitúa desde el equipo de investigación y aplicación de la experiencia en el Colegio Nacional. Propone un “cursillo”, “sistematización”, “programa esquemático”, “nuevo planteo” a los docentes de Nivel Medio de enseñanza, los interlocutores validados desde la explicación de este primer capítulo del género textual de divulgación y aplicación didáctica.

El primer párrafo desarrolla la finalidad del texto, el segundo describe la génesis de la propuesta, el tercero el esquema de contenidos, el cuarto argumenta sobre los alcances positivos y el quinto explica los fundamentos del enfoque.

Esta gran secuencia explicativa destinada a los docentes con apreciaciones como “reordenación más provechosa” “notable filólogo” que actuó tan “intensamente”, referidas a Amado Alonso; “luminosa concepción sintáctica del sistema” con referencia a A. Bello. Estas valoraciones como marcas de afectividad colocan distancias entre maestros y pares. Se oponen a los intentos “no muy rigurosos” de la autora o a la débil carga valorativa de “pero con aportes propios”, en referencia a A. M. Barrenechea, con quien tiene más proximidad. Estas modalizaciones apreciativas nos muestran un sujeto discursivo implicado en su texto.

Este capítulo guarda coherencia en la voz y en las modalizaciones con los textos para el aula, los manuales, destinados a los alumnos y a los profesores.

La posición enunciativa revela desde dónde se produce el anclaje discursivo y delimita los interlocutores y el ámbito socio-histórico. En este sentido el texto opera como herramienta semiótica en la práctica docente-alumno. Determinadas partes deben ser explicadas por el profesor y las indicaciones están explicitadas:

“En la introducción se señalan los puntos en los que se manifiesta la divergencia con la gramática tradicional y se sugieren métodos de acceso al programa y nuevos enfoques formativo-orientadores recomendados por la didáctica moderna en lo que se refiere a la ejercitación.” (Castellano I, II, III)

El resto del prólogo reproduce la misma construcción del texto de divulgación citado anteriormente. Se nota una distancia mínima entre el tipo de discurso (teórico expositivo) utilizados en ambos textos, pese a la diferencia de destinatarios. Esto sostiene la hipótesis de que el usuario del manual es el alumno, pero con la mediación del profesor.

La introducción de 47 páginas es un breve curso de Gramática en el que se desarrollan: Orientación moderna de la Gramática, La enseñanza de la Lengua. Objetivos y Estructura y métodos empleados en la obra. Es la parte dirigida específicamente al profesor a través de descripciones de categorías y explicaciones conceptuales.

En *Castellano II* (1962), se incluyen “*Algunas sugerencias metodológicas*”, “*sugerencias completivas de una enseñanza de la gramática integralmente renovada; es decir que a la renovación del aspecto específico que ya se indicó, se suma la renovación didáctica*”, pX.XXV. Se enuncian aspectos formativos de la enseñanza de la lengua que recogen la tradición de la llamada “Escuela nueva” en el enfoque “*estético-formativo*”, “*la materia enfocada con una actitud dinámica y vital*” y se propone la lectura creadora con los aportes de la Estilística.

Los objetivos didácticos de la materia se presentan como “*la capacidad para resolver problemas y aguzar la posibilidad de raciocinio, para lo cual la materia se presta a maravilla; es decir, todo cuanto implique asociar, coordinar, deducir, aquilatar, vincular, y en suma, enseñar a ver la realidad en forma coherente*” (op.cit).

Asimismo se expone la determinación del campo del saber al que pertenece la disciplina que se estudia y qué relaciones tiene con las disciplinas afines. Esto indica un nivel de conciencia respecto de lo que hoy denominamos transposición didáctica, puesto que el saber a enseñar es seleccionado de diversas disciplinas y articulado en distintos niveles de complejidad. En este sentido se propone la “*unidad lengua-literatura dentro de una visión coherente*”.

En la planificación de los capítulos se organizan las siguientes partes:

I- Lectura y explicación de textos. Recitación. Exposición oral.

Gramática

Ejercitación

Cada uno de los niveles (Cursos) tiene un apéndice con contenidos específicos que van complejizándose desde el uso social. En el segundo curso se trata de *“El pronombre personal”*, *“Redacción (temas sugeridos)”*, en este caso se proponen diversos géneros textuales como cartas, diarios, retratos, semblanzas, junto con descripciones y narraciones y ejercicios de imitación.

En el curso tercero el apéndice contiene: *“la noción de lo correcto”* (niveles de lengua, tipos de lengua, relación entre los tipos y niveles de lengua), *“sintaxis figurada”*, *“el análisis literario y la composición”*, *“redacción comercial”*.

Hoy podemos distinguir en la categorización mezclas de criterios teóricos, pero en realidad esto es sólo un indicador de cómo se va desarrollando la construcción histórica de la enseñanza en la medida en que los procesos de transposición didáctica resuelven problemas teóricos de articulación de contenidos.

El nivel de los mismos tiene coherencia desde el punto de vista teórico y busca entrenar en el uso social dentro de los marcos culturales de la época; en este sentido hay un enfoque pragmático implícito, pero presente, de todos modos al mostrar tipos de cartas comerciales, características de la redacción comercial y monografías. La composición y el análisis literario tienen preponderancia en la propuesta y, quizás en la práctica fue aún mayor la acentuación de este aspecto en detrimento de los otros usos sociales.

Si bien la cátedra de A. M. Barrenechea es el referente teórico de Lacau y Rosetti, la otra línea de enseñanza de la Lengua, representada por Ofelia Kovacci en los años setenta también surge de una cátedra de Gramática y mantiene los criterios científicos disciplinares como orientadores en la elección de contenidos de enseñanza. Se diferencia de la de Lacau y Rosetti en la inclusión de un apéndice de aplicación de la gramática transformacional denominado *“Transformaciones”*.

Al comparar los dos *Cursos para primer año* de M. Manacorda de Rosetti y O. Kovacci encontré coincidencias y diferencias, tanto teóricas como de enfoque didáctico.

En el nivel de la apropiación enunciativa se evidencia un destinatario enseñante explícito en el Prólogo de Kovacci, como vimos en el de Lacau y Rosetti:

“Sabe el profesor que la teoría gramatical surge de los textos mediante un proceso inductivo y que es indispensable la unidad de criterio en todos los cursos para que la enseñanza sea cíclica: en cada año se aumentarán y profundizarán los conocimientos... La inteligente guía del profesor hará que el alumno se ejercite constantemente, al resolver los ejercicios, en la distinción de estos puntos de vista (morfológico, sintáctico, semántico) en primer lugar porque es fundamental para la comprensión de la teoría y su aplicación, y además porque le dará recursos instrumentales para la mejor utilización de la lengua, al mismo tiempo que se desarrollará o flexibilizará su capacidad de razonamiento.” (Kovacci, 1973)

Por otra parte, asoma en esta presentación del curso la concepción de crecimiento del lenguaje basada en las posiciones epistemológicas piagetianas y chomskianas.

La preocupación didáctica está manifestada en la organización paratextual explicitada:

“En la exposición de la teoría gramatical hemos puesto en letra mayor lo que nos parece esencial para el estudiante de primer año, y en letra menor lo que es accesorio. La división en párrafos corresponde a las unidades que integrarán la progresión del aprendizaje y facilita la tarea de confrontación. Pero el profesor sabrá graduar el material de acuerdo con el nivel medio de los alumnos”

La organización del texto mantiene las partes: *“Lectura”*, *“Recitación”*, *“Gramática”*, *“Ejercicios”*, en coincidencia con el de Lacau y Rosetti, como si se tratara de una adecuación a las prácticas usuales en la actividad escolar en la época.

Tanto una como otra propuesta tienen una organización genérica propia de los trabajos académicos universitarios, con notas de citas y bibliografía de referencia. Además, ambas se

validan en los trabajos de investigación realizados en la cátedra y la aplicación en el nivel de enseñanza secundaria.

Notamos una diferencia epistemológica en la organización de los contenidos oficiales. Mientras en Lacau y Rosetti se organizan según el criterio gramatical los contenidos morfológicos y sintácticos, en el texto de Kovacci los contenidos se organizan con otros criterios. Las secuencias extraídas del índice son las siguientes:

Kovacci, *Castellano I*, 1973:

GRAMÁTICA: Capítulos I la oración / II clases de oraciones según la actitud del hablante/ III construcciones sustantivas/ IV funciones del sustantivo/ V accidentes nominales/ VI el verbo.

FONOLOGÍA: Capítulo VII la sílaba

ORTOGRAFÍA: Capítulo VIII acento ortográfico. Reglas de acentuación/ Capítulo IX el alfabeto.

PUNTUACIÓN: Capítulo X signos de puntuación y notas auxiliares.

En Lacau y Rosetti, *Castellano I*, 1964, la secuencia es:

1. GRAMÁTICA: Separación de oraciones. Concepto de oración / 2. Clases de oraciones / 3. El sustantivo / 4. Clasificación de sustantivos/ 5. Los accidentes nominales / 6. El verbo. Conjugación, verbos regulares e irregulares.

7. ELEMENTOS FÓNICOS: La sílaba

8. NORMATIVA: El acento ortográfico/ 9. El alfabeto/ 10. Signos de puntuación.

En la organización de Lacau y Rosetti la Gramática es la disciplina de referencia en la cual están objetivados los contenidos a enseñar, mientras que en el índice de Kovacci hay una diferenciación de ramas de la Lingüística como disciplina de referencia, en consonancia con las posiciones teóricas expuestas en los textos de divulgación de ambas (M. Manacorda de Rosetti en *La gramática estructural en la escuela secundaria*, 1961 y O. Kovacci en *Tendencias actuales de la gramática*, 1967).

En Kovacci el ítem *PUNTUACIÓN* en un mismo nivel categorial que *FONOLOGÍA* y *GRAMÁTICA*, se sitúa en un orden particular que podría indicar una discusión teórica respecto de la puntuación, que no aparece en las otras autoras.

El texto de Lacau y Rosetti manifiesta desde la organización paratextual del índice la tendencia de enseñanza de la época en la que la Estilística como campo disciplinar orientaba la transposición didáctica en la ejercitación gramatical con fragmentos literarios, indicando una postura esteticista cuyas consecuencias no fueron evaluadas, pero cayeron en desuso. En cambio, el índice de Kovacci presenta las actividades tradicionales de lectura y recitación.

2.2.2. La década del 70. Innovaciones y rupturas

A medida que se van relevando los contenidos y finalidades de los textos encontramos un nivel de organización conceptual muy elaborado y la construcción didáctica de la propuesta explícitamente planteada. La enseñanza de la gramática como disciplina autónoma, objetivada en progresiones didácticas, como hemos visto, coexistía con propuestas innovadoras como las de talleres de escritura, surgidos también en los ámbitos universitarios, que fueron abruptamente interrumpidos con la dictadura militar y si en algunos casos subsistieron (grupo Grafein) y llegaron a las aulas, no constituyeron una práctica generalizada.

Durante la década del setenta el énfasis aplicacionista se manifiesta en las nuevas terminologías de diferentes campos de la Lingüística que estrenan las guías de ejercitación. Podemos notar también una influencia del conductismo como teoría psicológica implícita, traducida en la planificación textual en función de los objetivos y las acciones para lograrlos. Los textos escolares comienzan a ser planificados como esquemas o scripts, con recuadros que introducen rupturas discursivas. Se inaugura además la relación autor-alumno, con la supresión del profesor mediador e interlocutor de los textos escolares. La enunciación en 2ª.

Persona singular (tú o vos según el estilo) busca una proximidad con el alumno y elimina el prólogo y las notas dirigidas al profesor. Casi todos estos textos escolares carecen de referencias bibliográficas.

Al analizar los textos de primer año de Pacho García y Zamudio de Molina, *Guías de estudio de Lengua y Literatura* (1975), es notoria la referencia disciplinar de las Ciencias del Lenguaje. Las funciones del lenguaje se introducen como contenido teórico de carácter taxonómico que se conserva hasta la actualidad como símbolo del aplicacionismo.

Los ejercicios están dispuestos en proceso de ejecución con numeración y subdivisiones en las tareas. El destinatario es un “tú-alumno” y las consignas contienen metáforas como la siguiente:

“1.9. Algunas veces nuestras fotografías salen mal porque no hemos adecuado bien la cámara; lo mismo sucede con las oraciones. Descubre los errores de concordancia que aparecen a continuación y corrígelos.” (p.9)

Esta explicación metafórica de la concordancia debe completarse con la dada tres páginas antes en un recuadro:

“las palabras que exigen el reajuste del verbo son los sujetos de las oraciones. Este reajuste se llama concordancia. Sujeto y verbo concuerdan en número y persona. En la oración lo que no es sujeto es predicado. El verbo es la palabra principal del predicado”. (p.5)

A diferencia de los textos de Lacau y Rosetti y Kovacci, los contenidos gramaticales ya aparecen difusos, no están objetivados. Pacho García y Zamudio los organizan como acciones mentales del alumno ideal con el que están dialogando, quien debe resolver tareas de escritura en el mismo texto.

Estas “*guías de estudio, Lengua y Literatura*”, se presentaron en formato de cuadernillos temáticos, en cuya elaboración participaron varios autores, dirigidos por Pacho García y Zamudio. Tienen una característica que se desprende de la organización temática, que consiste en un brevísimo resumen final, a modo de cierre, explicitando la finalidad y utilidad del texto:

“El lenguaje es comunicación y logra eficacia de diferentes modos. Has aprendido alguno de estos modos, cual el estilo directo y el indirecto, procedimientos comunes a la lengua hablada y escrita. Has descubierto otras formas más sutiles de penetrar el lenguaje en la conciencia, como el estilo indirecto libre. Te has ejercitado en el uso de estos procedimientos, a fin de enriquecer tus posibilidades expresivas. Has visto también que tanto los pronombres como los verbos no son elementos gramaticales cuyo uso y función han de ser memorizados arduamente para luego olvidarlos de inmediato, sino que ellos permiten matizar el mensaje expresivo, despersonalizándolo a veces, tiñéndolo otras de afectividad, enriqueciéndolo siempre. Has entendido la complejidad del mensaje literario al rastrear las relaciones posibles entre narrador y personajes, narrador y materia narrada, y has comprendido que tienes muchas maneras de mirar las cosas y de expresarlas por medio del lenguaje.”

Año: 3º Guía 3

Unidades primarias de la comunicación, por: Delia Knudsen de Russo, María Magdalena Dufau de Follari

Modalización, por: Susana López de Espinosa, Ethel de Calvo

La concepción utilitaria o complementaria de la Gramática aparece explicitada en la necesidad de justificación del estudio realizado con pronombres y verbos.

La organización de los contenidos en esta guía tiene un orden secuencial en función de la complejidad temática: oración compuesta, progresión del texto, modalidad de estilos. Estos contenidos se van articulando linealmente siguiendo una trayectoria desde la forma gramatical a la construcción de sentido (oración compuesta, nexos coordinantes como signos de enlace del pensamiento). Hay una preocupación didáctica en la construcción del texto en función del proceso de conocimiento del alumno.

El gran salto que separa estos textos de los de Manacorda de Rosetti y Kovacci es la ausencia del destinatario profesor. Se instala una actitud enunciativa de intimidad entre autor-lector alumno que elide la presencia del profesor, éste se transforma en mediador del “docente dl

manual” o utiliza fragmentos de un discurso docente ajeno. Esta modalidad se mantiene aún incuestionada. Los libros de Lengua se transformaron en guías, carpetas, cuadernos, manuales, se volvieron objetos perecederos.

Durante las décadas del sesenta y el setenta la gramática se enseñó en propuestas que aplicaban los lineamientos teóricos del estructuralismo de maneras más o menos innovadoras. Es necesario indagar cómo se produce el cambio social en la actividad de enseñanza. La preguntas son: 1) ¿cómo estas propuestas de enseñanza de la gramática fueron desvirtuándose en la práctica hasta llegar al momento actual, en que no se les reconoce validez en los ámbitos escolares? y 2) ¿cuándo desaparece la gramática como contenido coherentemente integrado? Para no caer en simplificaciones y pese al convencimiento de las determinaciones socio-históricas ya apuntadas, el análisis de los textos escolares que sustituyeron estas propuestas en la década de ochenta permite algunas respuestas a través de los contenidos seleccionados y las concepciones explicitadas de la enseñanza de la lengua.

2.2.3. La década del 80. Paradigmas de la psicología y el generativismo. Afianzamiento definitivo del aplicacionismo.

La irrupción de las corrientes psicologistas del lenguaje produce una sustitución de la Lingüística por la Psicología como disciplina de referencia. Es a través de la Didáctica que ocurre el desplazamiento del objeto de enseñanza, debido a la influencia de las investigaciones piagetianas y la divulgación de autores como Aebli (en Bratosevich, 1985):

*“Dos apoyos bibliográficos nada más, que se mueven en el campo de la metodología pedagógica concreta: Hans Aebli, **Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget**, Bs.As., 1958; y Paulo Freire, **Concientización**, Bs.As., 1974 (entre otros del mismo autor).”*

El cambio paradigmático está presente en el epígrafe de *Expresión oral y escrita*, una cita de Noam Chomsky que indica un giro muy preciso en la dirección de la enseñanza de la lengua, connotado además políticamente:

“El lenguaje, en sus propiedades esenciales y en la manera en que es empleado, proporciona el criterio básico para determinar si otro organismo es un ser con una mente humana y con la capacidad humana para pensar y expresarse libremente, con la necesidad humana esencial de hallarse libre de las presiones externas de la autoridad represiva.”

La palabra de Chomsky inaugura el texto y refrenda su contenido, tanto como la nota transcrita en referencia a la aplicación didáctica de las ideas de Piaget en conjunción con las ideas de la pedagogía de la liberación de Freire. Este enfoque de la enseñanza de la Lengua, más o menos explicitado será la tendencia dominante a partir de la instalación del proceso democrático en Argentina en 1983. En este sentido no podemos dejar de analizar como confluencia de diferentes niveles –sociales, políticos, teórico-académicos- el vuelco hacia las prácticas espontaneístas asociadas a la “creatividad” en la enseñanza de la lengua. En este contexto la gramática con su funcionalismo y formalismo sistémicos se asociaba con lo opuesto a la creación y la expresión, en otros términos, se producía una polarización que minimizaba la validez de la apropiación de los contenidos gramaticales como tradición cultural objetivada.

En algunos autores estos cambios son defendidos desde posiciones pedagógicas, pero los encontramos aun en quienes parecían bregar por la enseñanza de un núcleo gramatical más duro, como es el caso de Loprete. La organización de los contenidos en el manual *Lengua y Literatura 2* está dividida en expresión oral y expresión escrita. También aparece como contenido el discurso (que en realidad son los géneros literarios escolarizados) y la lengua, ambos con el agregado de “estudio sistemático” entre paréntesis. Se evidencia una transición en este autor, que mantiene todavía los estudios sistemáticos, rasgo que irá desapareciendo paulatinamente.

Una característica de los manuales escolares secundarios de los 80 es la ausencia del profesor en la posición enunciativa del autor del texto. Se dirigen a la 2ª. Persona singular, el alumno y, por esto mismo, desaparecen las citas y referencias teóricas que subyacen en las propuestas.

Comienza un juego de intercambio de implícitos que en muchos casos, en la mediación del aula, se transforman en malentendidos.

La gramática con su dureza formal permitía un intercambio teórico desde las categorías formales. La sustitución por categorías no conocidas o con un alto grado de ambigüedad, produce un efecto de ruptura en la comunidad de enseñantes. Quienes profundizaran algunos marcos teóricos interpretarían determinadas articulaciones intuitivamente, porque el proceso de progresión didáctica que orientara la producción de los manuales escolares no está explicitado. En los textos producidos para el profesor, como lo es el de Bratosevich y Rodríguez (ob.cit), quienes apelan a la actitud creadora del docente se propone la *“propia experimentación”* en los *“múltiples aspectos metodológicos que se están realizando en nuestra época en la expresión oral y escrita. No persigue tanto la originalidad como proporcionar un utensilio de trabajo que sea integral, y de fácil acceso a los docentes argentinos: pues de la abundante bibliografía sobre el tema cada obra toma aspectos parciales del problema sin sospechar a menudo su necesidad de complementación: y además, muchos de esos estudios -una buena proporción está escrita en lenguas extranjeras-tienen escasa difusión en nuestro medio”*. (1984: 9)

El prólogo alude a la afluencia de propuestas didácticas, casi todas anglosajonas, que en realidad son tomadas como fragmentos. El trabajo de estos autores es casi un trabajo de recopilación de autores nacionales y extranjeros que plantearon aspectos diversos de la enseñanza de la lengua. Por lo tanto, la integración del mosaico es forzada y organizada temáticamente, casi en términos de esbozo. Es revelador del estado de situación en los ochenta y presenta ejercitaciones canónicas de las aulas de lengua.

Otros textos, como el de Camili, Viladoms (1984), exponen el cambio producido en la concepción lingüística que está en la base de la propuesta:

“La gramática se transforma de este modo en una dialéctica inacabable que, subordinada a la semántica, debe ser constantemente portadora de aproximaciones y significados inaugurales y parentescos de las cosas.

Las palabras, por reversibilidad, se transforman en objetos con una total libertad combinatoria y se organizan en estructuras móviles, de equilibrio fugaz (pensamiento y lenguaje se realimentan y generan mutuamente y sitúan al hombre en su cenit: el poder del símbolo).”

Para estos autores, de inspiración chomskyana, la gramática debe convertirse en una *“transgramática”*, justificada con una cita de *Desafío de la mente* de Seymour Papert: se contrapone la represión a la libertad, a través de imágenes y metáforas como *“el campo altisonante y hueco del habla escolar”*, *“sintaxis de esperanza”*, en radical oposición entre semántica y sintaxis.

Quizás sean posiciones que alcanzaron para sustituir los textos y las prácticas tradicionales, pero sí contribuyeron a cuestionar la enseñanza de la gramática como contenido autónomo válido.

Frente a éstas, se propusieron otras desde el enfoque aplicacionista. Es el caso de los textos (carpeta para el alumno y libro para el profesor) de Petruzzi, Lorenzini y Melgar. Al analizar los contenidos de *Castellano I* (1983) se puede notar el giro operado en pos de la enseñanza de la teoría de la comunicación humana, sustituyendo formalmente la preeminencia de la gramática:

1ª. Parte: EL CÓDIGO.LA COMUNICACIÓN: Unidades:1) El código / 2)El código lingüístico: signos y fonemas / 3)El circuito de la comunicación. Connotación- denotación. / 4) La competencia comunicativa. Los niveles de lengua.

2ª. Parte: TIPOS DE DISCURSOS: Unidades: 5) Clases de oraciones según la actitud del hablante / 6) Tipos de discursos (Introducción) / 7) El Discurso informativo / 8) el discurso expresivo literario / 9) El discurso apelativo en la publicidad.

En estos títulos de las unidades hay una ausencia total de la Gramática, prácticamente ha desaparecido como contenido. No obstante, en el desarrollo de cada unidad están indicadas

las *Actividades complementarias* (Gramática-Normativa-Ortografía) que se corresponden con los programas descriptos como canónicos en las décadas del sesenta y setenta.

Se puede observar, además, una superposición de contenidos que, por su complejidad y extensión pretenden abarcar varias disciplinas siguiendo el orden interno de cada una de ellas. ¿Es posible desarrollar todos a la vez y no producir en los alumnos interrupciones o saltos en las lógicas que los organizan? Del análisis del discurso a la gramática, pasando por la teoría de la comunicación, se atraviesan campos epistemológicos y niveles de abordaje de objetos diversos: el discurso, la lengua, el lenguaje.

En la práctica los profesores elegían (o eligen, puesto que estas propuestas están vigentes por haberse canonizado) un campo según su preferencia o formación. Pese a las intenciones de este tipo de propuestas, los contenidos que primero desaparecieron fueron los gramaticales, por ser los más duros.

Además, en la época, M. M. de Rosetti, (*La gramática actual*, 1980) también incluye “*el discurso*” como contenido y a la gramática se le reconoce el status de “*procedimientos para producir y comprender mensajes*”.

El proceso de “desgramaticalización” en la enseñanza de la lengua está institucionalizado ya en la década del ochenta.

2.2.4. La década del noventa. Múltiples enfoques para la escritura. Los marcos disciplinares se confunden.

Esta década se caracteriza por la profusa edición de manuales y la dispersión de contenidos, la selección tiene amplios espectros de articulación. Muchos enfoques pueden ponerse en juego. ¿Un retorno a la escuela nueva? Esta tradición que inaugurara Salotti en 1938 presenta actualidad respecto de los problemas de enseñanza que subsisten y de algunos enfoques articuladores del lenguaje. Fue la primera en explicitar los postulados teóricos, desarrollándolos a través de un discurso teórico científico en parte, interactivo narrativo en otros momentos, desde la búsqueda de coherencia epistemológica.

En los manuales de los 90 es posible diferenciar diversos objetos de enseñanza como objetos de discurso: el lenguaje, la lengua, el texto, el discurso, la comunicación, la gramática, insertos unos en otros o concatenados con mayor o menor coherencia.

Los tipos discursivos vehiculizados (Bronckart et al, 1985) son variados, se combinan el discurso teórico con la narración interactiva. El soporte paratextual es solidario: de una explicación se salta a un recuadro con un texto ejemplificador, una descripción o un esquema. Son textos con una clara intencionalidad: atrapar o por lo menos convencer gráficamente al usuario, aproximándose a la modalidad de comunicación por imágenes, propia de las revistas o imitando el efecto de la televisión. Es casi inexistente el texto de dos páginas. Desde el diseño se interrumpe la lectura con fondos coloridos que cambian de formas, las fotografías (con significado extratextual) ocupan páginas enteras. Evidentemente, los manuales así diseñados buscan competir gráficamente, no introducir en la lectura como actividad social, de la cual tienen que apropiarse los jóvenes usuarios.

En la portada de *La Lengua y los Textos 3* de Ediciones Santillana, 1996, se presenta al manual como “*una obra colectiva, creada y diseñada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana, bajo la dirección de Herminia Mérega, por el siguiente equipo: María Elena Rodríguez. Coordinación y asesoramiento lingüístico. Fernando Avendaño...*”

El primer prólogo de este manual está dirigido *AL ALUMNO* y es este su título. Se enuncia en primera persona plural (el equipo editorial) para un vos. La invitación es “*transitar nuevos caminos (...) a través de un enfoque diferente y ameno...*” Esto implica un alejamiento de las formas tradicionales en el estudio de la Lengua, centradas en los contenidos gramaticales:

“*Nada más distante de nuestras intenciones que hacerte memorizar definiciones o someterte al ejercicio tedioso de analizar estructuras lingüísticas o clasificar palabras sin una razón valedera que fundamente esta tarea. Los conocimientos gramaticales que te proponemos alcanzar están estrechamente vinculados a las necesidades concretas de la comunicación.*”

El segundo prólogo titulado *LA LENGUA Y LOS TEXTOS* permite situar al docente en el enfoque teórico “desde una perspectiva funcional y comunicativa” La voz que enuncia es un nosotros y el destinatario no se explicita. Es a través del uso de un léxico propio de la tarea docente, que podemos identificarlo: “La responsabilidad a este desafío es un trabajo didáctico...”, “orientamos la observación y reflexión de los alumnos.”

A continuación, la introducción de María Elena Rodríguez explica las intencionalidades de los cuatro bloques que organizan la propuesta para todas las unidades:

Para entrar en tema / Para armar y desarmar: los textos y la oración y la palabra / Otra vuelta de tuerca / Con palabras propias.

Hay una breve exposición del marco teórico. La gramática se encuentra como subtema en el bloque 2: *la oración y la palabra*; su incorporación se justifica:

“incluimos en este armado y desarmado de los textos dos páginas destinadas al análisis morfo-sintáctico y semántico (...) los contenidos gramaticales no parecen organizados ni tratados en este libro del modo en que se lo ha venido haciendo habitualmente en la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria (...) solamente se incluyen aquellos temas gramaticales que guardan relación directa con la estructuración de los distintos textos incluidos en cada unidad”.

En el índice aparecen enunciados los contenidos gramaticales en un apartado denominado “gramática oracional”, pero en el desarrollo de las unidades observamos una explicación conceptual que no aparece sistematizada.

Otro de los textos analizados fue *Lengua 9 tercer ciclo EGB* (1997) de Sarquis, Heredia, Sabella, de la editora A-Z. Presenta una organización paratextual a modo de pantalla de computadora. Desde esta modalidad cada unidad adiciona una “base de datos” que condensa los contenidos a través de definiciones y cuadros que permiten deducir el marco teórico, sin que exista aclaración acerca de la concepción del lenguaje.

El manual se inicia, previa información editorial y agradecimientos, directamente con el índice de siete unidades organizadas en función de los géneros textuales.

En cada unidad hay un relato o diálogo entre personajes de ficción que unifica los diferentes textos seleccionados para los diferentes temas que se abordan. La Unidad 7 (titulada *Enfocando*), que condensa los contenidos gramaticales, escapa a esta organización y los temas son independientes entre sí: *signos de puntuación/ oración simple: unimembre y bimembre. Sujeto y predicado. Núcleos / Modificadores del sujeto y del predicado / Formación de palabras. Prefijación. Sufijación / Clases de palabras: Sustantivo y adjetivo / Adverbio. Frases adverbiales / Pronombres. Clasificación / Casos especiales de acentuación/Frase verbal / Verbos irregulares / Oración compuesta / Propositiones coordinadas. Clases/ Propositiones adjetivas / Propositiones subordinadas.*

Esta selección y orden de contenidos coincide con la de los manuales de las décadas del 60 y del 70 (Lacau y Rosetti y Kovacci), pero la diferencia radica en el lugar y el tiempo que se otorgan para la enseñanza y el aprendizaje.

Lengua 9 EGB de M. Marín (1998) comienza con una dedicatoria a sus lectores:

“a los que siempre preguntan por qué y para qué, a los que odian la gramática, a los que aman las palabras (...) también a todos los que creen que enseñar vale la pena...”.

Se asignan desde el inicio los lugares al alumno, a la gramática y al docente.

Como “aviso importante” se propone el tratamiento plural masculino extensivo al femenino. Previas instrucciones para el uso del manual, se despliega un primer índice en doble columna: 1) tema, 2) título para el alumno, (ejemplo: 1) cuento y novela / 2) Como cuando era chico).

Los contenidos gramaticales aparecen indicados, incluidos en recuadros y se desarrollan en función de las necesidades de las diferentes tipologías textuales que organizan la secuencia didáctica (textos narrativos / textos expositivos / textos argumentativos / poesía / reflexión metalingüística (sociolingüística).

Al final del manual hay un glosario del que puede inferirse el marco teórico y se colocan los índices de autores y de los textos seleccionados por capítulos.

Entre las propuestas innovadoras, productos de editoras pequeñas, puede notarse en *Los hacedores de textos* de Cortés y Bollini (1996) un cambio respecto de la posición enunciativa, que se manifiesta en el prólogo, presentación temática del texto y finalidad del mismo desde el lenguaje como objeto de reflexión científica. Asimismo podemos distinguir la progresión didáctica en la complejización de los contenidos lingüísticos:

Capítulo 1: Reflexiones sobre el origen del lenguaje/Pensemos como lingüistas / Pensemos como filósofos y poetas / Las palabras y el tiempo / La escritura. Capítulo 2: Las funciones de los textos. Capítulo 3: Los textos con función informativa. Capítulo 4: Acerca de las reglas en nuestro mundo y en los mundos imaginados.

El texto tiene referencias bibliográficas (esto lo diferencia de todos los demás) y una “*Bibliografía específica para el profesor*”, además de una “*Bibliografía general*” del trabajo. Esta característica no aparece desde la década del 70, por eso constituye una innovación en el contexto de los 90.

Respecto de la gramática no hay contenidos específicos. El manual propone en la p. 104: “*analizá sintácticamente las siguientes oraciones del texto*”, pero la sintaxis no aparece mencionada antes. Lo mismo ocurre con el concepto de oración, que se supone como terminología adquirida en otro contexto.

Por lo tanto, como en el caso de los otros manuales, los contenidos de la gramática oracional han quedado excluidos o, supuestos en el aprendizaje de los lectores del texto. La complementariedad de los contenidos gramaticales es, en la práctica, una ausencia de los mismos.

2.3. Documentos oficiales de la reforma educativa

A través del recorrido histórico pudieron observarse algunos cambios de los cánones de enseñanza en función de paradigmas científicos con una diferencia de casi veinte años entre la producción científica y la aplicación en los textos escolares. Se trata de transposiciones didácticas implícitas, en la medida en que la divulgación de algunos autores adquiere preponderancia en los circuitos editoriales y áulicos. Como ejemplo, el contenido “competencia comunicativa” ha sufrido un proceso de transposición implícito, y hoy transita todos los niveles de enseñanza sin que la mayoría de sus usuarios tenga conciencia del modelo teórico que lo sustenta.

Observemos los documentos oficiales:

a) En los *Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente* (1996) los contenidos específicos que están enunciados en el bloque N° 1 son los siguientes:

- lengua escrita: lectura y escritura
- lengua oral
- Reflexión sobre el lenguaje y la comunicación
- Literatura

No hay contenidos gramaticales explícitos, aunque podemos inferir el carácter periférico de estos en el término “*reflexión*” sobre el lenguaje. En la propuesta de alcance de los contenidos se enuncia: “*Normativa sintáctica, morfológica, ortográfica y de puntuación*”, como lo más específico de la referencia disciplinar de la Gramática, pero se evita enunciar explícitamente el contenido gramatical.

b) En el documento *Fuentes para la transformación curricular* (1996), concebido con la finalidad de constituirse en material de consulta para los docentes y equipos técnicos como “segundo nivel de especificación curricular” (el primer nivel lo constituyen los *Contenidos Básicos Comunes* de 1994), contiene propuestas elaboradas por especialistas en Lengua y Literatura como dos áreas definidas. He revisado los trabajos de Kovacci, Narvaja de Arnoux y Viramonte de Ávalos en lo que respecta a contenidos de enseñanza.

O. Kovacci se sitúa desde la Lingüística entre la Gramática y la Pragmática y, basándose en una cita de Halliday, presenta el nudo epistemológico: no se puede hacer análisis del discurso o análisis textual sin gramática.

Esta aserción se va diluyendo en el análisis del lenguaje, los procesos mentales y los niveles de lengua. Pero la pregunta ¿qué lengua enseñar? no queda respondida con precisión.

Cuando se interroga por ¿qué gramática enseñar? Se apoya en los desarrollos de Hudson y Bosque. Sorprendentemente no recurre a nuestra propia tradición de la enseñanza de la gramática; no obstante, hay un esfuerzo de síntesis, pese a la contradicción epistemológica que subyace en el innatismo omnipresente y la explicitación en las citas de Chomsky que aparecen en una carta a los investigadores consultados de distintas universidades. La síntesis a la que me refiero es el intento esbozado de articular la propia tradición de enseñanza gramatical desde Alonso y Henríquez. Ureña, con el expreso reconocimiento de la “*escuela lingüística argentina*” (citando a Rona, 1969).

Postula la necesidad de evaluar lo hecho para poder innovar y propone investigar la educación, pero no llega a plantear qué gramática enseñar, por qué y cómo.

Enfoca en la investigación la lengua de escolares, junto con la investigación en psicología del niño y el adolescente para la programación y la acción de la enseñanza de las “*gramáticas pedagógicas*”. Pese a que expone algunos conceptos vygotskianos al inicio, se sitúa en el paradigma del innatismo chomskyano y los estadios piagetianos, opuesto a la concepción del lenguaje del primero.

Los contenidos son enunciados como actividades, por lo tanto resulta difícil encontrar los específicamente gramaticales. Propone una planificación posible, no un programa de contenidos.

Narvaja de Arnoux enmarca su análisis en la Ciencias del Lenguaje y sitúa los estudios gramaticales dentro de la reflexión metalingüística y ésta como metacognición. Con esta postura restrictiva se define frente a un tema de debate, aún objeto de mucha discusión (Dolz et Meyer, 1997).

Hace referencia al contexto histórico de la enseñanza de la Lengua, propone no dejar de lado la gramática oracional, enfocarla desde la perspectiva textual. Categoriza como *gramática implícita* el dominio práctico de los recursos lingüísticos y *gramática explícita*, el reconocimiento de los mecanismos de la lengua. Es decir, la gramática a enseñar sería un metalenguaje.

Es un trabajo que pretende abarcar todos los temas actuales de investigación respecto de la enseñanza de la lengua materna con muchos supuestos teóricos, articulación de disciplinas y enfoques muy diversos (*Enseñanza de la lengua materna, gramática y léxico, comprensión y producción oral, lectura, escritura, capacidad ortográfica, sobre los géneros*).

Presenta programas de contenidos para la EGB, la educación Polimodal y la Formación y actualización docente.

No hay contenidos gramaticales objetivados como tales, sí aparecen las relaciones entre la sintaxis y la semántica, la gramática oracional y textual, la puesta en texto y el papel de la normativa y la gramática, desarrollo del pensamiento conceptual y desarrollo psicolingüístico en relación con la gramática, la norma ortográfica y la semántica, la morfología y la sintaxis.

Enuncia objetivos y procedimientos y propone un listado de géneros entre los que se mezclan criterios de tipologías textuales y discursivas.

En el nivel Polimodal no aparecen contenidos gramaticales explícitos.

En la Formación Docente las disciplinas de referencia son la Sociología del Lenguaje, la Psicolingüística, la Semiología, la Lingüística Textual, la Teoría Literaria.

Viramonte de Ávalos hace una evaluación del contexto socio-histórico global. Enfoca los aprendizajes lingüísticos como una cuestión compleja, hace referencias a la interdisciplina como “*formación científica hoy desconocida en los encargados de la misma.*”

La disciplina de referencia es “*la llamada ciencia cognitiva que se esparce por la psicología, la neurología, la cibernética, la antropología, la filosofía.*”

Toma una decisión respecto de las áreas (cognoscitiva y social) del lenguaje como procesos que necesitan “*educación lingüística*, la cual a su vez, conlleva <la enseñanza de la lengua>. En este marco el docente debe ser un “*orientador para la adquisición de conocimientos y conductas sociales.*”

Distingue las áreas epistemológicas que determinan dos grandes grupos de contenidos, *comprensión y producción*. Señala la necesidad de estudios sobre la oralidad frente a la profusión de estudios sobre la escritura.

Se nota la aceptación del uso de algunas categorías de diferentes campos disciplinares como sinónimos (texto y discurso).

Asimismo la teoría chomskyana es asumida como marco indiscutido, sin analizar las consecuencias en el plano de la enseñanza: *“Con la revaloración de la información introducida a través del léxico luego de la eliminación de las reglas de estructura de frase en el ámbito de la teoría chomskyana, se abre otro productivo camino para la enseñanza de la lengua, en el cual se opera sintácticamente y, así, se puede trabajar de manera integrada: la semántica y la sintaxis”*. (p.301)

El supuesto de la integración es una síntesis que, al no ser desarrollada en una transposición didáctica, permanece como enunciado, no llega al nivel de las prácticas de enseñanza. Encontramos coherencia entre esta posición y los libros de texto centrados en el discurso que dedican un apéndice a contenidos mínimos gramaticales sin el menor atisbo de integración en la secuencia didáctica.

De todos modos, hay una propuesta didáctica en Viramonte de Ávalos, la de *tecnología lingüística*, como proceso de ciencia aplicada que persigue la finalidad de ajustar la enseñanza a los parámetros científicos alejándola de la mera subjetividad del profesor.

Los contenidos mínimos están estructurados según edades y ciclos (EGB y Polimodal) y son enunciados como objetivos (*cf: edad: 6 y 7 años [grado: 1º y 2º] iniciación en los procesos de lecto-escritura, iniciación en los procesos de la escucha-habla; edad: 12, 13 y 14 años [grado 7º, 8º y 9º] –maduración en los procesos de la lecto-escritura y escucha-habla, con énfasis en la caligrafía y presentación formal de los trabajos, desarrollo de valoración de la propia lengua, etc.*

Respecto de contenidos gramaticales enuncia lo siguiente: *“Consecuentemente, trabajo gramatical integrado al relato y (en particular y de manera gradual) a la exposición y a la argumentación”*.

La propuesta de Formación docente abarca la formación de maestros, profesores y actualización docente. Se trata de un diseño estructurado en torno a la denominada *“competencia lingüística”*.

Desde el punto de vista didáctico se formulan etapas: primero enseñar a enseñar y en segundo término una formación teórico-académica de mayor profundidad.

Para la actualización docente se resalta el criterio de instrumentalidad de la enseñanza de la lengua. Entre los contenidos esbozados aparecen los generales como *a) estructuración discursivo-textual, escrita y oral, b) comprensión y producción lingüísticas, c) operatividad con los medios masivos de comunicación, d) proyectar planes cíclicos para ortografía, ortografemática, morfo-lexemática y, además, un entrenamiento metodológico para: e) tareas inter y transdisciplinarias, f) nuevas técnicas de evaluación.*

La gramática como conocimiento implícito guarda relación directa con la concepción chomskyana de la competencia lingüística. De allí la escasa objetivación en los contenidos propuestos y la concepción de maduración como sinónimo de desarrollo, dos conceptos claves que aparecen identificados en este trabajo.

2.4. La tradición socio-histórica de la enseñanza

Si nos situamos en la perspectiva cultural, es decir, en la enseñanza como tradición social e históricamente construida de la enseñanza de la lengua en Argentina, no puede ignorarse la gramática estructural sistémica de los sesenta (subsidiaria de la gramática tradicional de A. Alonso y P. Henríquez Ureña de 1936, que en nuestro país era ya una gramática pedagógica avanzada, como señala Manacorda, 1996). Esto significa que el conocimiento gramatical, hoy devaluado y ocultado, ha sido objetivado como enseñanza y, por lo tanto, ha sido apropiado como procedimientos explícitos referenciales por varias generaciones. Desde nuestros

procesos mentales opera aún como saber operacional que no ha podido sustituirse eficazmente para enseñar a leer y escribir a las nuevas generaciones.

¿Qué efecto tiene y tendrá el corte cultural producido en este cambio psico-social de la eliminación de los contenidos de la gramática en las creencias de los docentes?

La construcción de los cánones pedagógicos, si bien depende, en primer lugar, de las posiciones aplicacionistas de las ramas de la Lingüística, también es consecuencia de la falta de investigación de esta articulación entre las disciplinas de referencia de la enseñanza de la lengua, investigación que necesita la práctica para validar las construcciones teóricas, de allí la utilidad del préstamo de las disciplinas tanto de las Ciencias del lenguaje como de la psicología.

La segunda cuestión atañe al carácter de la investigación didáctica y, fundamentalmente, al proceso de transposición didáctica. La respuesta que obtengamos en la selección de contenidos producirá hacia una u otra dirección de enseñanza de la lengua. Lo que no podemos olvidar, en función de no perder nuestra propia identidad y poder entender nuestra historia, es nuestra propia tradición de enseñanza de la lengua.

Las propuestas que en un momento innovaron para luego canonizarse en la enseñanza, como la de Salotti de 1938 para la escuela primaria y la que inauguran Lacau y Rosetti en 1962 para el secundario, no pueden excluirse del análisis sin transformarse en una pérdida de la identidad cultural.

Si, además, tenemos en cuenta que aprendemos (Piaget y Vygotski lo demostraron) en contacto con los modelos a adquirir por generalización y conceptualización, es decir por la construcción de sistemas de representaciones sucesivos, las nociones gramaticales y textuales necesitan reelaborarse y no es esta tarea la empresa de uno, sino de muchos grupos de investigación. Pero es necesario, en primer lugar, visualizar el proyecto pedagógico de conjunto como objeto de investigación.

El uso adecuado de la lengua materna necesita del conocimiento de la forma para encontrar un sentido preciso. La referencia gramatical ha sido históricamente la base lógico-formal como marco de referencia desde el que pudimos construir núcleos semánticos en una cadena de sentido eficaz y oportuna en cada situación comunicativa. Quienes disponemos de esta referencia tenemos un capital social del que podemos hacer uso y, por lo tanto es necesario distribuirlo para construir las prácticas democráticas.

El análisis de estos cambios epistemológicos que sustituyeron la gramática como objeto de enseñanza no se ha realizado aún y los contenidos gramaticales aparecen tanto en textos de enseñanza, como en documentos oficiales, en carácter de contenidos adjuntos, desintegrados como objetos de enseñanza no deificados; podría decirse que se han desplazado de los ejes centrales de la enseñanza, que hoy ocupan el discurso, la comunicación, los textos, en este orden, como objetos de saber relativamente didactizados.

Por otra parte, y a modo de síntesis, puede notarse que la influencia de teorías psicológicas en el nivel primario ha centrado el objeto de enseñanza en los procesos del sujeto que aprende, mientras que en el nivel secundario, el objeto a enseñar depende de los desarrollos de las diversas ramas de la Lingüística. El origen de esta disyunción está en las instituciones de formación de profesores de los dos niveles, es decir, Institutos Terciarios y Facultades de Ciencias de la Educación (formación psicopedagógica), por una parte, y, por otra, Facultades de Letras (formación lingüístico-literaria).

Capítulo III

Las consignas. Su naturaleza

1. El papel de las consignas en la enseñanza de la lengua
2. Investigaciones didácticas sobre las consignas
3. Naturaleza de las consignas
 3. 1. Aspecto socio-histórico
 3. 2. Aspecto de actividad
 3. 3. Aspecto dialógico
 3. 4. Aspecto de mediación
 3. 4. 1. La consigna como instrumento cultural en la mediación entre pensamiento y lenguaje
 3. 4. 2. La textualización: entre lo instruccional y lo descriptivo, lo metacognitivo

1. El papel de las consignas en la enseñanza de la lengua

Las indicaciones de los enseñantes respecto de las tareas constituyen un espacio socio-discursivo específico, mediador en la interrelación pensamiento- lenguaje.

¿Cómo se planifica en este espacio de la intervención en la mente de otro a través de las consignas?, ¿desde qué lugar se planifica?, ¿desde qué concepciones?, ¿cuál es el valor atribuido a este espacio en la formación y en la práctica profesional?

El punto de partida para abordar las preguntas es, necesariamente, la puesta en contexto dentro de la Didáctica, disciplina de intervención como espacio científico autónomo dentro del campo de la Ciencias de la Educación, desde la articulación de las Ciencias del Lenguaje y la Psicología como disciplinas de referencia [Bronckart y Schneuwly (1991), Camps (1993, 1996), Bonckart, Plazaola- Giger (1998), Bronckart (2002)].

Pese a las concepciones pragmáticas y enunciativas, así como los enfoques textuales de la enseñanza de la lengua, continúan prevaleciendo en las prácticas discursivas las concepciones representacionistas del lenguaje (Bronckart 1997, Besson et al. 1996).

Esta relación contradictoria entre el objeto de enseñanza y el instrumento de la comunicación fue uno de los motivos que orientaron esta actividad de investigación.

Por una parte, se enuncian definiciones y explicaciones teóricas que consideran al texto como objeto semiótico y empírico, la actividad discursiva como constitutiva del sujeto, etc, pero las actividades que proponen las consignas no incluyen, generalmente, operaciones mentales coherentes con tales enfoques teóricos.

Las prácticas parecen indicar que las teorías explicativas están separadas de las decisiones didácticas de los enseñantes de lengua materna. Dicho de otra manera, la internalización de los conceptos, para constituirse en herramientas didácticas, no alcanza a consolidar un instrumento en el que la apropiación se traduzca en una práctica coherente con los cambios de concepciones. Por lo que no parece estar produciéndose aún un cambio (epistemológico) frente al objeto de enseñanza acorde con los enunciados de los discursos teóricos sobre la enseñanza de la lengua.

Como los esquemas teóricos son reducciones de teorías o modelos lingüísticos o psicológicos, los constructos didácticos se reproducen muchas veces con significaciones opuestas o contradictorias, como si se tratara de recetas que, al ser aplicadas, produjeran un efecto determinado. Esta es la tendencia manifiesta que puede notarse en los manuales escolares: las “estrategias didácticas” se reproducen para sujetos ideales en una dirección unívoca, sin abrir un espacio para la construcción del diálogo, imprescindible en la interacción discursiva de la enseñanza.

Los docentes y los alumnos concretos tienen que seguir esos procesos idealizados, a modo de un relato en el que la inclusión de los lectores en los trayectos de pensamiento está predeterminada en unos diálogos estereotipados de una supuesta situación comunicativa, en la que los docentes y los alumnos no están involucrados. Este estilo parece ser necesario y “normal” en el actual contexto de enseñanza.

Por lo tanto, las consignas, que debían ser enunciados organizadores del género discursivo/textual, de elaboración profesional, operan como constructos preestablecidos que cada enseñante toma en préstamo de algún manual y reproduce en sus clases con sus alumnos. Las consignas de tareas como objeto de investigación en la enseñanza de la lengua, pese a que operan como mecanismos de control de la recepción de lo enseñado, no constituyen un espacio muy estudiado. Es el vehículo poco valorizado de los contenidos.

Las investigaciones que enfocan la mediación en la enseñanza apuntan a otros aspectos de la interacción, bien centrados en cómo se enseña, bien en cómo se aprende, puesto el foco en la comunicación, en la semiosis, en los procesos psicológicos o en los pedagógicos generales; mi enfoque, en particular, apunta a la zona de problemas que presenta la instrucción de tareas y, específicamente, en la enseñanza de la lengua, un territorio que permanece aún poco delimitado. En este sentido, el análisis de las consignas puede ofrecer índices del estado de situación y, a la vez, iluminar aspectos de la práctica discursiva que constituyen actuaciones de lenguaje eficaces, tanto como el caso contrario.

2. Investigaciones didácticas sobre las consignas

Hay una delimitación del campo estudiado, sobre el tema de la comprensión de las consignas, en los trabajos de Zakhartchouk (1999:27) que parece oportuno tener en cuenta. Este autor, desde un enfoque pedagógico incluye los niveles discursivos, textuales y pragmáticos y se centra en la relación formas-intenciones de las consignas como objeto de lectura de los alumnos, considera que el valor social de la lectura de las consignas se enseña.

De esta manera, la comprensión de consignas es una “*capacidad metodológica*” a ser aprendida por el alumno. La considera “*la operación intelectual en la que se descompone una tarea*”.

Por otra parte, atribuye a las consignas como textos de instrucción las finalidades de verificación de que el alumno haya comprendido, retenido y asimilado, a la vez que de evaluación de conocimientos y de saber hacer. Las caracteriza como 1) evaluativo-diagnósticas, 2) formativas y 3) sumativas.

3. Naturaleza de las consignas

En el Capítulo I, al abordar la concepción del lenguaje desde el interaccionismo socio-discursivo se definió el lugar privilegiado que este marco otorga a las mediaciones sociales y las intervenciones formativas explícitas del medio adulto (en especial las intervenciones formativas realizadas en la escuela), por considerar que constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano. Para este enfoque, desde la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situación escolar, es que surgirán las contribuciones esenciales para la elaboración de una teoría del desarrollo humano (cf. Bronckart, 1998, 2002).

A continuación abordaré los aspectos que delimitan y conforman la naturaleza de las consignas como objeto de estudio.

3.1. Aspecto socio-histórico

La consigna en la enseñanza de la lengua. Al presentar el lenguaje como construcción histórica, comienza a esbozarse este objeto de investigación.

Fue definido el lenguaje como práctica social y actividad específicamente humana, es la mediación semiótica que hace posible la formación de los procesos mentales y no puede existir sino en la forma de diálogo entre sujetos.

Desde este enfoque psicológico, semiótico, antropológico y lingüístico, es decir, transdisciplinario, usando el término de Bajtín, estamos situados en un territorio fronterizo, entre los sujetos, en la **cultura**, considerada como las **conversaciones** en el enfoque de Maturana, en los enunciados como objetos producidos en la actividad discursiva o sea, los **textos**, para

Bronckart y en los procesos de interiorización de los conceptos que vehiculiza **el lenguaje como signo e instrumento a la vez**, como formulara Vygotski.

En esta complejidad de niveles y enfoques desde diversas disciplinas, nos asomamos a un panorama demasiado obvio y familiar, demasiado próximo, podemos mirar el vehículo y el instrumento-consigna construido por cada enseñante, pero sin descuidar el contenido y sin perder de vista el efecto en la mente de los otros, en este caso, los aprendientes.

Como objeto teórico el espacio de la consigna permite enfocar, desde la perspectiva vygotskiana, la mediación y la zona de desarrollo próximo, cómo se organiza el andamiaje del pensamiento a través de las acciones de lenguaje y del metalenguaje que vehiculiza contenidos lingüísticos de las disciplinas de referencia que son las Ciencias del lenguaje. Con Bajtín, se trata del enunciado y sus fronteras, es decir, los dos sujetos discursivos del ámbito de la clase de lengua.

3.2. Aspecto de actividad

Según Leontiev (1983), la actividad humana no existe más que como forma de acción o de finalidad de las acciones, de las cuales la conciencia es el producto subjetivo, como forma transformada de las relaciones sociales por naturaleza, realizadas por la actividad de los hombres en el mundo objetual. Cada actividad corresponde a una necesidad y está dirigida a un objeto capaz de satisfacer esa necesidad.

La jerarquización de las actividades como procesos impulsados y orientados por motivos y la correlación entre éstos permite distinguir cuáles son las finalidades planteadas y cuáles se logran.

La delimitación de las acciones orientadas a una finalidad constituye el contenido de las actividades concretas y plantea la cuestión de las relaciones internas que las vinculan.

Las operaciones son los medios o procedimientos para efectuar la acción.

Así como la acción se correlaciona con la finalidad, la operación, con las condiciones requeridas para lograr la finalidad.

Las operaciones y las acciones tienen diferente origen, una dinámica y un destino distintos. La génesis de la acción reside en las relaciones del intercambio de actividades, en cambio toda operación es el producto de la transformación de la acción, lo que ocurre como resultado de su inclusión en otra acción y de su “tecnificación” (automatización).

El análisis de la actividad pone al descubierto las relaciones internas que la caracterizan, relaciones tras las cuales se encuentran las transformaciones que surgen en el desarrollo de la actividad, en su movimiento.

En este marco, **la consigna como proceso psicológico a ser construido** por los enseñantes para ser realizado por los alumnos puede considerarse lo planificado, prefigurado y analizado sistémicamente como instrumento desde la perspectiva didáctica.

Mediante estos aportes de la teoría de la actividad, que aún no han sido utilizados en la medida de sus múltiples posibilidades, en la elaboración y evaluación de la progresión de las consignas es posible describir los efectos previsibles de las acciones de lenguaje dentro de la actividad de enseñanza y analizar, de este modo, tanto **la acción verbal desplegada** por quien enseña, como **la acción mental realizada** por quien aprende, materializadas ambas en los productos textuales.

3.3. Aspecto dialógico

Para Bajtín (1992), los enunciados tienen como frontera la presencia del otro, sin el otro no existiría el enunciado como acción humana con un sentido y una finalidad. De aquí surge, al considerar la consigna como el instrumento necesario de la comunicación entre enseñante-aprendiente, por esta característica dialógica, constituyente de los intercambios verbales. Por lo tanto, en la elaboración de las consignas el diálogo se produce en una doble realización:

- a) en la planificación como comunicación diferida (pensada y actuada para un sujeto genérico)
- b) en la ejecución como realización comunicacional (acción de lenguaje con una intencionalidad predeterminada)

Hay supuestos respecto de lo que el alumno sabe y sobreentendidos del alumno respecto de lo que el profesor espera que haga. Tanto los implícitos como las referencias extratextuales corresponden al ámbito institucional escolar con las negociaciones propias de la relación entre saber y aprender que allí se dirimen.

Estas condiciones del diálogo de la tarea se complican en el caso de la enseñanza de la lengua, puesto que el instrumento de la comunicación es el mismo objeto de conocimiento.

Cuando el objeto es la lengua como sistema se produce el distanciamiento inherente a la representatividad, el objeto está afuera, puede ser objetivado en sus funciones gramaticales o comunicacionales, como pueden objetivarse fenómenos físicos o combinaciones numéricas.

La complicación del diálogo en la consigna de la tarea de lengua puede observarse frente a la situación de tener que abordar la complejidad textual de niveles inclusivos y objetivar algún aspecto aislado de un nivel de análisis, descontextualizando la acción de lenguaje en la misma interacción discursiva.

El ejemplo que permite ilustrar la situación comunicativa es el del alumno que ante la consigna replica: “¿qué quiere que le ponga?”, buscando en un repertorio de posibles respuestas aproximadas a la supuesta intencionalidad del docente. Es esta una situación habitual de enseñanza de la lengua, tanto del nivel primario como del secundario.

Una primera explicación nos remitiría a la escasa claridad del enunciado de la consigna o a un nivel de conceptualización desconocido por el alumno. Pero la complejidad de la situación merece un análisis más detenido. Es probable que la ambigüedad permita juegos en la interpretación, pero también es frecuente que la “búsqueda de la respuesta” sea una modalidad de intervención comunicativa escolarizada casi en el límite de la relación estímulo-respuesta del “multiple choice”, en un repertorio restringido de posibilidades. La predeterminación de las “respuestas aceptables” entra en contradicción con esta noción del desarrollo próximo posible.

Quizás esta situación de ejercicio del poder institucional desde el rol docente esté tan arraigada en las modalidades de comunicación que, al formular las consignas, haya que desandar, en primera instancia, este fosilizado entrenamiento del pensar sin apropiación en las clases de lengua.

¿Qué tipo de relación dialógica hay en esos enunciados preestablecidos?

En primer lugar puede notarse escasa reflexividad sobre el instrumento para su uso y, utilizando términos de Bajtín, no se trabajarían los géneros discursivos secundarios, la primariedad genérica del discurso está presente en la búsqueda de la intención inmediata del destinatario (“*qué quiere que ponga*”).

En cambio, la consigna que induce o conduce a pensar autónomamente y a elaborar enunciados con intencionalidad propia para influir de una determinada manera en el otro, establecerá un diálogo (relación interpsicológica para Vygotski, intermental según Wertsch, 1999) entre los sujetos involucrados.

Se trata de la consigna planificada como **diseño del espacio previo, como operaciones mentales incluidas en acciones que producirán determinadas apropiaciones de contenidos**.

Este espacio es el de la intervención en el proceso de desarrollo mental de los alumnos; dicho de otro modo, significa situarse para enunciar consignas que los problematicen como sujetos que aprenden; en este caso la consigna sería considerada como herramienta para producir el mayor desarrollo mental posible. Este saber hacer de la consigna implicaría conocer la zona de desarrollo potencial de los alumnos, es decir, partir del nivel operacional adquirido para desde allí transitar el desarrollo próximo, no podría eludir que las acciones mentales propuestas transitan un recorrido progresivo, y por consiguiente, coloca la necesidad de la progresión en las secuencias didácticas.

De un modo general, podría decirse que las consignas son estos **eslabones dialógicos** con los que interactuamos mentalmente con nuestros alumnos en sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, lo predeterminado en la formulación estaría en el plano de las operaciones mentales que van a realizar las acciones de lenguaje, no en los productos discursivos o textuales. Por lo tanto, lo que constituye específicamente metalenguaje no son las nociones técnicas que podemos proponer a los alumnos, sino la manipulación terminológica propia de la planificación de la consigna para provocar determinados recorridos mentales.

No obstante, es bastante habitual la pérdida del carácter dialógico en la formulación de las consignas, por lo que puede observarse una forma de consignas de tareas instituida como cuestionario, que produce –simétricamente- una sucesión de acciones de lenguaje aisladas entre sí, como respuestas independientes.

3.4. Aspecto de mediación

3.4.1. La consigna como instrumento cultural en la mediación entre pensamiento y lenguaje

Esta mediación de la consigna reside en que es acción de lenguaje producida para provocar un determinado efecto en la mente del otro, a través de un proceso de elaboración.

Para Vygotski los procesos de pensamiento y lenguaje – diferentes por su naturaleza- tienen relación muy estrecha a través del lenguaje interior (la internalización de los enunciados de los otros, para Bajtín), que luego exteriorizamos en lenguaje verbal desplegado.

La consigna al ser planificada como acción mental transita el espacio de la planificación discursiva allí donde el pensamiento balbucea como lenguaje interior, predicado, análisis a través de la síntesis en la elaboración de núcleos semánticos, como explica Luria (1995), al ir construyendo la cadena de sentido en el despliegue verbal, el texto oral o escrito.

En este marco la consigna de lengua es un texto producido para dialogar, es decir, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Y por eso, un mismo texto-consigna moviliza la producción de tantos otros textos diversos. Cada sujeto-alumno realizará operaciones y acciones mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible. El andamio que constituye la consigna en la realización de acciones mentales, la mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, es, en el espacio de recepción del alumno:

a) el espacio del problema a resolver, b) el trayecto de elaboración mental que permitirá apropiarse de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas, c) las diferentes explicaciones que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales.

Por lo tanto, la construcción de los textos de las consignas requiere un nivel de precisión y elaboración compleja. Estamos frente a un instrumento de enseñanza cuya construcción lo transforma en objeto de investigación. Se trata, además, de un objeto complejo que involucra los campos disciplinares de las Ciencias del lenguaje tanto como los de la Psicología.

3. 4. 2. La textualización: entre lo instruccional y lo descriptivo, lo metacognitivo

El marco teórico formulado por Bronckart y, en coincidencia con el enfoque socio-histórico, puesto que es, en realidad, un desarrollo de este enfoque, a la vez que indaga en el proceso del lenguaje como la actividad humana y los textos como productos, propone un instrumento de análisis cuya metodología tiene una finalidad didáctica.

La actividad de lenguaje (en concordancia con el sentido desarrollado por Leontiev), produce textos (acciones de lenguaje), indexados en géneros textuales, cuyo conjunto denominado intertexto, constituye un reservorio de modelos para todo agente de una acción de lenguaje (o lenguaje).

Además, en una determinada situación histórica la interacción textual entre enseñantes y aprendientes movilizará determinados temas a través de formas lingüísticas que utilizarán diferentes tipos de discursos y conformarán los mundos discursivos (el contar y el exponer) de la enseñanza de la lengua.

En este contexto teórico la consigna es **una acción de lenguaje**, que se produce en el ámbito escolar organizada en el orden del exponer implicado y tiene, además y como función específica, la finalidad de guiar diversas acciones de lenguaje de los alumnos en el proceso cultural de interiorización de capacidades lingüísticas.

En concordancia con lo anterior, en el género textual utilizado como instrumento entre docentes y alumnos las consignas son los **segmentos textuales** que vehiculizan operaciones mentales y objetos de discurso que guardan relación con diversas disciplinas, como la gramática, las teorías del texto y del discurso, teorías sobre la enunciación y la comunicación, etc.

En síntesis, toda consigna de Lengua conduce a la acción de textualizar en forma oral o escrita. Es decir, el aspecto instruccional de este segmento textual ha sido estudiado y enfocado desde diversos ángulos para caracterizarlo.

Para Silvestri (1995:16) se “*trata de un discurso orientado a la ejecución práctica de acciones. Esta propiedad es exclusiva de los textos procedurales, y los distingue de todos los demás tipos: se los lee para ejecutar una tarea (Dixon, 1987)*”.

Según Adam (1992), se plantean -a partir de lo que Bajtín denomina la heterogeneidad composicional de los enunciados- unas formas de planificación, las secuencias de base textual prototípica, que son los esquemas representacionales, estructuras que articulan contenidos temáticos con tipos de discurso.

Las consignas, según Adam (op.cit: 97) serían consideradas como *secuencias descriptivas*; según Bronckart (1997: 246) se trataría de *secuencias exhortativas o instruccionales*.

Pueden identificarse como los segmentos textuales de las clases que, contruidos con determinados modos y tiempos verbales (imperativo, infinitivo, futuro de indicativo), con la marca de 2ª persona singular o plural, organizan, como estructura, los contenidos de las actividades las clases.

Como señala Bronckart (op.cit.), en todas las estructuras secuenciales subyacen operaciones dialógicas, pues es la representación de los destinatarios lo que motiva la organización secuencial: en la secuencia dialogal la finalidad es regular la interacción con los alumnos; en la secuencia explicativa, encuadrar los problemas; dirigir la tarea en la secuencia instruccional y convencer acerca de algo, en la secuencia argumentativa.

Si tomamos en consideración dentro de la consigna como texto, lo descriptivo secuencial y la conducción de las acciones, podremos orientar la mirada hacia el concepto vygotskiano de andamiaje que, fundamentalmente, orienta la organización de la estructura mental.

En palabras de Bruner (1988: 136) “*la manera en que uno habla llega a ser con el tiempo la manera en la que uno representa aquello de lo que habla. La actitud y la negociación sobre la actitud llegan a ser características del mundo hacia el cual adoptamos las actitudes. Y con el tiempo, a medida que desarrollamos un sentido de nuestro propio self, el mismo modelo ingresa en la manera en que interpretamos ese “texto” que es nuestra propia lectura de nosotros mismos.*”

En el andamiaje que organizamos con los textos de las consignas, explícita o implícitamente desplegamos los saberes -articulados o yuxtapuestos- con que contamos, actuando de este modo en las mentes de los alumnos. Pero, ¿cómo nos preguntamos, con qué dispositivo científico abordamos **nuestras intervenciones didácticas** en los procesos de adquisición de las capacidades de lenguaje de nuestros alumnos? Esta es la indagación que orienta la delimitación realizada.

Las cuestiones abiertas aquí señalan ciertos caminos, posibles dispositivos metodológicos que, al ser transitados, permiten enfocar algunos problemas de la práctica, a la vez que identificar nuevas cuestiones no resueltas de la transposición didáctica.

Capítulo IV

Metodología

1. Problemática general
2. Objetos de estudio y metodología de análisis
 - 2.1. Tres objetos de análisis
 - 2.2. Las consignas de los enseñantes
 - 2.2.1. Las consignas en las clases.
 - 2.2.2. La recolección de los datos.
 - 2.3. Las representaciones de los enseñantes
 - 2.3.1. Realización de entrevistas
 - 2.4. Los textos de los alumnos
3. Población
4. Hipótesis

1. Problemática general

Influencia de las representaciones sociales sobre la construcción de las consignas.

Debido a que no alcanzan las actualizaciones teóricas lingüísticas o psicológicas como herramientas aisladas, la enseñanza de la lengua supone decisiones teórico-metodológicas que abren interrogantes en la práctica y que no simplifican la problemática, todo lo contrario, porque se trata de romper con las concepciones que enfocan el objeto lengua fuera del comportamiento humano, que son las que operan en los enseñantes como representación social (Moscovici, 1986), es decir, son las concepciones arraigadas profesional y socialmente, con altos niveles de abstracción y reduccionismo.

¿Quién dudaría de que lengua es sistema, que habla es acto, que tenemos competencia comunicativa o que la macroestructura semántica es elaborada al leer y comprender un texto? Sin embargo, no se formula el interrogante de si es válido enseñar desde estas concepciones del lenguaje y se suceden las actualizaciones en modelos que muchas veces desorganizan las actividades de leer y escribir de los alumnos.

Además, se suma la acumulación nocional respecto de los diversos dominios de la Ciencias del lenguaje, por lo que muchas de estas nociones operan como representaciones sociales extraescolares y el resultado es una cantidad de conceptualizaciones imposibles de desarrollar con coherencia a lo largo del proceso de formación.

La consigna de trabajo como texto

Las referencias de género textual de los enseñantes son, generalmente, los manuales escolares de Lengua y Literatura, no obstante, las consignas de trabajo son textos orales y escritos que se producen en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza, cuya coherencia -desde la planificación de las secuencias didácticas- es analizada esporádicamente y, por lo general, cuando se analiza, es en función de los logros en actividades realizadas por los alumnos. El análisis de estos textos de la enseñanza, públicos por el contexto académico, tiene un carácter privado, porque no existe la práctica social de analizar las acciones de lenguaje cuando se trata del propio texto de enseñanza. Pueden analizarse contenidos y hasta enfoques, no la mediación concreta, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes.

La consigna como acción mental

Cada consigna organizadora de la acción que cada alumno internalizará, puede orientar la instrumentalización o bien, puede conducir una acción reproductora y reduccionista, que poco tiene que ver con los procesos de apropiación de habilidades y saberes objetivados.

En el primer caso, la consigna opera como instrumento de la organización semántica de la conciencia (Blanck, 1984). Se trataría de planificar desde las consignas cómo cambia la estructura de la actividad, las acciones externas que se transforman en acciones mentales internas. Es decir, primero realizar una actividad, después conceptualizarla y a posteriori

proponer relaciones posibles con otras actividades y conceptos conocidos para entonces elaborar síntesis significativas.

En el segundo caso, la consigna que demanda la reproducción de un concepto o la reducción de un significado, no exigirá una actividad de reorganización semántica, sino, en el mejor de los casos, una operación de memoria funcional.

Estos problemas difusos en la enseñanza tienen causas diversas y complejas que han sido objeto de análisis (Bronckart, 1985), pero los nuevos y numerosos manuales en la actualidad no revelan cambios que permitan modificar el carácter fragmentario del discurso de enseñanza. Todo lo contrario. En general recorren diversas disciplinas de las Ciencias del lenguaje y toman las conceptualizaciones que pueden incluirse sin que medien transposiciones didácticas. Es así como los alumnos deben analizar desde la narratología o la lingüística textual con categorías que no se transforman en instrumentos de comprensión y producción de textos.

La clasificación tiene utilidad cuando está apoyada en la acción de lenguaje para modificar el comportamiento, si la descontextualización inherente a la enseñanza de la lengua no tiene un momento de recontextualización, las acciones de lenguaje permanecen escindidas del concepto enseñado. Mientras los análisis gramaticales fueron de una complejidad relativa media tuvieron una utilidad en la actividad de lenguaje. Sirvieron para cotejar el propio texto con el modelo. En la medida en que fueron complejizándose y exigiendo mayor abstracción (en función de los modelos teóricos implicados) -siempre en el ámbito escolar en sus diferentes niveles- fueron perdiendo la utilidad o, en nuestro marco, puede decirse que no pudieron interiorizarse, se mantuvieron como objetos ajenos a la práctica discursiva y ocuparon el espacio vital del aprendizaje de los alumnos sin los resultados esperados por los docentes.

La función de instrucción y la semiotización, dos planos superpuestos.

En las consignas se dan simultáneamente dos funciones: la comunicativa (instrucción) y la teórico-cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales).

En este proceso la acción que se propone como ejecución (por lo general textualizada mediante verbos de acción como “elaborar”, “construir”) será la que, al lograr una meta determinada, constituya un paso en la apropiación conceptual o procedimental; el nivel de complejidad dependerá exclusivamente de la actividad en la que la acción está incluida, por ejemplo, la actividad de escritura en determinado contexto educativo. Las operaciones que cada alumno realizará para la ejecución están incorporadas (sistema notacional, sistema ortográfico, elementos paratextuales) a la herramienta escritura, es decir, automatizadas. Por lo tanto, ya han sido apropiadas y constituyen unos medios propios del escribiente. No obstante, pueden desarrollarse más las aptitudes y la habilidad tecnológica para elevar el nivel de la actividad.

Sin tener en cuenta este proceso psíquico del aprendizaje, la consigna no puede construirse como discurso coherente, pierde la eficacia como enunciado del género discursivo de la enseñanza de la lengua y se sitúa en un plano autorreferencial.

El núcleo de la discusión puede formularse de la siguiente manera:

- a) Dónde situar el proceso de formulación de consignas.
- b) Cómo articular las disciplinas involucradas en la actividad de enseñar.

Es oportuno destacar, a partir de Olson (1997), que el pensamiento post-escritura implica la comprensión del papel de la evidencia en la atribución de la fuerza ilocucionaria a las proposiciones expresas. Este dato reviste importancia, puesto que la consigna puede no coincidir con la acción pretendida en función de la interiorización conceptual.

Es por esto que todas las consignas escritas necesiten además la textualización oral como encuadre del texto escrito. Sin la explicación oral de la instrucción, la tarea pareciera no poder iniciarse.

2. Objetos de estudio y metodologías de análisis

Esta investigación pertenece al tipo de investigaciones que abordan las interacciones en clase, enfocando tanto la intervención y negociación entre enseñante y aprendientes, como los efectos que la intervención produce en la tarea realizada por los alumnos.

Por eso, el desarrollo está estructurado en base a tres grandes objetos de investigación que, a su vez, han sido delimitados y divididos específicamente en función de los instrumentos metodológicos.

2.1. Tres objetos de análisis

En principio se distinguen:

a) **análisis de las características de las consignas producidas por los enseñantes** en el marco de cada clase de lengua materna destinada a alumnos de nivel primario y secundario;

b) **análisis de las representaciones de los enseñantes** en relación con la concepción del lenguaje y la enseñanza de la lengua, debido a la suposición de que esas representaciones influyen fuertemente en el contenido de las consignas;

c) **análisis de las características de los textos producidos por los alumnos** en respuesta a las consignas, en función de medir el efecto de las mismas e, indirectamente, el efecto de las representaciones sociales de los enseñantes.

2.2. Las consignas de los enseñantes

A partir de un registro exhaustivo se analizaron tres conjuntos de producciones:

-en primer lugar, las consignas en sentido estricto, es decir, los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase; se trata de las instrucciones para realizar textos descriptivos, narrativos o argumentativos;

-en segundo lugar, las consignas en sentido amplio, entendiendo por esto las producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto;

-finalmente, las reacciones verbales de los alumnos a las consignas propuestas.

Sobre las consignas (sentido amplio y estricto) se realizaron tres tipos de análisis:

1) Análisis de contenido (Krippendorff, 1990), en función de la relación entre contenido temático (pensamiento) y formas lingüísticas (expresión), a la vez que de la relación entre los términos teóricos y el nivel de transposición.

2) Análisis textual (Bronckart, 1985, 1997) para poner en evidencia ciertas características formales de las producciones, como género textual, tipos de discurso del género (narrativo, teórico, dialogal, etc.), secuencias como instrumentos de planificación textual (neutra, instruccional, explicativa, argumentativa), posición enunciativa adoptada (voces y modalizaciones)

3) Análisis de la actividad (Leontiev, 1983) para poner en relación la realización de la tarea con la consigna en los textos producidos por los alumnos, en función de la comprensión de parte de éstos, tanto de las indicaciones como de las nociones utilizadas.

2.2.1. Las consignas en las clases.

La recolección de los datos.

Para registrar las interacciones verbales me basé en el enfoque etnográfico de la observación no participante que formulara Woods (1989).

La técnica utilizada fue desarrollada por De Tezanos (1995; 1996), quien, situándose en una perspectiva cualitativa-interpretativa, heredera de la vertiente etnográfica en Antropología y de la Etnometodología y métodos cualitativos de la Sociología de Chicago de 1912, propone la elaboración del diseño para tomar decisiones sobre el contexto de ocurrencia donde se

expresa el campo temático del estudio. Considera que este “*contexto de ocurrencia es el primer momento de acotamiento del diseño*” que, en nuestro caso, consistió en registrar por escrito el transcurrir de cada clase completa, desde la entrada de los alumnos hasta el fin marcado por el recreo.

Como técnica específica se trató de **observación no estructurada**, con registros de los llamados naturales, los que consisten en tomar notas de los eventos que se encuentran en el/los casos de estudio; adquiere un formato similar al de un libreto de teatro, con la finalidad de cumplir a cabalidad su condición objetiva el trabajo debe ser realizado por dos observadores. No obstante, para interferir en menor grado en el desarrollo de las clases, opté por introducir una modificación técnica: la presencia de un solo observador por clase. En este sentido, la posible pérdida de información discursiva no afectaría la investigación, puesto que el desarrollo de la clase fue considerado como el sentido amplio de la **consigna en sentido estricto**, conformada por los segmentos textuales instruccionales específicos, los que en casi todas las clases fueron escritos por los enseñantes para los alumnos en el pizarrón, situación que permitió una estabilidad en el registro.

La toma de notas durante la observación fue manual, centrada en las interacciones discursivas, por lo que se dejaron de lado anotaciones de actitudes o gestos que, en otra investigación pueden ser necesarios para la interpretación de los datos.

En el documento etnográfico se empleó la simbología de los paréntesis para incorporar discurso no textual y puntos suspensivos para señalar pérdida de producción textual.

A cada docente observado le fue entregada una copia de la clase registrada transcrita, sin comentarios subjetivos, excepto en dos casos que solicitaron este nivel de participación no previsto.

Los registros de las clases de los practicantes fueron realizados por docentes del Instituto de Formación Docente, quienes utilizaron la misma técnica, excepto en tres casos que utilizaron registro narrativo, por lo que en el análisis textual de ese grupo, faltó cantidad de texto.

2.3. Las representaciones de los enseñantes

Sobre la indagación de las representaciones de los enseñantes (Moscovici, 1986, Schurmans, 1993) se trabajó en base a **entrevistas dirigidas de investigación (EDI)** que fueron realizadas mediante preguntas abiertas con la intención de no condicionar las respuestas utilizando categorías previas, aunque estuvieron particularmente centradas alrededor de los siguientes temas:

- concepciones de la lengua
- concepción de la planificación
- concepción de las consignas y sus efectos.

2.3.1. Realización de entrevistas

El registro de las entrevistas fue realizado mecánicamente, se utilizaron grabadores, con transcripción posterior. Si bien las diez preguntas se formularon a cada enseñante con el mismo enunciado, el carácter no estructurado de la entrevista estuvo dado en los diferentes sentidos atribuidos por los entrevistados a los temas de las preguntas, así como a la extensión de las respuestas y algunas temáticas que se introdujeron si haber sido previstas en el diseño. De Tezanos (1996) sostiene que es imprescindible la toma de notas manual para registrar las conductas no verbales, debido a que son utilizadas en el análisis. También este aspecto es considerado por Woods (op.cit.) como necesario para recuperar tono de voz y actitudes del entrevistado. Por la índole de la investigación, no fue mantenido el criterio de las notas del entrevistador, poniendo sí, especial cuidado para no variar el sentido en la puntuación de la transcripción.

Las diez preguntas formuladas a cada enseñante, profesores de nivel secundario, maestros de nivel primario y practicantes de este mismo nivel, cuyas respuestas fueron íntegramente

registradas, se organizaron teniendo en cuenta cuatro ejes temáticos precisos, los en el cuestionario que figuran indicados entre paréntesis:

Cuestionario:

- 1- ¿Qué es lo que consideras más importante en la enseñanza de la lengua?(concepción de objetivos de enseñanza)
- 2- ¿Tus alumnos aprenden en la medida en que querés? (efectos de las consignas y cuáles son las actividades que introducen), Sí/No- ¿Por qué?
- 3- ¿Cómo planificás? (concepción de la planificación)
- 4- ¿Cómo pensás las consignas? (formulación de las consignas: según contenidos, operaciones, actividades, procedimientos)
- 5- ¿Cuándo considerás positiva una consigna? (evaluación de la eficacia de las consignas)
- 6- ¿Podrías enseñar sin dar consignas de tareas?¿por qué? (reflexión sobre su práctica: en qué medida esas consignas son importantes y necesarias)
- 7- ¿Qué autores y qué disciplinas teóricas utilizás para planificar las tareas?(concepciones de la lengua y sus relaciones con el pensamiento: sentido común, tradición gramatical, corrientes generativistas y cognitivistas o teorías del texto y del discurso, otras)
- 8- Al enseñar lengua tenemos el problema de que el instrumento de la comunicación es a la vez el objeto de enseñanza, ¿cómo te situás frente al problema, como problema didáctico? (las concepciones y conocimientos que deben movilizar y explicitar en el marco de los procesos de enseñanza)
- 9- ¿Qué modificarías en la enseñanza de la lengua? (medidas a tomar para hacer más eficaz la enseñanza de la lengua: contenidos curriculares, decisiones personales, conciencia del objeto de enseñanza)
- 10- ¿Qué considerás más importante (concepción de los objetos de enseñanza):
 - que los alumnos aprendan a situarse comunicativamente
 - que sepan construir secuencias textuales y componer un texto
 - que sepan construir correctamente desde el nivel morfo-sintáctico?

Debido al carácter de entrevista realizada en el marco de una investigación y para mantener el ritmo conversacional se leyó y aclaró cada pregunta, en la medida en que fue necesario precisar el sentido, pero en ningún momento se entregaron para ser leídas y luego respondidas. De este modo cada entrevistado pensaba en su propia práctica antes de responder, apoyándose en los ejemplos aclaratorios. Por lo tanto, se produjeron los relatos de las experiencias vividas ante cada pregunta, lo que no se hubiera logrado de realizarse por escrito el cuestionario; la oralidad permitió que se explicasen todo lo que consideraron necesario.

La realización de las entrevistas fue previa a la etapa de observaciones, con la finalidad de separar las experiencias de ser entrevistado y observado.

Por otra parte, no coinciden exactamente las personas entrevistadas con las observadas, debido a circunstancias eventuales de las escuelas o de los enseñantes. Como no se trataba de buscar correspondencias individuales entre entrevistado y observado, esto no fue considerado en el análisis de los datos.

Frente a la necesidad de comparar los grupos y buscar las relaciones entre las categorías correspondientes a cada grupo, elaboradas en función de los tres ejes temáticos, se realizaron síntesis progresivas en el análisis con la finalidad de profundizar la comprensión de la complejidad de las representaciones.

Fue realizado un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, utilizando el programa SPAD.N. (CISIA, 1987, 1991), para lo que se tomaron las preguntas como variables activas con las categorías de respuestas respectivas como modalidades, mientras que la edad y el grupo de enseñantes fueron tenidas en cuenta como variables ilustrativas.

2.4. Los textos de los alumnos

La recolección de los textos

Los escritos que, como tarea, fueron producidos por los alumnos después de cada clase observada serían recogidos en su totalidad por cada docente, quienes me los entregarían para fotocopiarlos y devolverlos a sus autores. En esta instancia apareció una circunstancia común a los tres grupos de alumnos: con excepción de dos casos, la cantidad de trabajos entregados por cada enseñante se redujo a poco más de la mitad del número de alumnos presentes en la clase, lo que indica acerca del valor social atribuido a la tarea, como se verá oportunamente.

Respecto de los **textos de los alumnos** se realizaron dos tipos de análisis:

- en relación con la finalidad de la consigna (evaluación de respuesta en género y contenido)
- grado de dominio de los mecanismos de textualización: plano de la coherencia temática (relaciones anafóricas, conexión y correlaciones de tiempos verbales) y plano de la coherencia pragmática (marcas de voces y uso de procedimientos de modalización).

3. Población

Campo de la investigación

La investigación se desarrolló en escuelas públicas y privadas de San Carlos de Bariloche, del nivel primario y secundario de enseñanza.

Los establecimientos educativos en los que fueron realizadas las observaciones de clases y entrevistas a docentes son los siguientes:

En el nivel primario, escuelas públicas N° 16, 44, 185, 273, 284, 298 y 328; escuelas privadas: María Auxiliadora, Primo Capraro y Dante Alighieri.

En el nivel secundario, escuelas públicas: CEM (Centro de Educación Media) N° 2, 37, 44, 45 y 46 y escuelas privadas Dante Alighieri y Los Andes.

En el cuadro siguiente puede observarse, en primer lugar respecto de los niveles escolares (columna 1), las correspondencias entre edades de los alumnos y el grado de escolaridad, así las filas 2 y 3 (primario, 2° ciclo Escuela General Básica) remiten a alumnos entre nueve y doce años y la fila 4 (secundario, 3er ciclo EGB) a alumnos cuyas edades van desde los trece a los dieciséis años.

Las clases estuvieron conformadas por una cantidad de alumnos que osciló entre 25 y 30.

1-Nivel de enseñanza	2-Textos de las consignas de los enseñantes	3-Entrevistas a los enseñantes	4-Textos de los trabajos de alumnos
Escuela primaria (segundo ciclo EGB)	10 observaciones de interacciones en clase	10 enseñantes	60 textos de alumnos (3 grupos de las 10 clases observadas)
Escuela primaria (segundo ciclo EGB)	10 observaciones de interacciones en clase	10 practicantes de enseñanza	60 textos de alumnos (3 grupos de las 10 calases observadas)
Escuela secundaria (tercer ciclo EGB)	10 observaciones de interacciones en clase	10 enseñantes	60 textos de alumnos (3 grupos de las 10 clases observadas)
corpus	30 textos	30 textos	180 textos

Las **interacciones verbales** (columna 2) fueron observadas en treinta clases, veinte de nivel primario y diez de nivel secundario. La elección de las mismas se efectuó de la siguiente manera: Envié una carta a los enseñantes de las escuelas, previa autorización y apoyo de los directores de los establecimientos, en la cual solicitaba la participación en la investigación (en caso de aceptar, en qué momento). Con los diez primeros enseñantes dispuestos a colaborar convinimos las fechas posibles; por lo tanto, cada docente eligió el momento propicio para la observación. Las clases analizadas tienen una duración que varía entre 60 minutos en nivel primario y 80 minutos en nivel secundario. Se respetó el tiempo de cada unidad de trabajo institucional.

Las **entrevistas** se realizaron, en mayor parte, a los mismos enseñantes observados, aunque algunos sólo colaboraron para la observación y otros sólo para la entrevista, en función de sus

posibilidades laborales. Los docentes de nivel medio fueron 10 profesores a cargo de la materia Lengua y Literatura. En el nivel primario la selección fue hecha de la siguiente manera: 10 docentes a cargo del área de Lengua en el segundo ciclo y 10 practicantes de docencia, quienes aún estaban realizando su residencia en diferentes escuelas, bajo la supervisión del Instituto de Formación Docente.

Los **textos de los alumnos** analizados fueron los que se produjeron, por escrito, a partir de las consignas dadas en las clases observadas y me fueron entregados para fotocopiar y devolver. La cantidad de textos recogidos fue menor que la cifra prevista, en lugar de 180 se recolectaron 132 trabajos escritos.

4. Hipótesis

Respecto de las hipótesis podemos distinguir dos niveles: el de los resultados previsibles de cada uno de los tres módulos de la investigación y el de las relaciones posibles entre los tres tipos de resultados.

En el **primer nivel**, respecto de las **interacciones en clase**, formulé las siguientes hipótesis:

- El análisis de contenido de las consignas de los enseñantes mostraría que se remiten esencialmente a los temas que los alumnos deben tratar en sus textos; tendrían como referencia la concepción clásica de lengua (como sistema gramatical que traduce el pensamiento), revelarían pocas nociones provenientes de las teorías textuales y discursivas. En caso de estar presentes las nociones, éstas serían heterogéneas (extraídas de diferentes teorías, algunas contradictorias) y con escasa transposición.
- el análisis textual de las mismas consignas mostraría que el género presentaría características de discurso teórico, con secuencias instruccionales, algunas explicativas y pocas argumentativas; la voz expresada sería la de la autoridad, por consiguiente, se encontrarían modalizaciones deónticas (ligadas a la instrucción), estando ausentes las modalizaciones epistémicas (como expresión de lo cierto, lo probable, lo eventual, etc.).
- El análisis de las reacciones de los alumnos mostraría una dificultad de comprensión de las nociones teóricas eventualmente evocadas por las consignas.
- Otra hipótesis que sostuve fue que la situación comunicativa determinaría las condiciones de realización de la actividad.

En el **segundo nivel** la línea de hipótesis se basó en que las representaciones de los enseñantes condicionan la manera de concebir las consignas y en que las insuficiencias en la formulación de las consignas hacen que no haya efectos homogéneos entre los alumnos, tanto a nivel de género de texto adoptado como en el dominio de los mecanismos de textualización. Otra hipótesis al respecto fue la siguiente: las decisiones de qué enseñar y por qué no se tomarían a partir de un marco teórico, sino según un criterio de consenso social que, por lo general, no tiene en cuenta los efectos. No se decidiría abordar desde un enfoque para poder evaluar después los resultados en la práctica y debatir en torno a los alcances de las decisiones teóricas en función de las concepciones que subyacen explícita o implícitamente en la actividad de enseñar.

-La concepción de la lengua sería esencialmente la de instrumento de representación del pensamiento, en términos del sentido común gramatical o en los términos más modernos de los enfoques cognitivistas y generativistas. Si algunos aspectos de la textualidad hubieran sido mencionados, éstos no se confrontarían con la concepción dominante (no aparecería puesta en evidencia la contradicción entre estos dos enfoques).

-Al poner el acento en la planificación de la enseñanza (en términos de programa y progresión), demostrarían poco interés por la formulación de consignas y se referirían a las mismas de una manera vaga, sin poder reconocer cuáles son más eficaces en relación con una determinada tarea dada.

-Los enseñantes estarían insatisfechos con los resultados obtenidos por los alumnos en la realización de las tareas propuestas por las consignas. Por otra parte, no veía como posible formular hipótesis sobre las modificaciones que desearían introducirían para mejorarlas. Aunque la comparación de los resultados de los tres módulos pudiere ilustrar esta sucesión de dependencias, sin embargo, no podría demostrarla.

Respecto del **tercer nivel**, los textos de los alumnos, las hipótesis fueron:

-El contenido temático estaría presente de acuerdo con las exigencias de las consignas, pero el género utilizado para desarrollarlo variaría, de manera impredecible.

-El nivel de dominio de los mecanismos de textualización tendría alta variación entre los alumnos y no estaría en relación con la situación de clase, sino con aprendizajes previos.

Capítulo V

Análisis de las consignas y de las interacciones

1. Datos recogidos
 - 1.1. Organización de los datos
 - 1.2. Ejemplos de protocolos de clases
 - 1.2.1. Protocolo de clase. Practicante. Primario
 - 1.2.2. Protocolo de clase. Profesor. Primario
 - 1.2.3. Protocolo de clase. Profesor. Secundario
 - 1.3. Consignas estrictas
2. Análisis de contenido
 - 2.1. Las consignas estrictas
 - 2.1.1. Consignas. Primario. Practicantes.
 - 2.1.2. Consignas. Primario. Profesores
 - 2.1.3. Consignas. Secundario. Profesores
 - 2.1.4. Tareas
 - 2.1.5. Nociones teóricas
 - 2.1.6. Nociones didácticas
 - 2.2. Interacciones en clase
 - 2.2.1. Interacciones. Primario. Practicantes.
 - 2.2.1.1. Reformulaciones de la tarea.
 - 2.2.1.2. Nociones teóricas utilizadas
 - 2.2.2. Interacciones. Primario. Profesores.
 - 2.2.2.1. Reformulaciones de la tarea.
 - 2.2.2.2. Nociones teóricas utilizadas
 - 2.2.3. Interacciones. Secundario. Profesores.
 - 2.2.3.1. Reformulaciones de la tarea.
 - 2.2.3.2. Nociones teóricas utilizadas
 - 2.3. Síntesis
 - 2.3.1. Naturaleza de las tareas
 - 2.3.1.1. Evoluciones internas
 - 2.3.1.2. Reagrupamiento de las tareas
 - 2.3.1.3. Los objetos de enseñanza
 - 2.3.1.4. Comentarios
 - 2.3.2. Nociones utilizadas
3. Análisis textual
 - 3.1. Interacciones. Primario. Practicantes
 - 3.2. Interacciones. Primario. Profesores
 - 3.3. Interacciones. Secundario. Profesores
 - 3.4. Síntesis

1. Los datos recogidos

1.1. Organización de los datos

En los cuadros siguientes se presenta la información acerca de los cursos y establecimientos de los tres grupos de enseñantes cuyas clases fueron observadas. Cada clase ha sido categorizada como **texto** en función del análisis.

Como fuera explicado en el capítulo anterior los dos primeros cuadros corresponden al nivel primario de enseñanza y el tercero al nivel secundario.

Primario.Practicantes (10 textos).

Texto 1.1	4° grado	Escuela 255
Texto 1.2	4° grado	Escuela 298
Texto 1.3	4° grado	Escuela 320
Texto 1.4	4° grado	Escuela 201
Texto 1.5	5° grado	Escuela 298
Texto 1.6	5° grado	Escuela 273
Texto 1.7	6° grado	Escuela 44
Texto 1.8	7° grado	Escuela 284
Texto 1.9	7° grado	Escuela 320
Texto 1.10	4° a 7° grado	Escuela 202

Primario.Profesores (10 textos).

Texto 2.1	4° grado	Escuela 185
Texto 2.2	4° grado	Primo Capraro
Texto 2.3	5° grado	Dante Alighieri
Texto 2.4	5° grado	Escuela 71
Texto 2.5	5° grado	Escuela 16
Texto 2.6	6° grado	Escuela 273
Texto 2.7	6° grado	Ma. Auxiliadora
Texto 2.8	6° grado	Primo Capraro
Texto 2.9	7° grado	Ma. Auxiliadora
Texto 2.10	7° grado	Escuela 16

Secundario.Profesores (10 textos).

Texto 3.1	1º año	CEM 45
Texto 3.2	1º año	Dante Alighieri
Texto 3.3	2º año	CEM 2
Texto 3.4	2º año	CEM 46
Texto 3.5	3º año	CEM 45
Texto 3.6	3º año	CEM 44
Texto 3.7	3º año	CEM 44
Texto 3.8	3º año	E. Coop. L.A.
Texto 3.9	4º año	CEM 45
Texto 3.10	4º año	CEM 37

1.2 Ejemplos de protocolos de clases

1.2.1. Protocolo de clase. Practicante. Primario

Observación de clase: 4º grado-Escuela 255-26 alumnos

Fecha:8/03/99

Practicante: D.

Hora: 15 (hora de Lengua, 2ª parte de módulo de 80 minutos)

P: Acomódense, pónganse los guardapolvos.

(están sentados en subgrupos mixtos de 4 o 5 alumnos)

Ahora vamos a cambiar los textos. Cuando terminen vamos a intercambiar las hojas y vamos a seguir las órdenes que nos da el texto, pero sin sacarse la ropa. Por ejemplo, dice desvestirse, enjabonarse las partes, fíjense si es así y ponen el numerito que creen que corresponde. ¿Entendieron? Explico otra vez (explica y se ponen a trabajar)

15.05

(La practicante va por los subgrupos)

Aa: Señor, Jéssica está cambiando todo...

P: el de ustedes no lo cambien todavía. No hagan trampa. ¡Jessica!

(siguen trabajando, la practicante va por los subgrupos)

15.10

P: ¿quién más terminó?

Aa: No entendemos

P: Traten de hacer lo que dice acá y vayan pensando lo que van marcando a ver si se puede hacer. ¿Terminaron acá? (dirigiéndose a otros aos)

Ao: Señorita, señorita...

P: No te voy a decir si está bien, hacelo como te parece.

Aa: (gritando) Señor, falta el seis...

P: ¿Terminaron? (a alumnos que juegan con autitos)

Ao: Señor, está mal

P: Bueno, entonces pongan con lápiz, ¿eh?

(aumenta el ruido, varios se paran)

P: ¿Qué estás dibujando? (a una alumna)

P: Ustedes, ¿terminaron?

Ao: Señor, tenemos que corregir? señor ¿se lo voy a devolver?

P: ¿Intentaron hacer todo? Antes de terminar, algunos no terminaron, vamos a seguir las instrucciones, a ver si nos podemos bañar. Se paran al lado de la mesa. ¿Cuál es la primera? Todos parados. Dejen un ratito. Cuando todos se paren empezamos.

(tardan en cumplir con la consigna)

P: Miren para acá, ¿cuál es la primera?

Ao: Poner el tapón (dramatizan)

P: Sí

Ao: No

P: Aver, ¿quién dice no?

Ao: Desvestirse
P: Bueno, ponemos el tapón y luego desvestirse, pueden ser las dos, ¿y la tres no?
Aa: Abrir la canilla
P: Cristian no abre la canilla.
P: ¿Y después?
Aa: Enjabonarnos
Ao: Que se llene
P: es lo 4°
Ao: No, el cuarto es agarrar el toallón
P: No, dejar que se llene
P: Falta el 5°, probar la temperatura del agua con el dedo gordo del pie. Todos probando ¿cómo está?
Ao: Caliente
P: Entonces ponemos agua fría
P: ¿Y el 6°?
Ao: Metemos la pierna
P: ¿Y después?
Aos: Nos sentamos
P: No, sentado no, acostado.
P: ¿Y después? ¿qué hacemos?
Aa: enjabonarse
P: Nos enjabonamos todos, ¿cómo sigue? ¿y después qué sigue?
Aa: enjabonarnos por partes.
P: ¿Se enjuagaron todos?
Ao: Nos secamos
P: Yo no escucho, ¿y ustedes? De a uno, a ver Damiana
P: ¿Vos te llamás Damiana? (a un ao que intenta responder)
Aa: Sacamos un pie
P: Y después...
Aa: sacamos el otro pie
P: Y después... Marisela, Joana...
Aa: Nos envolvemos
P: Y después...
Ao: Enjuagar la bañera.
P: Nos queda sacar el tapón y terminar de enjuagar.
P: Cada uno lo pega en su carpeta y lo va a corregir de acuerdo a lo que hicimos recién.
P: ¿Qué día es hoy?
Aa: el día internacional de la mujer
Ao: el día de las brujas
Aa: Señor, me perdió la goma.
(La practicante escribe en el pizarrón):
“Hoy es el día internacional de la mujer.”
Completamos el orden de las instrucciones
P: Chicos, ¿qué materia es esta?
Aos: Lengua
15.40
P: Pegamos la fotocopia enseguida. Primero la fecha, el título y luego la fotocopia.
P: ¿pegaron ya?
(toca el timbre)
P: El que terminó de copiar y pegar sale. Después sigue matemática, por eso tienen que terminar esto.

1.2.2. Protocolo de clase. Primario. Profesor

Observación de clase: 5° grado- Escuela 71- 31 alumnos

Fecha: 18/04/00

Profesor: G.

Hora: 9.20

D: ¿Me escuchan?

Aa: ¿Seño, pasamos a lengua?

D: Sí, ¿se acuerdan que yo les había dicho...ahora les voy a decir, los voy a orientar con lo que vamos a trabajar en esta hora. Yo les había pedido en Cs. Sociales que busquen noticias sobre los medios de transporte en Argentina.

Aa: Yo escuché que habían despedido a un montón de colectiveros, como mil.

D.: Habían despedido choferes de colectivos, ¿algo más?

Aa: Sobre que van a hacer una heladería que viene de Buenos Aires...

D: ¿Alguien más escuchó sobre medios de transporte? De a uno, Ailén, escuchemos.

Aa: Van a asfaltar la ruta 23

Ao: hace seis años que lo dijeron.

Ao: Un camión que transportaba no sé qué cosa, llevaba cocaína. De ida llevaba armas a Colombia y de vuelta, cocaína.

D: Tráfico ilegal.

Aa: En una tela habían cosido cuadraditos con cocaína.

D: El medio de transporte que une ciudades es usado de esa forma. Les voy a dar una fotocopia con noticias extraídas de distintos diarios. Les voy a pedir que escuchen bien las consignas.

Ao: Yo cuando fui a Brasil en la aduana vi un señor que traía marihuana en el tanque de nafta.

Aa: Cuando fui a Buenos Aires iba un camión adelante y se le cayó algo.

D: Se han informado veo, nos interesan estos temas. Además, en Argentina, como turistas, como los primos de Carolina que venían de Italia, ¿con qué problemas se podían encontrar?

Vamos a trabajar, de todas la noticias “La pesadilla de viajar en Buenos Aires”. Primero van a separar en párrafos, con lápiz.

9.25(la docente me entrega el texto que ha repartido a los alumnos –una fotocopia por cada grupo de tres o cuatro integrantes)

9.35 (parecen haber terminado la lectura porque hay ruido de conversaciones)

Aa: Después de leerlo todo, ¿qué hacemos?

D: Vamos a esperar que terminen otros grupos.

9.40

D: Bueno, ¿terminaron todos? Bueno, vamos a hacer una lectura para todo el grupo grande.

Aa: Hay siete párrafos.

D: Empezamos con Ailén, la escuchamos. Para el que no pudo leer más que una vez, vamos a hacer lectura general. ¿Ya está?

(Aa lee de corrido, en voz baja)

D: Otro, Pamela, no, por grupo.

(Aa lee en voz baja, algunos la siguen con el texto en la mano)

D: Acá hay dos corchetes, los párrafos fueron omitidos del texto original.....

(vuelve a leer la primera alumna, son pocos los que escuchan, lee de manera entrecortada, la docente corrige cuando cambia palabras del texto)

D: A ver, Ana María.

(la alumna indicada lee con voz alta)

D: ¿Qué intención habrá tenido el escritor al escribir este texto?

Aa: que sepan lo que les puede llegar a pasar.

Aa: Es un texto informativo.

D: Bien, a ver Federico.

Ao: Que no es conveniente viajar.

Ao: O que no es conveniente ir en colectivo.

D: ¿Pasa en nuestra ciudad?

Aa: Pasé por la parada de colectivos y estaba lleno de chicos.

Ao: En el horario escolar, me contó..... que un hombre empezó a pedir ropa.

Ao: Una vez con mi mamá tuvimos que esperar atrás de un colectivo porque se bajaban muchos chicos.

D: Camila.

Aa: A la mañana nos ponen un colectivo chico.

Ao: Hay un colectivo para discapacitados.

Aa: Los colectivos no son chiquitos, pero somos muchos, está bien que puedan agrandar.

Aa: Ahora salieron unos chiquitos.

Aa: Deberían usarlos para pasear.

D: A ver, Leandro

Ao: En Buenos Aires yo tengo un primo que cuando iba a bailar a las tres de la mañana, el colectivo estaba lleno.

Aa: Mi mamá me contó que cuando era joven trabajaba en Buenos Aires y viajaban muchos chicos.

Aa: mi tío era taxista y bastantes veces lo llevaron al hospital por asaltos. Los colectivos chiquitos son peligrosos, se suben...un hombre solo...Mi tío no quiso trabajar más de taxista.

D: Pero, ¿de qué nos habla el texto?

Aos: Peligros de colectivos

D: Pero, ¿habla sobre la delincuencia el texto?

Ao: No.

9.50

D: Tampoco dejarlo de pensar. Se suma la delincuencia a viajar mal.

.....: Mi tía ya no viaja en colectivo

(anuncian que ya es la hora)

D: Escuchen un momentito. Lo que tienen que hacer en la carpeta: escribir la opinión de ustedes relacionada con el tema. Individual en cada carpetita.

10.15

Vamos a escribir la opinión. Cada uno escribe su opinión en la carpeta y después tienen que leer el trabajo.

Ao: ¿Qué tenemos que hacer?

D: Yo les dije y me están preguntando

Aa: Señor, de título ponemos...

(los alumnos se acercan a la docente para que lea los trabajos de cada uno, los leemos juntas)

10.45

D: Ya hicimos recreo. Sentados, vamos, antes de que toque el timbre, a ver, escuchamos, es difícil hoy día.(leen varios alumnos)

D: Se presta para el debate, en este grupo empezaron a cambiar opiniones. Podríamos hacer un debate. Pueden pasar al recreo. Me dan las hojitas.

1.2.3. Protocolo de clase. Secundario. Profesor.

Observación de clase: 4º 2ª/ 24 alumnos/ CEM 45

Fecha: 18/05/99

Prof. G.

Hora: 8.00

Un alumno pregunta por un trabajo.

P.: Lo tengo acá.

Ao.: ¿Está mal?

P.: Algunos problemas de sintaxis (se lo entrega)

(los alumnos conversan y se saludan)

P.:¿Terminaron las saluciones? Les entrego una copia para que vayan leyendo, primero leamos en silencio. Son dos textos del discurso oral que han sido transcritos. Uds. Tratarán de leerlos,muy cortitos, luego los charlamos. Quedó espacio en la hoja, si quieren responder en la misma hoja.(distribuye). Sale más barato que de fotocopidora.

8.10 (silencio total, leen)

P.:¿Ya está?

8.20

Aos.: No (voces bajas, siguen leyendo abstraídos)

P.: Bueno chicos, ya está, ¿se entendieron? Son breves, ¿qué tipo de textos?

Ao.: Dialógicos

P.: Pero, ¿a qué tipo de texto pertenecen uno y otro? Acordémonos de tipos textuales. El 2º está definido, es una entrevista, lo dice ahí.¿Y el primero, fragmento de qué?

Ao.1: Conversación

Ao.2: cuento

Ao.3: canción

P.: Ah! Obra de teatro dicen acá, ¿qué elementos?

Aa.1: estados de ánimo

Aa. 2: Anexos

P.: ¿Cómo?

Aa.: Anexos

P.: Anexos los llama. Son indicaciones que el director pone. Cuando vemos una obra de teatro.....

El director les pone como indicaciones, lo que él quiere que se vea. El primer fragmento, ¿qué tiene?

Aa.: El lugar donde se realiza

P.: Si uds. Leen todas las indicaciones lo pueden hacer. En toda obra de teatro vamos a tener todas estas acotaciones de lo gestual, cómo hay que decir; si el director no me pone, cada uno haría lo que le da la gana. Uds. Tienen que reconocer, es una obra de teatro. El segundo es una entrevista. Está dicho, pero/qué pasó?

Aa.: No hay indicadores

Ao.: respeta los rasgos propios de la oralidad.

P.: Ahí está como si lo hubiéramos sacado del grabador.

Aa.: Pero no es una pregunta, no le dice hablame sobre tu disco.

P.: No está planteada elaborada.

Aa.: La entendemos como pregunta

P.: Tal cual salió, vos decías que no está escrito como pregunta, ¿qué otro signo tenés que no aparece?

Aa.: Los signos y el qué /cuándo, no aparecen.

P.: Las preguntas clásicas no aparecen, la.....para hacer preguntas en una noticia. En la entrevista hay otras formas, se va dando como una conversación. Pero acá se respetan los rasgos propios de la oralidad, no fue transcripto para una revista, ¿cuáles son las marcas de la oralidad que aparecen?

Ao.: Y...más

P.: ¿Eso lo transcribirían? “Lo más fenómeno” ¿qué sería?

A.: lo mejor

P.: ¿Y en la segunda?

Ao.: el “bueno”, “y bueno”.

Aa.: Hace muchas pausas

P.: ¿Y qué tal en cuanto a la coherencia?

Ao.: No tiene coherencia por las personas

P.: Parece que no tiene coherencia. A ver Gisela, lee ese parrafito. La 2ª línea.

Aa.: ¿dónde se ríe? (lee). Se llama el amor después del amor

P.: ¿Por qué dice eso?

Aa.: ¿soy poco psicologista?

P.: ¿qué les parece? El entrevistador le pregunta a él si el disco era intimista

Aa.: No, él habló

P.: Contar más cosas que las que se le preguntaron. Y habla de su disco, soy poco psicologista.

Aa.: No lo pensó demasiado.

P.: Sin demasiadas intenciones supuestas para hacer un trabajo. Esas son las marcas que aparecen y uds. van a tener que reconocer y escribir como para publicar.

Volvemos al texto anterior, ¿cómo es el diálogo?

Aa.: ¿cómo?

Ao.: Es entre dos amigos que no eran tan amigos

P.: ¿Por qué?

Aa.: Porque evidentemente se trata que él está cansado de su familia

P.: El está aislado y canta tangos. Es un cantor, se miran en el espejo, ¿por qué no son tan amigos?

Ao.: ríe

Aa.: puede ser conocido.

P.: Tenemos supuestos para saber que son amigos

(los alumnos hablan entre ellos)

Aa.: Desconfía del amigo

P.: O a lo mejor se siente perseguido

8.35

Aa.: Los dos son cómplices de algo, me lo voy imaginando

(participa la mitad de la clase)

P.: El espera el acompañamiento. ¿Están entendidos los dos textos? Bueno, les dicto ahora.

(Un alumno golpea la puerta y pregunta si puede salir otro alumno, la profesora lo autoriza y sale)

Hoy es 18, empieza la semana de mayo.

Aa.: Hay que empezar a ponerse la escarapela.

P.: Empezamos, número 1 para el primer texto: observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación?, cierren el signo. Abrimos de nuevo signo de pregunta, ¿de qué tipo se trata en cada caso, cierren el signo, abrimos otro.

Aa.: ¿al lado?

P.: Al lado o abajo, ¿y qué importancia le adjudicarías o le darías? Y segundo, reescribir la entrevista formulando las preguntas sin los rasgos propios de la oralidad. Punto segundo: si es necesario agregar alguna observación sobre aspectos de la comunicación no verbal, bueno, a ver, lean las dos a ver si hay alguna duda en lo que hay que hacer.

Ao.: La primer pregunta es ¿cómo sería?

P.: ¿cuáles son los aspectos no verbales: entonación de voz, gestos, disposición del cuerpo, todo eso, y qué importancia tiene. Cuando hablamos de la importancia tenemos que ver...

Aa.: Hay que transcribir

P.: No, si quieren, poner un ejemplo de cada uno

Aa2: Es para el primer texto

P.: Sí la primera es para el primero, la segunda para el segundo, una para cada texto.

8.45

(Una alumna pregunta en voz muy baja algo sobre lo no verbal, la profesora explica en voz baja)

(mientras los alumnos escriben la profesora recorre las mesas y da explicaciones cuando las demandan)

Ao.: ¿Qué es tipo?

P.: Si es gestual, entonación de voz, corporal. Rapidito chicos que me lo entregan. Pueden trabajar en la copia. Es individual.

(dos alumnos comentan acerca de cómo poner, trabajan de a dos)

Ao.1: Pongamos todo de uno y después del otro

Ao.2: Tenés razón, la importancia...

Ao.1: ¿Qué es? Sin la acotación no sabría la razón del personaje.

(Todos escriben comentando entre dos o cuatro)

(entra el alumno que había salido, explica algo y vuelve a salir junto con otra alumna del centro de estudiantes)

Aa.: Chicos a las 9.30 se va a hacer una sentada porque Dellera se había comprometido a poner matafuegos, arreglar los baños. El que no esté de acuerdo se queda en el curso, que va a haber clase. No hace falta decirlo. Yo firmé por el curso (todos empiezan a hablar entre sí)

P.: Se fueron, vuelvan. (vuelven a trabajar hasta que toca el timbre)

1.3. Consignas estrictas

Se detallan a continuación consignas en sentido estricto extraídas de los protocolos de las 30 clases registradas.

Primario. Practicantes

Texto 1.1	4° grado	Ahora vamos a cambiar los textos .Cuando terminen vamos a intercambiar las hojas y vamos a seguir las órdenes que nos da el texto, pero sin sacarse la ropa. Por ejemplo, dice: desvestirse, enjabonarse las partes, fíjense si es así y ponen el numerito que creen que corresponde. ¿Entendieron? Explico otra vez.
Texto 1.2	4° grado	¿Trajeron su juguete?, vamos a hacer una descripción. Primero vamos a hacer una regla, pueden jugar en el recreo, ¿están de acuerdo? Yo también traje mi juguete. (anota en el pizarrón) 1° las partes de juguete 2° cómo son esas partes 3° una vez que tienen todo esto hecho, arman la descripción.
Texto 1.3	4° grado	Como título van a poner “Las partes de la historieta” (lo escribe) viñeta/ gestos/ onomatopeya/ signos cinéticos/ globos / estructura espacio-temporal Vayan leyendo en silencio la fotocopia que les di, no la peguen todavía. Yo les di una fotocopia con las partes, la primera viñeta....y por último, la estructura. Algunas pueden tener globos y otras no, yo traje una historieta ampliada. Presten atención acá después lo van a hacer en sus cuadernos
Texto 1.4	4° grado	<u>Las sílabas son las unidades más pequeñas en que podemos dividir las palabras</u> Este texto tiene errores ortográficos en la separación de sílabas de las palabras, a ver si los pueden encontrar. Primero marca los errores y después escribe nuevamente el texto correctamente.
Texto 1.5	5° grado	Esto es una guía, no es para estar preso, pero acuérdense de elegir un lugar, un personaje, le ponen un nombre, lo describen, ese personaje va a vivir en ese lugar, luego eligen un elemento, si quieren esto o inventan otro, luego el conflicto y por último el final donde explican la solución del problema. Este cuento, en casa, tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar, si desarrollaron el conflicto, después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos.
Texto 1.6	5° grado	Vamos a armar un cuento en forma grupal. Yo les voy a entregar palabras o fragmento de oraciones, ustedes van a armar el cuento y cuando les guste cómo queda lo van a copiar en el cuaderno y yo voy a hacer afiches y después lo van a pegar, ¿entendieron todos qué hay que hacer?
Texto 1.7	6° grado	les voy a entregar diarios y ustedes van a anotar en sus carpetas qué cosas van a observar: las tapas, la contratapa, las secciones en que está dividido el diario. (copia en el pizarrón): 1. ¿qué tipos y tamaños de letras se usan? 2. ¿qué elementos tiene la tapa del diario?¿y la contratapa? 3. ¿en qué secciones está dividido el diario? 4. ¿por qué les parece que es importante informarnos? Ahora trabajan en grupo y después designan a uno que va a contar lo que hicieron.

Texto 1.8	7° grado	Bueno, ahora van a escribir una nota de opinión para el periódico mural. Esta es la consigna: Escribir una nota por pareja expresando sus opiniones acerca del tema del texto. No se olviden de ponerle un título, los nombres de los autores y también de incluir las partes que tiene una nota de opinión. (escribe en el pizarrón) -Título-autor-fecha -Presentar el tema o problema -Fundamentación (ejemplos, explicación) -Conclusión.
Texto 1.9	7° grado	El trabajo en grupo, es decir, van a trabajar todos, todos escuchamos, todos opinamos, lo que van a ir viendo en esas historietas que tienen es qué cosas hay en común y qué tienen diferente en esas historietas, ¿se entiende?, qué cosas hay igual y qué cosas diferentes. Ao: ¿escribimos todos? P: escriben todos, pero yo voy a mirar una, se supone que porque es en grupo todos van a tener lo mismo. (escribe en el pizarrón): <u>Lengua</u> ¿qué cosas hay en común y qué cosas diferentes?
Texto 1.10	4° a 7° grado	Vamos a escuchar canciones y las vamos a analizar (enciende el equipo, suena la música) Vamos a buscar si hay una rima, ustedes van a buscar Ao: cuando coinciden las palabras... Ustedes van a marcar las rimas y los más grandes van a marcar las estrofas, los versos... Bien (acercándose a Sonia) fijate si hay repeticiones, alguna palabra que se repite varias veces, si hay imágenes. El análisis háganlo en la carpeta.

Primario. Profesores

Texto 2.1	4° grado	Completen cada oración con un verbo apropiado. Escriban en qué tiempo está cada uno. Oraciones 1. Hace tres años viajé a San Juan. Tiempo Pasado 2. El próximo año _____ uniforme nuevo. _____ 3. Quiero que te _____ ahora mismo. _____ 4. El domingo que viene, mis abuelos _____ 5. El año pasado, Julián _____ un accidente de automóvil. _____
Texto 2.2	4° grado	19 de Octubre de 1999 PARA OBSERVADORES En la estación hay personas muy preocupadas por los horarios. Ayúdenlos a resolver sus problemas. 1.- El señor Isidro va a Córdoba, así que le espera un viaje largo. Su problema es que no merendó. ¿Tiene tiempo para tomar un té? 2.- Jaime Teodoro espera a su novia que viene de Vicente López. Pero... guarda Si no se da cuenta, no la va a encontrar. Rápido ¿Adónde tendrá que ir? 3.- Barnabitas está muy nervioso. Su tren sale justo dentro de un minuto y la cola no avanza ¿Adónde...
Texto 2.3	5° grado	Publicidad, pero lo que vamos a hacer es una ensalada. ¿Por qué? Piensen, ¿por qué una ensalada? ¿Cómo se hace una ensalada...? Exactamente. Eso es la ensalada, buscar publicidad y van a ir combinando, teniendo en cuenta unas cosas que voy a poner acá (pizarra). Vamos a ver verbos..... Recortando distintas publicidades gráficas y mezclándolas, combinando textos e imágenes armarás una nueva publicidad. Tené en cuenta los siguientes puntos: - Que haya imagen. - Que tenga eslogan. - Que haya verbos en modo IMPERATIVO.
Texto 2.4	5° grado	Escuchen un momentito. Lo que tienen que hacer en la carpeta: escribir la opinión de ustedes relacionada con el tema. Individual en cada carpetita. Vamos a escribir la opinión. Cada uno escribe su opinión en la carpeta y después tienen que leer el trabajo.

Texto 2.5	5° grado	una persona de cada grupo va a tener que describir, agregando la mayor cantidad posible de cualidades del objeto, y lo va a hacer con los ojos cerrados. Otro del grupo va a venir a buscar el objeto y lo lleva a su grupo. Los demás escriben en un borrador todas las cualidades que su compañero dice. ¿Alguna duda? Decidan quien viene. Si Uds. descubren el nombre del objeto bien, si no, no importa; el objetivo no es adivinar, es describir..... La idea no es abrir los ojos cuando descubran de qué objeto se trata, seguimos describiendo.....
Texto 2.6	6° grado	- Separamos los párrafos y subrayamos la frase clave de cada párrafo. -Luego, completamos el cuadro sinóptico: ¿Cómo organizamos en el cuadro? Empezamos de izquierda a derecha..... lo último, si los hubiera, los ejemplos. Aquí (señala la pizarra) hay un cuadro a medio hacer, ¿qué ponemos en esta llave?
Texto 2.7	6° grado	van a crear un diálogo entre los personajes que va a tener que ver con el hecho que Uds. hayan imaginado. Cuando escribo un diálogo, ¿cuáles son los signos de puntuación que utilizo? Raya de diálogo, ¿y qué más? Y cómo iniciamos un diálogo?
Texto 2.8	6° grado	<u>Modificadores del predicado.</u> El objeto directo – Voz pasiva. Completá los ejercicios de las páginas 201, 202 y 203. D.: Acá, son ejercicios de pensar, no los pueden hacer rápido, al azar, tienen que ir pensando el significado de las oraciones. Saquen el libro en la página 201 y vamos leyendo las consignas. Vamos a leer una vez la consigna y después lo hacen solos. En la página 201, primero, ¿Entendiste? Hay que unir y van a analizar... Ojo, que tiene que coincidir todo. No me pregunten.....
Texto 2.9	7° grado	<u>Análisis de oraciones</u> <u>Objeto indirecto</u> 1.- Lee el título. 2.- Copialo para analizar sus oraciones. Con todo cuidado le trajimos el canario a Sofia. Lo vio y lanzó un grito entusiasta. Después lo instaló cerca de la ventana y le llevó y alpieste. Sofia nos miraba con regocijo. El canario la miraba a ella. Al día siguiente lo llevó al supermercado y le compró una bañaderita a su Pepín. D.: Las oraciones del texto las tienen que analizar, por eso la consigna segunda dice: “Copialo para analizar...”
Texto 2.10	7° grado	Les dicto la consigna: a) lean la página Ao: ¿título? D: El título ya lo pusimos, 144 del libro, prestando mucha atención, entre comillas, a los ejemplos que figuran en la misma. Punto y aparte, b) realicen el ejercicio indicado. ¿listo? Pueden empezar, cualquier duda, yo voy. D: El último punto de la hoja es para poderlo discernir entre todos, no lo escriban, piénsenlo. Si no tenemos claros los regulares, no podemos entender los irregulares. El último punto que dice “comenten entre todos”, no escrito (se refiere al ejercicio del libro, que están haciendo los alumnos)

Secundario.Profesores

Texto 3.1	1° año	Trabajen de a dos y traten de definir qué función tiene ese texto y qué trama, de acuerdo a lo que estuvimos trabajando (los alumnos leen) 8.25 P.: Trabajen con la carpeta así pueden ir leyendo las definiciones. Entonces, pongan en sus carpetas: la fecha. Identificar función y trama.
Texto 3.2	1° año	Vamos a trabajar con este texto igual que hicimos con los otros. Van a leer el texto todas las veces..... Van a determinar los subtemas de cada párrafo y a tratar de ver cuáles son los conceptos importantes de cada párrafo, los que no podemos obviar., y después hacemos la puesta en común. (Los alumnos leen) P:¿Terminaron?

Texto 3.3	2° año	El párrafo A) 1- Recortá y pegá el texto que comienza “La luna es el satélite...” 2- Leé el texto completo 3- Leé cada párrafo y escribí el tema (cita marginal) 4- Contá con tus palabras lo que has leído B) Copiá: -1 palabra aguda sin tilde -1 monosílabo con tilde -2 monosílabos sin tilde -4 graves sin tilde -4 esdrújulas
Texto 3.4	2° año	Ahora van a tener que leer el texto y ver qué tema de éstos. Van a tomar diez minutos para leerlo en forma individual y silenciosa, son dos páginas, 5 y 6. Ya se ponen a leerlo (va recorriendo las mesas) Acá piden silencio. La propuesta es lectura individual y silenciosa. 8.30 (los alumnos leen en silencio) ¿Se entendió, bueno, ¿aburrido? Hacemos un poquito de silencio, ¿hubo algún problema en la comprensión? Bien, lo que van a hacer ahora es, para cada, miren que el texto está subdividido en fragmentos, que tienen varios párrafos. Cada subtítulo es un fragmento. Marcan cuántos párrafos tiene ese fragmento y elaboran una pregunta sobre qué está tratando. Una pregunta para cada fragmento.
Texto 3.5	3° año	<u>El resumen</u> 1° reconocer el tema del texto 2° a) para cada párrafo formular las preguntas que el texto pueda contestar” b) jerarquizarlas por párrafo (colocarles número 1,2,3) c) si consideran necesario completar con alguna información de las respuestas a las preguntas 2”. Voy a retirar cuando termine la clase 3° Redactar un resumen del texto, teniendo en cuenta las respuestas que seleccionaron”.
Texto 3.6	3° año 1	¿se acuerdan que les pedí un minitrabajo. Consistía en defender determinadas afirmaciones. Una era: 2) el mejor programa de música es... 3) ella es mi mejor amiga porque 5) me interesa el resultado político de las próximas elecciones porque 4) el mejor programa 5) yo admiro a
Texto 3.7	3° año 2	Se van a dividir en grupos de no más de cuatro, así trabajan mejor. Les voy a dar, por supuesto, que trabajen con el apunte a la vista, les voy a dar las consignas. Son cuatro. Con el punto uno: a) buscar avisos publicitarios que persuadan, b) buscar avisos publicitarios que busquen convencer. Se van a encontrar con que en el mismo aviso se apela a la persuasión y a otros argumentos, ¿se acuerdan del aviso de Clarín? Había persuasión y argumento. Recuerden eso. El tercer punto es: seleccionar de diarios, revistas, ejemplos de: cartas de lectores, propagandas y buscar la finalidad del texto.
Texto 3.8	3° año	Les traje un trabajo práctico. No me interesa una respuesta exacta, sino si advirtieron el concepto de metáfora, porque si son capaces de encontrar los recursos son capaces de construirlos... no importa cuántos, 5 o 20, sino que lo hagan. A partir de este poema concretamente fíjense si la métrica es constante o fluctuante, bueno, la rima, que van a encontrar, que es bastante extraña, bastante rara...ojo que es la última sílaba. Hay una mezcla de imágenes sonoras y visuales, “vasto cristal azogado”, esta mezcla constante de imágenes sonoras con visuales...¿cuántas pueden encontrar ustedes., después nos juntamos y vemos?
Texto 3.9	4° año	Empezamos, número 1 para el primer texto: observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación?, cierran el signo. Abrimos de nuevo signo de pregunta, ¿de qué tipo se trata en cada caso, cierran el signo, abrimos otro. Aa.: ¿al lado? P.: Al lado o abajo, ¿y qué importancia le adjudicarías o le darías? Y segundo, Reescribir la entrevista formulando las preguntas sin los rasgos propios de la oralidad. Punto segundo: si es necesario agregar alguna observación sobre aspectos de la comunicación no verbal, bueno, a ver, lean las dos a ver si hay alguna duda en lo que hay que hacer.
Texto 3.10	4° año	¿Podrían escuchar lo que tienen que hacer? La idea es que uds.-ahora me acerco a cada grupo- lean ese material y discutan en el grupo las ideas que se desprenden de ese material y las vayan anotando porque va a servir, con otro trabajito, para hacer un texto argumentativo. La idea es que saquen todos los elementos del texto. Hay algunos que son bastante claros, otros por ahí no. Sacar ideas o conceptos que se desprendan del tema. Habla de la educación

2. Análisis de contenido

2.1 Las consignas estrictas

A partir de las consignas estrictas formuladas en cada clase se extrajeron las tareas prescriptas por cada consigna y dentro de éstas, los procedimientos indicados a los alumnos para realizar las actividades, las nociones teóricas y las nociones didácticas.

La numeración corresponde a la de cada clase como texto, según fuera presentada al principio.

Como podrá observarse a continuación, hay clases en las que no aparecen explicitadas nociones teóricas o nociones didácticas.

2.1.1. Consignas. Primario. Practicantes.

1.1

Tarea: instrucciones

Procedimientos: realizar acciones.

Nociones teóricas:----

Nociones didácticas: seguir órdenes que da el texto.

1.2

Tarea: descripción de juguetes

Procedimientos: nombrar partes de un objeto, escribir la descripción

Nociones teóricas:----

Nociones didácticas: armar una descripción en hoja aparte, lleva nota.

1.3

Tarea: reconocer partes de la historieta

Procedimientos: leer y escribir

Nociones teóricas: estructura espacio-temporal

Nociones didácticas: lectura silenciosa

1.4

Tarea: reconocer la sílaba

Procedimientos: marcar el ritmo de las palabras, marcar errores en sílabas, reescribir

Nociones teóricas: error ortográfico, sílaba como unidad más pequeña en que se puede dividir una palabra

Nociones didácticas: escribir nuevamente el texto correctamente

1.5

Tarea: escribir un cuento

Procedimientos: seguir los pasos de una guía con los elementos del cuento

Nociones teóricas: desarrollo del conflicto

Nociones didácticas: al final, la solución del problema. La reescritura bien prolijo.

1.6

Tarea: cuento en forma grupal

Procedimientos: usar palabras o fragmentos dados para armar el cuento, escribir, pegarlo.

Nociones teóricas:----

Nociones didácticas: usar la mayor cantidad de palabras posibles.

1.7

Tarea: reconocer el formato y las secciones del diario

Procedimientos: reconocer tipos de letras, tapa y contratapa, secciones, opinar

Nociones teóricas:----

Nociones didácticas: trabajan en grupo y designan a uno para contar

1.8

Tarea: escribir una nota de opinión para el periódico mural

Procedimientos: -poner título-autor-fecha, presentar el tema o problema, fundamentación y conclusión.

Nociones teóricas:----

Nociones didácticas: escribir una nota por pareja

1.9

Tarea: leer historietas

Procedimientos: reconocer lo que tienen en común y diferente entre sí

Nociones teóricas:----

Nociones didácticas:----

1.10

Tarea: escuchar canciones y analizarlas

Procedimientos: marcar las rimas y marcar las estrofas

Nociones teóricas:----

Nociones didácticas: analizar en la carpeta

2.1.2 Consignas. Primario. Profesores

2.1

Tarea: completar cada oración con el verbo apropiado

Procedimientos: escribir tiempo de cada verbo

Nociones teóricas: oración, tiempo verbal

Nociones didácticas: están las oraciones y falta el verbo

2.2

Tarea: resolver problemas

Procedimientos: analizar, leer, observar,

Nociones teóricas: ----

Nociones didácticas: ayuden a resolver el problema (de los personajes)

2.3

Tarea: armar publicidades

Procedimientos: Recortando distintas publicidades gráficas y mezclándolas, combinando textos e imágenes

Nociones teóricas: publicidad gráfica, modo imperativo

Nociones didácticas: hacer una ensalada, mezclar todo

2.4

Tarea: escribir opinión sobre medios de transporte o texto leído en clase

Procedimientos: leer en grupos de tres o cuatro, separar en párrafos con lápiz y escribir individualmente

Nociones teóricas: ----

Nociones didácticas: lectura para el grupo grande

2.5

Tarea: Describir objetos

Procedimientos: describir con los ojos cerrados, anotar lo que dice el que describe

Nociones teóricas:----

Nociones didácticas: escriben en un borrador las cualidades que el compañero dice

2.6

Tarea: Completar cuadros sinópticos (iniciados por la docente)

Procedimientos: Separar los párrafos y subrayar la frase clave de cada párrafo, completar cuadro.

Nociones teóricas: ----

Nociones didácticas: organizar el cuadro de izquierda a derecha

2.7

Tarea: crear diálogo escrito entre personajes

Procedimientos: observar una imagen y ponerle diálogo

Nociones teóricas: signos de puntuación

Nociones didácticas:----

2.8

Tarea: hacer oraciones y analizarlas sintácticamente

Procedimientos: Unir sujetos con verbos, objetos directos y complementos agentes

Nociones teóricas: oración, sujeto, verbo, objeto directo, voz pasiva, complemento agente

Nociones didácticas: ejercicios de pensar, acción del verbo

2.9

Tarea: Analizar oraciones reconociendo el objeto indirecto

Procedimientos: leer, copiar y analizar

Nociones teóricas: texto, núcleo del sujeto, objeto indirecto, construcciones sustantivas, formas pronominales

Nociones didácticas: el texto habla de una misma persona, un animal

2.10

Tarea: Completar verbos irregulares

Procedimientos: observar y comparar verbos irregulares con regulares para decir cuáles son los cambios

Nociones teóricas: raíz y desinencia, tiempos y modos verbales, tiempos compuestos, participio

Nociones didácticas: verbo modelo

2.1.3. Consignas. Secundario. Profesores.

3.1

Tarea: Definir función y trama de un texto

Procedimientos: leer definiciones de la carpeta, definir función y trama

Nociones teóricas: Funciones informativa, apelativa y expresiva, trama descriptiva, narrativa, argumentativa, conversacional, receptor.

Nociones didácticas: poner texto y poner título

3.2

Tarea: leer un texto y reconocer la organización del tema

Procedimientos: leer texto, determinar subtemas de cada párrafo, ver conceptos importantes de cada párrafo

Nociones teóricas: descripción, comparación, causa-consecuencia y secuencial

Nociones didácticas: hacer puesta en común, descubrirles organizaciones a los textos

3.3

Tarea: 1)leer un texto y reconocer temas por párrafos y 2) escribir palabras con acentos ortográficos y prosódicos.

Procedimientos: recortar, pegar, leer, contar, copiar

Nociones teóricas: acentuación: palabras, graves, agudas, esdrújulas

Nociones didácticas: copiar sin errores de ortografía, hacer aplicación en el texto

3.4

Tarea: 1) leer y encontrar el tema del texto y 2) responder preguntas sobre comprensión del texto y subrayar palabras que indiquen paso del tiempo

Procedimientos: reconocer fragmentos, marcar párrafos, elaborar una pregunta para cada fragmento, responder preguntas sobre el sentido del texto, subrayar palabras.

Nociones teóricas: texto, fragmento, párrafo

Nociones didácticas: lectura individual y silenciosa

3.5

Tarea: Hacer un resumen

Procedimientos: lectura silenciosa, hacer preguntas por párrafo, jerarquizar las preguntas, hacer resumen

Nociones teóricas: texto, párrafo

Nociones didácticas: Un texto bien, con coma, punto seguido, aparte. Que quede bien unido.

3.6

Tarea: Defender determinadas afirmaciones

Procedimientos: escribir completando textos iniciados y leer para reconocer posturas de escritores

Nociones teóricas: argumentar, signos, significados, tesis

Nociones didácticas: trabajo grupal, leer cuidadosamente, no es una carrera, estudio comparativo de textos

3.7

Tarea: Buscar avisos publicitarios que persuadan y avisos que busquen convencer y textos para explicitar sus finalidades

Procedimientos: leer y buscar, seleccionar, exponer

Nociones teóricas: argumentación, denotación y connotación, polisemia, tipo de lenguaje apelativo

Nociones didácticas: trabajen con el apunte a la vista, buscar la aseveración o tesis sobre el tema en cada texto.

3.8

Tarea: Reconocer recursos de un texto lírico

Procedimientos: advertir conceptos, encontrar recursos

Nociones teóricas: métrica constante o fluctuante, rima, imágenes, metáfora

Nociones didácticas: si son capaces de encontrar los recursos, son capaces de construirlos, no me interesa la respuesta exacta

3.9

Tarea: Reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático y reescribir una entrevista sin rasgos de oralidad

Procedimientos: observar acotaciones, dar ejemplos, evaluar, reescribir

Nociones teóricas: aspectos no verbales de la comunicación, rasgos de oralidad

Nociones didácticas: Las preguntas clásicas... para hacer preguntas en una noticia.

3.10

Tarea: Leer textos y sacar temas y subtemas

Procedimientos: lectura en grupo, discusión, anotar temas y subtemas

Nociones teóricas: texto argumentativo

Nociones didácticas: sacar elementos del texto

2.1.4. Tareas

TAREAS

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10
Primario Practicantes	Instrucciones para bañarse	Descripción de juguetes	Reconocer las partes de la historieta	Reconocer la sílaba	Escribir un cuento	Cuento grupal	Reconocer formato y secciones del diario	Escribir nota de opinión	Leer historietas	Escuchar ya analizar canciones
	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10
Primario Profesores	Completar oraciones con verbos	Resolución de problemas	Armar publicidades	Escribir opinión	Describir objetos	Completar cuadros sinópticos	Crear diálogo escrito entre personajes	Hacer oraciones y analizarlas sintácticamente	Analizar oraciones reconociendo el objeto indirecto	Completar verbos irregulares
	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10
Secundario Profesores	Definir función y trama de un texto	Leer un texto y reconocer la organización del tema	1) leer un texto y reconocer temas por párrafos 2) escribir palabras con acentos ortográficos.	1) leer y reconocer tema del texto 2) responder preguntas de comprensión del texto y subrayar palabras que indiquen paso del tiempo	Hacer un resumen	Defender determinadas afirmaciones	Buscar a) avisos publicitarios que persuadan y convengan y b) textos para explicitar sus finalidades	Reconocer recursos de un texto lírico	Reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático y reescribir una entrevista sin rasgos de oralidad	Leer textos y sacar temas y subtemas

2.1.5. Nociones teóricas

NOCIONES TEÓRICAS

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10
Primario Practicantes			Estructura espacio-temporal	Error ortográfico, sílaba	Desarrollo del conflicto					
	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10
Primario Profesores	Oración, tiempo verbal		Publicidad gráfica, modo imperativo				Signos de puntuación	Oración, sujeto, verbo, objeto directo, Voz pasiva, complemento agente	Texto, núcleo del sujeto, objeto indirecto, construcciones sustantivas, formas pronominales	Raíz y desinencia, tiempos y modos verbales, tiempos compuestos, participios
	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10
Secundario Profesores	Funciones informativa, apelativa, expresiva, trama descriptiva, narrativa, argumentativa, conversacional, receptor.	descripción, comparación, causa-consecuencia y secuencial	acentuación: palabras, graves, agudas, esdrújulas	texto, fragmento, párrafo	texto, párrafo	argumentar, signos, significados, tesis	Argumentación, denotación y connotación, polisemia, lenguaje apelativo	métrica constante o fluctuante, rima, imágenes, metáfora	aspectos no verbales de la comunicación, rasgos de oralidad	texto argumentativo

2.1.6. Nociones didácticas

NOCIONES DIDÁCTICAS

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10
Primario Practicantes	Seguir órdenes que da el texto	Armar descripción en hoja aparte, lleva nota	Lectura silenciosa	Escribir nuevamente El texto correctamente	Al final la solución del problema. La reescritura bien prolijo	Usar la mayor cantidad de palabras posibles	Trabajan en grupo y designan a uno para contar	Escribir una nota por pareja	Analizar en la carpeta	
	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10
Primario Profesores	Están las oraciones, falta el verbo	Ayuden a resolver el problema (de los personajes)	Hacer una ensalada, mezclar todo	Lectura para el grupo grande	Escriben en un borrador las cualidades	Organizar el cuadro (sinóptico) de izquierda a derecha		Ejercicios de pensar, acción del verbo	El texto habla de una misma persona, un animal	Verbo modelo
	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10
Secundario Profesores	Poner texto y poner título	Hacer puesta en común, descubrirles organizaciones a los textos	Copiar sin errores de ortografía, hacer aplicación en el texto	Lectura individual y silenciosa	Un texto bien, con coma, punto seguido, aparte. Que quede bien unido.	Trabajo grupal, leer cuidadosamente, no es una carrera, estudio comparativo de textos	Trabajen con el apunte a la vista, buscar la aseveración o tesis sobre el tema en cada texto.	si son capaces de encontrar los recursos, son capaces de construirlos, no me interesa la respuesta exacta	Las preguntas clásicas... para hacer preguntas en una noticia	Sacar elementos del texto

2.2. Interacciones en clase

2.2.1. Interacciones. Primario. Practicantes.

2.2.1.1 Reformulaciones de la tarea.

Tarea 1.1.	Instrucciones para bañarse	“realicen las instrucciones para hacer alguna de las siguientes cosas”.
Tarea 1.2.	Descripción de juguetes	“todas las palabras que ponemos de este lado se llaman adjetivos, sirven para describir”.
Tarea 1.3.	Reconocer las partes de la historieta	“tienen que tener en cuenta esto porque más adelante harán una historieta”
Tarea 1.4	Reconocer la sílaba	“en estos juegos trabajamos la separación de sílabas”
Tarea 1.5	Escribir un cuento	“el nudo no es sólo eso, tienen que definir la situación, desarrollarla y se resuelve”
Tarea 1.6	Cuento grupal	“tienen que tratar de usar la mayor cantidad de palabras posibles”
Tarea 1.7	Reconocer formato y secciones del diario	“Hagan una hoja del diario de los temas que más les interesen para la cartelera”
Tarea 1.8	Escribir nota de opinión	“nota de opinión tiene tres partes, ¿qué partes tiene la noticia? Tratar de entender el texto”
Tarea 1.9	Leer historietas	“dijo algo que es importante y no salía, que hay letras que tienen diferentes sonidos”
Tarea 1.10	Escuchar ya analizar canciones	“Marcar las rimas y los más grandes, las estrofas, los versos”

2.2.1.2. Nociones teóricas utilizadas

Tarea 1.3 Estructura espacio-temporal	Tarea 1.4 Error ortográfico, sílaba	Tarea 1.5 Desarrollo del conflicto
---	---	--

2.2.2. Interacciones. Primario. Profesores.

2.2.2.1. Reformulaciones de la tarea.

Tarea 2.1.	Completar oraciones con verbos	“palabras que son acciones” “algo que tenga sentido con la oración”
Tarea 2.2.	Resolución de problemas	“analizarla es leer, observar todo” “Qué información te da el enunciado”
Tarea 2.3.	Armar publicidades	“Gráfico es porque está escrito” “van a encontrar un montón de modo imperativo, de eslogan en las publicidades”
Tarea 2.4	Escribir opinión	“de qué nos habla el texto.” “Escribir la opinión relacionada con el tema”
Tarea 2.5	Describir objetos	“Ahora pueden agregar algunas cualidades en base a lo que ven. Podemos completar la descripción del objeto”.
Tarea 2.6	Completar cuadros sinópticos	“es todo el párrafo porque es una oración. La base es entender el texto”
Tarea 2.7	Crear diálogo escrito entre personajes	“Quiero decir que cada vez que habla un personaje tenemos que indicarlo, entonces, a partir de la imagen observada, ponemos diálogos a los personajes”.
Tarea 2.8	Hacer oraciones y analizarlas sintácticamente	“el sujeto es el que realiza la acción del verbo; en la pasiva es el que la recibe” “Análisis sintáctico de esa oración”.
Tarea 2.9	Analizar oraciones reconociendo el objeto indirecto	“Las oraciones del texto, las tiene que analizar”; “el objeto indirecto modifica alguna persona que concuerde”
Tarea 2.10	Completar verbos irregulares	“nos damos cuenta por la familia de palabras”

2.2.2.2. Nociones teóricas utilizadas

Tarea 2.1 Oración, tiempo verbal	Tarea 2.3 Publicidad gráfica, modo imperativo	Tarea 2.7 Signos de puntuación	Tarea 2.8 Oración, sujeto, verbo, objeto directo, Voz pasiva, complemento agente	Tarea 2.9 Texto, núcleo del sujeto, objeto indirecto, construcciones sustantivas, formas pronominales	Tarea 2.10 Raíz y desinencia, tiempos y modos verbales, tiempos compuestos, participios
--	---	--	--	---	---

2.2.3. Interacciones. Secundario. Profesores.

2.2.3.1. Reformulaciones de la tarea.

Tarea 3.1.	Definir función y trama de un texto	“¿qué vamos a identificar cuando tengo la trama?, hechos, secuencia lógica y hechos encadenados”.
Tarea 3.2.	Leer un texto y reconocer la organización del tema	“Organización interna del tema, puede haber descripción, causa consecuencia, comparación y secuencial”
Tarea 3.3.	1) leer un texto y reconocer temas por párrafos 2) escribir palabras con acentos ortográficos	“Al tema lo tienen que poner como título, no una oración” “Aplicación en este texto”.
Tarea 3.4	1) leer y reconocer tema del texto 2) responder preguntas de comprensión del texto y subrayar palabras que indiquen paso del tiempo	“de qué habla el texto, una pregunta para cada fragmento” Palabritas que marcan lo temporal”
Tarea 3.5	Hacer un resumen	“lo que responde a esta pregunta es lo fundamental que el párrafo puede contestar, le pongo 1, a la otra, me parece secundaria, le pongo 2”
Tarea 3.6	Defender determinadas afirmaciones	“se puede argumentar cuando uno sabe o puede decir cosas”
Tarea 3.7	Buscar a) avisos publicitarios que persuadan y convenzan y b) textos para explicitar sus finalidades	“función apelativa, ¿persuade o convence? ¿qué tipo de lenguaje está usando?”
Tarea 3.8	Reconocer recursos de un texto lírico	“métrica constante o fluctuante, consonante o asonante”, “no es el fonema, sino la sílaba”.
Tarea 3.9	Reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático y reescribir una entrevista sin rasgos de oralidad	“¿cuáles son los aspectos no verbales?: entonación de voz, gestos, disposición del cuerpo, todo eso, y qué importancia tiene.”
Tarea 3.10	Leer textos y sacar temas y subtemas	“Lean el material y discutan las ideas que se desprenden de los temas.

2.2.3.2. Nociones teóricas utilizadas

Tarea 3.1	Funciones informativa, apelativa, expresiva, trama descriptiva, narrativa, argumentativa, conversacional, receptor.
Tarea 3.2	Descripción, comparación causa-consecuencia y secuencial
Tarea 3.3	Acentuación: palabras, graves, agudas, esdrújulas
Tarea 3.4	Texto, fragmento, párrafo
Tarea 3.5	Texto, párrafo
Tarea 3.6	Argumentar, signos, significados, tesis
Tarea 3.7	Argumentación, denotación y connotación, polisemia, lenguaje apelativo
Tarea 3.8	Métrica constante o fluctuante, rima, imágenes, metáfora
Tarea 3.9	Aspectos no verbales de la comunicación, rasgos de oralidad
Tarea 3.10	Texto argumentativo

2.3. Síntesis

2.3.1. Naturaleza de las tareas

Para definir las tareas de la enseñanza de la lengua, es decir, las **tareas didácticas**, se tomaron éstas en relación con los objetos de saber (conceptos, nociones o habilidades), los cuales deben descubrirse, reconocerse o llevarse a la práctica.

Como sostiene Dolz (2001), las tareas, además, se inscriben en una actividad cuya finalidad cobra significado en un contexto epistemológico y escolar.

Para este autor la tarea didáctica está constituida por « un ensemble de consignes qui définissent un but susceptible d’être atteint dans l’activité en classe, ainsi que les conditions concrètes d’atteinte de ce but et les actions à exécuter » (ob cit).

Por otra parte, al identificar las nociones teóricas vehiculizadas en las consignas, fue posible encontrar los objetos de saber perseguidos en cada clase.

Me he detenido en esta relación tarea-objeto de enseñanza enfocando las consignas y sus reformulaciones en la interacción dialógica enseñante-alumnos, en función de destacar las evoluciones internas de las tareas como significaciones, aspecto que Dolz identifica y señala en la dinámica de la actividad.

En esta dirección, las tareas de las 30 clases fueron reconocidas en su carácter de actividades diversas: *instrucciones para bañarse, descripción de juguetes, reconocer las partes de la historieta, reconocer la sílaba, escribir un cuento, escribir una nota de opinión, reconocer el formato del periódico, leer historietas, analizar canciones*, etc.

A su vez, la relación con los objetos de enseñanza remite la actividad a la comprensión o a la producción textual como actividad mediadora de esa relación con el objeto de enseñanza, que en algunos casos es una noción (*leer un texto y reconocer la organización del tema, reconocer la sílaba, reconocer recursos de un texto lírico, completar oraciones con verbos*), en otros es un concepto o varios (*definir función y trama de un texto, reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático, reconocer el objeto indirecto, reconocer los verbos irregulares*) y en la mayoría el objeto de saber son las habilidades incluidas en las mismas actividades de leer y escribir concretizadas en géneros (*instrucciones para bañarse, escribir un cuento, leer historietas, hacer un resumen, leer un texto y reconocer temas por párrafos, describir una entrevista sin rasgos de oralidad, buscar avisos publicitarios*).

Si bien la relación entre la consigna específica y las reformulaciones realizadas a la misma en el transcurso de la clase permite analizar las **evoluciones internas de las tareas** en cada una de las clases observadas y, a partir de este análisis, extraer algunas características de la evolución que ponen de manifiesto la eficacia de las consignas en relación con la tarea, esta relación también permite evaluar algunos aspectos de la naturaleza de las consignas como acción de lenguaje.

2.3.1. 1. Evoluciones internas

Comparación entre consignas estrictas e interacciones

Para realizar este análisis fue necesario poner en relación las consignas estrictas (2.1) con las interacciones en clase (2.2) en el orden establecido anteriormente desde practicantes a profesores de nivel primario y profesores de nivel secundario:

Primario. Practicantes

- 1.1. En la consigna se plantean “órdenes”, las que son reformuladas como “instrucciones”. Es decir, se trata de una evolución en la precisión léxica, puesto que se refiere a las “instrucciones para bañarse”.
- 1.2. La consigna formula el orden de la actividad (una descripción): 1º las partes, 2º cómo son y después 3º, armar la descripción. En la reformulación aparece la referencia a “palabras que se llaman adjetivos”, se agrega un término técnico y una definición: “sirven para describir”.
- 1.3. El orden de las acciones formuladas en la consigna de lectura (reconocer partes de la historieta) tiene en la reformulación una direccionalidad explícita de la tarea: “tener en cuenta las partes para hacer una historieta después”.
- 1.4. La consigna define sílaba y propone su reconocimiento mediante el error ortográfico y algunos juegos orales. En la reformulación hay una explicación de la actividad realizada en clase: “juegos que sirven para separar en sílabas”.
- 1.5. La consigna es una guía de acciones a realizar, “aspectos a desarrollar”, para hacer un cuento. Se utiliza una terminología teórica, “conflicto”, que no es explicada. En la reformulación se refiere al “nudo” como “definir la situación desarrollada y se resuelve”, por lo que ha habido una sustitución del concepto de conflicto por la noción didáctica de nudo.
- 1.6. La elaboración de un cuento se presenta en la consigna como instrucciones para armar el cuento con palabras o fragmentos dados por la docente. La indicación es armarlo hasta

“cuando les guste cómo queda”. La reformulación consiste en otra instrucción: “usar la mayor cantidad de palabras posibles”. La evolución se mantiene en el mismo plano práctico.

- 1.7. La consigna tiene dos tareas: presenta el listado de “las cosas que tienen que observar en el diario” (tamaño de letras, tapas, secciones, etc) y formula una pregunta acerca de la importancia de la información. La reformulación consiste en una nueva tarea: “hacer una hoja del diario con los temas que les interesen para la cartelera”. Del reconocer el diario, se pasa a un saber hacer, del reconocimiento del modelo, a la ejecución del mismo.
- 1.8. La propuesta de la consigna es la escritura de una nota de opinión para el periódico mural. Se definen los aspectos a tener en cuenta en la ejecución. La reformulación aclara acerca de las partes de una nota de opinión en relación con la noticia. Se pone en relación lo conocido con lo nuevo realizado.
- 1.9. La consigna propone leer y opinar en grupo sobre las similitudes y diferencias de varias historietas. La reformulación retoma el enunciado de un alumno sobre la onomatopeya, aunque no la menciona como tal, se refiere a “letras con diferentes sonidos, algo importante”.
- 1.10. La consigna presenta la audición de canciones, el análisis y el reconocimiento de la rima. En la reformulación se diferencia el tipo de actividad, los más pequeños deben marcar las rimas y los más grandes las estrofas, los versos, fijarse si hay repeticiones, imágenes. Se plantea hacer el análisis en la carpeta. Por lo tanto, la reformulación distingue las actividades para el grupo de los mayores, después de haber planteado la tarea.

Primario. Profesores

- 2.1. La consigna propone completar con verbos. En la reformulación se retoma el verbo como “palabras que son acciones”, “algo que tenga sentido con la oración” remite al tipo de acciones con las que deben completar, se trata de una explicación de sentido común.
- 2.2. Las preguntas de la consigna remiten a situaciones que deben resolver personajes dibujados en un manual. En la reformulación se define la actividad: “analizarla (la situación) es leer”. Se identifica la lectura con la observación y la relación de la información. Es evidente la intención de actividad metacognitiva, la tarea no está planteada en relación con objetos de enseñanza específicos de lengua.
- 2.3. La consigna propone recortar, mezclar y armar publicidades teniendo en cuenta tres puntos: la imagen, el eslogan, verbos en imperativo. Al reformular la tarea se identifica el eslogan con el modo imperativo, de manera oral se guía la actividad formulada por escrito.
- 2.4. La instrucción dada en la consigna de “escribir la opinión de ustedes relacionada con el tema”, se contradice en la reformulación: “de qué nos habla el texto”, que remite a comentario de lo leído. Estas dos indicaciones (una sobre el tema de una clase de Sociales y la otra sobre el texto que los alumnos acaban de leer) no llegan a aclararse durante la interacción.
- 2.5. La consigna propone dos actividades diferenciadas: mientras un alumno describe cualidades, los demás deben escribirlas en sus carpetas. En la reformulación se plantea agregar cualidades en base a lo que ven. Esta reformulación viene a aclarar lo que había sido presentado con algún nivel de confusión en la consigna (describir con ojos cerrados sin adivinar).
- 2.6. La consigna introduce la tarea de construir un cuadro sinóptico guiando mediante preguntas sobre cómo realizar las acciones enunciadas en 1ª persona plural (“separamos, subrayamos, completamos”). En la reformulación aparece la necesidad de comprender por párrafos el texto leído y el resumen como requisito para la confección del cuadro sinóptico.

- 2.7. La propuesta de la consigna es la creación de un diálogo entre personajes, pero la focalización está puesta en los signos de puntuación y la disposición gráfica del texto. En la reformulación se hace referencia al “habla de los personajes”, o sea, se retoma la propuesta de la consigna en la realización de la tarea en un nivel más concreto.
- 2.8. La consigna indica completar ejercicios de un manual, aclarando que “son ejercicios de pensar”, pensar oraciones. Se explica además cómo realizar la tarea: “hay que unir” y “van a analizar”. La reformulación consiste en definir conceptualmente: “el sujeto es el que realiza la acción del verbo”, es decir explicita los conceptos teóricos que deben utilizar los alumnos.
- 2.9. La consigna consiste en dirigir la ejecución de las acciones de la tarea: “leé y copió” las oraciones escritas en el pizarrón para analizar. Al reformular se refiere al objeto indirecto, el tema enfocado como objeto de enseñanza en la actividad.
- 2.10. La consigna consiste en la indicación de leer una página y realizar el ejercicio formulado en la misma, con excepción de una parte (la tarea no explicitada oralmente era completar las personas en los verbos irregulares). Al reformular aclara cómo se reconocen los verbos irregulares mediante las familias de palabras, es decir, utiliza una indicación procedimental y una relación de analogía.

Secundario. Profesores

- 3.1. La consigna propone reconocer función y trama de un texto como aplicación de un concepto teórico anotado en la carpeta. Al reformular plantea: “¿qué vamos a identificar cuando tengo la trama?” y responde: “hechos, secuencia lógica y hechos encadenados”. Reitera las nociones teóricas.
- 3.2. La consigna plantea varias lecturas necesarias para determinar el tema y los subtemas de un texto y los conceptos importantes de cada párrafo. La reformulación remite a la teoría, “el tipo de organización interna del tema, causal, comparación, secuencial”.
- 3.3. La consigna es una instrucción de acciones precisas: “recortá, leé, escribí, contá, copió”. En la reformulación explica la forma de enunciar en texto breve por analogía concreta: “el tema como título, no como oración”. A la vez, en la segunda tarea aclara que se trata de aplicar nociones.
- 3.4. Se propone hacer lectura individual y silenciosa. En segundo término se explicitan los fragmentos y párrafos en que está subdividido el texto. Se indica marcar los párrafos y hacer preguntas para cada fragmento. La reformulación simplifica la complejidad de la consigna “de qué habla el texto”, buscar “palabritas que marcan lo temporal”.
- 3.5. La consigna jerarquiza acciones como: “reconocer la función del texto, para cada párrafo formular preguntas jerarquizándolas, redactar resumen con respuestas”. La reformulación realiza el procedimiento de responder preguntas: “la que responde a esta pregunta es la fundamental de este párrafo, le pongo uno...”, es decir, ejemplifica cómo hacer la jerarquización propuesta en la consigna.
- 3.6. La consigna consiste en completar oraciones en 1ª. Persona singular, enumeradas en orden de complejidad argumentativa. La reformulación explica el porqué de la posibilidad de realización de la actividad propuesta, a la vez que relaciona la argumentación con las acciones realizadas por los alumnos: “se puede argumentar cuando uno sabe o puede decir cosas”.
- 3.7. La consigna tiene como propuesta dos tareas: la búsqueda de avisos publicitarios que persuadan y convengan por una parte, por otra seleccionar cartas de lectores y propagandas en los que debían encontrar la finalidad del texto. En la reformulación establece relación con otras nociones conocidas por los alumnos como “función apelativa” y “tipo de lenguaje”.
- 3.8. La consigna plantea reconocer la métrica y las imágenes de un poema de manera general, sin precisar el desarrollo de la tarea. En la reformulación se refiere a los conceptos de

rima consonante y asonante, diferenciándolas como constante y fluctuante. Se aclara “no es el fonema, es la sílaba”, por lo que se suponen los conceptos como conocidos por los alumnos.

- 3.9. Se proponen dos tareas en la consigna: una de lectura para reconocer las acotaciones de un texto teatral como marcas de la oralidad indicadas por escrito y una tarea de reescritura de una entrevista a la que debían quitar los rasgos de oralidad. En la reformulación se precisan cuáles son los aspectos no verbales: “entonación de la voz, gestos, disposición corporal” y cuál es su importancia comunicativa.
- 3.10. La consigna propone “sacar elementos del texto y anotarlos para hacer después un texto argumentativo”, se trata de reconocer temas de diferentes textos relacionados con la educación. Al reformular lo hace como explicitación de lo indicado anteriormente: “discutan las ideas que se desprenden de los temas”, es decir, plantea discutir el sentido de los textos.

De la comparación pueden extraerse algunas características de las consignas que, a través de su construcción, permiten conocer la naturaleza de las mismas:

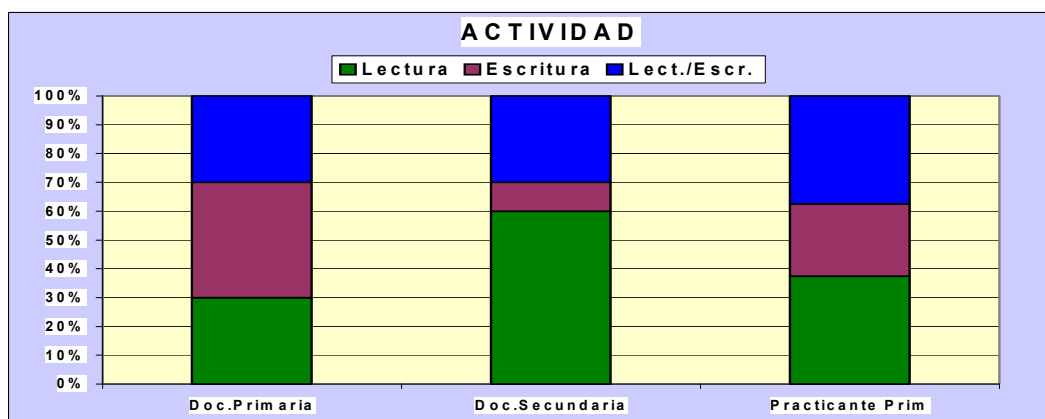
- Consignas que guían un orden de acciones a realizar
- Consignas que presentan la actividad en general
- Consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí.
- Consignas que plantean una tarea
- Consignas que plantean dos o más tareas
- Consignas que proponen llegar a una meta
- Consignas que proponen un producto
- Consignas que proponen la actividad en sí misma
- Consignas que proponen la aplicación de nociones teóricas
- Consignas precisas
- Consignas imprecisas
- Consignas simples
- Consignas complejas

2.3.1.2. Reagrupamiento de las tareas

De la relación entre la tarea y el objeto de enseñanza, como fue señalado, se desprende la naturaleza de la actividad de la clase. Se diferencian, de este modo, dos actividades específicas en las clases de lengua observadas: la **lectura** y la **escritura**, las cuales pueden verse en su distribución en los desarrollos de las clases de los tres grupos de enseñantes:

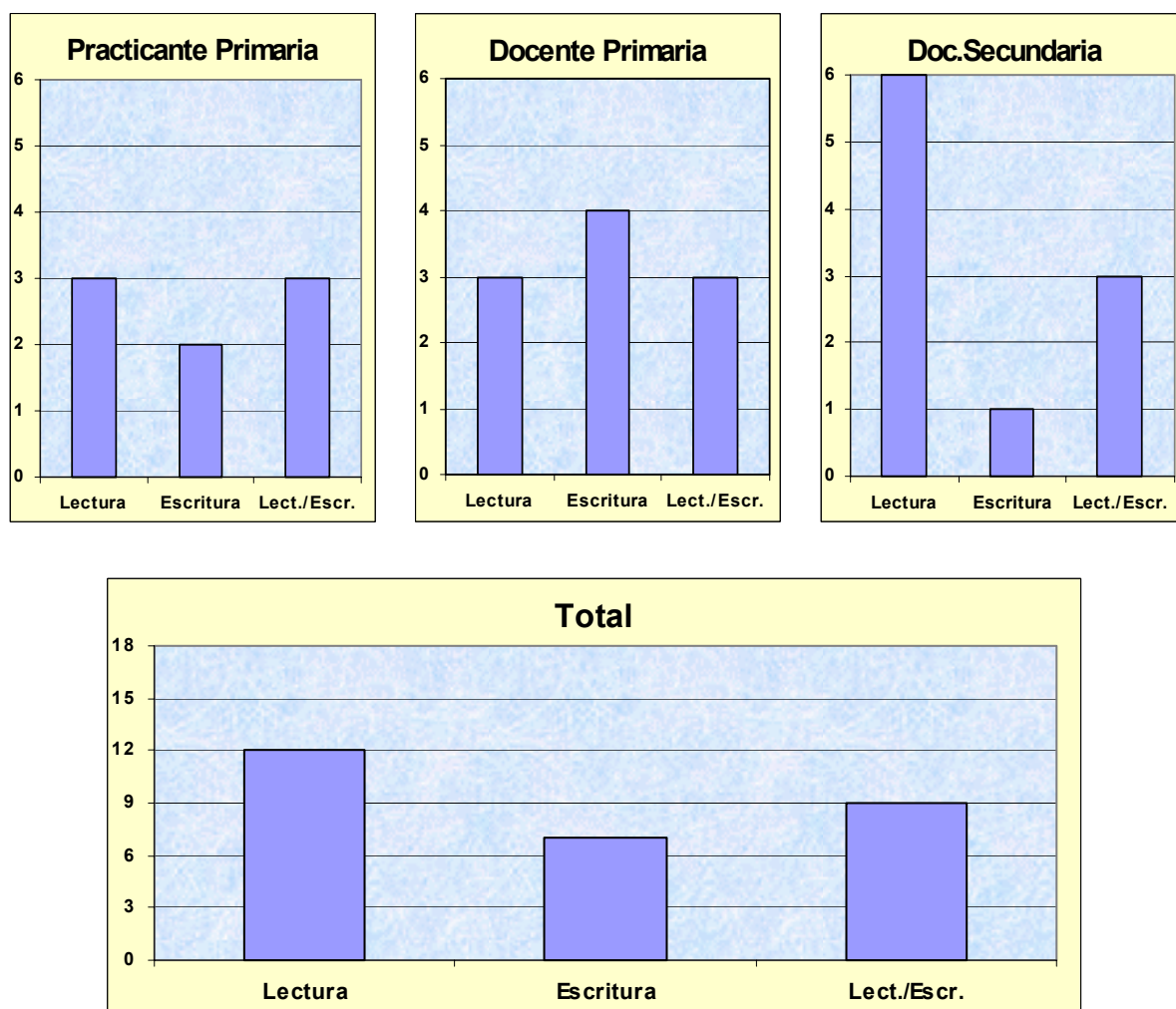
Actividades de lectura y escritura

Actividad	Practicantes Primaria	Profesores Primaria	Profesores Secundaria	Total
Lectura	3	3	6	12
Escritura	2	4	1	7
Lect./Escr.	3	3	3	9



Puede notarse que la lectura y la escritura como actividades tienen desarrollos diferentes: en nivel primario hay más escritura en las clases de docentes titulares que en las de los practicantes, éstos realizaron más actividad de lectura. De igual modo la lectura prevalece en las clases de nivel secundario.

Las particularidades de estas actividades fueron las siguientes:



- En el nivel primario la escritura tiene la característica de ser, en la mayoría de los casos, [6] copia o simple notación. Es muy restringida la actividad de producción autónoma de textos planificados [2], sí aparecen casos de textos espontáneos [3].
- En las clases de practicantes la escritura es, por lo general, la actividad propuesta que no llegan a realizar (en casi todos los casos, debido al mal cálculo del tiempo de la clase).
- En el nivel secundario la lectura ocupa la mayor cantidad de tiempo de las clases (Desistí de hacer algunas observaciones por carecer de instrucciones de tareas, se trataba de clases en las que los alumnos continuaban –sin indicaciones de tareas– una lectura comenzada en una clase anterior).

Estas características de las actividades podrían señalar un estado de la enseñanza de la lengua como actividad planificada, es decir, indicarían sobre el ritmo y modo de producción en cada clase y su relación con secuencias didácticas (o la ausencia de este nivel de planificación).

La actividad de escritura, además, exige una mayor precisión en la planificación. En este sentido la información de estos cuadros puede ponerse en relación con el análisis de la actividad en las clases para que los datos cobren más significación.

2.3.1.3. Los objetos de enseñanza

De las nociones referenciales como: **funciones del lenguaje, tema, géneros y tipos textuales, y gramática**, correspondientes a campos disciplinares diversos, que analizaré más adelante, procede la organización de los objetos de saber escolarizados; éstos, a su vez, circulan convertidos en objetos de enseñanza en las clases observadas. Los manuales escolares, tanto como los textos de divulgación que los vehiculizan, responden, por lo general, a las reformulaciones de contenidos realizadas en el marco de la reforma educativa vigente (c.f. Cap.II.).

El siguiente cuadro muestra cómo las nociones referenciales distribuyen la presencia o ausencia de cada objeto de enseñanza en relación con los tres grupos de enseñantes:

Objetos de enseñanza	Practicantes Primario	Profesores Primario	Profesores Secundario	totales
Funciones del lenguaje				
Funciones en general	.	.	0,5	6
Comunicación (no verbal)	.	.	1	
Argumentación	.	.	2	
Informar	.	.	1	
Interpretar	.	1	.	
Describir	0,5	.	.	
Tema y planificación	.	1,5	3,5	5
Géneros y tipos de textos				
Historieta	3	.	.	10
Cuento	2	.	.	
Nota de opinión	1	.	.	
Canción	1	.	.	
Noticia	1	.	.	
Texto de instrucción	1	.	.	
Diálogo	.	0,5	.	
Texto argumentativo	.	.	0,5	
Gramática				
Puntuación. Segmentación. Ortografía	.	1	1,5	9
Adjetivo	0,5	1	.	
Verbo	.	4	.	
Frase (Objeto indirecto)	.	1	.	
	10	10	10	30

2.3.1.4. Comentarios

Respecto de la distribución de las nociones podemos reconocer que **funciones del lenguaje** tiene un agrupamiento mayor en el nivel secundario, mientras **la gramática** ocupa el primer lugar entre los docentes de nivel primario. Por otra parte, **géneros y tipos textuales** tiene mayor presencia entre los practicantes de nivel primario. Estas tres tendencias podrían mostrar, en alguna medida, las líneas de formación vigentes y, en otra dirección, podríamos reconocer los conocimientos que los alumnos adquieren en función de las formaciones de los enseñantes, dos aspectos de la actividad de enseñanza de la lengua escolarizada que se desarrolla bajo múltiples influencias culturales. Dos hipótesis podrían ser esbozadas al respecto:

- Los practicantes reciben la influencia formativa que enfoca los textos, ya como tipologías, ya como géneros y esta formación aparece en la selección de los objetos a ser enseñados (9); se trata de una selección realizada conjuntamente con los maestros del grado en el que practican, pero, es probable que se asignen a los practicantes los temas novedosos, puesto que ellos acaban de recibir su formación como docentes.
- Los profesores de nivel primario son quienes deben enseñar la gramática y, de acuerdo con los contenidos, podemos ver que es prácticamente en este grupo en el que los objetos de enseñanza son específicamente gramaticales (7). Ya en el nivel secundario se trata de utilizar las nociones en la producción de textos más elaborados, por ello las

nociones que aparecen son las que provienen del lenguaje y sus funciones, es decir, el aspecto comunicativo parece estar en el centro de la actividad de enseñanza (4,5), si bien puede notarse en este nivel una mayor dispersión entre las nociones (0,5 en textos y 1,5 en gramática).

Entre practicantes de primario, en la relación entre objetos de enseñanza y tareas, aparece una tendencia a realizar acciones sin detenerse en las nociones (hacer instrucciones, describir juguetes, escribir cuentos, escribir nota de opinión, leer historietas, escuchar canciones), lo que indicaría una concepción de aprender en la acción de lenguaje, es decir en el uso del género o tipo de texto. Sólo tres casos (reconocer partes de la historieta y reconocer la sílaba, escribir un cuento) introducen las nociones específicas que los alumnos deben relacionar con la tarea realizada.

En el nivel de profesores de primario, las tareas de completar (3), describir (1) y analizar (2) están en relación con las nociones teóricas, las otras (resolver, armar, escribir, crear diálogo) no se detienen en las nociones teóricas, aunque en algunos casos las mencionan al reformular la tarea, como ocurre en la clase 2.7 respecto del uso de los signos de puntuación.

Entre los profesores de secundario la relación entre objeto de enseñanza y tarea está prácticamente centrada en nociones teóricas, excepto en las clases 3.6 y 3.10, en las que las acciones de la actividad de escritura en la primera y de lectura en la segunda, constituyen el objeto de enseñanza del proceso de argumentar sobre el que reflexionarán a posteriori.

2.3.2. Nociones utilizadas

Las nociones utilizadas en las clases permiten enfocar contenidos específicos de los objetos de enseñanza. Para poder visualizar la distribución y la frecuencia con que aparecen han sido agrupadas según el campo disciplinar del que provienen, al que remiten implícitamente en algunos casos, en otros la procedencia disciplinar es más explícita.

2.3.2.1. Lenguaje.

En los tres grupos de enseñantes hay 13 nociones empleadas, de las cuales 6 corresponden a funciones del lenguaje, 3 hacen referencia al uso y 4 enfocan la comunicación.

1.4	Función	instrucciones
1.7	Función	informarnos
1.8	Uso	(Negro, indio) palabras que se usan para discriminar
1.9	Comunicación	Diálogo
2.2	Función	La información que da el enunciado
2.3	Función	Eslogan, orden
2.7	Comunicación	Diálogo
2.10	Uso	Uso del lenguaje
3.1	Función	Funciones del lenguaje: informativa, apelativa y expresiva
3.2	Comunicación	Mensaje
3.6	Uso	Trabas respecto del lenguaje
3.7	Función	Función del lenguaje: apelativa, persuadir, convencer
3.9	Comunicación	Aspectos no verbales de la comunicación

2.3.2.2. Tema

Esta noción aparece entre profesores de primario (2) y profesores secundarios (5), en todos los casos que se registran está asociada a la actividad de lectura. Se busca reconocer el tema y se proponen actividades como resúmenes, opiniones o cuadros sinópticos, las que incluyen

acciones evaluadoras de la comprensión de los textos. Por lo tanto, la noción de tema incluye la noción, por lo general implícita, de texto escrito.

2.4	Tema (del diario)	Leer y opinar
2.6	Tema	Leer y organizar cuadro sinóptico
3.2	Organización interna del tema	Leer y descubrir organización
3.3	Tema de cada párrafo	Leer y resumir
3.5	Tema del texto	Leer y resumir
3.6	Tema común de artículos	Leer y opinar
3.10	Temas y subtemas	Leer y opinar

2.3.2.3. Texto

Es la noción de mayor circulación en las clases de secundario (10), en tanto que aparece en las de los practicantes de primario (7), en la misma proporción que entre los profesores de ese nivel (7).

Una variable que puede indicar algunas diferencias respecto del significado atribuido a la noción de texto es la concepción transpuesta en la actividad de enseñanza específica de cada clase. Han sido agrupadas en cuatro categorías (tipo de texto, género, soporte de contenidos y estructura) estas concepciones que se manifiestan a través de las interacciones de las clases; en este sentido, la relación entre las consignas estrictas y las reformulaciones de las interacciones en clase permite establecer la presencia de una u otra concepción en la polisemia de la noción, que circula prácticamente por todas las clases analizadas, como puede verse a continuación:

1.1	Texto	Tipo de texto
1.3	Historieta. Partes	Género
1.5	Cuento: inicio, nudo, desenlace	Estructura
1.6	Cuento grupal. Partes del cuento	Estructura
1.7	Diarios. Secciones, títulos, copete, tipos de letras	Género
1.8	Periódico mural. Textos, notas de opinión, noticias	Género
1.9	Historieta. Acción, drama, caricaturas, personajes	Género
2.1	Diario, secciones, suplemento, noticias, título, copete	Género
2.3	Títulos del diario, revistas, textos e imágenes	Género
2.4	Noticias. Diario, párrafos, texto	Soporte de contenidos
2.5	Texto informativo	Tipo de texto
2.6	Clase de texto. Párrafo	Estructura
2.8	Texto	Soporte de contenidos
2.9	Análisis del texto	Soporte de contenidos
3.1	Tipo de texto. Tramas	Tipo de texto
3.2	Textos. Trama narrativa. Organizac. secuencial, párrafo	Estructura
3.3	Texto, párrafo	Estructura
3.4	Textos, fragmento, párrafos, cita bibliográfica	Estructura
3.5	Texto, párrafo	Estructura y soporte
3.6	Textos, artículos	Soporte de contenidos
3.7	Textos. Finalidad	Soporte de contenidos
3.8	Poema	Género
3.9	Textos. Tipos textuales. Entrevista y pieza teatral	Tipo de texto y género
3.10	Texto argumentativo. Elementos del texto	Soporte de contenidos

La noción de **tipo de texto** remite a la clasificación en cuanto a características estructurales o discursivas, está asociada al reconocimiento de funciones del lenguaje en unos casos (1.1, 2.5) y a la composición discursiva en otros (3.1 y 3.9).

La noción de **género** está implícita en las clases, pero podemos observar que se trata del reconocimiento del uso del texto leído o producido en las clases indicadas (1.3, 1.7, 1.8, 1.9,

2.1, 2.3, 3.8, 3.9), el enfoque global del texto como objeto con una determinada finalidad social pone de manifiesto esta concepción.

El texto como **estructura** remite a una concepción canonizada en el ámbito escolar que está instrumentalizada en un “saber reconocer” en la actividad de lectura para “saber hacer” en la actividad de escritura. A diferencia de la clasificación de tipos de textos, que atiende a características de diversa índole, esta concepción enfoca la estructura interna del texto (2.6, 3.2, 3.3, 3.4) y, en algunos casos, enfoca la realización de la actividad en sus acciones (1.5 y 1.6)

El concepto de **sopORTE de contenido** en realidad no enfoca el texto en sí en cuanto construcción, sino en cuanto vehículo de ideas, nociones discursivas (3.7, 3.10) o contenidos técnicos de gramática (2.8, 2.9). En alguna medida se trata del uso del sentido común que atraviesa el concepto para presentar otro objeto de enseñanza (2.4, 3.6).

Como tendencias puede notarse que, entre los practicantes de primario, el texto aparece asociado mayormente a género, mientras entre los profesores de secundario, a estructura, tanto en la actividad de lectura como en la de escritura, lo que señalaría diferentes influencias en la formación de los enseñantes.

El género textual no es un referente de las clases de lengua, puesto que se registra la ausencia del mismo, pero en las clases de nivel primario son los practicantes los que muestran la mayor referencia a los géneros de los textos.

Distingo tres categorías: **explícito, implícito y ausente** porque señalan estados diferentes de enfoque del objeto texto. Los practicantes de nivel primario tienen incorporada la referencia del texto como “clase, tipo o género”, con una difusa connotación de objeto semiótico en un contexto de producción. Los niveles de representación de este objeto son, por lo tanto, diversos.

Por ese estado poco preciso del objeto didáctico “texto”, el género aparece implícitamente en algunas clases de nivel primario entre los practicantes y entre los profesores del nivel medio. No aparece entre los profesores titulares de nivel primario.

En el contexto de enseñanza argentino, la divulgación de las teorías discursivas y textuales se ha producido en primera instancia –a través de la capacitación- en los sectores que ya han incorporado la noción de texto como objeto, producto de una situación comunicativa (enseñantes de nivel medio y enseñantes recién formados, practicantes de nivel primario).

De todos modos, el nivel de transposición didáctica no es el mismo. Los practicantes parecen contar con la herramienta sin tener en claro cómo usarla. En el nivel secundario hay una mayor operacionalidad con el género (fundamentalmente en la lectura), pero con una característica: las estrategias didácticas se basan en el sentido común, no hay concepciones teóricas explícitas que las sustenten. Esta información será relacionada más adelante con las entrevistas realizadas.

Respecto de la ausencia del concepto de género en el nivel primario, puede observarse: a) la contradicción entre la tarea docente de dotar del instrumento (lectura- escritura) a los alumnos y las nuevas propuestas acerca del texto que suponen el dominio del instrumento, pero no desarrollan secuencias a través de acciones coherentes con esa finalidad (hay que tener en cuenta que en el primer ciclo EGB [1° a 3°] la concepción dominante es la espontaneísta, basada en la Psicogénesis de la lengua) que supone que los alumnos llegan individualmente al nivel de dominio de la escritura al terminar este ciclo).

b) Los docentes del segundo ciclo (entre los cuales están los observados, de 4° a 7° grados) reproducen más o menos espontáneamente en la enseñanza un conjunto de acciones que han sido eficaces en ocasiones anteriores (por lo general se trata de reproducir los conceptos metalingüísticos tradicionales en el marco de la gramática oracional).

En los tres grupos de enseñantes, la información registrada por la categoría de género explícito implica el enfoque del objeto texto clasificado e indexado socialmente, pero no su carácter instrumental como objeto didáctico. Esto se desprende de la unidad de contexto que constituye cada clase.

Género textual	Practicante Primario	Profesores Primario	Profesores Secundario	Total
Explícito	4	2	1	7
Implícito	4	0	2	6
Ausente	2	8	7	17
	10	10	10	30

2.3.2.4. Lengua

Se trata de nociones diversas que pueden agruparse como pertenecientes al sistema, es decir, presentan una característica común, la de representación de elementos generales y además, como representación, estabilizados entre las nociones escolarizadas. La mayor parte tiene relación directa con la actividad de escritura, en función de la ortografía (sílabas, errores de ortografía, acentos, letras y sonidos, signos de puntuación), aunque también se trata de nociones provenientes del campo de la semántica (sinónimos, hiperónimos, denotación, connotación, coherencia) o de nociones ambiguas, como “frase” que en español se sitúa entre la sintaxis y el sentido construido, es decir, próxima a las nociones de cohesión y coherencia, diferenciándose de la noción gramatical de oración :

1.4	Sílabas.
1.5	Frase confusa. Errores de ortografía
1.6	Palabras
1.9	Signos de pregunta y exclamación. Letras y sonidos
1.10	Rimas, estrofas, versos
2.1	Acentos
2.3	Ortografía
2.6	Punto y aparte
2.7	Signos de puntuación: coma, puntos, signos, comillas, guión
3.1	Sinónimos. Hiperónimos
3.2	Coma
3.3	Ortografía. Acentos. Palabras agudas, graves, esdrújulas
3.4	Corchetes y paréntesis. Palabras y frases
3.5	Tilde
3.6	Palabras desconocidas
3.7	Frase. Denotación, connotación
3.8	Metáfora. Métrica, rima. Sílabas
3.9	Coherencia

2.3.2.5. Nociones de gramática

El agrupamiento comprende específicamente las nociones de morfología y sintaxis que han sido verbalizadas en las clases. Puede notarse que la mayor concentración está en las clases de profesores de primario (7), en segundo lugar en las de los profesores de secundario (5) y, en último término, aparecen las clases de practicantes (2). En total se trata de nociones gramaticales que corresponden a 14 clases, es decir, una tercera parte de las clases analizadas:

1.2	Adjetivos. Oración
1.6	Fragmento de oraciones
2.1	Verbos, tiempos. Adjetivos, singular, plural. Oración
2.3	Verbos en imperativo
2.5	Adjetivo. Clases: calificativos, numerales, gentilicios
2.6	Oración
2.8	Voz activa y voz pasiva. Objeto indirecto. Oración bimembre. Pronombre
2.9	Objeto indirecto. Núcleo del sujeto. Verbo, voz pasiva. Construcciones sustantivas. Formas
2.10	Verbos. Modos indicativo/subjuntivo. Regulares e irregulares. Raíz y desinencia. Tiempos.
3.2	Nombre propio. Persona gramatical
3.3	Oración. Adjetivo
3.4	Verbos
3.8	Fonema
3.9	Sintaxis

2.3.2.6. Comentarios

Entre las nociones utilizadas por los enseñantes se pueden distinguir dos tipos: las teóricas y las didácticas. Las primeras remiten a conceptos tomados en préstamo de diversas áreas de las ciencias del lenguaje y las segundas, a formas de conceptualización más o menos canonizadas en el ámbito escolar, por lo general se trata de analogías o explicaciones simplificadas.

Los orígenes de disciplinas de referencia de las nociones teóricas utilizadas están distribuidos entre la Pragmática, las Ciencias del discurso y la Gramática. Pero hay nociones que, si bien provienen de un campo disciplinar, el trayecto de transposición didáctica ha hecho que, en el aula, la referencia sea el sentido común y no la disciplina. En el cuadro puede verse la distribución de las fuentes del préstamo disciplinar supuesto, como así también la referencia del sentido común.

Fuentes de préstamos supuestos

	Sentido común	Pragmática	Ciencias del discurso	Gramática	totales
Practicantes Primario	3		6	1	10
Profesores Primario	2		3	5	10
Profesores Secundario	2	5	2	1	10
totales	7	5	11	7	30

Las Ciencias del discurso presentan la mayor concentración entre los practicantes de primario, la Gramática es la referencia más importante entre los profesores de primario y la Pragmática es la tendencia más fuerte en el secundario.

Estas tendencias tienen relación con las políticas educativas, puesto que la Reforma Educativa (c.f. Cap.II) produjo textos de divulgación y manuales escolares con transposiciones didácticas desde los enfoques de la lingüística textual y de la interacción comunicativa en la selección de los objetos a ser enseñados. La Gramática mantiene su carácter referencial debido a la necesidad de instrumentar algunas formas lingüísticas indispensables en la enseñanza de la escritura por quienes son los responsables directos, los profesores de primario.

En el secundario el enfoque pragmático tiene la finalidad de desarrollar las capacidades de uso del instrumento.

Entre los practicantes las políticas de formación giran alrededor de propuestas que enfocan los textos genéricamente, como inversión de las prácticas de enseñanza tradicionales.

En el capítulo siguiente podrán visualizarse algunas relaciones más precisas, a partir de las entrevistas realizadas a los enseñantes, quienes enfocaron sus concepciones y sus prácticas.

3. Análisis textual

Introducción. La unidad verbal texto. Metodología

Desde la perspectiva teórica del interaccionismo socio-discursivo se considera texto a toda "unidad de producción verbal situada que vehiculiza un mensaje lingüísticamente organizado y produce un efecto de coherencia en el destinatario" (Bronckart, 1997:74, traducción nuestra). Texto es la unidad de análisis de la actividad de lenguaje como actividad humana que se realiza en acciones de lenguaje.

A los efectos del análisis consideré textos, en este marco, a las interacciones verbales orales entre enseñantes y alumnos, transcriptas, cuyos protocolos, a modo de ejemplo, he presentado antes. En las 30 transcripciones de interacciones en clases han sido considerados estrictamente los textos de las interacciones, excluyéndose las aclaraciones técnicas de la observación.

De acuerdo con el enfoque y la concepción discursivo-textual adoptada, estas producciones verbales situadas comunicativamente pueden ser abordadas en su carácter de textos mediante el método de análisis cuantitativo desarrollado por Bain (1985), quien parte de la hipótesis de funcionamiento sistémico: los tipos de textos deberían presentar perfiles contrastados de unidades lingüísticas, es decir, conjuntos de características morfosintácticas simultáneamente presentes o ausentes, frecuentes o raras, que permitieran diferenciar tres categorías definidas a priori: discurso en situación, discurso teórico y narración.

Para estudiar estadísticamente en un enfoque multivariado la oposición entre los perfiles de los tres grupos arquetípicos se recurrió a un análisis discriminante, basado en la clasificación de 27 índices de unidades lingüísticas, reagrupados en cuatro categorías. En nuestro caso, la grilla adaptada para el castellano constó de 25 índices (quedaron excluidos los enfáticos y los organizadores argumentativos intra-meta-intertextuales, específicos de los textos escritos).

Se trata de un método de análisis que deriva del análisis distribucional clásico estadísticamente armado, que toma las unidades constitutivas de las configuraciones o conjuntos de unidades co-ocurrentes en un mismo tipo de discurso desde el ángulo del signifiante, sin prejuzgar su valor (significado).

Esta clasificación tipológica, en la modificación realizada por Bronckart (1997) lleva a cuatro las categorías:(discurso interactivo, relato interactivo, discurso teórico y narración) según estén implicados, como es el caso de los dos primeros, o presenten autonomía en el acto de producción textual, como sucede respecto del discurso teórico y la narración. Asimismo señala que el discurso interactivo y el discurso teórico presentan una conjunción entre el mundo discursivo que crean y el mundo ordinario de la interacción, situados en el orden del *exponer*, mientras que el relato interactivo y la narración están situados en el mundo del *contar*, en disyunción con el mundo ordinario de la interacción del agente productor, es decir, el espacio socio-temporal de este no está implicado en el texto.

Por otra parte, estas mismas unidades que marcan las operaciones constitutivas de los tipos de discurso, marcan también los aspectos definidos en los tres planos de análisis de Bronckart (op.cit), por lo que, a partir de la organización de los datos obtenidos es posible cotejar entre las clases de cada grupo de enseñantes y entre los tres grupos, la constitución de los mecanismos de posición enunciativa, los mecanismos de textualización y la organización de las secuencias prototípicas de base textual empleados en las interacciones registradas de la actividad de enseñanza de la lengua.

3.1. Interacciones. Practicantes. Primario

Número de ocurrencias por clase

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
	Pract N. Prim.	Pr Adj. 1a.s.	Pr Adj. 1a.p.	Pr Adj. 2a.s.	Pr Adj. 2a.p.	Pr. imp. uno	V.Ind Pte	V.Ind Fut.	V. Ind Pto.s.	V. Ind Imp	V.Ind Pto.c.	V. Cond.	Deict. temp.	Aux. ir	Aux asp.	Aux M. tener	Aux. M. Poder	Pasi.		Fras. no dec.	Org. temp.	Org. arg.	Org lmi text.	Mod enunc	Anaf. Pron.	Anaf. no pron.	Num Pal.	Num. Verb.
1.1	255	4º	2	5	3	3	0	47	0	10	1	0	0	4	9	0	1	1	0	30	14	2	0	1	22	3	434	99
1.2	298	4º	5	1	3	5	0	55	7	13	0	0	2	1	21	0	7	6	0	32	1	3	0	0	12	4	823	151
1.3	320	4º	9	2	2	3	0	25	0	18	2	0	1	1	8	0	2	3	0	15	0	1	0	0	21	7	414	74
1.4	201	4º	1	1	0	0	0	22	0	1	0	0	0	1	3	0	1	3	0	4	1	5	0	0	2	1	250	34
1.5	298	5º	15	0	1	7	0	92	1	31	7	0	1	2	13	0	9	10	0	41	13	2	0	2	42	10	1064	205
1.6	273	3/5º	2	0	0	3	0	14	0	4	1	0	0	0	9	0	3	0	0	6	1	0	0	0	9	1	229	37
1.7	44	6º	10	1	1	10	0	75	0	12	1	0	0	0	13	0	1	1	0	37	2	8	0	0	12	3	857	140
1.8	284	7º	9	7	0	3	0	60	0	22	4	0	8	0	7	0	2	1	0	40	1	4	0	0	20	4	871	144
1.9	320	7º	2	0	0	0	1	45	0	2	3	0	0	1	11	0	2	0	0	10	0	1	0	0	11	4	479	63
1.10	202	4º/7º	3	0	0	1	0	33	0	3	1	0	0	2	13	0	3	0	0	12	1	2	0	0	9	2	379	65

Interacciones. Practicantes. Primario

Datos normalizados¹

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
	Pract N. Prim.	Pr Adj. 1a.s.	Pr Adj. 1a.p.	Pr Adj. 2a.s.	Pr Adj. 2a.p.	Pr. imp. uno	V.Ind Pte	V.Ind Fut.	V. Ind Pto.s.	V. Ind Imp	V.Ind Pto.c.	V. Cond.	Deict. temp.	Aux. ir	Aux asp.	Aux M. tener	Aux. M. Poder	Pasi.		Fras. no dec.	Org. temp.	Org. arg.	Org lmi text.	Mod enunc	Anaf. Pron.	Anaf. no pron.	Dens.ve rb.	Dens. Sing.
1.1	255	4º	4.6	11.5	6.9	6.9	0.0	47.5	0.0	10.1	1.0	0.0	0.0	9.2	9.1	0.0	1.0	1.0	0.0	30.3	32.3	4.6		2.3	50.7	6.9	0.23	0.41
1.2	298	4º	6.1	1.2	3.6	6.1	0.0	36.4	4.6	8.6	0.0	0.0	1.3	1.2	13.9	0.0	4.6	4.0	0.0	21.2	1.2	3.6		0.0	14.6	4.9	0.18	0.7
1.3	320	4º	21.7	4.8	4.8	7.2	0.0	33.8	0.0	24.3	2.7	0.0	1.4	2.4	10.8	0.0	2.7	4.1	0.0	20.3	0.0	2.4		0.0	50.7	16.9	0.18	0.28
1.4	201	4º	4.0	4.0	0.0	0.0	0.0	64.7	0.0	2.9	0.0	0.0	0.0	4.0	8.8	0.0	2.9	8.8	0.0	11.8	4.0	20.0		0.0	8.0	4.0	0.14	0.47
1.5	298	5º	14.1	0.0	0.9	6.6	0.0	44.9	0.5	15.1	3.4	0.0	0.5	1.9	6.3	0.0	4.4	4.9	0.0	20.0	12.2	1.9		1.9	39.5	9.4	0.19	0.48
1.6	273	3/5º	8.7	0.0	0.0	13.1	0.0	37.8	0.0	10.8	2.7	0.0	0.0	0.0	24.3	0.0	8.1	0.0	0.0	16.2	4.4	0.0		0.0	39.3	4.4	0.16	0.49
1.7	44	6º	11.7	1.2	1.2	11.7	0.0	53.6	0.0	8.6	0.7	0.0	0.0	0.0	9.3	0.0	0.7	0.7	0.0	26.4	2.3	9.3		0.0	14.0	3.5	0.16	0.53
1.8	284	7º	10.3	8.0	0.0	3.4	0.0	41.7	0.0	15.3	2.8	0.0	5.6	0.0	4.9	0.0	1.4	0.7	0.0	27.8	1.1	4.6		0.0	23.0	4.6	0.17	0.48
1.9	320	7º	4.2	0.0	0.0	0.0	2.1	71.4	0.0	3.2	4.8	0.0	0.0	2.1	17.5	0.0	3.2	0.0	0.0	15.9	0.0	2.1		0.0	23.0	8.4	0.13	0.5
1.10	202	4º/7º	7.9	0.0	0.0	2.6	0.0	50.8	0.0	4.6	1.5	0.0	0.0	5.3	20.0	0.0	4.6	0.0	0.0	18.5	2.6	5.3		0.0	23.7	5.3	0.17	0.27

¹ Cada 1000 palabras o cada 100 verbos, según el caso

3.2. Interacciones. Primario. Profesores

Número de ocurrencias por clase

		N. Prim	1 Pr Adj. 1a.s.	2 Pr Adj. 1a.p	3 Pr. Adj. 2a.s	4 Pr. Adj. 2a.p.	5 Pr. imp. uno	6 V.Ind Pte	7 V.Ind Fut.	8 V. Ind Pto.s.	9 V. Ind Imp	10 V.Ind Pto.c.	11 V. Cond.	12 Deict. temp.	13 Aux. ir	14 Aux asp.	15 Aux M. tener	16 Aux. M. Poder	17 Pasi.	18	19 Fras. no dec.	20 Org. temp.	21 Org. arg.	22 Org lmi text.	23 Mod enunc	24 Anaf. Pron.	25 Anaf. no pron.	26 Num Pal.	27 Num Verb
2.1	185	4°	14	4	4	1	0	133	4	5	2	5	2	2	27	0	4	7	0		68	4	4	5	0	32	2	1504	257
2.2	Primo C.	4°	9	2	12	2	1	130	5	9	0	1	1	1	3	0	5	2	2		59	0	9		0	31	6	976	217
2.3	DANTE A.	5°	12	3	4	3	2	124	2	9	2	2	1	1	10	0	5	2	0		59	0	7		4	40	8	1230	220
2.4	71	5°	6	11	1	2	0	30	0	15	20	0	1	1	13	13	6	1	1		22	6	0		1	8	4	649	122
2.5	16	5°	4	2	6	9	0	171	5	24	4	2	1	8	12	0	4	8	1		47	1	8		0	40	8	1676	289
2.6	273	6°	6	1	1	6	0	115	4	20	3	0	4	5	8	0	1	3	4		50	0	7		2	30	6	1154	202
2.7	M.AUX.	6°	2	0	1	3	0	17	0	3	2	1	0	0	2	0	0	0	0		14	1	0		2	4	5	220	39
2.8	Primo C.	6°	6	1	5	1	0	144	0	22	16	2	0	7	10	0	11	7	2		76	4	6		15	44	8	1508	290
2.9	M.AUX.	7°	3	2	2	2	0	31	0	17	5	2	2	1	3	0	2	2	1		26	1	3		0	13	3	555	91
2.10	16	7°	10	0	8	10	2	104	2	11	4	0	1	2	13	0	2	1	1		50	0	2		6	22	13	1074	189

Interacciones. Primario. Profesores

Datos normalizados²

		N. Prim.	1 Pr Adj. 1a.s.	2 Pr Adj. 1a.p	3 Pr. Adj. 2a.s	4 Pr. Adj. 2a.p.	5 Pr. imp. uno	6 V.Ind Pte	7 V.Ind Fut.	8 V. Ind Pto.s.	9 V. Ind Imp	10 V.Ind Pto.c.	11 V. Cond.	12 Deict. temp.	13 Aux. ir	14 Aux asp.	15 Aux M. tener	16 Aux. M. Poder	17 Pasi.	18	19 Fras. no dec.	20 Org. temp.	21 Org. arg.	22 Org lmi text.	23 Mod enunc	24 Anaf. Pron.	25 Anaf. no pron.	26 Dens. verb.	27 Dens. Sing.
2.1	185	4°	9.3	2.7	2.7	0.7	0.0	51.8	1.6	1.9	0.8	1.9	0.8	1.3	10.5	0.0	1.6	2.7	0.0		26.5	2.7	2.7		0.0	21.3	1.3	0.17	0.43
2.2	Primo C.	4°	9.2	2.0	12.3	2.0	1.0	59.9	2.3	4.1	0.0	0.5	0.5	1.0	1.4	0.0	2.3	0.9	0.9		27.2	0.0	9.2		0.0	31.8	6.1	0.22	0.34
2.3	DANTE A.	5°	9.8	2.4	3.3	2.4	1.6	56.4	0.9	4.1	0.9	0.9	0.5	0.8	4.5	0.0	2.3	0.9	0.0		26.8	0.0	5.7		3.3	32.5	6.5	0.18	0.64
2.4	71	5°	9.2	16.9	1.5	3.1	0.0	24.6	0.0	12.3	16.4	0.0	0.8	1.5	10.7	10.7	4.9	0.8	0.8		18.0	9.2	0.0		1.5	12.3	6.2	0.19	0.41
2.5	16	5°	2.4	1.2	3.6	5.4	0.0	59.2	1.7	8.3	1.4	0.7	0.3	4.8	4.2	0.0	1.4	2.8	0.3		16.3	0.6	4.8		0.0	23.9	4.8	0.17	0.44
2.6	273	6°	5.2	0.9	0.9	5.2	0.0	56.9	2.0	9.9	1.5	0.0	2.0	4.3	4.0	0.0	0.5	1.5	2.0		24.8	0.0	6.1		1.7	26.0	5.2	0.18	0.42
2.7	M.AUX.	6°	9.1	0.0	4.5	13.6	0.0	43.6	0.0	7.7	5.1	2.6	0.0	0.0	5.1	0.0	0.0	0.0	0.0		35.9	4.5	0.0		9.1	18.2	22.7	0.18	0.5
2.8	Primo C.	6°	4.0	0.7	3.3	0.7	0.0	49.7	0.0	7.6	5.5	0.7	0.0	4.6	3.4	0.0	3.8	2.4	0.7		26.2	2.7	4.0		9.9	29.2	5.3	0.19	0.52
2.9	M.AUX.	7°	5.4	3.6	3.6	3.6	0.0	34.1	0.0	18.7	5.5	2.2	2.2	1.8	3.3	0.0	2.2	2.2	1.1		28.6	1.8	5.4		0.0	23.4	5.4	0.16	0.48
2.10	16	7°	9.3	0.0	7.4	9.3	1.9	55.0	1.1	5.8	2.1	0.0	0.5	1.9	6.9	0.0	1.1	0.5	0.5		26.5	0.0	1.9		5.6	20.5	12.1	0.18	0.4

² Cada 1000 palabras o cada 100 verbos, según el caso

3.3.Interacciones. Secundario. Profesores

Número de ocurrencias por clase

		N. Medio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
			Pr Adj. 1a.s.	Pr Adj. 1a.p	Pr. Adj. 2a.s	Pr. Adj. 2a.p.	Pr. imp. uno	V.Ind Pte	V.Ind Fut.	V. Ind Pto.s.	V. Ind Imp	V.Ind Pto.c.	V. Cond.	Deict. temp.	Aux. ir	Aux asp.	Aux M. tener	Aux. M. Poder	Pasi.		Fras. no dec.	Org. temp.	Org. arg.	Org lmi text.	Mod enunc	Anaf. Pron.	Anaf. no pron.	Num Pal.	Num. Verb.
3.1	CEM 45	1º	4	1	0	11	0	39	0	0	11	0	3	0	7	1	1	3	2		23	0	2		0	8	2	639	90
3.2	DANTE A.	1º	4	6	12	3	0	188	0	31	19	3	11	2	18	0	12	3	2		84	5	23		14	41	11	1840	371
3.3	CEM 2	2º	5	0	10	2	2	75	1	18	3	1	3	4	3	1	4	1	0		42	3	2		0	24	7	964	152
3.4	CEM 46	2º	2	2	0	7	2	57	2	18	20	0	0	3	11	0	3	4	0		41	2	0		3	11	2	1005	156
3.5	CEM 45	3º	2	1	1	2	0	88	1	15	8	0	2	2	2	0	3	1	1		26	1	2		1	19	8	760	134
3.6	CEM 44	3º	32	0	9	11	2	112	2	16	9	6	1	3	16	1	2	3	2		23	1	23		1	23	5	940	193
3.7	CEM 44	3º	1	4	0	7	6	119	1	9	6	1	2	1	13	0	1	3	0		43	1	7		0	23	7	1141	198
3.8	ECTLA	3º	4	3	3	13	3	94	0	3	2	0	4	3	4	0	4	3	1		18	2	14		1	20	10	866	133
3.9	CEM 45	4º	5	1	4	7	1	85	1	9	3	0	6	3	4	3	7	2	1		24	0	2		3	17	7	920	145
3.10	CEM 37	4º	4	0	1	9	0	48	0	8	11	0	5	1	8	0	3	4	2		30	1	0		1	15	1	828	120

Interacciones. Secundario. Profesores

Datos normalizados³

		N. Medio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
			Pr Adj. 1a.s.	Pr Adj. 1a.p	Pr. Adj. 2a.s	Pr. Adj. 2a.p.	Pr. imp. uno	V.Ind Pte	V.Ind Fut.	V. Ind Pto.s.	V. Ind Imp	V.Ind Pto.c.	V. Cond.	Deict. temp.	Aux. ir	Aux asp.	Aux M. tener	Aux. M. Poder	Pasi.		Fras. no dec.	Org. temp.	Org. arg.	Org Imi text.	Mod enunc	Anaf. Pron.	Anaf. no pron.	Dens.ve rb.	Dens. Sing.
3.1	CEM 45	1°	6.3	1.6	0.0	17.2	0.0	58.2	0.0	0.0	16.4	0.0	4.5	0.0	10.4	1.5	1.5	4.5	3.0		25.6	0.0	3.1		0.0	12.5	3.1	0.14	0.59
3.2	DANTE A.	1°	2.2	3.3	6.5	1.6	0.0	65.5	0.0	10.8	6.6	1.0	3.8	1.1	6.3	0.0	4.2	1.0	0.7		22.6	2.7	12.5		7.6	22.3	6.0	0.20	0.49
3.3	CEM 2	2°	5.2	0.0	10.4	2.1	2.1	68.2	0.9	16.4	2.7	0.9	2.7	4.1	2.7	0.9	3.6	0.9	0.0		27.6	3.1	2.1		0.0	24.9	7.3	0.16	0.52
3.4	CEM 46	2°	2.0	2.0	0.0	7.0	2.0	49.6	1.7	15.7	17.4	0.0	0.0	3.0	9.6	0.0	2.6	3.5	0.0		26.3	2.0	0.0		3.0	10.9	2.0	0.16	0.53
3.5	CEM 45	3°	2.6	1.3	1.3	2.6	0.0	79.3	0.9	13.5	7.2	0.0	1.8	2.6	1.8	0.0	2.7	0.9	0.9		19.4	1.3	2.6		1.3	25.0	10.5	0.18	0.53
3.6	CEM 44	3°	34.0	0.0	9.6	11.7	2.1	65.9	1.2	9.4	5.3	3.5	0.6	3.2	9.4	0.6	1.2	1.8	1.2		11.9	1.1	24.5		1.1	24.5	5.3	0.21	0.57
3.7	CEM 44	3°	0.9	3.5	0.0	6.1	5.3	76.8	0.6	5.8	3.9	0.6	1.3	0.9	8.4	0.0	0.6	1.9	0.0		21.7	0.9	6.1		0.0	20.2	6.1	0.17	0.55
3.8	ECTLA	3°	4.6	3.5	3.5	15.0	3.5	81.7	0.0	2.6	1.7	0.0	3.5	3.5	3.5	0.0	3.5	2.6	0.9		13.5	2.3	16.2		1.2	23.1	11.5	0.15	0.51
3.9	CEM 45	4°	5.4	1.1	4.3	7.6	1.1	70.2	0.8	7.4	2.5	0.0	5.0	3.3	3.3	2.5	5.8	1.7	0.8		16.6	0.0	2.2		3.3	18.5	7.6	0.16	0.51
3.10	CEM 37	4°	4.8	0.0	1.2	10.9	0.0	53.3	0.0	8.9	12.2	0.0	5.6	1.2	8.9	0.0	3.3	4.4	2.2		25.0	1.2	0.0		1.2	18.1	1.2	0.14	0.45

³ Cada 1000 palabras o cada 100 verbos, según el caso

3.4. Síntesis

Es necesario tener en cuenta que las unidades lingüísticas marcan tanto las operaciones constitutivas de los tipos de discurso como los aspectos definidos en los otros niveles del análisis: las secuencias, los mecanismos de textualización, los mecanismos de toma de posición enunciativa. Esto indica que cada unidad lingüística debe ser cotejada en conjunción con estos otros niveles de análisis.

De los datos analizados obtenemos que el tipo de discurso movilizado es una conjunción entre el discurso interactivo y el discurso teórico. Se trata de la constitución de un mundo discursivo a la vez que implicado, en conjunción con el mundo ordinario.

Observamos esto a través de las marcas lingüísticas: la coincidencia entre productor-enunciador indicada por la 1ª persona singular o plural, y la 2ª persona Singular o plural como formas pronominales exofóricas. Los altos índices de verbos en presente de indicativo (67%), que señalan tanto el momento de la acción del discurso interactivo, como la característica de la explicación del discurso teórico. El verbo ir como auxiliar con valor perifrástico de futuro inmediato que indica el momento de la producción natural (8%), tiene mayor ocurrencia entre los practicantes (14%), es propio del discurso interactivo. Asimismo las frases no declarativas, interrogativas y exhortativas tienen una presencia fuerte (30/100 verbos) en los dos niveles de enseñanza. La densidad verbal alta (0,135) es otro indicador del discurso interactivo. Los auxiliares de modo (querer, deber: 3,2 /100 verbos y poder: 2,4/100 verbos).

Unidades características por presencia o su frecuencia Umbral referencial	Valores hallados
A. Discurso interactivo *Pronombre/adjetivo 1ª. Persona singular >0/1000 palabras *Pronombre/ adjetivo 2ª.persona singular “ * Pronombre/adjetivo 2ª persona plural “ *Deícticos temporales “ *Auxiliar ir >0/100 verbos *Frases no declarativas (int.-excl.-imp.) >2/100 verbos Auxiliar de modo: deber, querer, haber “ Densidad verbal alta 0,129	4,5 /1000 palabras 3,6 / 1000 palabras a veces 0 5,6 / 1000 palabras 2,3 / 1000 palabras 8,3 / 100 verbos 30 / 100 verbos 3,2 / 100 verbos 0,135
B. Discurso interactivo y discurso teórico *Presentes >17/100 verbos *Pasados (pret. perfecto simple) >0/100 verbos *Futuro >0/100 verbos *Auxiliar poder >2/100 verbos Pronombre indefinido (uno/se pasivo) >4/1000 palabras Pronombre/ adjetivo 1ª persona plural >0/1000 palabras	67 / 100 verbos 10,4 / 100 verbos 1,3 / 100 verbos a veces 0 2,4 / 100 verbos a veces < 2 15 / 1000 palabras 1,7 / 100 verbos a veces 0
C. Discurso teórico *Organizad.argumentativos (intra-meta-intertext.)>1/1000 palabras *Organizad.argumentativos léxico-sintáct. >2/1000 palabras *Anáforas no pronominales >0/1000 palabras *Pasivas completas >1/100 verbos Densidad sintagmática alta 0,700	0,0 / 1000 palabras sólo 1 clase 5,6 / 1000 palabras 4,6 /1000 palabras 0,6 / 100 verbos 0,48

Análisis simplificado de Bain/Bronckart

La infraestructura textual

Así como la acción de lenguaje se caracteriza por la finalidad comunicativa, en lo que respecta a los tipos de discurso, los caracteriza la estrategia discursiva. En las clases se registran estrategias que activan el discurso interactivo (las instrucciones, los diálogos), con escasas estrategias del discurso teórico (en algunas clases las explicaciones, las breves exposiciones).

Como formas de planificación, las secuencias de base textual prototípica (Adam, 1992) son los esquemas representacionales que articulan contenidos temáticos con tipos de discurso.

La secuencia dialogal es la estructura más frecuente en la que se insertan secuencias exhortativas o instruccionales, según Bronckart. Este es el caso de los segmentos textuales de las consignas de tareas, cuyos modos y tiempos verbales (imperativo, infinitivo, futuro de indicativo), así como la marca de 2ª persona singular, organizan como estructura los contenidos de las actividades de las clases.

Las fases de la secuencia dialogal permiten analizar la realización del intercambio comunicativo. Lo notamos en las preguntas de control: cuando aparecen en el inicio tienen el carácter de actuación estereotipada o monólogo, mientras que al final de la secuencia indican, por lo general, la evaluación de la tarea.

Respecto de las secuencias instruccionales puede notarse una diversidad de modalidades: dirección de la tarea en sí, cómo hacer la tarea, órdenes formuladas como preguntas y la inclusión del enseñante en la tarea de los alumnos (1ª persona plural).

Los llamados de atención también se organizan como fase de secuencias de instrucción incrustadas en las secuencias dialogales (*cállense, por favor, atiendan*).

Las secuencias explicativas se pueden diferenciar entre las que explican el contenido temático y las que explican la instrucción.

Los mecanismos de textualización y los mecanismos de la posición enunciativa

La coherencia temática (marca de las articulaciones de la planificación del contenido) y la coherencia pragmática (marca de la posición adoptada por el enunciador teniendo en cuenta ese mismo contenido) son analizadas como mecanismos que subyacen a las operaciones psicotextuales del agente productor.

En primer lugar observamos los mecanismos de conexión que segmentan y delimitan las partes constitutivas de los textos, en un nivel de plan de texto, en la correspondencia entre partes con tipos de discursos, y en un nivel descendente del análisis marcan los puntos de articulación entre las fases de una secuencia y las relaciones intrafrásticas, como la coordinación y la subordinación. Por el estatus sintáctico diverso de la conexión y su enfoque como conjunto funcional, se los denomina organizadores textuales: hallamos organizadores argumentativos (5,6/1000 palabras) y temporales (2,5/1000 palabras), de carácter transfrástico que segmentan tipos de discurso e indican el balizaje de las fases de una secuencia.

Entre las formas nominales pueden notarse en primer término los pronombres personales de 1ª persona singular (*yo, me*) indican la presencia del sujeto discursivo docente, por una parte y de cada alumno, en la interacción con el propio docente o con algún otro alumno.

La 2ª persona plural señala las intervenciones docentes en relación con el grupo de alumnos (*ustedes*). La 2ª persona singular aparece en niveles más bajos, indicando aclaraciones realizadas a cada alumno en particular.

En tercer lugar, las anáforas pronominales relevan la presencia del objeto de enseñanza vehiculizado en la tarea (*lo, esto, la*).

Respecto de la cohesión nominal (los sintagmas nominales o pronominales que explicitan relaciones correferenciales entre los argumentos y se organizan en series o cadenas anafóricas), se observa el predominio de las anáforas pronominales (78%) con marcada presencia del pronombre neutro *lo* con la referencia en la actividad de lectura o escritura (en las secuencias dialogales e instruccionales) o en los temas desarrollados en las clases (en las secuencias explicativas y argumentativas), que opera como un hiperónimo neutralizante.

La relación anafórica difiere de la instancia pronominal deíctica (2ª pers. sing./pl.), exterior al texto.

Entre las formas verbales los valores altos en el presente de indicativo remiten al momento de realización de la actividad en las acciones de la clase como aserciones o interrogaciones vinculadas a la tarea.

Como marcas de la cohesión verbal (la temporalidad del acto de producción, como duración psicológica adjunta al mismo, con indicios de anterioridad, simultaneidad o posterioridad señalados mediante adverbios o sintagmas con valor temporal), se nota el elevado índice del presente de indicativo, que caracteriza la conjunción en el discurso interactivo con el mundo ordinario del agente productor. La implicación en los parámetros del acto de producción, hace que la duración de éste constituya una medida pertinente para analizar los mecanismos de cohesión verbal. No obstante, en el curso del proceso interactivo se crean ejes de referencia temporal diferentes de esa duración de producción.

El imperfecto aparece en los inicios de las clases para remitir al tiempo de la tarea ya ejecutada en relación con lo que se realizará. El pretérito perfecto simple (10,4%) se incluye, por lo general, en las frases interrogativas de las preguntas de control (*terminaron*) o en las intervenciones de los alumnos en las aseveraciones respecto de las tareas ejecutadas (*terminé*). Al presente que organiza y sostiene la textualización de la clase, se agrega, sólo en algunos casos, el eje no limitado característico del discurso teórico con abundantes construcciones impersonales (*se hace, se puede*) o pasivas (*se entiende*).

Las frases no declarativas presentan una homogeneidad mayor que otras unidades y son las que conforman la acción verbal en las consignas de tareas (*escriban, lean, hagan, etc.*).

El auxiliar *ir* (*van a*) es la unidad lingüística que con un valor de futuro construye la explicación de la reformulación de las consignas.

El pretérito perfecto simple es la forma utilizada por cada alumno al anunciar la conclusión de la tarea (*terminé, hice*).

Los mecanismos de la toma de posición enunciativa han sido observados en parte al analizar la situación de producción textual.

El uso reiterado del vocativo (*chicos, seño, pro-fe*) y otros adjuntos como: (*a ver, por favor, me escuchan*), son índices de la posición enunciativa, tanto de los docentes como de los alumnos. El repertorio de modalizaciones difiere según los niveles de enseñanza.

La pasiva con *se* (Barrenechea, 1979), como rasgo discursivo de neutralidad enunciativa es un índice que se articula en este nivel de análisis. Del mismo modo, el inicio de la intervención docente en gerundio, elidiendo el verbo *ir* en algunos casos, es una modalidad frecuente (*sacando las carpetas, guardando, nos vamos sentando*) con valor de imperativo.

El tratamiento comunicativo: las propiedades del contexto social y material

De acuerdo con la situación de producción participan varios agentes: cada enseñante inicia la interacción y se van incorporando los alumnos.

Se combina la Modalidad oral (lo dicho y entendido) con la escrita (lo escrito y leído, que implica la necesidad de registro lexical y sintáctico más sostenido)

Estas dos variantes juegan un rol subordinado indirecto que depende del contexto de la clase como ámbito de producción. La articulación entre las categorías de contexto y conocimientos compartidos (Béguelin, 1994: 45) permite relevar el pasaje de una a otra modalidad interactiva, que se resuelve en acciones dentro de las actividades de lectura y escritura propuestas.

Como característica del género pueden observarse tres fórmulas de inicio: a) **con diálogo** (7 en Nivel Secundario, 3 en Profesores. Nivel Primario y 3 en Practicantes NP), b) **con instrucción** (2 en NS, 5 en NP, 7 en Pract. NP) y c) **con explicación** (1 en NS, 2 en NP, ninguno en Pract. NP). En el desarrollo de los treinta textos se alternan de manera diversa explicaciones, instrucciones y preguntas. Estas últimas pueden diferenciarse como: a) **cuestionario** (generalmente de control de comprensión), b) **mayéuticas** (referidas al proceso de comprensión) y c) **interactivas** (intercambio comunicativo).

Las preguntas de los alumnos hacia los enseñantes se producen en 4 clases de NS, 2 de NP, ninguna en las clases de practicantes.

En NS los docentes no se incluyen en la enunciación de las acciones de las tareas, los de NP se incluyen (3), y en mayor proporción los practicantes (6).

De acuerdo con los resultados del análisis podemos caracterizar las clases de lengua como **textos que, desde el contexto de situación, determinan la movilización del discurso interactivo con algunas estrategias de discurso teórico**. Este perfil de discurso didáctico no se articula en el orden del exponer como, debido a la situación de enseñanza, podría suponerse.

Por otra parte, según la composición secuencial, se trata de un **género textual dialogado, con segmentos instruccionales y explicativos que combinan las modalidades oral y escrita**.

Las consignas aparecen como textos escritos incrustados en los textos orales de los diálogos, con la diferencia de codificación y decodificación entre las modalidades que, por su naturaleza pragmática, como describe Béguelin (1998:250), moviliza operaciones cognitivas distintas que seleccionan formas lingüísticas particulares.

Debido a este carácter polilógico del género, la relación con el análisis de los textos escritos por los alumnos, aportará datos acerca de los efectos que las intervenciones de los docentes producen genéricamente, como modelos internalizados. Una primera característica es la escasa producción de monólogos o exposiciones, tanto de enseñantes como de aprendientes.

Capítulo VI

Análisis de las representaciones de los enseñantes

1. Introducción.
 - 1.1. Enfoque teórico-metodológico
 - 1.2. Decisiones metodológicas
2. Análisis de las entrevistas.
 - 2.1. Concepción del objeto de enseñanza
 - 2.1.1. La planificación de la tarea
 - 2.1.2. El dilema frente al instrumento de comunicación-objeto de enseñanza
 - 2.1.3. Qué objetivos privilegiar en la enseñanza de la lengua
 - 2.1.4. La integración de los campos disciplinares
 - 2.2. Concepción de la planificación
 - 2.2.1. La concepción de las consignas en relación con la tarea
 - 2.2.2. Importancia y necesidad de las consignas
 - 2.2.3. Consignas eficaces
 - 2.3. Estimación sobre los efectos de la enseñanza
 - 2.3.1. Medidas para hacer eficaz la enseñanza de la lengua
 - 2.3.2. Modificaciones de contenidos de enseñanza
3. Síntesis
 - 3.1. Algunas relaciones entre los datos

1. Introducción

En este capítulo se mostrarán unas maneras de evaluar la propia práctica y los objetos de enseñanza en el espacio llamado interpsicológico por Vygotski y que, según Bajtín, constituye el espacio de la conciencia como frontera de la cultura. En esta dirección han sido analizadas las concepciones que los enseñantes entrevistados expusieran verbalmente, teniendo en cuenta que se trata de una exploración que no agota, sino que abre la posibilidad de análisis de las representaciones colectivas de la enseñanza de la lengua.

Analizar las representaciones de los docentes respecto de la enseñanza de la lengua materna y su realización a través de las consignas de tareas tiene, en la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, la finalidad de explorar los mundos representados que definen el contexto de la actividad de enseñanza como mediación formativa particular.

Los textos orales ponen de manifiesto cuáles son los productos culturales de las mediaciones formativas (Bronckart, 2000) que circulan en los enunciados de los docentes entrevistados.

Por otra parte, estos productos textuales permiten evaluar cómo “las culturas como redes cerradas de conversaciones” (Maturana, 1995) son los lugares sociales que posibilitan la transformación de los determinismos culturales.

En síntesis, se trata de una indagación en la interfaz individual-colectiva entre lo psicológico y lo social.

1. 1. Enfoque teórico-metodológico

La noción de representación colectiva que definiera Durkheim (1898) y cuya investigación propusiera como tarea para la psicología social, fue retomada por Moscovici en 1961, quien calificándola como “concepto perdido”, considera la representación social como objeto de estudio a la vez que herramienta metodológica (Schurmans, 1990).

El mismo Moscovici será quien utilice la noción, de carácter fundacional en el campo de la psicología social en la primera investigación de envergadura.

Como objeto de estudio remite a un punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Se trata de conocimiento socialmente elaborado y compartido, conocimiento práctico, producto y a la vez proceso de una elaboración psicológica y social de lo real.

Jodelet (1986) señala un campo que investiga “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que nos permiten establecer hechos sobre ellos.”

Marková (1996), desde un enfoque epistemológico cognitivista, señala que es la teoría del conocimiento lego, del sentido común, que intenta explicar cómo se forma, mantiene y cambia el conocimiento cotidiano, a diferencia de las teorías filosóficas o científico-sociales del conocimiento, que se ocupan de las condiciones del conocimiento en general y de la naturaleza de los fenómenos como tal.

Duruz et al. (1997) sostienen, respecto de las representaciones sociales, una posición intermedia acerca de su naturaleza psicológica y social a la vez.

“La position mixte de ce concept, au carrefour de la psychologie et de la sociologie, nous apporte aujourd'hui, à l'ère des interfaces, des outils heuristiques pour traiter des déterminants de la conduite humaine. Constructions mentales pour comprendre le monde qui nous entoure, identifier et résoudre les problèmes qu'il nous pose, les représentations sociales sont produites et utilisées à la croisée d'expériences individuelles et d'informations, savoirs et modèles transmis socialement. Ayant une visée pratique et participant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social, les représentations "circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux" (Jodelet, 1989b).

Ce savoir de sens commun est à différencier du savoir formel de la science, même s'il puise à cette source pour se constituer et se transformer sans cesse, en vue d'intégrer le nouveau et le non-familier, d'interpréter la réalité et d'orienter les conduites. Les recherches sur les représentations sociales tendent à revaloriser ces savoirs de sens commun, à ne pas les considérer comme des non-savoirs, et à attirer l'attention des scientifiques sur les limites de leurs productions qui ne constituent pas le tout de la connaissance.

Le même point de vue est développée par Bruner (1991) lorsqu'il décrit son itinéraire procédant d'une psychologie cognitive centrée sur le "traitement de l'information et la computation" vers une psychologie culturelle, fondée sur la "construction de la signification". Il demande que soit prise en compte la "psychologie populaire", façonnée par la culture, grâce à laquelle les gens organisent la vision qu'ils ont d'eux-mêmes, des autres, et du monde dans lequel ils vivent. Élément essentiel d'une psychologie culturelle, cette psychologie populaire est par nature plus narrative que logique ou catégorielle: "en quelque sorte récit culturel de ce qui met en mouvement l'être humain... elle domine les transactions quotidiennes... et est profondément enracinée dans un langage et dans des structures conceptuelles largement partagées".

Bourdieu (1997/1999) describe, desde un enfoque filosófico-sociológico al “habitus” como un modo de pensamiento específico (un *eidós*), principio de una elaboración específica de la realidad, basado en una creencia prerreflexiva en el valor indiscutido de los instrumentos de elaboración y los objetos elaborados de este modo (un *éthos*).p133 Se trata de disposiciones y actitudes socialmente exigidas por un campo de conformidad con las reglas que lo definen, que permiten a la vez que el sistema simbólico creado por este campo funcione.

Puede decirse que las representaciones sociales constituyen el entorno verbal simbólico (verbalizaciones explícitas) en el que nacen las personas. Es así como las ideologías y las creencias, que en su origen son explícitas, operan implícitamente dentro de las representaciones sociales. Moscovici (1981/1996: 43) sostendrá que “las teorías implícitas son relativamente impermeables a la experiencia personal y son fuertemente influenciadas por el lenguaje, como sistemas de preconcepciones, de imágenes y valores, que tienen su propia significación cultural y subsisten independientemente de las experiencias individuales”. Por lo tanto, “son compartidas por un gran número de personas, transmitidas de una generación a la siguiente e impuestas a cada uno de nosotros sin nuestro asentimiento consciente” (ibid:53).

Cada creencia o teoría (mezcla de conceptos, imágenes y percepciones) está constituida por información ligada entre sí, contiene los elementos que la confirman y descarta las informaciones que la invalidan.

A modo de síntesis acerca de la noción, Schurmans (1990) afirma:

L'utilisation du concept de représentation sociale me semble dépendre, en revanche [des disciplines], d'une position épistémologique qui transcende les clivages disciplinaires: il s'agit, en effet, d'une attitude vis à vis du réel où prédomine une conception dialectique de la relation sujet-objet, aux dépens à la fois d'une conception idéaliste et d'une conception positiviste de cette même relation. Il s'agit de restituer au sujet sa dimension contextuelle ainsi que sa dimension d'appartenance à différents ensembles sociaux, dimensions qui agissent ses démarches cognitives" [...] loin d'être une reproduction du réel, doit donc être comprise comme une production mentale sociale c'est à dire comme la reconstruction, socialement élaborée, d'une réalité consensuelle". p. 12

1.2. Decisiones metodológicas

Tanto el enfoque de los comportamientos en cuanto relaciones intersubjetivas y sociales antes que las relaciones con el objeto, así como el poner fin a la separación entre procesos y contenido del pensamiento social y el invertir el rol del laboratorio y la observación son, para Moscovici, los aspectos teórico-metodológicos que significan una ruptura con la dicotomía individual-social.

Bronckart (2001), retomando la tradición de Durkheim de **hecho social**, permite complejizar el análisis y trasponer la noción de **entorno verbal** de Marková (ob cit), al considerar que son directamente **los modelos de lenguaje preexistentes los que organizan las representaciones colectivas** del medio, producidas en el marco de los géneros textuales para estructurarse en configuraciones de conocimientos regidos por lógicas diversas. La acción del mismo lenguaje sobre el pensamiento aparece en este enfoque como determinante de las representaciones sociales.

Schurmans (1997) en esta misma dirección, diferencia los enfoques epistemológicos cognitivistas de los enfoques culturales, así como los enfoques de la psicología social y los enfoques sociológicos de las representaciones sociales, para concluir con la consideración de que los fundamentos epistemológicos de la teoría de las representaciones sociales se encuentran en el lugar que definiera Moscovici (1961) : "L'imbrication de la connaissance et de la langue dans la communication se range parmi les faits dont nous sommes le plus sûrs... connaître socialement une chose, c'est la parler".

Este enfoque de la relación conocimiento-lengua en la comunicación centrada en los hechos sociales fue de gran utilidad para definir el instrumento de investigación por cuanto los enseñantes debían “hablar la enseñanza” como hecho social conocido y vivido.

Las entrevistas realizadas, si bien fueron dirigidas al estar centradas en preguntas idénticamente formuladas a los entrevistados, no obstante, tuvieron contextos comunicativos singulares, en la medida en que los enseñantes fueron quienes decidieron el lugar y el momento de la entrevista para poder explayarse en la conversación; con anterioridad se les había comunicado que la duración aproximada sería de treinta minutos (en algunos casos fue mayor).

Esta decisión de trabajar en el análisis de las acciones de lenguaje que son, a la vez que portadoras, constructoras de representaciones sociales e individuales, guarda coherencia con nuestro enfoque teórico mayor, el interaccionsimo socio-discursivo, en la medida en que los modelos de lenguaje preexistentes, es decir, los que circulan socialmente, en este caso en el ámbito educativo, determinan la constitución de las representaciones de la enseñanza de la lengua de los agentes.

La elaboración del instrumento (cuestionario de EDI) tuvo en cuenta los ejes temáticos que se formularon a partir de las hipótesis centrales de la investigación. Se buscó indagar acerca de las **concepciones de qué y cómo enseñar y la conciencia del efecto de las propias acciones, particularmente en las consignas de tareas**, es decir los ejes temáticos apuntaron a realizar un movimiento dialéctico entre teoría y práctica para poner en juego la actividad de lenguaje y la actividad de enseñanza mediada por aquella.

Desde esta perspectiva, si tomamos las representaciones sociales como datos de base, fenómenos a analizar, no podemos abordarlos más que en su propio contexto. En consonancia con la formulación de Moscovici (1981/1996:76), quien afirma que “el mejor método es volver a una mezcla de observación y comparación, un método de aproximación de acuerdo con nuestras tradiciones”, el análisis de las representaciones sociales debe ser comparativo por definición, comparación entre grupos, entre culturas, y la comparación entre mentalidades e ideologías.

En esta investigación, la observación realizada a través de los datos recogidos mediante las entrevistas, comprende un universo bastante restringido (tres grupos diferentes (diez individuos por cada uno) según los niveles de enseñanza y la función), no obstante, la decisión de tomar treinta casos de enseñantes, sin criterios particulares de selección, obedeció a la finalidad de no sesgar la muestra con alguna característica, ya fuera ideológica o adherente a determinada concepción de enseñanza.

Las comparaciones entre los grupos y las relaciones entre las categorías correspondientes a cada grupo, elaboradas en función de los tres ejes temáticos articulados en las hipótesis, permitieron realizar síntesis progresivas en el análisis para profundizar la comprensión de la complejidad de las representaciones.

Con esa finalidad se realizó un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, para lo que fue utilizado el programa SPAD.N . Version 2.52 . (Sistema Portable para el Análisis de Datos. Copyright (C) CISIA, 1987, 1991) en el que se consideraron las preguntas como **variables activas** con las categorías de respuestas respectivas como **modalidades**. La edad y el grupo de enseñantes fueron tenidas en cuenta como **variables ilustrativas**.

El análisis factorial de correspondencias resulta particularmente útil como dispositivo metodológico para estudiar relaciones entre concepciones (Scheuer et al, 2001) y, en este caso, permitió establecer relaciones entre los datos de las entrevistas que, aparentemente, no mostraban correspondencias de sentido.

En un plano metodológico amplio, adopté la perspectiva de Schurmans (1997:106), quien desde un enfoque de sociología comprensiva se sitúa entre la sociología y la etnología para retomar la idea de “indisección del hombre”, plantea que se trata de “aprehender **el sentido de las acciones colectivas**, revelador de una conciencia colectiva y legible a través de las acciones individuales”.

La metodología parte de los conocimientos previos, los cuales serán enriquecidos con el desarrollo de procesos metodológicos que introducen localmente la explicación: tanto por el hecho de discriminar las estructuras de la acción colectiva, como por evidenciar dependencias entre las variaciones de las participaciones individuales en la acción y las características sociológicas de los actores.

Análisis de las entrevistas

Como hipótesis central sostuve que las representaciones de los enseñantes condicionan la manera de concebir las consignas, y que las insuficiencias de las consignas hacen que no haya efectos homogéneos entre los alumnos, tanto a nivel de género de texto adoptado como en el dominio de los mecanismos de textualización. Por lo tanto, el punto de partida de la investigación, si bien no estuvo centrado en las correspondencias directas entre la teoría y la práctica de cada enseñante, tuvo en cuenta la decisiva influencia de las representaciones sociales en la realización de la actividad de enseñar.

De acuerdo con lo formulado por Schurmans (1993: 58), el carácter exploratorio de la investigación de las representaciones sociales reside en que éstas “tienen no sólo una función cognitiva, sino también interpretativa que funda lecturas diferenciales de la realidad y una función de orientación de conductas, que modaliza los comportamientos tanto hacia el objeto representado, como las relaciones sociales”.

Las entrevistas dirigidas de investigación (EDI), como lo anticipara, fueron realizadas mediante preguntas abiertas con la intención de no condicionar las respuestas utilizando categorías previas, aunque sí estuvieron particularmente centradas en los temas de interés de la investigación.

La precisión de una temática abordada en cada pregunta permitió elaborar las categorías con relativa fluidez, aunque se puso especial cuidado en mantener una aceptable neutralidad en la formulación, para lo cual se utilizaron las nociones vehiculizadas en el ámbito educativo a través de manuales y textos de divulgación.

El análisis de las respuestas consistió en relacionar y comparar las mismas para elaborar las categorías según el contenido.

El análisis factorial de correspondencias múltiples buscó analizar la relación entre categorías de respuesta al interior de cada conjunto temático de preguntas y grupos de enseñantes mediante una multiplicidad de indicadores. En los AFC Múltiples se utilizaron las respuestas a las preguntas, tales como fueron agrupadas temáticamente: 1) concepción del objeto de enseñanza, 2) concepción de la consigna en la planificación de la enseñanza y 3) reflexión acerca de los efectos de la enseñanza. (ver tabla I).

Según Moscovici (1976), citado por Schurmans (1993) en este estudio tendríamos en consideración tres componentes: **la información, el campo y la actitud**. La primera tiene en cuenta el conjunto de conocimientos relativos al objeto de la representación (en el caso que nos ocupa, la enseñanza de la lengua, en sentido amplio y la concepción de las consignas, en sentido estricto), la organización de esta información forma el campo de la representación (en este caso, la elección de los objetos de enseñanza en relación con los objetivos de la misma); el último componente, la actitud, es el elemento que contiene la evaluación normativa desarrollada en función del objeto-representación (se trata de la evaluación de las consignas en tanto planificación y efecto, consideradas en relación con los alumnos por cada enseñante). Otro elemento a considerar son las diferencias del universo representacional de los enseñantes, las de los niveles de enseñanza, la institución pública y la privada, sexo, edades, el tiempo de ejercicio de la docencia, etc.

Algunas de estas variables fueron relacionadas con categorías surgidas en el proceso de análisis, como se expone más adelante.

Las diez preguntas* realizadas a los treinta enseñantes (diez de nivel secundario, diez de nivel primario y diez practicantes de nivel primario) fueron ordenadas según tres ejes temáticos (tabla I).

Tabla I. Ejes temáticos

Concepción del objeto de enseñanza.	Preguntas 1,7,8,10
Concepción de la consigna en la planificación de la enseñanza.	Preguntas 3,4,5,6
Reflexión acerca de los efectos de la enseñanza.	Preguntas 2,9

- 1- ¿Qué es lo que considerarás más importante en la enseñanza de la lengua?(concepción de objetivos de enseñanza)
- 2- ¿Tus alumnos aprenden en la medida en que querés? (efectos de las consignas y cuáles son las actividades que introducen)
Sí/No- ¿Por qué?
- 3- ¿Cómo planificás? (concepción de la planificación)
- 4- ¿Cómo pensás las consignas? (formulación de las consignas: según contenidos, operaciones, actividades, procedimientos)
- 5- ¿Cuándo considerarás positiva una consigna? (evaluación de la eficacia de las consignas)

* Cuestionario de entrevista

- 6- ¿Podrías enseñar sin dar consignas de tareas? ¿por qué? (reflexión sobre su práctica: en qué medida esas consignas son importantes y necesarias)
- 7- ¿Qué autores y qué disciplinas teóricas utilizás para planificar las tareas? (concepciones de la lengua y sus relaciones con el pensamiento: sentido común, tradición gramatical, corrientes generativistas y cognitivistas o teorías del texto y del discurso)
- 8- Al enseñar Lengua, el instrumento de la comunicación es a la vez objeto de enseñanza, ¿cómo te situás frente a este problema? (las concepciones y conocimientos que deben ser movilizados y explicitados en el marco de los procesos de enseñanza)
- 9- ¿Qué modificarías en la enseñanza de la lengua? (medidas a tomar para hacer más eficaz la enseñanza de la lengua: contenidos curriculares, decisiones personales, conciencia del objeto de enseñanza)
- 10- ¿Qué es más importante para vos (concepción de los objetos de enseñanza):
 - A-que los alumnos aprendan a situarse comunicativamente
 - B-que sepan construir secuencias textuales y componer un texto
 - C-que sepan construir correctamente desde el nivel morfo-sintáctico?

2.1. Concepción del objeto de enseñanza

En este punto las hipótesis que orientaron la elaboración de las preguntas (1, 7, 8, 10) fueron básicamente dos:

-Las decisiones de *qué enseñar y por qué* no se toman a partir de un marco teórico, sino según un criterio de consenso social que no tiene en cuenta los efectos. No se decide un enfoque para poder evaluar después los resultados en la práctica y debatir en torno a los alcances de las decisiones teóricas en función de las concepciones que subyacen explícita o implícitamente en la actividad de enseñar.

-La concepción de la lengua sería esencialmente la de instrumento de representación del pensamiento, en términos del sentido común gramatical o en los términos más modernos de los enfoques cognitivistas y generativistas. Si algunos aspectos de la textualidad hubieran sido mencionados, éstos no estarían confrontados a la concepción dominante (no aparecería puesta en evidencia la contradicción entre estos dos enfoques).

Las preguntas remiten a las concepciones (explícitas e implícitas) de lengua (7) y objeto de enseñanza (1, 8 y 10). En este orden fue realizado el análisis, siguiendo el sentido de la organización temática de las preguntas.

2.1.1. La planificación de la tarea

La pregunta 7 sorprendió a todos los entrevistados por igual, porque no tenían una posición teórica

asumida frente al objeto de enseñanza, ni autores como referentes específicos de la enseñanza de la lengua. La autorreferencia en la propia práctica o el “gusto” personal por las temáticas son comunes a los tres grupos.

El proceso de elaboración de categorías tuvo en consideración, por una parte, la relación entre la referencia directa a autores o disciplinas o a nociones de las disciplinas de referencia, aun cuando éstas no fueran explicitadas; por otra parte, se consideró toda referencia a prácticas propias o de otros enseñantes, a actitudes frente a la tarea de enseñar y a generalizaciones deónticas respecto de la planificación de la enseñanza, como “sentido común”, en cuanto saber hacer socialmente reconocido, sostenido como conocimiento validado en la práctica, escindido de decisiones teóricas en la valoración. Se trata de un tipo de conocimiento que no puede ser recuperado teóricamente, puesto que algunos enseñantes se remiten a autores y al saber hacer propio, como si se tratara de dos dominios completamente diferenciados que no se articulan. Es interesante destacar la modalidad de la valoración más o menos positiva que establecen respecto de enseñar desde el sentido común, es decir, desde un saber hacer difuso, pero concreto por estar probado en la práctica.

De acuerdo con el proceso de categorización, las respuestas a la pregunta 7 se organizaron en cinco tendencias (tabla II).

Tabla II. Concepciones de la Lengua en relación con el pensamiento

PREGUNTA 7 ¿Qué autores y qué disciplinas teóricas utilizás para planificar las tareas?		Número de casos			totales
		Prac.P.	Prof. P.	Prof. S.	
	Sentido común	5	8	2	15
	Tradición gramatical		1	1	2
	Corrientes generativistas y cognitivas	4	1	2	7
	Teorías del texto y del discurso			2	2
	Pragmática			1	1
	Varios	1		2	3
	Totales	10	10	10	30

Puede observarse que en el nivel secundario se distribuyen uniformemente las diversas concepciones de lengua registradas a partir de la pregunta número 7, en cambio en el nivel primario hay 8 casos que remiten al sentido común como concepción, de los cuales la mayoría se apoya en el saber hacer de la actividad de enseñanza, la eficacia de lo realizado. Bourdieu (1997/1999: 131) se refiere al sentido común como “un fondo de videncias compartidas por todos, que garantiza, dentro de los límites de un universo social, un consenso primordial sobre el sentido del mundo, un conjunto de lugares comunes (en sentido lato), tácitamente aceptados, que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia e incluso el conflicto, y entre los cuales hay que reservar un lugar para los principios de clasificación tales como las grandes oposiciones que estructuran la percepción del mundo”. Se trata de “esquemas clasificadores” (estructuras estructurantes), que posibilitan el acuerdo o el desacuerdo de agentes situados en un espacio social.

Entre los practicantes hay un equilibrio entre el sentido común (5) como soporte de la enseñanza de la lengua y las teorías constructivistas (4) (cabe aclarar que Piaget es asociado al aprendizaje de la “lectoescritura”, en la línea didáctica de *psicogénesis de la lengua* y Vygotski es relacionado con la noción de *zona de desarrollo próximo* referida a la interacción en grupos de pares en el aula, tomado de textos de divulgación).

Los practicantes tienen las referencias de las disciplinas, como la Psicología social, el Constructivismo y la Sociolingüística. En cambio en el nivel de enseñantes de primaria, que están en el sistema educativo desde hace más tiempo, las referencias teóricas no aparecen y se remiten a los manuales producidos para los alumnos, mencionando las editoriales, excepto dos enseñantes, una que cita a Piaget, Vygotski y Ausubel y otra a Rodari.

Los profesores de nivel secundario remiten a las disciplinas pero no recuerdan autores, excepto Van Dijk (dos casos). Fueron mencionados autores españoles que producen textos sobre la escritura, como Casany y Sanchez Miguel, sobre el texto expositivo. El cognitivismo aparece mencionado como “neoconductismo” con la referencia de un autor norteamericano (Rath), en un caso y como proceso mental, en otro (Beyer), autores que enfocan aspectos cognitivos de la enseñanza en general, no específicamente de la lengua.

Asimismo es necesario tener en cuenta que las concepciones relevadas tienen un carácter más implícito que explícito como construcciones coherentes. En algunos casos hay contradicciones teóricas, en particular la referencia de Vygotski en el marco de posturas cognitivistas o de concepciones de lo grupal tomadas de la teoría de Psicología Social de E. Pichon Riviére, de amplia divulgación en los ámbitos de formación docente en los últimos veinte años en Argentina.

2.1.2. El dilema frente al instrumento de comunicación-objeto de enseñanza

La pregunta 8 (tabla III) está dirigida a la reflexión respecto de las concepciones movilizadas y explicitadas en el proceso de enseñanza. En alguna medida es una pregunta evaluativa del estado de objetivación de la práctica profesional, debido a que muestra mayor o menor conciencia de la relación entre contenido y actividad de enseñanza.

Tabla III. Reflexión sobre concepciones de objetos de enseñanza

PREGUNTA 8 Al enseñar lengua el instrumento de la comunicación es a la vez objeto de enseñanza: ¿Cómo te situas frente a este problema?		Número de casos			totales
		Prac.P	Prof.P.	Prof.S.	
8a	Reflexión: sí	6	3	3	12
	Reflexión: no	4	7	7	18
	Totales	10	10	10	30
	8b				
8b	Asume el problema como propio	2	2	2	6
	Resuelve en la acción	7	6	5	18
	No responde	1	2	3	6
	Totales	10	10	10	30

Si bien esta pregunta produjo un malentendido, éste es, en cierto modo, un indicador del nivel de reflexión teórica, menor entre los enseñantes titulares de nivel primario que entre los practicantes (ver **8a**). De todos modos, una vez que hubieron entendido la pregunta, que debió ser aclarada, las respuestas se caracterizaron por asumir la resolución del problema en la acción, como está indicado (**8b**), en algunos casos daban ejemplos de cómo abordaban este problema de los enseñantes de lengua o lo asumían como un problema que personalmente no podían resolver; sólo dos profesores, entre los que habían reflexionado, se situaron teóricamente frente al problema como inherente a la enseñanza de la lengua:

“La muletilla que uso siempre es que tienen que aprender su idioma para poder quererlo, conocerlo a fondo, para poder usarlo... Bueno, porque el día de mañana cuando tengan que redactar, van a poder pensar cómo me queda mejor, aquí un sujeto tácito, un sujeto expreso... lo saco, lo pongo, lo estoy repitiendo...” (Prof. Prim., M de A)

“Cuesta bastante. Lo que yo he hablado con los chicos siempre es que la materia está dedicada a enturbiar un instrumento que habitualmente nos resulta transparente, no nos damos cuenta de cómo lo usamos. Uso mucho la analogía de que si una puerta de vidrio es completamente transparente, yo me la puedo llevar por delante, pero si le pongo una calcomanía... Siempre planteo al principio que nosotros con el lenguaje vamos a enturbiar ese instrumento que usamos cotidianamente sin darnos cuenta, enturbiar para poder tomar conciencia de lo que hacemos cuando hablamos.” (Prof. Sec., V)

La mayoría (7) no reflexionó, tanto en nivel secundario como en primario.

Entre los practicantes 6 dicen haber reflexionado, frente a 4 que no lo habían hecho pero, indistintamente, mencionan la sociolingüística como marco teórico excluyente frente a la preocupación por no desvalorizar las variedades de lengua de los alumnos de sectores populares. La reflexión está orientada desde el prejuicio sociolingüístico en tanto actitud a desarrollar como docentes, pero no se formula el contenido de enseñanza como problema didáctico a resolver:

“Problemas en el sentido de, por ahí en la práctica... según el tipo de lengua que utilizan los chicos, ahí. Bueno, como que vos tenés que agarrar y acomodar, digamos, bajar al lenguaje que tiene el chico. Tampoco no utilizar un dialecto, como tiene el chico, pero. Digamos que el mayor problema es ese: cómo, cuando se da ese choque entre el lenguaje que usás vos, el que usa el chico, y cómo no crear por ahí, en el chico, que se sienta mal por el tipo de lenguaje que utiliza.” (Prac. Prim. V.)

“Y en el caso, por ejemplo, donde tenemos chicos que vienen de diferentes lugares, con diferentes formas de hablar... o sea, trabajar con eso es, tiene su... costo” (Prac. Prim.F)

“Y cuál es el problema en sí?, ¿por qué tiene que haber un problema? ... O sea que el contenido sea lo mismo que estás dando, o sea de la manera que estás dando vos. No veo un problema en sí, será por falta de experiencia.” (Prac. Prim. K)

Tanto entre los practicantes, como en los otros dos grupos, podría decirse que existe una naturalización de la concepción representacionista del lenguaje. Todos los enseñantes creen tener certezas respecto del objeto de enseñanza, por eso la pregunta introdujo una duda que no había sido planteada formalmente. Se puso en evidencia, también, la representación de la enseñanza como “saber hacer práctico” disociado de una concepción teórica que lo determina

explícita o implícitamente. Incluso teniendo en cuenta la existencia de las teorías implícitas que subyacen en las prácticas mencionadas, no existe la reflexión entre éstas y alguna teoría, como modalidad profesional desarrollada.

2.1.3. Qué objetivos privilegiar en la enseñanza de la lengua

La pregunta 1 planteó la posibilidad de hacer un recorte personal concreto en la concepción de la enseñanza a través de la enunciación de los objetivos que cada docente se propone al enseñar lengua. Buscaba operar como disparador para situarse frente al objeto de enseñanza. Las respuestas muy abiertas, con formas de enunciar diversas fueron agrupadas según las nociones nucleares, tratando de atender al contexto de la respuesta.

En el cuadro siguiente (tabla IV) puede verse que la tendencia pragmática es evidente, aun cuando las categorías utilizadas sean diferentes (lengua como uso, oral y escrito/leer y escribir, comprensión/hacerse entender), se trata de nociones que remiten a la actividad de lenguaje.

Tabla IV. Objetivos de enseñanza

PREGUNTA 1 ¿Qué es lo que considerás más importante en la enseñanza de la lengua?		Número de casos			totales
		Prac. P	Prof.P.	Prof.S.	
	Lengua como uso	2		2	4
	Oral y escrito/leer y escribir	4	3	5	12
	Comprensión/hacerse entender	1	2		3
	Gramática	2	4	3	9
	Leer/escribir/Gramática	1	1		2
	Totales	10	10	10	30

Entre los enseñantes de nivel primario se acentúan las actividades (leer-escribir/escrito-oral) frente a la objetivación de contenidos (gramática). Este dato se complementa con la noción de “lectura comprensiva” que aparece tres veces entre las profesoras de primaria y también tres veces entre los practicantes. Se trata de una noción muy antigua que ha permanecido en el sistema educativo, oponiéndose, en su origen, a “lectura mecánica”, actualmente como oposición a “deletrear” y a “decodificar”. Es decir, la lectura comprensiva sería un logro de la escuela primaria que los alumnos no alcanzan masivamente. La fuerza de la noción hace que atravesase no sólo los contextos históricos a través del discurso sobre la enseñanza, sino que ya esté adquirido por los futuros profesores en el breve lapso de las prácticas. Las concepciones implícitas que encubre “lectura comprensiva” indican cómo se disocian en la práctica las concepciones explícitas. En la escuela primaria argentina, en particular, en el contexto de la provincia de Río Negro, la psicogénesis de la lengua es la concepción dominante, cuyo marco referencial no contiene esta terminología, ni aborda esta noción que, no obstante, permanece tan sólida entre los enseñantes.

En el nivel secundario la dispersión de objetivos es mayor: 5 casos, leer-escribir/escrito-oral, 3 casos, gramática, 2 casos, lengua como uso.

Entre los practicantes los objetivos abarcan diversos aspectos de la enseñanza: en 9 casos la lectura y la escritura, acentuando cuatro de ellos la preeminencia de la lectura, mientras dos se refieren a la de la escritura; 4 respuestas mencionan también la comprensión como objetivo, 3 se sitúan en el uso de la lengua como enfoque y 2 explicitan la enseñanza de la gramática como objetivo.

Como consideración general observamos que en el nivel secundario y el nivel primario hay precisión respecto de los objetivos centrales que persigue cada docente, pueden jerarquizar un objetivo estructurante de la enseñanza que, aun cuando tenga un carácter implícito, muestra algunas tendencias al relacionar esta información con el análisis de contenido de las clases.

En síntesis, los objetivos descriptos guardan coherencia con los niveles de enseñanza, puesto que la escuela primaria debe desarrollar la capacidad de uso del instrumento, mientras que la secundaria debe usarlo en diversos ámbitos (asignaturas específicas) enfocando las actividades en sí mismas con mayor precisión.

2.1.4. La integración de los campos disciplinares

La pregunta 10 (tabla V) presentó tres segmentos discursivos que circulan como objetos de enseñanza en los documentos curriculares. Los entrevistados debían elegir jerarquizando las opciones o seleccionar alguno de los tres, descartando los otros: A) situarse comunicativamente, B) construir un texto y C) construir correctamente la sintaxis.

Tabla V. Objetos de enseñanza

PREGUNTA 10 ¿Qué es para vos más importante entre las opciones A,B,C?		Número de casos			totales
		Prac.P.	Prof.P.	Prof. S.	
	1 A situarse comunicativamente	5	2	1	8
	2 B construir un texto	1	1	1	3
	3 C construir correctamente la sintaxis	1	1		2
	4 A+B+C	2	2	4	8
	5 A+B	1	3	1	5
	6 B+A+C		1	1	2
	7 A+C			2	2
	Totales	10	10	10	30

Entre los practicantes, cinco se definen por A, dos por ABC, uno por AB, uno por B, uno por C. La enseñanza de la sintaxis es un objetivo sólo para un practicante, seis se refieren a cohesión y coherencia como sintaxis, una reconoce la necesidad de dar contenidos gramaticales pero desconoce cómo y qué, puesto que no le enseñaron en su reciente formación docente.

Este sector de futuros profesores muestra con bastante precisión cuáles son los objetos de enseñanza que se ponen en circulación desde los institutos oficiales de formación docente. La situación comunicativa es el objeto más valorizado, aunque no existe transposición de contenidos específicos, se trata de un enfoque pragmático que se resuelve en torno a una planificación por proyectos (inclusión de contenidos de diversas asignaturas en las actividades de lectura y escritura de la asignatura Lengua).

“que aprendan a situarse comunicativamente es todo lo que pretendo, muchos tienen dificultades con la escritura...” (Prac. Prim. D)

“que los alumnos aprendan a situarse comunicativamente y a construir un texto¿en qué tendrá que ver la sintaxis?” (Prac. Prim. S)

Los dos casos que ordenan en ABC son los únicos sostienen la necesidad de la enseñanza de la sintaxis entre los profesores del nivel primario, lo que mostraría una incipiente reflexión frente al texto como objeto complejo.

Entre los enseñantes de primario encontramos tres casos de AB, dos de ABC, dos de A, uno de C, uno de B, uno de BAC.

Pese a que en la escuela primaria los alumnos adquieren formalmente el instrumento socializado, hay dudas respecto del lugar de la enseñanza de la sintaxis:

“El primero (situarse comunicativamente), el tercero, admito que no sé qué es la sintaxis, ¿es la concordancia y todo eso?, coherencia y cohesión, todo eso de párrafo?” (Prof. Prim.E).

En el nivel secundario 4 enseñantes adoptan el orden formulado en la pregunta (ABC), los demás optan por diversas combinaciones. La jerarquización guarda coherencia con los objetos de discurso que circulan en este nivel, o sea, la situación comunicativa el texto y la ambigüedad respecto de la enseñanza de la gramática, al no tener un lugar definido, debido a cuestionamientos al estructuralismo y a la falta de transposiciones de objetos de conocimiento

como saberes escolarizados. Una entrevistada expresa directamente que la sintaxis no debe darse, mientras que otras dos identifican sintaxis con cohesión y coherencia.

“Situarse comunicativamente, no damos sintaxis, sólo para puntuación, para ahorrar lenguaje ordenamos la oración con comas. Es mejor incorporar la sintaxis cuando vemos temas de cohesión y coherencia” (Prof. Sec.V)

Esta pregunta de cierre de las entrevistas pone en evidencia cómo los significados atribuidos a un objeto de discurso son divergentes y hasta opuestos en algunos casos. Es probable que la reducción y el malentendido se hayan producido antes de llegar a los enseñantes, en los manuales y en los textos preparados para divulgar propuestas de enseñanza.

El primer Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM 1: **Concepción del objeto de enseñanza**) considera las preguntas del tema (1,7,8,10) como variables activas (variable 3 a variable 7) y las categorías de respuestas respectivas como modalidades. Como variables ilustrativas se tomaron la edad y el grupo de enseñantes (variable 1 y variable 2). La Tabla VI informa las variables activas e ilustrativas, sus modalidades y las etiquetas empleadas en el plano factorial resultante.

Tabla VI. Variables, modalidades y etiquetas para el AFCM 1. Concepción del objeto de enseñanza

Variables ilustrativas	Modalidades	Categorías	ETIQUETA
Var 1 nivel	1	Practicante primario	prac
	2	Profesor primario	prim
	3	Profesor secundario	secu
Var 2 edad	1	Joven	jov
	2	Media	med
	3	mayor	may
Variables activas			
Var 3 Pregunta 1	1	Lengua como uso	ENSUSO
	2	Oral y escrito/leer y escribir	ENSLEE
	3	Comprensión/hacerse entender	ENSCOM
	4	Gramática	ENSGRA
	5	Gramática, lectura y escritura	ENSGLE
Var 4 Pregunta 7	1	Sentido común	IMPSEC
	2	Tradición gramatical	IMPRGRA
	3	Corrientes generativistas y cognitivas	IMPGCO
	4	Teorías del texto y del discurso	IMPTXD
	5	Pragmática	IMPPRA
	6	Varias	IMPVAR
Var 5 Pregunta 8a	1	Reflexión: sí	SIREF
	2	Reflexión: no	NOREF
Var 6 Pregunta 8b	1	Asume el problema como propio	PROPRO
	2	Resuelve en la acción	PROACC
	3	No responde	PRONOR
Var 7 Pregunta 10	1	situarse comunicativamente	OBJCOM
	2	construir un texto	OBJTXT
	3	construir correctamente la sintaxis	OBJSXS
	4	Varios 1,2,3	OBJVAR1
	5	Varios1,2	OBJVAR2
	6	Varios1,3	OBJVAR3

Se seleccionaron los dos primeros ejes factoriales. En la tabla VII pueden verse las contribuciones de las modalidades.

Tabla VII. Coordenadas, contribuciones y cosenos cuadrados de las modalidades activas en los ejes 1 a 5

MODALIDADES			COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					COSENOS CUADRADOS				
IDEN - ETIQUETA	P.REL	DIST.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
preg1																	
- ENSUSO	2.67	6.50	.55	.96	.71	-1.11	.34	1.7	5.9	3.8	10.0	1.0	.05	.14	.08	.19	.02
- ENSLEE	8.00	1.50	-.65	-.49	.68	.22	-1.18	7.2	4.7	10.4	1.2	.8	.28	.16	.30	.03	.02
- ENSCOM	1.33	14.00	-.07	-.28	-1.58	-2.29	-.02	.0	.2	9.5	21.3	.0	.00	.01	.18	.37	.00
- ENSGRA	5.33	2.75	.93	.31	-.44	.49	-.41	9.8	1.2	2.9	3.9	3.0	.31	.03	.07	.09	.06
- ENSGLE	2.67	6.50	-.42	.04	-1.07	.60	1.03	1.0	.0	8.7	3.0	9.3	.03	.00	.18	.06	.16
CONTRIBUCION ACUMUL. = 19.8 12.1 35.3 39.4 14.2																	
4 . preg7																	
- IMPSEC	10.67	.87	.13	.00	.08	-.46	.17	.4	.0	.2	7.0	1.0	.02	.00	.01	.25	.03
- IMPGRA	1.33	14.00	2.49	-.51	-.32	1.09	-1.46	17.7	.8	.4	4.8	9.5	.44	.02	.01	.08	.15
- IMPGCO	4.00	4.00	-.62	-.55	-.77	.56	.62	3.3	3.0	6.8	3.9	5.1	.09	.08	.15	.08	.10
- IMPTXD	1.33	14.00	.14	1.58	1.87	-.36	1.12	.1	8.0	13.3	.5	5.6	.00	.18	.25	.01	.09
- IMPPRA	.67	29.00	-.03	3.29	-1.21	2.08	-.96	.0	17.6	2.8	8.8	2.1	.00	.37	.05	.15	.03
- IMPVAR	2.00	9.00	-1.20	-.68	.51	.17	-1.59	6.2	2.2	1.5	.2	16.8	.16	.05	.03	.00	.28
CONTRIBUCION ACUMUL. = 27.6 31.7 24.8 25.3 40.1																	
5 . preg8a																	
- SIREF	9.33	1.14	-.29	.50	-.11	-.09	-.55	1.6	5.6	.3	.2	9.4	.07	.22	.01	.01	.26
- NOREF	10.67	.87	.25	-.44	.10	.08	.48	1.4	4.9	.3	.2	8.2	.07	.22	.01	.01	.26
CONTRIBUCION ACUMUL. = 3.1 10.5 .6																	
6 . preg8b																	
- PROPRO	4.00	4.00	.60	-.48	-.61	-.53	-.48	3.1	2.2	4.2	3.4	3.1	.09	.06	.09	.07	.06
- PROACC	12.00	.67	-.53	.29	-.12	.13	.01	7.3	2.5	.5	.6	.0	.42	.13	.02	.02	.00
- PRONOR	4.00	4.00	1.00	-.40	.97	.15	.44	8.5	1.5	10.6	.3	2.6	.25	.04	.23	.01	.05
CONTRIBUCION ACUMUL. = 18.8 6.2 15.3 4.3 5.7																	
7 . preg10																	
- OBJCOM	5.33	2.75	-.92	-.56	.50	.41	-.43	9.6	4.1	3.8	2.8	3.3	.31	.12	.09	.06	.07
- OBJTXT	2.67	6.50	1.12	-.86	-.20	1.08	.93	7.2	4.7	.3	9.6	7.7	.19	.11	.01	.18	.13
- OBJSXS	1.33	14.00	2.12	-.02	.24	-.30	-1.47	12.8	.0	.2	.4	9.6	.32	.00	.00	.01	.15
- OBJVR1	5.33	2.75	-.24	-.23	-.90	-.78	.09	.7	.7	12.4	10.0	.1	.02	.02	.30	.22	.00
- OBJVR2	3.33	5.00	.21	.52	.85	-.63	.11	.3	2.2	6.9	4.1	.1	.01	.05	.14	.08	.00
- OBJVR3	2.00	9.00	-.16	2.39	-.24	.80	.47	.1	27.8	.3	3.9	1.5	.00	.64	.01	.07	.02
CONTRIBUCION ACUMUL. = 30.7 39.5 23.9 30.6 22.4																	

Las modalidades activas que resultaron más contributivas han sido marcadas con color. Como puede observarse, en el eje 1 las modalidades contributivas son: ENSLEE, ENSGRA, IMPGRA, IMPVAR, PROAC, PRONOR, OBJCOM, OBJTXT, OBJSXS.

En el eje 2 las modalidades contributivas son: ENSUSO, IMTXD, IMPRA, OBJTXT, SIREF, NOREF, OBJVAR2.

Ninguna de las modalidades de Las variables ilustrativas **edad** (jov: menores de 30 años, med: entre 30 y 40, may: más de 40) y **nivel o grupo de enseñantes** (practicantes, de primario, profesores de primario y profesores de secundario), como puede verse en la tabla VIII, alcanzaron el valor test (2 o mayor).

Tabla VIII. Coordenadas y valores test de las modalidades en los ejes 1 a 5

MODALIDADES			VALORES TEST					COORDENADAS					DIST.				
IDEN - ETIQUETAS	EFE.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 . nivel																	
- prac	10	10.00	-1.4	-.8	-.3	.3	.0	-.37	-.21	-.08	.09	.01	2.00				
- prim	10	10.00	1.0	.1	-.5	-1.3	-.5	.26	.03	-.12	-.34	-.13	2.00				
- secu	10	10.00	.4	.7	.8	1.0	.4	.11	.18	.21	.25	.12	2.00				
2 . edad																	
- jov	12	12.00	-.5	-.4	-.5	.9	-.3	-.11	-.08	-.11	.20	-.06	1.50				
- med	7	7.00	-.5	1.1	.4	-1.3	.8	-.18	.37	.13	-.44	.26	3.29				
- may	11	11.00	1.0	-.6	.2	.2	-.4	.24	-.14	.04	.06	-.10	1.73				

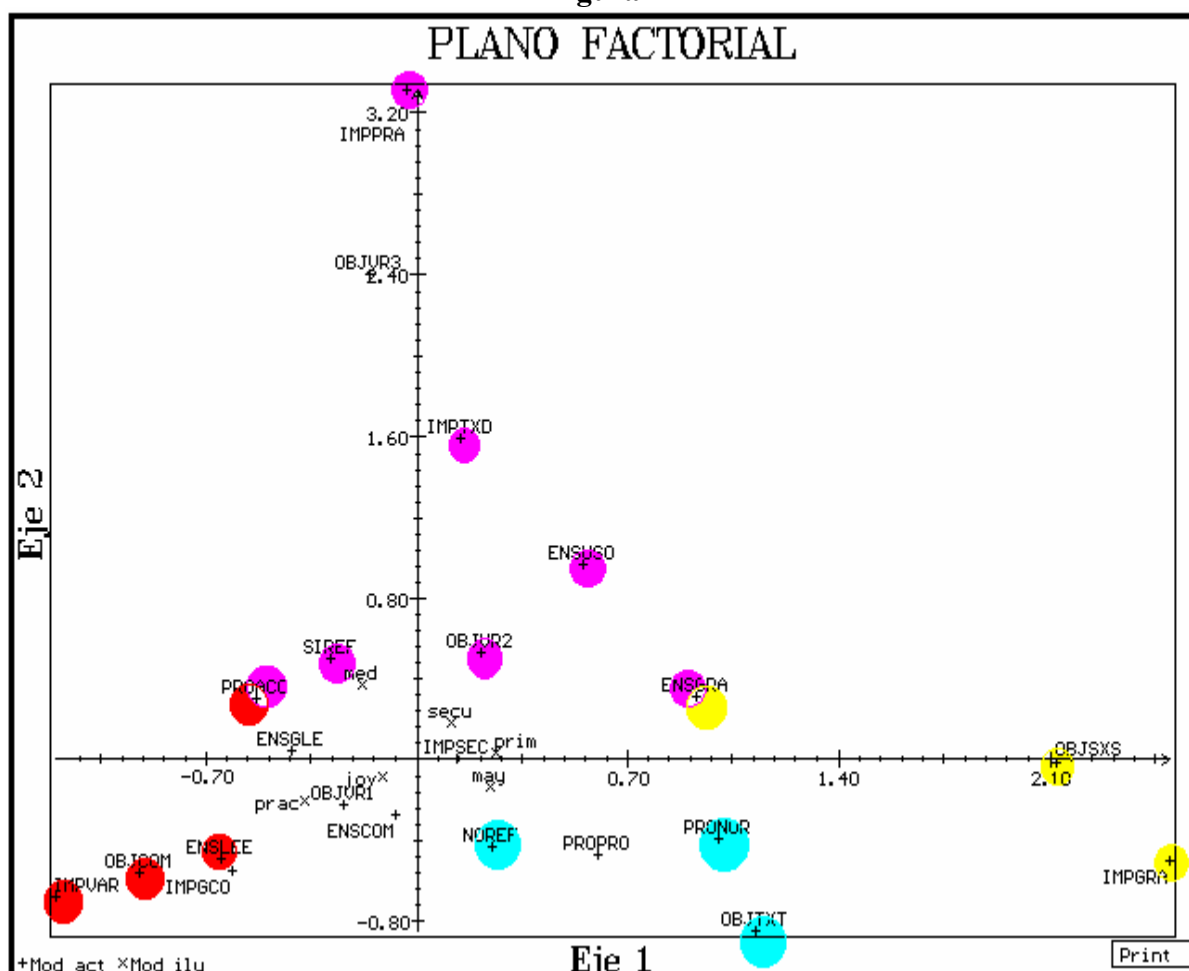
A partir del análisis de la asociación de las modalidades contributivas en el plano factorial, se observan (figura 1) los siguientes resultados:

En primer lugar, puede notarse que aparece en el centro del plano el sentido común (IMPSEC) como concepción predominante. Esto podría tener dos lecturas: una, que indica escasa formación o reflexión de los enseñantes, otra, que por ser la enseñanza de la lengua una actividad que desarrolla capacidades instrumentales, como leer y escribir, el saber hacer de la docencia está situado por encima (en el sentido de mayor valoración) de las

concepciones teóricas, o bien, éstas tienen escasa influencia en las concepciones del objeto de enseñanza.

Las modalidades de las dos variables ilustrativas, las que no alcanzaron el valor test, están cerca del centro, por lo que el consenso social del sentido común recorre las edades y los niveles de enseñanza.

Figura 1



En el plano factorial pueden distinguirse cuatro grupos de modalidades contributivas:

Grupo 1. (turquesa)

Caracterizado por respuestas que jerarquizan la construcción del texto (OBJTGT), la ausencia de reflexión sobre el hecho de que el objeto de enseñanza es a la vez el objeto instrumental de la comunicación (NOREF), y la ausencia de respuesta (PRONOR) respecto de cómo se resuelve el problema. En alguna medida, se trata de un grupo que muestra la concepción de enseñar lengua como un saber hacer práctico, con escasa reflexión teórica.

Por otra parte, aunque no alcanza el valor test, podemos ver que la modalidad mayores (may), de la variable ilustrativa edad, es la que se aproxima más a este grupo.

Grupo 2. (amarillo)

Este grupo se conforma con las respuestas que proponen la sintaxis como objeto a ser enseñado (OBJSXS) y jerarquizan la enseñanza de la gramática (IMPGR), se trata de un grupo relativamente próximo al Grupo 1. En lo que respecta a la edad, la modalidad está

próxima (may), los mayores consideran importante la enseñanza de la gramática y por lo tanto el objeto de enseñanza debe ser construir con corrección sintáctica.

Dicho de otro modo, los grupos 1 y 2 podrían ser dos subgrupos de una concepción más amplia, que integra la construcción textual y la construcción sintáctica como saberes complementarios de la enseñanza de la lengua, concepción a la que aun cuando no alcance el valor test, se aproximan los mayores.

Si tenemos en cuenta que en el primario la sintaxis es un objeto insoslayable a ser enseñado en cuanto mecanismo de textualización, la proximidad de estos subgrupos (1 y 2) sintetiza esta división que se produce en los ámbitos educativos entre los objetos de enseñanza novedosos y los fosilizados, un indicio de currículum oculto en lo que respecta a los contenidos gramaticales, puesto que se necesita de ellos y no se sabe cómo enseñarlos en relación con los textos y los discursos, mientras estos objetos de enseñanza aparecen renovados a nivel de proposiciones didácticas.

Grupo 3 (fucsia)

El Grupo 3 se caracteriza por dar relevancia al enfoque pragmático (IMPRA), a las teorías del discurso y el texto (IMPTXD), privilegiar la enseñanza de la lengua desde el uso (ENSUSO), la reflexión sobre el problema del instrumento comunicacional, que es a la vez objeto de enseñanza (SIREF) y la opción (OBJVAR2) que ordena B,A,C en la respuesta 10, es decir la construcción textual, la situación comunicativa y la construcción sintáctica correcta. La coherencia de este grupo está dada por la relación entre la concepción de los objetivos y las concepciones de la lengua en una dirección determinada: lo discursivo-textual y lo pragmático como enfoque dominante de quienes reflexionan sobre lo instrumental. A la vez, pese a no haber alcanzado el valor test, puede verse la proximidad con el nivel secundario (secu).

La modalidad que considera la enseñanza de la gramática (ENSGRA) como objetivo de enseñanza es compartida por los Grupos 2 y 3, oponiéndose a ENSLEE, lo que pondría de manifiesto estos sutiles pero no menos importantes enfoques frente al objeto de enseñanza, es decir, el objeto de enseñanza no presenta una integración de los aspectos que lo componen.

Grupo 4 (rojo)

El grupo 4 se conforma con las respuestas que remiten a las concepciones de la enseñanza de la lectura y escritura (ENSLEE), la opción del objeto de enseñanza (OBJCOM), es decir la comunicación en primer término y la variedad de concepciones teóricas (IMPVAR). Este grupo se opone al Grupo 2, lo que pondría de relieve la distancia entre las concepciones de los practicantes (pese a que no alcanzó el nivel test la modalidad (prac) que los agrupa) y los mayores, que están en la docencia desde más tiempo; es de destacar que los practicantes son los de menor edad.

La modalidad que registra la resolución en la acción del problema teórico acerca del objeto de enseñanza que es a la vez instrumento de comunicación (PROAC) es compartida por los Grupos 3 y 4, correspondiente al enfoque pragmático y a los que enfocan la lectura y la escritura.

Lo que formulé como hipótesis acerca del criterio de consenso social en las decisiones sobre qué enseñar y por qué queda de algún modo apoyado por estas asociaciones presentadas:

- a) la asociación entre enseñar lectura y escritura y la concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua,
- b) la asociación entre el enfoque pragmático (que conllevan los grupos 3 y 4), es decir la concepción que privilegia el uso y la comunicación se opone a la enseñanza de la gramática, en particular, la sintaxis.
- c) La gramática aparece como objeto de enseñanza separado de la lectura y la escritura, aunque con proximidad respecto de las concepciones que privilegian el objeto texto.

En cuanto a la oposición entre enseñar lectura y escritura o gramática responde a concepciones implícitas, puesto que el sentido común está convalidado desde los tres grupos de enseñantes.

También hay coincidencia con la hipótesis sobre la falta de confrontación entre las posiciones generativistas y cognitivas y las posiciones acerca de la textualidad mencionadas, sobre todo en relación con las posiciones pragmáticas. No hay oposición de enfoques en la medida en que no se explicita la contradicción entre estos enfoques, quizá por desconocimiento.

La oposición entre gramática y lectura y escritura estaría situada como un criterio de consenso social más que como oposición teórica explícita.

2.2. Concepción de la planificación de la enseñanza

En este aspecto las hipótesis se basaban en que los docentes, al poner el acento en la planificación de la enseñanza (en términos de programa y progresión), demostrarían poco interés por la formulación de consignas y se referirían a las mismas de una manera vaga, sin poder reconocer cuáles son más eficaces en relación con una determinada tarea dada.

Por otra parte, suponía que estarían insatisfechos con los resultados obtenidos por los alumnos en la realización de las tareas propuestas por las consignas. Pero no veía como posible formular hipótesis sobre las modificaciones que desearían introducir para mejorarlas.

A través de las preguntas 3, 4, 5 y 6 la indagación recorre **la concepción de planificación, la concepción de las consignas, la eficacia atribuida a las consignas y el efecto evaluado** (la importancia y necesidad de las consignas).

Si bien casi todos se refieren a la planificación anual como punto de partida, cada docente enfoca una prioridad frente a la pregunta 3, como puede verse en el cuadro siguiente:

Tabla IX. Concepciones de la planificación

PREGUNTA 3 ¿Cómo planificás?		Número de casos			totales
		Prac.P.	Prof.P.	Prof.S.	
	Según el grupo de alumnos	1	4	4	9
	Proyectos	4			4
	Secuencias de contenidos	2	4	6	12
	Otros (períodos anuales, semanales, temas)	3	2		5
	Totales	10	10	10	30

Los practicantes opinan (cuatro de ellos) que planificarían por proyectos, la propuesta que han recibido en su formación, dos planificarían secuencias de contenidos, tres según la organización temporal.

Tanto en secundario como en primario la respuesta más reiterada fue “según el grupo de alumnos”, es decir, a partir de un diagnóstico personal se determina la selección de contenidos en cuatro casos (en los dos niveles). La dispersión de las otras respuestas en los tres grupos está entre los ejes temáticos preferidos y los contenidos próximos a los alumnos o el tipo de planificación (anual, semanal, diaria), por lo que inferimos que la planificación institucional determina muy poco la enseñanza de la lengua respecto de los contenidos.

En síntesis, podemos distinguir cuatro tipos de enfoques de planificación:

- 1) el que parte de los alumnos como destinatarios de la acción,
- 2) el centrado en los contenidos a enseñar,
- 3) el que se orienta en la forma de la planificación (proyecto) y
- 4) el basado en la organización temporal de realización de la actividad.

He aquí cuatro lógicas que operan en el sistema educativo, superponiéndose institucionalmente, sin que medie una discusión desde la asignatura como área. Cada docente resuelve en la práctica de acuerdo con el sentido común y su acumulación de experiencia, aunque también influyen los formatos de los manuales escolares y las tendencias más divulgadas (es el caso de los proyectos integradores de áreas de conocimiento en nivel primario)

Es necesario tener en cuenta que la extensión y dispersión de contenidos curriculares de los documentos oficiales, en gran medida, favorecen la selección aleatoria de los contenidos.

2.2.1. La concepción de las consignas en relación con la tarea

La concepción de las consignas fue abordada en todos los casos desde la propia práctica, en ningún caso habían reflexionado desde una posición teórica previa, ni se remitieron a algún marco teórico en particular. Sí se evidenciaron criterios de clasificación diferentes (ver tabla X), adoptados por cada enseñante al describir las consignas y explicar cómo planificaban las mismas:

Tabla X. Concepciones de las consignas

		Número de casos			totales
		Prac.P.	Prof. P.	Prof.S.	
PREGUNTA 4 ¿Cómo pensás las consignas?	Claras y que se entiendan	4	2		6
	Una instrucción por vez/ cortas	1		3	4
	Simples/cómo resolverlas	3	4	3	10
	Aplicar lo que se dio/En base a contenidos	2	4	4	10
	Totales	10	10	10	30

Puede verse a partir de la información dispuesta en la tabla que:

Un primer grupo describe **la consigna de acuerdo con sus características formales**: “claras y que se entiendan”, “adecuadas a la edad”, “que no sean obvias”, “que hagan pensar”, “simples, ponerse en el lugar del chico”, “cortas” (profesores de primario), “una instrucción por vez”, “instrucciones separadas” (profesores de secundario).

Otro grupo atiende al **efecto mental de la consigna producido en los alumnos**: “cómo resolverlas”, “buscar desde mí” (profesores de primario), “cómo las van a entender” (practicantes), “relación entre tema, contenido y procedimiento”, “según las competencias” (profesores de secundario).

Un tercer grupo atiende a **la función comunicativa de la formulación de las consignas**: “son órdenes en imperativo” (profesores de primario), “son las cosas que se van a hacer”, “lo que uno dice que hace”, “que los alumnos se expliquen la consigna entre sí” (practicantes), “órdenes sobre una tarea”, “lo que quiero que hagan, indicación” (profesores de secundario).

Por último, un grupo podría conformarse con las explicaciones que **centran su organización en el contenido que vehiculiza la consigna**: “sacadas del libro de texto”, “según el objetivo de la clase” (profesores de primario), “aplicar lo que se dio”, “que sean lúdicas”, “por contenidos” (practicantes), “en base a los contenidos” (profesores de secundario).

2.2.2. Importancia y necesidad de las consignas

Las respuestas de la pregunta 4 adquieren mayor significación o, mejor dicho, se complejizan al relacionarlas con las respuestas de la pregunta 6, que remite a la importancia y necesidad de las consignas, a partir de la posibilidad de que no existieran en las clases o que se pudiera trabajar en la enseñanza sin dar consignas de tareas. En la tabla XI se reflejan en tres categorías las posiciones registradas.

Tabla XI. Importancia y necesidad de las consignas

PREGUNTA 6 ¿Podrías enseñar sin dar consignas de tareas? ¿por qué?		Número de casos			totales
		Prac.P.	Prof.P.	Prof.S.	
	Organización y encuadre de la clase	6	6	6	18
	Evaluación de lo enseñado	2	2	2	6
	Evaluación del proceso de los alumnos	2	2	2	6
	Totales	10	10	10	30

En los tres grupos, la mayor concentración de significados está puesta en la **capacidad de organización y encuadre de la clase** que dan las consignas como situación de actitud escolar: “hacer la clase productiva”, “hacer la tarea, encuadrarse en la tarea”, “guiar el trabajo” (practicantes); “como guía, organización, orientación”, “lo que contiene, hace a la enseñanza” (profesores de primario); “lo que organiza la clase”, “estructura el tema” (profesores de secundario).

En segundo lugar la importancia está depositada en el **carácter evaluativo de las consignas**, como “devolución de lo enseñado” (profesores de secundario), “evidencia el aprendizaje, lo trabajado” (practicantes); también encontramos que la importancia de la consigna radica en la **actividad realizada por los alumnos** como proceso, “que sean lo más abiertas posibles”, “muchas respuestas”, “revisión de lo escrito en función de la interpretación de los alumnos”, “clase expositiva como opuesta a la clase con consignas” (practicantes); “tener un objetivo para una actividad”, “resolver, ejercitarse” (profesores de primario); “el protagonismo de los alumnos en la actividad” (profesores de secundario).

Hay un aspecto de la formulación de las consignas que parece relevante desde la planificación, es el criterio adoptado para modificar las consignas que no resultan eficaces.

Algunos enseñantes las modifican según los criterios siguientes:

- a) desde los alumnos (cuando hay errores comunes, cuando no las entienden (2 en el nivel secundario, 1 entre practicantes),
- b) otros las resuelven antes que los alumnos (3 en nivel primario) y
- c) otros cambian las consignas de una misma tarea cuando hay un cambio conceptual propio del enseñante (2 en nivel secundario), entre los practicantes se refieren a la revisión de su propio discurso: “lo que digo, el momento en que lo digo”, “escribo para ver si son abiertas o cerradas las consignas”.

2.2.3. Consignas eficaces

La pregunta 5, como se observa en la tabla XII, indaga acerca del criterio de eficacia de las consignas según evalúa cada enseñante.

Entre los practicantes hay diversos criterios: “que no creen confusión”, “que sean entendidas” y “que logren la producción”, “que puedan resolverlas y explicar por qué lo hicieron”, “si hay preguntas y dudas con la consigna”.

En el nivel primario se da en primer lugar la valoración de la eficacia en el cumplimiento con la realización, es decir la concreción de la tarea, las que son “cortas y claras y se entendieron” son las consideradas eficaces, otros casos aluden a “que pueda reflejar el hacer concreto” y “que sean sencillas al nivel de los alumnos”.

En secundario “la resolución lograda por la mayoría de los alumnos” es un indicador de la consigna eficaz, también agregan que “deben tener una progresión, de lo más simple a lo más complejo”, otros opinan que son “las cortas y claras (con una sola respuesta) con las que los alumnos pueden manejarse solos, sin explicación”. También consideran la comprensión, la profundización en el tema y el desarrollo de actividades con pensamiento lógico-formal.

Tabla XII. Consignas eficaces

PREGUNTA 5 ¿cuándo consideras como positiva una consigna?		Número de casos			totales
		Prac.P.	Prof. P.	Prof.S.	
	Producción/Logros de la mayoría de alumnos	2		3	5
	Cortas y claras/que se entiendan	2	4	6	12
	Que haya dudas/ que tengan que explicar	3		1	4
	Que produzcan y que entiendan	3	6		9
	Totales	10	10	10	30

Si bien para los tres grupos el criterio de cantidad de alumnos que realizan actividad determina la eficacia, hay diversos matices, de acuerdo con las dificultades de enseñanza que registran los docentes.

Puede notarse que en estas respuestas hay bastante reflexividad, puesto que opinan sobre sus propias experiencias y las conclusiones que ya han elaborado sobre las mismas.

Los practicantes, por su escasa experiencia, **temen no ser entendidos por los alumnos** y por eso centran su preocupación en este aspecto comunicacional.

La preocupación de los profesores de primario está centrada en que cumplan con la realización, esto indicaría que **muchos alumnos no concretan las tareas** y, por lo tanto se trata de una situación reconocida.

En el secundario la preocupación reside en la **falta de atención de los alumnos**, por eso señalan la necesidad de “una instrucción, una respuesta por vez”, cuando, por tener más edad, los alumnos deberían estar más entrenados en la capacidad de atender voluntariamente. Esta falta de complejidad frente a la formulación de la tarea podrá ser cotejada más adelante con los textos producidos por los alumnos.

De estas evaluaciones de los enseñantes surgen características de la consigna como instrumento mediador en la enseñanza que cobrará mayor significación al ser puesto en relación con las clases analizadas.

El segundo Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM 2 **Concepción de la planificación de la enseñanza**) considera las preguntas del tema (3, 4, 5 y 6) como variables activas (variable 3 a variable 6) y las categorías de respuestas respectivas como modalidades. Como variables ilustrativas se consideraron la edad y el grupo de enseñantes (variable 1 y variable 2), como puede verse en la Tabla XIII.

TablaXIII. Variables, modalidades y etiquetas para AFCM2. Concepción de la planificación de la enseñanza

Variables ilustrativas	modalidades	Categorías	ETIQUETA
Var 1 nivel	1	Practicante primario	prac
	2	Profesor primario	prim
	3	Profesor secundario	secu
Var 2 edad	1	Joven	jov
	2	Media	med
	3	Mayor	may

Variables activas			
Var 3 Pregunta 3	1	Planificación por grupo de alumnos	PLNGRU
	2	Planificación por proyecto	PLNPRO
	3	Planificación por secuencias didácticas	PLNSEC
	4	Planificación, otras	PLNOTR
Var 4 Pregunta 4	1	Consignas que se entiendan	CNSENT
	2	Una consigna por vez	CNSUXV
	3	Consignas simples, cómo resolverlas	CNSRES
	4	Consignas que apliquen lo que se dio, procedimiento	CNSAPL
Var 5 Pregunta 5	1	Eficacia en producción de los alumnos	EFIPRO
	2	Eficacia en que entiendan los alumnos	EFIENT
	3	Eficacia en explicación de los alumnos	EFIDUD
	4	Que puedan producir y entender	EFIPRE
Var 6 Pregunta 6	1	Organizar la clase	NECORG
	2	Evaluar lo enseñado	NECEVA
	3	Evaluar el proceso de los alumnos	NECPRO

En la tabla XIV se seleccionaron los ejes 1 y 2

Tabla XIV. Variables activas. Contribuciones

COORDENADAS, CONTRIBUCIONES Y COSENOS CUADRADOS DE LAS MODALIDADES ACTIVAS EN LOS EJES 1 A 2

MODALIDADES			COORDENADAS						CONTRIBUCIONES						COSENOS CUADRADOS					
IDEN	ETIQUETA	P.REL	DIST.	1	2	0	0	0	0	1	2	0	0	0	1	2	0	0	0	
3 . pregunta 3																				
-	PLNGRU	7.50	2.33	-1.02	-.54	.00	.00	.00	.00	14.1	5.4	.0	.0	.0	.45	.12	.00	.00	.00	
-	PLNPRO	3.33	6.50	-.13	1.76	.00	.00	.00	.00	.1	25.6	.0	.0	.0	.00	.48	.00	.00	.00	
-	PLNSEC	10.00	1.50	.27	-1.19	.00	.00	.00	.00	1.3	.9	.0	.0	.0	.05	.02	.00	.00	.00	
-	PLNOTR	4.17	5.00	1.30	.01	.00	.00	.00	.00	12.8	.0	.0	.0	.0	.34	.00	.00	.00	.00	
										CONTRIBUCION ACUMUL. = 28.3 31.9										
4 . pregunta 4																				
-	CNSENT	5.00	4.00	-.80	1.17	.00	.00	.00	.00	5.7	16.9	.0	.0	.0	.16	.34	.00	.00	.00	
-	CNSUXV	3.33	6.50	-1.03	-1.56	.00	.00	.00	.00	6.3	20.2	.0	.0	.0	.16	.38	.00	.00	.00	
-	CNSRES	8.33	2.00	.43	.26	.00	.00	.00	.00	2.8	1.4	.0	.0	.0	.09	.03	.00	.00	.00	
-	CNSAPL	8.33	2.00	.46	-.34	.00	.00	.00	.00	3.1	2.3	.0	.0	.0	.10	.06	.00	.00	.00	
										CONTRIBUCION ACUMUL. = 18.0 40.9										
5 . pregunta 5																				
-	EFIPRO	4.17	5.00	-1.08	-.56	.00	.00	.00	.00	8.7	3.3	.0	.0	.0	.23	.06	.00	.00	.00	
-	EFIENT	10.00	1.50	-.33	-.29	.00	.00	.00	.00	1.9	2.1	.0	.0	.0	.07	.06	.00	.00	.00	
-	EFIDUD	3.33	6.50	1.67	-.19	.00	.00	.00	.00	16.8	.3	.0	.0	.0	.43	.01	.00	.00	.00	
-	EFIPRE	7.50	2.33	.29	.79	.00	.00	.00	.00	1.1	11.5	.0	.0	.0	.04	.27	.00	.00	.00	
										CONTRIBUCION ACUMUL. = 28.5 17.2										
6 . pregunta 6																				
-	NECORG	15.00	.67	-.60	.32	.00	.00	.00	.00	9.8	3.7	.0	.0	.0	.55	.15	.00	.00	.00	
-	NECEVA	5.00	4.00	.73	-.32	.00	.00	.00	.00	4.8	1.2	.0	.0	.0	.13	.03	.00	.00	.00	
-	NECPRO	5.00	4.00	1.08	-.63	.00	.00	.00	.00	10.5	5.0	.0	.0	.0	.29	.10	.00	.00	.00	
										CONTRIBUCION ACUMUL.=25.2 9.9										

Las modalidades activas que resultaron más contributivas han sido resaltadas. En el eje 1 pueden observarse las siguientes: PLNGRU, PLNOTR de la variable 3; EFIPRO y EFIDUD de la variable 5 y NECORG y NECPRO de la variable 6.

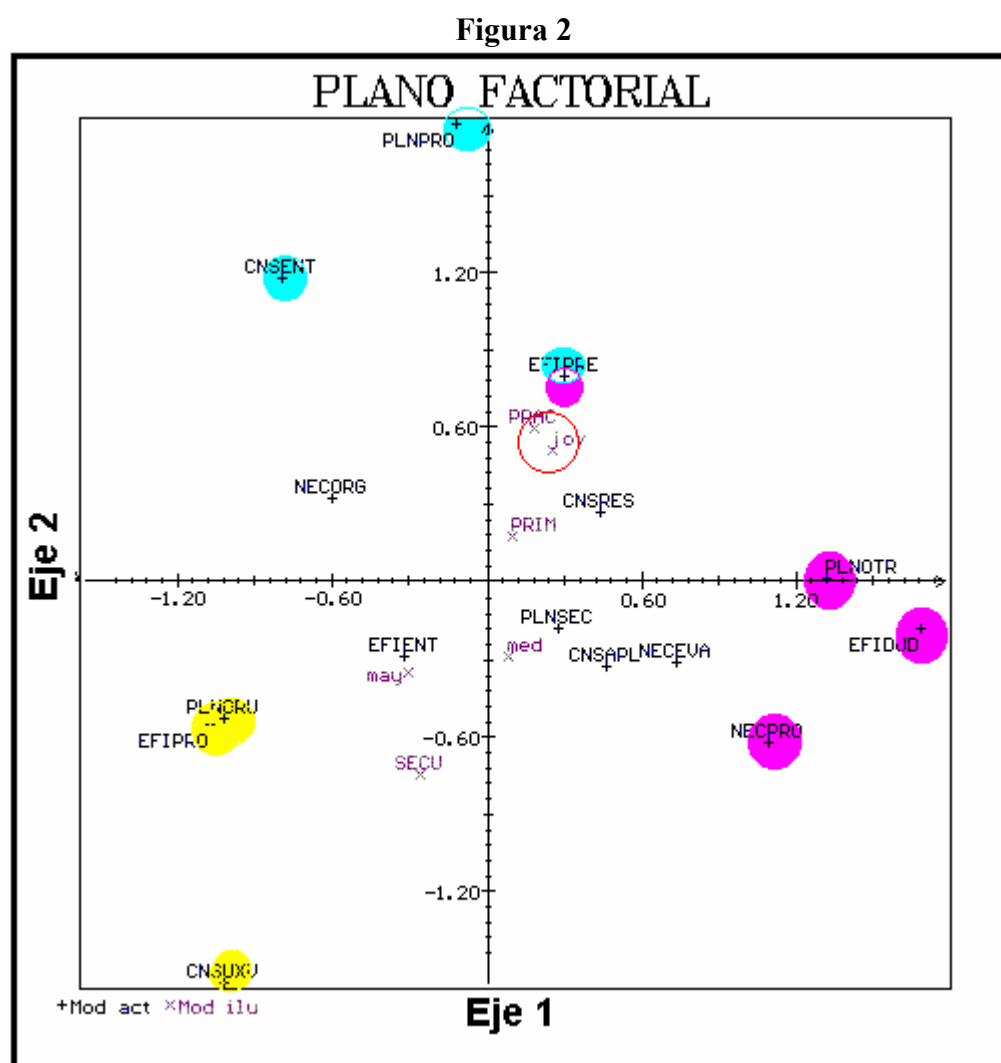
En el eje 2 son modalidades contributivas PLNPRO de la variable 3, CNSENT y CNSUXV de la variable 4 y EFIPRE de la variable 5.

Las modalidades PRAC y jov de las variables ilustrativas de edad y nivel o grupo de enseñantes alcanzaron el valor test, como puede verse en la tabla XV.

Tabla XV. Variables ilustrativas. Valor test.

COORDENADAS Y VALORES TEST DE LAS MODALIDADES EN LOS EJES 1 A 2													
MODALIDADES				VALORES TEST					COORDENADAS				
IDEN - ETIQUETAS	EFE.	P.ABS		1	2	0	0	0	1	2	0	0	DIST.
1 . nivel													
- PRAC	10	10.00		.7	2.2	.0	.0	.0	.18	.59	.00	.00	2.00
- PRIM	10	10.00		.3	.6	.0	.0	.0	.09	.17	.00	.00	2.00
- SECU	10	10.00		-1.0	-2.9	.0	.0	.0	-.27	-.75	.00	.00	2.00
2 . edad													
- jov	12	12.00		1.1	2.2	.0	.0	.0	.24	.50	.00	.00	1.50
- med	7	7.00		.2	-.9	.0	.0	.0	.07	-.30	.00	.00	3.29
- may	11	11.00		-1.3	-1.5	.0	.0	.0	-.31	-.36	.00	.00	1.73

En la figura 2 pueden verse los grupos que resultaron del análisis de las modalidades contributivas en el plano factorial.



A partir del análisis de los resultados podemos organizar los siguientes grupos:

Grupo 1 (fucsia)

En el eje 1 encontramos, en cuanto a la planificación (PLNOTR), la concepción que agrupa posiciones basadas en la organización temporal de realización de la actividad, el gusto personal o los temas, lo que podría caracterizarse, en alguna medida por la extensión y dispersión de contenidos, tanto como por la selección aleatoria de los mismos. Respecto de la necesidad de la consigna se enfoca como instrumento para evaluar procesos de los alumnos

(NECPRO). Al mismo tiempo, en este grupo las respuestas consideran eficaz o positiva la consigna que conduce al alumno a explicar (EFIDUD).

Sin que el valor test haya alcanzado, las variables ilustrativas próximas a este grupo son med y prim; que corresponden a enseñantes de primario y de mediana edad.

Grupo 2 (amarillo)

También en el eje 1, oponiéndose al grupo anterior, puede verse que la planificación (PLNGRU) según los grupos de alumnos y la evaluación de las consignas positivas en cuanto evalúan productos (EFIPRO), constituyen un enfoque coherente con la modalidad contributiva del eje 2, el tipo de consignas (CNSUXV) que tienen en cuenta una instrucción por vez. Se trataría de las concepciones más apoyadas en la acción concreta de la tarea, centrada en los contenidos a enseñar, no en una teoría o alguna ideología educacional. Asimismo la concepción de la planificación que parte de los alumnos como destinatarios de la acción está más cercana de los mayores (may) y el nivel secundario (secu), aunque no alcanzaron el valor test estas modalidades ilustrativas.

Grupo 3 (turquesa)

Este grupo de modalidades del eje 2 comprende la concepción de planificación en base a proyectos (PLNPRO), es decir, se orienta en la forma de la planificación y la concepción acerca de las consignas que sostiene (CNSENT) es que deben ser claras y que se entiendan; al mismo tiempo la eficacia de las consignas que se registra (EFIPRE) consiste en que puedan servir para que los alumnos produzcan y entiendan. Se asocian a este grupo las modalidades ilustrativas **prac** y **jov**. Esta asociación indica que se trata de un grupo de respuestas coincidente con las posiciones de practicantes de primario, que son a la vez los más jóvenes. Este grupo de enseñantes es el único que planifica en forma de proyectos, puesto que se trata de una propuesta de los Institutos de Formación Docente y, como característica particular, aparece la necesidad de que los alumnos entiendan, preocupación de la que participan los futuros enseñantes, aún inseguros profesionalmente.

Puede notarse que la planificación por contenidos está en el centro (PLNSEC), por lo que esta modalidad es representativa de la mayoría de los enseñantes, lo mismo que la consigna pensada en función de la resolución (CNRES), que la finalidad de la consigna es organizar la clase (NECORG) y que las consignas eficientes son las que se entienden (EFIENT).

No obstante, el plano refleja aspectos de las concepciones de la planificación y la función de las consignas que, presentan características acordes con cada sector de los niveles de enseñanza.

2.3. Estimación acerca de los efectos de la enseñanza

La relación entre la práctica y la reflexión sobre la misma produce un efecto de asunción de responsabilidades que pone de relieve aspectos contradictorios, por una parte, la omnipotencia docente y, por otra, la impotencia para resolver lo social en el plano individual. Son dos aspectos que traducen una cierta frustración ante la tarea realizada, o una actitud que no puede discriminar el alcance concreto de la práctica personal en el marco institucional.

Las preguntas 2 y 9 condujeron a una evaluación de la práctica mostrando la relación entre lo individual y lo social como dos planos que se confunden en muchos casos frente a la reflexión de las acciones realizadas en la enseñanza, midiendo los efectos de las propias acciones en función del contexto social en el que se producen.

La influencia del contexto se acentúa en los casos de enseñantes de escuelas públicas, debido al contexto político-social que distorsiona la función específica de la enseñanza, en la medida en que los bajos salarios, las malas condiciones de los edificios, la falta de recursos técnicos para los alumnos, etc. producen una desvalorización de la situación laboral.

El cuadro siguiente ilustra las respuestas de la pregunta 2:

Tabla XVI. Efectos de la enseñanza

PREGUNTA 2 ¿Tus alumnos aprenden en la medida en que vos querés?			Número de casos			totales
			Prac.P.	Prof. P.	Prof. S.	
	Aprenden	Sí	1	1	1	3
		No	2	6	6	14
		A veces	4	2	3	9
		No sabe	3	1		4
			10	10	10	30

En algunas respuestas la responsabilidad profesional se diluye porque “los alumnos no han aprendido en los años anteriores”, “no les gusta escribir”, “tienen falta de objetivos”.

En unos casos eluden enfocar la propia acción de la consigna, no así en otros, que se refieren simultáneamente a la instrucción de la tarea y al efecto percibido en los interlocutores.

En primer término aparece el efecto individual, la autoevaluación respecto del aprendizaje de los propios alumnos. Tanto entre los enseñantes de primario, como entre los de secundario los alumnos “no aprenden en la medida deseada” (6 casos en los dos niveles), en ambos sólo un docente dice que sí. En cambio, entre los practicantes hay 4 casos que responden a veces y 3 que no saben, lo que puede atribuirse a la falta de experiencia registrada por los mismos para evaluar el efecto de su actividad. De todos modos, hay un dato que se repite y es que de cada grupo de enseñantes sólo en 1 caso se considera que los alumnos aprenden de la manera esperada. En este sentido, cabría formular la hipótesis de que la enseñanza de la lengua tiene objetivos inalcanzables, difusos o formulados de modo inadecuado para la actividad propuesta. En 3 casos de nivel secundario hacen referencia al ideal propuesto y a la realidad lograda con los alumnos:

“Veo falta de objetivos de ellos propios, aprenden para cumplir, tal vez soy idealista” (Prof. Sec.S)

“Pongo muchas expectativas, hay desconexión entre lo que ellos quieren aprender y nosotros enseñar” (Prof. Sec.G)

Se puede tomar de dos lados: por un lado qué quiero enseñar y qué es lo que deseo que aprendan, a los chicos les faltan herramientas, hay que retroceder” (Prof.Sec.M.R)

La distancia entre la proposición y los hechos opera como un obstáculo para evaluar lo realizado, debido a que siempre se espera que aprendan menos, lo que conlleva posibilidades de reduccionismo, en el sentido de aceptar el reconocimiento de algunas nociones generales, las que no serían adquiridas como herramientas y conformarían unos saberes difusos.

2.3.1. Medidas para hacer eficaz la enseñanza de la lengua

La pregunta 9 apuntó a las medidas para hacer más eficaz la enseñanza y concretar nociones respecto de los contenidos y actividades específicas valorizadas por cada enseñante. Por eso, la posibilidad de modificar podía situarse, como de hecho se puede observar en el cuadro, tanto a nivel de la propia práctica como del sistema de enseñanza.

Tabla XVII. Medidas para hacer eficaz la enseñanza de la lengua

PREGUNTA 9a ¿Qué modificarías en la enseñanza de la lengua?			Número de casos			totales
			Prac.P	Prof. P.	Prof.S.	
	En la propia práctica		7	6	3	16
	En el sistema de enseñanza		3	3	3	9
	Ambas			1	4	5
	totales		10	10	10	30

Los practicantes aún se consideran alumnos, por lo tanto remiten a esa experiencia para formular la modificación en cuanto a contenidos, no han tenido suficientes experiencias que les permitan evaluarse en la práctica docente.

En primario, en los casos que plantean modificar la propia práctica, se refieren a: “la falta de capacitación en psicolengua, a pesar de que me encanta esto de enseñar por párrafos, los conectores”, “hacer accesibles las consignas, las clases más divertidas” y “modificar cosas en mi práctica personal”.

Los que hacen referencia al sistema mencionan las contradicciones entre los contenidos gramaticales y los tipos de texto, que en realidad constituye un esbozo de cuestionamiento, desde la práctica, a concepciones teóricas opuestas del currículo escolar: “dar gramática para la comprensión, no tantos tipos de textos”.

Los que se remiten a la propia práctica en secundario plantean: “Trabajar la expresión oral”, “la literatura, específicamente la juvenil”, “la gramática: clases de palabras y funciones”, “la sintaxis sin poder definir cómo”.

Las modificaciones en el sistema son las siguientes: “acuerdos entre docentes sobre gramática y volver a enseñar ortografía”, “enseñar literatura, no quedarse sólo en lo instrumental de la lengua”, “más lectura, aprendizaje de gramática, reescritura”, “que los alumnos apliquen las competencias, que tengan herramientas”, “trabajar con otro sistema, con talleres de interárea, escribir de verdad”, “tendría que haber otras miradas de los contenidos, no sólo las de cada profesor”, “discutir la enseñanza de la sintaxis entre los profesores y los teóricos”.

2.3.2. Modificaciones de contenidos de enseñanza

Los practicantes en este punto revelan el estado de su formación y la relación entre los contenidos enseñados a ellos y los que en sus prácticas aparecen como necesarios desde la realidad de los alumnos de nivel primario: “cambiaría que se enseñe la ortografía. Te dan metodología, no teoría. En mi formación no se dio”, “la mayoría y yo también se pregunta, el tema de la sintaxis”, “no enseñaría los verbos, que es una tortura, en mi formación ya no se dio”, “no reflexionar sobre los actos de habla, más comunicación”, “sí textos, no sintaxis”, “el juego en la enseñanza significativa”.

Pese al amplio espectro de nociones que circulan entre los practicantes, es evidente que se relacionan con el objeto a enseñar desde su rol de alumnos de nivel secundario. En 5 casos remiten a esa experiencia para formular la modificación. En 4 casos enfocan la formación recibida y mencionan falta de contenidos de gramática como algo positivo, excepto 1 que lo evalúa negativamente.

Entre los profesores de primario hay escasa referencia de contenidos. No obstante, éstos aparecen relacionados con las modificaciones a nivel del sistema de enseñanza: “comprensión de textos para poder estudiar”, “formas más agradables de enseñar sintaxis”, “la cantidad de contenidos en tan poco tiempo, eso de picotear todos los tipos de texto”, “acuerdos entre docentes para dar continuidad en los grados”.

Cuando se refieren a la noción de texto, tanto entre los enseñantes de primario, como entre los practicantes, aluden a un cambio, pero su carácter es difuso, por eso en primario señalan que “se dan muchos contenidos sin profundizar tantos tipos de texto”.

Respecto de contenidos más estables, como los gramaticales, en especial la sintaxis, es requerida como necesidad de contenido en el secundario, menos en el primario y, en particular, entre los practicantes, es mayor la tendencia de no enseñanza de la gramática.

La enseñanza de la lengua oral aparece como contenido una vez en secundario. Con la ortografía sucede algo similar, aparece mencionada una vez entre los practicantes de primario y otra vez entre los profesores del secundario.

En el siguiente cuadro se presentan los contenidos más mencionados, frente a los cuales han tomado posiciones:

Tabla XVIII. Contenidos de la asignatura

PREGUNTA 9b	Prac.P.	Prof.P.	Prof. S.	total
Gramática/Sintaxis	1	3	4	8
Comunicación	5	2	5	12
Tipos de textos	4	2	1	7
Otros		3		3
totales	10	10	10	30

Entre los profesores de secundario y los practicantes se da una inversión respecto de la enseñanza de la gramática y tipos de texto, aunque ambos grupos coinciden respecto de la comunicación como enfoque. Puede verse que entre los profesores de primario hay una distribución homogénea de los contenidos de enseñanza que consideran necesarios.

Además en este cuadro aparece la gramática, entre los profesores de primario y secundario, quienes la consideran como enseñanza necesaria.

El tercer Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM 3 **Estimación acerca de los efectos de la enseñanza**) considera como variables activas las preguntas 2, 9a y 9b (variables 3, 4y 5) y las categorías de respuestas respectivas como modalidades, como se ve en la tabla XIX, mientras que las dos variables ilustrativas que se consideran son la edad y el grupo.

Tabla XIX. Variables, modalidades y etiquetas para AFCM 3.

Estimación acerca de los efectos de la enseñanza			
VARIABLES ILUSTRATIVAS	modalidades	categorías	ETIQUETA
Var 1 Grupos enseñantes	1	Prac prim	PRAC
	2	Prof prim	PRIM
	3	Prof sec	SEC
Var 2 edades	1	Jóvenes	JOV
	2	Media	MED
	3	mayores	MAY
VARIABLE ACTIVA	modalidades	categorías	ETIQUETA
Var 3 Pregunta 2	1	Sí aprenden	APRESI
	2	No aprenden	APRENO
	3	A veces	APREAV
	4	No sabe	APRENS
Var 4 Pregunta 9a	1	Modificaría la propia práctica	MODPRA
	2	Modificaría sistema enseñanza	MODENS
	3	Ambas	MODAMB
Var 5 Pregunta 9b	1	Enseñanza gramática	MEDGRA
	2	Enseñanza comunicación	MEDCOM
	3	Enseñanza textos	MEDTXT
	4	Comunicación/otras	MEDOTR

En la tabla XX pueden verse los resultados de las variables que tuvieron modalidades contributivas en los ejes 1 y 2:

Tabla XX. COORDENADAS, CONTRIBUCIONES Y COSENOS CUADRADOS DE LAS MODALIDADES ACTIVAS EN LOS EJES 1 A 2

MODALIDADES			COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					COSENOS CUADRADOS				
IDEN - ETIQUETA	P.REL	DIST.	1	2	0	0	0	1	2	0	0	0	1	2	0	0	0
3. pregunta 2																	
- APRESI	3.33	9.00	1.32	-1.52	.00	.00	.00	9.9	16.4	.0	.0	.0	.19	.26	.00	.00	.00
- APRENO	15.56	1.14	-.39	.31	.00	.00	.00	4.1	3.2	.0	.0	.0	.14	.08	.00	.00	.00
- APREAV	10.00	2.33	-.53	-.44	.00	.00	.00	4.9	4.0	.0	.0	.0	.12	.08	.00	.00	.00
- APRENS	4.44	6.50	1.59	1.03	.00	.00	.00	19.2	10.0	.0	.0	.0	.39	.16	.00	.00	.00
CONTRIBUCION ACUMUL.								= 38.1	33.6	.0	.0	.0					
4. pregunta 9a																	
- MODPRA	17.78	.87	.52	.13	.00	.00	.00	8.4	.7	.0	.0	.0	.31	.02	.00	.00	.00
- MODENS	10.00	2.33	-.78	.62	.00	.00	.00	10.5	8.2	.0	.0	.0	.26	.16	.00	.00	.00
- MODAMB	5.56	5.00	-.27	-1.54	.00	.00	.00	.7	28.1	.0	.0	.0	.01	.48	.00	.00	.00
CONTRIBUCION ACUMUL.								= 19.5	37.0	.0	.0	.0					
5. pregunta 9b																	
- MEDGRA	7.78	3.29	-.15	.57	.00	.00	.00	.3	5.3	.0	.0	.0	.01	.10	.00	.00	.00
- MEDCOM	13.33	1.50	-.56	-.67	.00	.00	.00	7.2	12.7	.0	.0	.0	.21	.30	.00	.00	.00
- MEDTXT	8.89	2.75	1.37	.04	.00	.00	.00	28.5	.0	.0	.0	.0	.68	.00	.00	.00	.00
- MEDOTR	3.33	9.00	-1.05	1.26	.00	.00	.00	6.4	11.3	.0	.0	.0	.12	.18	.00	.00	.00
CONTRIBUCION ACUMUL.								= 42.3	29.4	.0	.0	.0					

En el eje 1 resultaron más contributivas las modalidades APRESI, APRENS de la variable activa 3, la modalidad MODENS de la variable activa 4 y la modalidad MEDTXT de la variable 5.

En el eje 2 las modalidades contributivas fueron APRESI y APRENS de la variable 3, MODAMB de la variable 4 y Las modalidades MEDCOM y MEDOTR de la variable 5. Por otra parte, las variables ilustrativas 1 y 2 (edad y grupo) no alcanzaron el valor test, como se observa en la tabla XXI.

Tabla XXI. Coordenadas y valores test de las modalidades ilustrativas en los ejes 1 a 2

MODALIDADES			VALORES TEST					COORDENADAS				
IDEN - ETIQUETAS	EFE.	P.ABS	1	2	0	0	0	1	2	0	0	0
1. nivel												
- PRAC	10	10.00	1.5	.2	.0	.0	.0	.40	.04	.00	.00	.00
- PRIM	10	10.00	-.1	1.4	.0	.0	.0	-.03	.38	.00	.00	.00
- SECU	10	10.00	-1.4	-1.6	.0	.0	.0	-.37	-.42	.00	.00	.00
2. edad												
- jov	12	12.00	1.7	.4	.0	.0	.0	.40	.08	.00	.00	.00
- med	7	7.00	-1.6	-.7	.0	.0	.0	-.55	-.24	.00	.00	.00
- may	11	11.00	-.3	.3	.0	.0	.0	-.08	.06	.00	.00	.00

La figura 3 muestra los grupos que resultan del análisis de las contribuciones entre modalidades de las variables activas. Donde:

GRUPO 1 (turquesa)

Conformado por APRESI y MEDTXT en el eje 1, o sea las respuestas afirmativas respecto del aprendizaje de los propios alumnos y la valoración positiva de la enseñanza de los textos.

GRUPO 2 (amarillo)

Lo conforman las modalidades APRENS y MEDTXT también en el eje 1, es decir las respuestas que no saben si aprenden los alumnos y la valoración positiva de la enseñanza de los textos.

GRUPO 3 (verde)

Integrado por las modalidades MODENS de la variable 4 en el eje 1 y MEDOTR de la variable 5 en el eje 2, que combinan la necesidad de modificar el sistema de enseñanza y responden acerca de enseñar no sólo desde la comunicación, sino con otros enfoques.

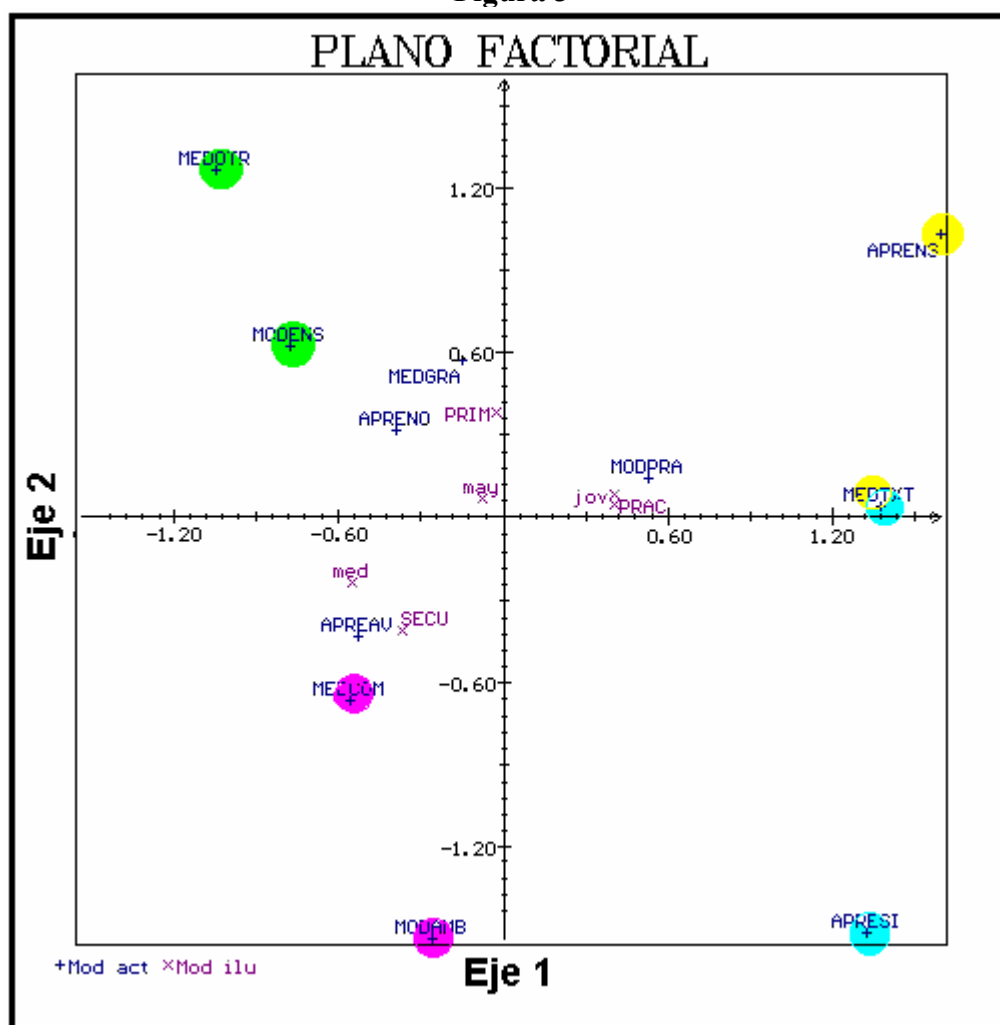
GRUPO 4 (fucsia)

Lo conforman las modalidades MEDCOM (enseñar desde la comunicación) de la variable 5 y MODAMB (modificar la propia práctica y el sistema de enseñanza) de la variable 4, ambas contributivas en el eje 2.

Se trata de la proximidad entre las posturas que apuntan a modificar el sistema de enseñanza y aspectos de la propia práctica y las que sostienen la necesidad de enseñar desde el enfoque comunicativo.

En el análisis puede destacarse que en los ejes 1 y 2 aparecen como contributivas dos de las cuatro modalidades de la variable activa 3: APRESI, cuya categoría significa que los alumnos aprenden en la medida en que los enseñantes pretenden y APRENS, cuyo significado es que no lo saben.

Figura 3



Estas dos modalidades conforman dos grupos que comparten las respuestas que quieren que se enseñen los textos (tipos de textos), la modalidad MEDTAR de la variable 5. Por lo tanto los que no saben si los alumnos aprenden y los que sí consideran que aprenden participan de la importancia de enseñar desde la textualidad.

La modalidad de la variable activa 4 en el eje 1 (MODENS), es decir las respuestas que consideran que debe modificarse el sistema de enseñanza, se opone directamente en el cuadrante a las posiciones afirmativas acerca del aprendizaje de sus alumnos (APRESI).

Podría entenderse que las posturas críticas no aceptan que los alumnos aprendan en la medida en que enseñan, dicho de otro modo, afirman que aprenden menos de lo esperable.

Asimismo en el eje 2 hay una clara oposición entre los grupos 3 y 4, (MEDCOM y MEDOTR), dos posturas respecto de enseñar comunicación y enseñar comunicación y otros contenidos. Si las respuestas que afirman el enfoque comunicativo están próximas de las posturas que formulan modificaciones en la propia práctica y en el sistema de enseñanza, se da una oposición con las posiciones que proponen la modificación sólo en el sistema y afirman la necesidad de enseñar otros contenidos además de la comunicación.

Podría analizarse además la proximidad entre la confianza en la propia eficacia pedagógica (APRESI) y el grupo 4 que se configura con el enfoque comunicativo y la modificación tanto en la propia práctica como en el sistema de enseñanza. Se trataría de una combinación de mayor afirmación de la acción propia, frente a la posición que coloca en el sistema la posibilidad de la acción, representada por el grupo 3, que estaría menos involucrado en los cambios en la propia práctica.

Pese a que las variables ilustrativas no alcanzaron el valor test, el nivel secundario (secu) está más cercano del grupo 4 y el primario del grupo 3.

3. Síntesis

Si nos remitimos a los tres componentes de las representaciones sociales a los que hacíamos referencia al iniciar este capítulo, la información, el campo y la actitud (Moscovici, ob cit), podríamos sintetizar algunos resultados obtenidos en el análisis.

En lo que respecta a **la información**, los conocimientos relativos a la enseñanza de la lengua en sentido amplio y las consignas en sentido estricto, se obtuvo que:

1) el sentido común es el conocimiento que prevalece como referencia y está convalidado desde los tres grupos. Por ser la enseñanza de la lengua una actividad que desarrolla capacidades instrumentales, como leer y escribir, el saber hacer de la docencia está situado por encima de las concepciones teóricas, o bien, éstas tienen escasa influencia en las concepciones acerca del objeto de enseñanza; el enfoque comunicativo y las teorías del discurso y el texto, tanto como la tradición gramatical, los enfoques cognitivos o interaccionistas, aun cuando sean conocidos, no constituyen marcos epistemológicos conscientemente asumidos desde el rol profesional.

El criterio de consenso social en las decisiones sobre qué enseñar pone de manifiesto que no se reconocen oposiciones respecto de las concepciones presentadas. En cuanto a la oposición entre enseñar lectura y escritura o gramática también responde a concepciones implícitas. No hay contradicciones reconocidas entre los enfoques en la medida en que no se explicita la oposición entre los mismos, quizá por desconocimiento.

Otro elemento que colabora en esta caracterización de la representación del objeto de enseñanza es la falta de reflexión teórica sobre el hecho comunicativo (la relación entre el objeto de enseñanza que es a la vez instrumento de comunicación), manifestada en cuanto problema que deben resolver casi todos en la acción de enseñar, lo que indica, por lo general, que no fue formulado como problema teórico, sino pragmático (24 casos).

2) La concepción acerca de las consignas (apoyándonos en algunas asociaciones del análisis de correspondencias múltiples) podría sintetizarse en que **son pensadas en función de su resolución**, con la **finalidad de organizar la clase** y que **deben ser claras para ser entendidas**, son tres aspectos que resumen la posición de la mayoría de los enseñantes.

Para ampliar la información sobre las consignas, puede agregarse que 14 enseñantes hicieron una descripción de **características formales**, 7 caracterizan el **efecto producido**, 7 relacionan el **contenido vehiculizado** con la importancia de la consigna, para 11 docentes la **función comunicativa** es lo que destacan en las consignas.

La mayoría (20) sostiene que la organización de la clase depende de las consignas bien formuladas, otros consideran que sirven para **evaluar los procesos** de los alumnos (6) y la **evaluación de los contenidos** (4).

En cuanto al **campo** de la representación, la elección de los objetos de enseñanza en relación con los objetivos de la misma, pone de manifiesto que la mayoría de los enseñantes planifica por contenidos.

Por otra parte, hay cuatro tipos de enfoques de planificación: el que parte de **los alumnos** como destinatarios de la acción, el centrado en los **contenidos a enseñar**, el que se orienta en la **forma de la planificación** (proyecto o temas) y el basado en la **organización temporal** de realización de la actividad.

Vimos cuatro lógicas que operan superponiéndose institucionalmente, sin que medie una discusión desde la asignatura como área. Esto es coherente con la concepción de resolución en la práctica de acuerdo con el sentido común y la acumulación de propia experiencia. Vimos que también hay influencia de los formatos de los manuales escolares y las tendencias más divulgadas, como sucede con los proyectos integradores de áreas de conocimiento en la formación de profesores de primaria.

Por otra parte, el análisis de correspondencias múltiples muestra que las respuestas que agrupan posiciones basadas en la organización temporal de realización de la actividad, el gusto personal o los temas, que podría identificarse, en alguna medida, como concepciones que se caracterizan por la **extensión y dispersión de contenidos**, tanto como por la selección aleatoria de los mismos, está en un opuesto equilibrio con las concepciones que se apoyan en la acción concreta de la tarea, centradas en los **contenidos a enseñar**, no en una teoría o alguna ideología educacional. Junto a esta última está la concepción de la planificación que parte de los alumnos como destinatarios de la acción.

Como característica particular del grupo de practicantes aparece la concepción de planificación en base a **proyectos**.

Por último, **la actitud**, es el elemento que contiene la evaluación normativa desarrollada en función del objeto-representación, en nuestro caso se trata de la evaluación de las consignas en tanto planificación y efecto, consideradas en relación con los alumnos por cada enseñante.

Sobre si los alumnos aprenden o no, es decir la autoevaluación respecto del aprendizaje de los propios alumnos, tanto entre los docentes de primaria, como entre los de secundario, es negativa (6 casos en los dos niveles), en ambos sólo un docente dice que sí. En cambio, entre los practicantes hay 4 casos que responden a veces y 3 que no saben, lo que puede atribuirse a la falta de experiencia registrada por los mismos para evaluar el efecto de su actividad.

En cada grupo hay un solo docente que responde afirmativamente que los alumnos aprenden de la manera esperada, por lo tanto, podría inferirse que los objetivos son inalcanzables, difusos o formulados de modo inadecuado para la actividad propuesta. En este sentido en 3 casos de nivel secundario hacen referencia al ideal propuesto y a la realidad lograda con los alumnos.

Por otra parte, los resultados del análisis de correspondencias múltiples mostrarían que se oponen los que tiene confianza en su práctica y consideran que sus alumnos aprenden, a los que consideran que no saben si aprenden y tienen una postura crítica respecto de los contenidos. Además puede verse que entre los profesores de primaria hay menos reflexión que entre los de secundario, quienes tendrían posturas más críticas respecto de los efectos de su enseñanza, apuntando a cambios, tanto personales como modificaciones en el sistema.

Entre los enseñantes de primaria la responsabilidad del cambio estaría puesta afuera, en el sistema de enseñanza, esto mostraría una actitud débil respecto de la autonomía profesional.

3.1. Algunas relaciones entre los datos

Con la finalidad de ver otras relaciones posibles entre los datos analizados según los ejes temáticos, tomé la variable independiente de la edad. Otra variable, como el sexo (del total

sólo dos son masculinos), debido a que, particularmente en Argentina, la mayoría de los enseñantes de lengua son mujeres, no mostraría información relevante, tampoco las variables de escuela pública o privada y fecha de terminación de estudios.

Por lo tanto, destaqué tres grupos por edades, lo que podría indicar acerca de las situaciones socio-históricas determinantes en los procesos de formación de cada grupo. De este modo resultaron: un primer grupo de enseñantes de menos de 30 años, otro de entre 30 y 40 años y el tercero de más de 40 años.

Esta variable, al ser puesta en relación con las concepciones de la lengua categorizadas a partir de las respuestas a la pregunta 7 (concepciones del objeto de enseñanza) dieron como resultado lo siguiente:

Edades de enseñantes	menos 30 (jov)	de 30 a 40 (med)	más de 40 (may)
Sentido común	66%	71%	36%
Tradición gramatical	0	14%	18%
Generativ./cognitivismo	41%	28%	18%
Texto-discurso	8%	14%	18%
Pragmática	0	0	18%

Podemos ver que el sentido común (en muchos casos, la autorreferencia o la propia experiencia de aprendizaje) se acentúa entre los más jóvenes, lo que podría señalar un nivel más bajo de profesionalismo.

Respecto de la tradición gramatical, si bien es muy bajo el porcentaje de casos, aumenta levemente con la edad, lo que podría estar en relación con la formación recibida, tanto en los niveles de escolaridad primarios como secundarios (enseñanza de la gramática estructural hasta la década del 80 en el nivel medio) y también en la formación profesional (aunque este dato no fue considerado por el tamaño insuficiente de la muestra).

Lo que parece relevante es la información acerca de las concepciones generativistas y cognitivistas porque muestra la incidencia de la tendencia de los Institutos de Formación Docente, lo que puede observarse al cruzar la información con el cuadro de edades por nivel de enseñanza, como vemos a continuación:

Enseñantes	Menos de 30	Entre 30 y 40	Más de 40
Nivel Secundario	0	4	6
Nivel Primario	2	3	5
Practicantes	10	0	0

Al relacionar las edades con los datos de la pregunta 10 (orden de formulación de las tres opciones presentadas), los resultados fueron estos:

Menos de 30	Entre 30 y 40	Más de 40	Orden de importancia del objeto de enseñanza
92%	57%	91%	A-Situarse comunicativamente
8%	29%	9%	B-Construir un texto
0%	14%	0%	C-Construir correctamente la sintaxis
58%	14%	36%	Reflexión sobre objetos de enseñanza

La situación comunicativa es lo más valorizado, aunque paradójicamente la transposición de esta noción tenga un alto tenor de ambigüedad. Se trata de una tendencia manifiesta en textos de divulgación que coinciden con las capacitaciones en el secundario y la formación de docentes de primario en institutos terciarios.

La preocupación por la sintaxis desaparece entre los más jóvenes y los mayores de 40, pero entre los que están entre los 30 y los 40 mantiene relación lo que dicen hacer (pregunta 7) con lo que jerarquizan como objetivo de enseñanza y coincide con los enseñantes de primario (pregunta 10), que son quienes no pueden dejar de enseñar nociones gramaticales.

La ausencia de preocupación por la sintaxis en los más jóvenes coincide con los practicantes, lo que muestra casi directamente lo vehiculado –en este caso la ausencia de contenidos gramaticales- en la reciente formación docente.

Los otros índices no muestran tendencias importantes en la relación edad-categorías.

Asimismo, al comparar esta tendencia con los datos que arrojan las respuestas de la pregunta 8 (reflexión acerca del objeto de enseñanza que es al mismo tiempo instrumento de comunicación), puede notarse entre los practicantes un índice mayor de respuestas afirmativas, es decir, se refuerza con esto la hipótesis de la incidencia de la representación colectiva, cuyo eje conceptual articula el constructivismo de cuño piagetiano con el generativismo implícito, como ideología subyacente instalada.

Por otra parte, se observa esto como tendencia incipiente, a partir de los años 80, en los espacios de enseñanza de la lengua, a través de algunos manuales escolares y textos de divulgación de propuestas de enseñanza.

Aunque aparezcan en los enunciados de las entrevistas las referencias a Vygotski y al concepto de “zona de desarrollo próximo”, no están planteadas en relación con la acción docente, sino con la interrelación de pares, en el grupo de alumnos frente a una tarea común. Por lo tanto, la teoría nueva –en este caso las ideas de Vygotski- no aparece integrada en la representación colectiva.

Al relacionar estos datos con algunas afirmaciones de los enseñantes respecto de lo que modificarían, puede notarse la contradicción entre las concepciones legitimadas y las críticas incipientes. La enseñanza de la lectura y la escritura supone saberes instrumentales como los gramaticales y ortográficos que aparecen mencionados entre los enseñantes de primario y secundario. No obstante, son considerados como lo que debería modificarse, no están visualizados en una práctica integradora de conocimientos, debido a la fuerza que tiene el sentido común, **el hacer separado del concebir**, tanto en la planificación como en la evaluación de las tareas.

En este aspecto Schurmans (1993), tomando las nociones de Moscovici (1986) de anclaje y objetivación, afirma que los criterios normativos sociales (como sistema de valores) y grupales (en cuanto a la coherencia de los grupos específicos) están en la base de la objetivación. Caracteriza tres momentos:

1º) construcción selectiva del discurso sabio de elementos descontextualizados, que en nuestro análisis coincidiría con las concepciones de enseñanza (pregunta 1),

2º) esquematización estructurante como mundo figurativo, que podemos identificar en los objetivos de enseñanza (pregunta 7),

3º) naturalización de las representaciones como objetos reales, no como conceptos, lo vemos en la ausencia de reflexión frente al objeto de enseñanza (pregunta 8).

Los criterios sociales y grupales son los que introducen, a su vez al proceso de anclaje (establecen modalidades de relación y preservan la identidad).

La forma de operar se da en tres planos: en primer lugar, asignando sentido según sistemas sociales y modalidades de relaciones interpersonales, en segundo lugar, organizando la instrumentación del saber, puesto que al generar normas de comportamiento, genera actitudes y motiva la acción, finalmente, encadenando la representación a un sistema de pensamiento preexistente.

La presencia del constructivismo en el nivel primario es una muestra de estos tres planos de operación del anclaje. En el nivel secundario hay mayor dispersión en las esquematizaciones, frente a lo que podría suponerse que las influencias de los cursos de divulgación universitarios refuerzan las tendencias textualistas y discursivas. No es el caso del

cognitivismo, cuyo carácter difuso en los ámbitos de enseñanza no ha permitido una esquematización que conduzca a una normativa grupal coherente.

Schurmans (ibid.) sostiene la hipótesis de que las representaciones sociales están en el fundamento de las normas evaluativas y comportamentales, organizan sus evaluaciones y comportamientos. Pudo verse en este plano cómo los practicantes tienen presente, a la hora de tomar posición, la evaluación como alumnos de nivel secundario antes que como enseñantes de primario frente a los objetos de enseñanza. Las profesoras de nivel primario son el sector que muestra mayor coherencia entre concepciones (sentido común) y objetivos de enseñanza (hacerse entender y comprender). Los profesores de nivel secundario actúan con criterios más independientes en la planificación, por lo tanto las esquematizaciones estructurantes se diversifican y los comportamientos no guardan demasiada coherencia, lo que, como consecuencia, produciría desarrollos de habilidades heterogéneas en el nivel de enseñanza.

Capítulo VII

Las producciones textuales de los alumnos

1. Introducción
 - 1.1. Las tareas y las consignas
 - 1.2. Las actividades efectivas de los alumnos
 - 1.3. Los objetivos de los análisis
2. Los tipos de consignas
 - 2.1. Nociones vehiculizadas en las consignas de las nueve clases
 - 2.2. Reformulaciones de las tareas
 - 2.3. Categorización de situaciones
 - A. Situaciones que demandan una producción textual autónoma
 - B. Situaciones de respuestas a preguntas o problemas
 - C. Situaciones de corrección de un texto con identificación de errores
3. Interpretación general de los resultados
 - A. Situaciones que demandan una producción textual autónoma
 - A. 1. Texto modelo, indicaciones teóricas, actividades, producción de texto
Primario. Prac. 3. Cuento
 - A. 2. Texto modelo, actividades de lectura y escritura, producción de texto
Primario. Prac.1. Instrucciones
Primario. Prof. 2. Texto de opinión
 - A. 3. Texto modelo, actividad de lectura, resumen o reescritura de texto
Secundario. Prof. 1. b. Resumen
Secundario. Prof. 3.b. Reescritura de entrevista
 - B. Situaciones de respuestas a preguntas o problemas
 - B. 1. Primario. Prof. 1. Problema de Matemática, lectura, resolución escrita.
Primario. Prof. 3.a. Problema de clasificación de adjetivos, descripción
Secundario. Prof.1. a. Respuestas sobre el tema y formulación de preguntas al texto
Secundario. Prof. 3.a. Respuestas a preguntas
 - B. 2. Secundario. Prof. 2. Completar frases
 - C. Situaciones de corrección de un texto con identificación de errores
Primario. Prac. 2. Reconocimiento de la sílaba
Primario. Prof. 3. Problema de clasificación de adjetivos, tachar
4. Comentarios generales sobre las consignas
 - 4.1. Sobre las consignas y las tareas
 - 4.2. La relación entre objetos de enseñanza y tareas
 - 4.3. La relación entre la actividad y la finalidad de la tarea propuesta
 - 4.4. El grado de dominio de los mecanismos de textualización: Los niveles del análisis textual y las tareas

1. Introducción

1.1. Las tareas y las consignas

Desde el enfoque mayor de esta investigación -el interaccionismo socio-discursivo- el desarrollo de la clase fue considerado como el sentido amplio de la consigna en sentido estricto, conformada esta por los segmentos textuales instruccionales específicos. En todas las clases las consignas fueron escritas por los enseñantes en el pizarrón con la finalidad explícita de la tarea, por lo tanto, esta situación permitió una estabilidad y precisión en el registro textual de las consignas.

Como la toma de notas durante la observación fue manual y estuvo centrada en las interacciones discursivas, se dejaron de lado anotaciones de actitudes o gestos que, en otro tipo de investigación etnográfica pueden tener utilidad para la interpretación de los datos.

Como fuera aclarado en el cap. V, cada clase constituye **un texto oral transcripto** que funciona como contexto de producción de **los textos escritos, es decir**, las consignas escritas en el pizarrón por los enseñantes para orientar la realización de una o varias tareas y los textos producidos por los alumnos a partir de la instrucción de cada consigna.

Las tareas son el centro de la actividad de enseñanza de la lengua y las consignas son la operacionalización de la enseñanza.

1. La decisión que orientó la indagación al delimitar las consignas de tareas como objeto de estudio tiene una primera fundamentación teórica dentro del marco de la teoría de la actividad (Leontiev, 1983).

En la medida en que la actividad humana no existe más que como forma de acción o de finalidad de las acciones y que cada actividad correspondiente a una necesidad está dirigida a un objeto capaz de satisfacer esa necesidad, las operaciones son los medios o procedimientos para efectuar la acción.

Así como la acción se correlaciona con la finalidad, la operación, con las condiciones requeridas para lograr la finalidad.

Las acciones de los enseñantes y las tareas prescritas por éstos a los alumnos constituyen las actividades de enseñanza-aprendizaje que, específicamente, son operacionalizadas mediante consignas o instrucciones como instrumentos mediadores en la realización de las tareas concretas de las clases de Lengua observadas, cuyos registros conformaron los protocolos utilizados en el análisis.

Las operaciones y las acciones tienen diferente origen, una dinámica y un destino distintos. La génesis de la acción reside en las relaciones del intercambio de actividades, mientras que toda operación es el producto de la transformación de la acción, lo que ocurre como resultado de su inclusión en otra acción y de su “tecnificación” (automatización).

Por lo tanto, el enfoque de las consignas espontáneas dadas por los docentes en las clases se basó en que el análisis no desmiembra la actividad viva en elementos, sino que pone al descubierto las relaciones internas que la caracterizan, relaciones tras las cuales se encuentran las transformaciones que surgen en el desarrollo de la actividad, en su movimiento.

Por esta concepción de la consigna, que implica unas relaciones particulares entre las nociones a enseñar, el tipo de tarea elegido y las concepciones que las sustentan, así como las lógicas que cada enseñante pone en juego, no podía controlarse con anticipación el tipo de consigna a ser estudiado. Desde esta perspectiva teórico-metodológica fue tomada la decisión de recoger los datos desde el enfoque etnográfico, buscando las mayores condiciones de naturalidad posibles.

A todos los enseñantes se les propuso elegir el momento que consideraran oportuno para realizar la observación, por lo que la elección del tipo de clase y el contenido de la misma fue deliberadamente librado a la responsabilidad de cada enseñante, a los efectos de observar una clase de lengua planificada como tal dentro de la concepción de cada uno. Asimismo, a todos se les solicitó observar una clase de lengua con tarea escrita para los alumnos.

2. Por otra parte, al considerar la textualización como forma de operacionalizar la tarea y, teniendo en cuenta que en todas las estructuras secuenciales subyacen operaciones dialógicas, como lo señalara Bronckart (1997), pues es la representación de los destinatarios lo que motiva la organización secuencial (dirigir la tarea lo es en la secuencia instruccional), la relación entre consigna y tarea es una relación clave, no puede analizarse una sin tener en cuenta la realización de la otra para evaluar la significatividad de la actividad.

Al considerar que dentro de la consigna como texto, hay un orden secuencial que conduce la ejecución de las acciones, puede verse que, en la actividad de enseñanza la consigna es el andamiaje (desde el concepto vygotskiano) que orienta la organización de la estructura mental de los alumnos.

Por eso, el análisis de la unidad **consigna-tarea-producción** enfoca las operaciones de la relación interpsicológica específicamente. En el tipo de andamiaje que cada enseñante organiza con los textos de las consignas, explícita o implícitamente se despliegan los saberes -articulados o yuxtapuestos- con los que se cuenta, actuando de este modo en las mentes de los alumnos.

En síntesis, metodológicamente, cada consigna fue considerada como el **dispositivo concreto** utilizado en cada clase según la **lógica particular** de cada enseñante para abordar las **intervenciones didácticas** en los procesos de interacción con los alumnos.

1.2. Las actividades efectivas de los alumnos

Los textos escritos de los alumnos, considerados como objetos empíricos producidos a partir de las consignas de cada clase, son el resultado del trabajo concreto realizado según la prescripción de las mismas consignas.

Estas **producciones verbales escritas** de los alumnos que, para la investigación, fueron solicitadas en su totalidad a cada enseñante antes de la observación de la clase y entregadas por ellos posteriormente en fotocopias de las hojas de cuadernos o carpetas, se transcribieron, como se verá a continuación pero, a los efectos del análisis, fueron utilizadas en el formato original en letra cursiva o de imprenta, con diversas modalidades de presentación, características que fueron particularmente analizadas.

Del análisis de cada **texto como producto real del trabajo** (realizado por los alumnos de nueve clases), puesto en relación con el texto de la consigna dada por el enseñante de cada clase, fue lo que permitió, en alguna medida, obtener información acerca de cómo los alumnos internalizaron nociones y procedimientos.

En la perspectiva vygotskiana, la indagación se centró en el pasaje de la relación interpsicológica al efecto intrapsicológico. Puede decirse entonces que con los textos de los alumnos podemos evaluar el efecto de la actividad de enseñanza a través del producto concreto de la misma.

Por otra parte, este análisis permitirá ver cómo el **trabajo prescripto opera sobre el trabajo real**. Por esto, algunas producciones verbales que constituyen textos fueron analizadas siguiendo el método de Bronckart (1997), mientras que otros trabajos se abordaron mediante procedimientos que permitieron atender a la significatividad y al aspecto dialógico de la tarea escolar como actividad.

Si bien podrían quedar ciertas cuestiones abiertas respecto de los tipos de consignas utilizadas en estas clases, así como sus efectos, en relación con otras consignas posibles que no aparecen en el contexto de la investigación, los datos analizados señalan ciertos caminos y probables dispositivos metodológicos que, al ser transitados, podrían ayudar a resolver algunos problemas de la práctica, a la vez que identificar nuevas cuestiones no resueltas de la transposición didáctica.

1.3. Los objetivos de los análisis

El análisis se organizó a partir de dos planos que se involucran en la tarea:

- en relación con la finalidad de la consigna (evaluación de respuesta en género y contenido) y
- grado de dominio de los mecanismos de textualización: plano de la coherencia temática (relaciones anafóricas y correlaciones de tiempos verbales) y plano de la coherencia pragmática (marcas de voces y uso de procedimientos de modalización).

En las nueve situaciones de clases se seguirá un orden de presentación de los datos analizados de acuerdo con los tipos de consignas categorizadas según las situaciones de la actividad.

El análisis comprende los tres grupos de enseñantes, como han sido presentados anteriormente, dos de primario y uno de secundario (P.Prac.1, P.Prac.2, P.Prac.3 / P.Prof.1, P.Prof.2, P.Prof.3 / S.Prof.1, S.Prof.2, S.Prof.3).

La estructura de la presentación de cada clase será la siguiente:

1. Presentación del contexto de la clase
2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos
3. Análisis de los datos textuales según el esquema siguiente:
 - 3.1. El tipo de actividad del alumno, de documento producido y de contenido de los textos.
 - 3.2. La organización general de los textos
 - el género adoptado
 - los tipos de discursos
 - las secuencias
 - 3.3. La textualización y la posición enunciativa
 - la conexión

- la cohesión nominal
- la cohesión verbal
- las voces
- las modalizaciones
- 3.4. Otras características de los textos
- 3.5. Comentarios generales

Los objetivos perseguidos por este análisis son:

- Puntos 3.1 y 3.2.: Buscan mostrar cómo el alumno comprendió y ejecutó la consigna dada (a) sobre el plan del tipo de actividad en general y del contenido de los textos; b) sobre el plan del tipo de producción verbal más o menos explícitamente entendida a partir de la consigna)
- Punto 3.3.: Busca mostrar cuáles son las consecuencias de la comprensión de la consigna respecto del dominio de las principales operaciones implicadas en la gestión de un texto: conexión, cohesión nominal, cohesión verbal, la gestión de voces y modalizaciones.
- Punto 3.4: Busca mostrar otras características, ortográficas y sintácticas en particular, de las producciones de los alumnos.

2. Los tipos de consignas

Con el objetivo de comparar y clasificar los diferentes tipos de consignas, las nueve consignas dadas a los alumnos por los enseñantes fueron categorizadas según la finalidad verbalizada y la propuesta de textualización que vehiculizaban. Las situaciones de cada una se presentan a continuación:

P.Prac.1 (clase 1.1)

Tarea: Reconocer texto de instrucciones y escribir otro del mismo tipo.

La consigna plantea “órdenes”, las que son reformuladas como “instrucciones”. Se precisa el género con posterioridad, puesto que se refiere a las “instrucciones para bañarse”.

Una parte de la consigna propone ordenar y enumerar acciones según la realización de la actividad como tarea escrita en el papel, otra parte, ejecutar las órdenes de las acciones ordenadas y una tercera parte propone escribir un texto de instrucciones siguiendo el modelo de lo realizado en clase.

Como expectativa en cuanto a la textualización se trata de comprender el texto (lectura), copiar lo operacional aprendido, escribir un nuevo texto según indicaciones (“rascarse, rascarse, sacarle punta al lápiz, olvidarse de hacer la tarea, perder el tiempo, caminar, sacar la lengua”) y, además, pegarlo cada uno en su carpeta, corrigiéndolo en base a las acciones ejecutadas anteriormente por todos los alumnos en la clase.

P.Prac.2 (clase 1.4)

Tarea: Reconocer la sílaba.

Da una orden de acción corporal: “*Hacemos una ronda parados tomados de la mano. Esto es un contacto tipo 4º grado a las 8.30 de la mañana. Empezamos el juego con animales y personas. Vamos a cambiar el ritmo*”.

La consigna define la sílaba como unidad más pequeña en que se puede dividir una palabra y propone su reconocimiento mediante el error ortográfico y algunos juegos orales. En la reformulación hay una explicación de la actividad realizada en clase: “*juegos que sirven para separar en sílabas*”.

Propone en primer lugar, marcar el ritmo de las palabras, en segundo lugar, marcar errores percibidos en sílabas, después reescribir correctamente el texto (por escrito en el pizarrón):

“*Este texto tiene errores ortográficos en la separación de sílabas de las palabras, a ver si los pueden encontrar*”; “*Primero marca los errores y después escribe nuevamente el texto correctamente*”.

P.Prac. 3 (clase 1.5)

Tarea: Escribir un cuento.

La consigna es una “guía” de acciones a realizar, “aspectos a desarrollar”, para hacer un cuento. Se utiliza una terminología teórica, “desarrollo del conflicto”, que no es explicada. En la reformulación se refiere al “nudo” como “definir la situación desarrollada y se resuelve”, por lo que ha habido una sustitución del concepto de conflicto por la noción didáctica de nudo. (“Esto es una guía, no es para estar preso, pero acuérdense de elegir un lugar, un personaje, le ponen un nombre, lo describen, ese personaje va a vivir en ese lugar, luego eligen un elemento, si quieren esto o inventan otro, luego el conflicto y por último el final donde explican la solución del problema”).

Da un orden de ejecución: “al final, la solución del problema. La reescritura bien prolijo.”

Propone una relectura individual para revisarlo antes de entregar el cuento: “Este cuento, en casa, tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar, si desarrollaron el conflicto, después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos”.

P.Prof.1 (clase 2.2)

Tarea: Resolver problemas

La orden (“ayuden a resolver el problema”) y las preguntas de la consigna remiten a situaciones que deben resolver personajes dibujados en un manual (“Su problema es que no merendó. ¿Tiene tiempo para tomar un té?”).

En la reformulación se define la actividad: “analizarla [la imagen] es leer”. Se identifica la lectura con la observación y la relación de la información (“la información que da el enunciado”). Propone un orden de acciones: analizar, leer, observar. Es evidente la intención de actividad metacognitiva atribuida a lo que se considera clase de lengua.

La tarea no está planteada en relación con objetos de enseñanza específicos de lengua, sino de matemática (cálculos, operaciones de sumas y restas). No propone textualización particular.

P.Prof.2 (clase 2.4)

Tarea: Escribir opinión sobre medios de transporte o texto leído en clase

En primer lugar aclara que se trabajará con el tema de la clase de sociales, propone leer en grupos de tres o cuatro un texto breve fotocopiado, separar en párrafos con lápiz, después, lectura en grupos de tres y posteriormente: “lectura para el grupo grande”.

La instrucción dada en la consigna se contradice en la reformulación: “de qué nos habla el texto”, que remite a comentario de lo leído. Estas dos indicaciones (una sobre el tema de una clase de Sociales [los medios de transporte] y la otra sobre el texto que los alumnos acaban de leer (cuyo tema era la dificultad en el transporte público de colectivos en Buenos Aires), no llegan a aclararse durante la interacción.

Propone, además, escritura individual sin otra indicación que la de escribir la opinión relacionada con el tema. Se incluye en la acción: “Vamos a escribir la opinión. Cada uno escribe su opinión en la carpeta y después tienen que leer el trabajo”.

P.Prof. 3 (clase 2.5)

Tarea: Describir objetos/reconocer adjetivos

La consigna propone dos actividades diferenciadas: mientras un alumno describe cualidades, los demás deben escribirlas en sus carpetas (“describir con los ojos cerrados, anotar lo que dice el que describe”).

En la reformulación se plantea agregar cualidades en base a lo que ven: “Ahora pueden agregar algunas cualidades en base a lo que ven. Podemos completar la descripción del objeto”. Esta reformulación viene a aclarar lo que había sido presentado con algún nivel de confusión en la consigna (describir con ojos cerrados sin adivinar): “el objetivo no es adivinar, es describir..... La idea no es abrir los ojos cuando descubran de qué objeto se trata, seguimos describiendo...”)

No aclara la diferencia entre las nociones de “*cualidad*” y de “*adjetivo*”, quedan implícitas como referencias.

S.Prof.1 (clase 3.5)

Tarea: Hacer un resumen de un texto de manual escolar cuyo tema es la historia del teatro.

La consigna presenta acciones casi en el nivel operacional de la actividad de lectura, como: “*Lectura silenciosa*”, “*hacer preguntas por párrafo*”, “*jerarquizar las preguntas*”, “*hacer resumen*” (“*reconocer la función del texto, para cada párrafo formular preguntas jerarquizándolas, redactar resumen con respuestas*”).

La reformulación realiza el procedimiento de responder preguntas (“*la que responde a esta pregunta es la fundamental de este párrafo, le pongo uno...*”), es decir, ejemplifica cómo hacer la jerarquización propuesta en la consigna.

Sobre la textualización indica mecanismos: “*Un texto bien, con coma, punto seguido, aparte. Que quede bien unido*”.

S.Prof. 2 (clase 3.6)

Tarea: Defender determinadas afirmaciones personalizadas

La consigna consiste en la propuesta de escribir a partir de oraciones incompletas en primera persona singular enumeradas en orden de complejidad argumentativa (admirar, evaluar, opinar), que opera como andamio sintáctico casi automático para elaborar textos espontáneos.

La reformulación explica el porqué de la posibilidad de realización de la actividad propuesta, a la vez que relaciona la argumentación con las acciones realizadas por los alumnos: “*se puede argumentar cuando uno sabe o puede decir cosas*”.

Define nociones: “*argumentar, signos, significados, tesis*”.

Después propone la actividad de lectura de textos de escritores como trabajo en grupo: “*es trabajo grupal, leer cuidadosamente, no es una carrera, estudio comparativo de textos*”

S.Prof. 3 (clase 3.9)

Tarea: Reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático y reescribir una entrevista sin los rasgos de la oralidad

Se proponen dos tareas en la consigna: una de lectura para reconocer las acotaciones de un texto teatral como marcas de la oralidad indicadas por escrito: “*para el primer texto: observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación?, cierren el signo. Abrimos de nuevo signo de pregunta, ¿de qué tipo se trata en cada caso, cierren el signo, abrimos otro*”.

Una segunda tarea de reescritura de una entrevista a la que debían quitar los rasgos de oralidad: “*Punto segundo: si es necesario agregar alguna observación sobre aspectos de la comunicación no verbal, bueno, a ver, lean las dos a ver si hay alguna duda en lo que hay que hacer*”.

En la reformulación se precisan cuáles son los aspectos no verbales: “*entonación de la voz, gestos, disposición corporal*” y cuál es su importancia comunicativa.

Respecto de la textualización no propone un formato determinado, explicita que lo deja abierto a las decisiones de los alumnos.

Como indicaciones operacionales da las siguientes: observar acotaciones, dar ejemplos, evaluar, reescribir.

Define: “*aspectos no verbales de la comunicación*”, “*rasgos de oralidad*”.

2. 1. Nociones vehiculizadas en las consignas de las nueve clases

Al atender a la relación tarea-objeto de enseñanza enfocada en la consigna de cada clase y sus reformulaciones en la interacción dialógica entre enseñante-alumnos (cf. cap. V), vemos que la relación con los objetos de enseñanza remite a la comprensión o a la producción textual como actividad mediadora de esa relación con el objeto de enseñanza, que en algunos casos es una noción (*leer un texto y reconocer la organización del tema, reconocer la sílaba*), en otros es un concepto o varios (*reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático*)

y en la mayoría el objeto de saber son las habilidades incluidas en las mismas actividades de leer y escribir concretizadas en géneros (*instrucciones para bañarse, escribir un cuento, hacer un resumen, leer un texto y reconocer temas por párrafos, reescribir una entrevista sin rasgos de oralidad*).

En el cuadro siguiente pueden verse las relaciones entre la tarea, y las nociones utilizadas en cada una de las nueve clases.

clase	tarea	Nociones didácticas	Nociones teóricas
1.1	Instrucciones para bañarse	Realizar acciones, seguir órdenes que da el texto	
1.4	Reconocer la sílaba	Marcar el ritmo, marcar error ortográfico. Escribir correctamente	Sílaba: unidad más pequeña en que se puede dividir una palabra. Error ortográfico
1.5	Escribir un cuento	Al final la solución del problema. La reescritura, bien prolijo	Desarrollo del conflicto
2.2	Resolución de problemas	La información que da el enunciado. Ayudar a resolver el problema	
2.4	Escribir opinión	Lectura para el grupo grande. Tema (del diario)	
2.5	Describir objetos Definir adjetivos. Tachar en texto informativo	Cualidades del objeto	
3.5	Hacer un resumen	Preguntas al texto por párrafos Un texto bien, con coma, punto seguido, aparte. Que quede bien unido	Tema del texto. Párrafo. Tilde
3.6	Defender determinadas afirmaciones	Trabajo grupal. Estudio comparativo de textos	Argumentar, signos, significados, tesis
3.9	Reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático y reescribir una entrevista sin rasgos de oralidad	Aspectos no verbales de la comunicación. Preguntas a una noticia. Las preguntas clásicas	Textos. Tipos textuales. Discurso oral Entrevista y pieza teatral

Las **evoluciones internas de las tareas** en cada una de las clases observadas (cf. cap. V), se analizan en la relación entre la consigna y las reformulaciones realizadas a la misma en el transcurso de la clase, al extraer algunas características de la evolución que ponen de manifiesto la relación entre las consignas y la tarea podemos ver particularmente cómo las consignas en tanto acción de lenguaje producen determinados efectos en los alumnos.

2. 2. Reformulaciones de las tareas

Concretamente, el cuadro siguiente pone en relación las indicaciones de la tarea y las aclaraciones dadas por cada enseñante para precisar la finalidad de la actividad. Se trata de la reformulación del trabajo prescripto a los alumnos en algún momento de la interacción.

Tarea 1.1.	Instrucciones para bañarse	“realicen las instrucciones para hacer alguna de las siguientes cosas”.
Tarea 1.4	Reconocer la sílaba	“en estos juegos trabajamos la separación de sílabas”
Tarea 1.5	Escribir un cuento	“el nudo no es sólo eso, tienen que definir la situación, desarrollarla y se resuelve”
Tarea 2.2.	Resolución de problemas	“analizarla es leer, observar todo” “Qué información te da el enunciado”
Tarea 2.4	Escribir opinión	“de qué nos habla el texto.” “Escribir la opinión relacionada con el tema”
Tarea 2.5	Describir objetos	“Ahora pueden agregar algunas cualidades en base a lo que ven. Podemos completar la descripción del objeto”.
Tarea 3.5	Hacer un resumen	“lo que responde a esta pregunta es lo fundamental que el párrafo puede contestar, le pongo 1, a la otra, me parece secundaria, le pongo 2”
Tarea 3.6	Defender determinadas afirmaciones	“se puede argumentar cuando uno sabe o puede decir cosas”
Tarea 3.9	Reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático y reescribir una entrevista sin rasgos de oralidad	“¿cuáles son los aspectos no verbales?: entonación de voz, gestos, disposición del cuerpo, todo eso, y qué importancia tiene.”

Puede observarse que las reformulaciones colaboran con el enfoque de algún aspecto de la tarea que, utilizando metáforas, analogías, causalidades, realiza una transposición didáctica más, a los fines inmediatos de la realización de la tarea. En algunos casos la reformulación es más precisa que la consigna.

2.3. Categorización de situaciones.

A partir de las situaciones de la actividad según los tipos de consignas y tareas de las nueve clases, se definieron y adoptaron las siguientes categorías:

A. Situaciones que demandan una producción textual autónoma.

A. 1. Texto modelo, indicaciones teóricas, actividades, producción de texto.

Primario. Prac. 3. Cuento

A. 2. Texto modelo, actividades de lectura y escritura, producción de texto.

Primario. Prac.1. Instrucciones

Primario. Prof. 2. Texto de opinión

A. 3. Texto modelo, actividad de lectura, resumen o reescritura de texto.

Secundario. Prof. 1.b. Resumen

Secundario. Prof. 3.b. Reescritura de entrevista

B. Situaciones de respuestas a preguntas o problemas.

B. 1. Primario. Prof. 1. Problema de Matemática, lectura y resolución escrita.

Primario. Prof. 3. a. Problema de clasificación de adjetivos, descripción

Secundario. Prof.1. Respuesta acerca del tema y formulación de preguntas al texto.

Secundario. Prof. 3.a. Respuestas a preguntas.

B. 2. Secundario. Prof. 2. Completar frases.

C. Situaciones de corrección de un texto con identificación de errores.

Primario. Prac. 2. Reconocimiento de la sílaba

Primario. Prof. 3.b. Problema de clasificación de adjetivos, tachar.

Como en algunas clases hay diversidad de actividades (lectura y escritura) y de tareas, se tuvo en cuenta, a la hora de organizar las categorías, los tipos de situaciones encontrados al enfocar la actividad de cada enseñante.

A continuación se analizarán las producciones de los alumnos siguiendo esta clasificación:

3. Interpretación general de los resultados

A. Situaciones que demandan una producción textual autónoma

A.1. Clase P.Prac.3. Cuento

1. Presentación

Se trata de una clase de 5° grado correspondiente a una escuela pública de sectores sociales medios. Los alumnos continúan la actividad de escritura de cuentos en grupos. La consigna propone dos momentos de la tarea, el primero, de trabajo en clase: “Esto es una guía...acuérdense de elegir un lugar, un personaje...luego eligen un elemento...luego el conflicto y por último el final, donde explican la solución del problema”.

En un segundo momento, en el cierre de la clase, la practicante indica la lectura de lo escrito y la revisión como tarea para la casa: “tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar...después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos.”

La consigna tiene un marco que comprende las acciones inmediatas a realizar por los alumnos y el encuadre de la tarea como proyecto global a ser ejecutado en etapas.

1.1. Transcripción de parte de la clase

“P: Para realizar esta actividad va a ser en forma individual y van a elegir (escribe) un lugar:

Cerro cucaracha

Aguas negras

Bancarrota

Pozo hondo

Ao: Señó, ¿Guatemala queda lejos?

P: /sigue/ Van a elegir cualquiera de estos lugares, el que les guste más.

Ao: ¿En grupo o individual?

P: individual.

.....
P.: Esto es una guía, no es para estar preso, pero acuérdense de elegir un lugar, un personaje, le ponen un nombre, lo describen, ese personaje va a vivir en ese lugar, luego eligen un elemento, si quieren esto o inventan otro, luego el conflicto y por último el final donde explican la solución del problema.

.....
P.: bueno 5' más y leemos.

Ao: señó, yo no quiero leer

P: ¿Por qué no quieren leer? Tienen que acostumbrarse a leer en público.

.....
Este cuento, en casa, tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar, si desarrollaron el conflicto, después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos.”

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Los textos entregados por la practicante conforman un conjunto cuya tapa tiene dibujos que remiten situaciones y personajes. El título es “*El libro de los cuentos fantásticos*”, la contratapa con dibujos y una breve leyenda: “*si no les gusta no lo lean, pero les aseguramos que está muy bueno*”, e índice con los nombres de los autores (diez alumnos). Se trata de una compilación de cinco cuentos, algunos de autoría individual, otros colectivos. Para el análisis consideré cada cuento como un texto.

Texto B)

El hombre fantasma

Había una vez un lugar muy lindo que se llamaba Bosque Pintado por que era tan colorido que parecía pintado. En ese bosque vivía una chica que se llamaba Soledad. Soledad vivía con su mamá, su papá y su hermano un año menor que ella.

Una mañana Soledad escuchó aullidos de perros y fue a ver qué pasaba, y vio una persona que parecía un fantasma. Atravesaba paredes, casi ni se podía ver, parecía una imagen volando. Ella intentó tocarlo pero su mano seguía de largo y no lo podía tocar. Lo veía todos los días y día por día, él intentaba conocerla, pero ella no lo dejaba porque si alguien se enteraba que Soledad tenía un amigo fantasma todo el barrio de Bosque Pintado se iba a asustar y a mudar. Le dijo a su mamá todo lo que había pasado y así todos respetaron al fantasma como un miembro más del barrio.

3. Análisis de los datos textuales

3.1. El tipo de actividad de los alumnos y de contenido de los textos

La producción cuida minuciosamente los detalles del libro de cuentos. En la primera página se reitera el título de “la obra”: *El libro de los cuentos fantásticos* y como editorial el nombre de la escuela. Asimismo se coloca al final el pie de imprenta con la fecha. Los títulos de cada cuento están subrayados o tienen otro tipo de letra. Cada texto tiene un recuadro, lo que pone en evidencia el trabajo a nivel paratextual de los alumnos, al imitar el plano gráfico de los libros de cuentos que conocen.

La referencia del género cuento fantástico está indicada desde el aspecto de la producción paratextual, lo que parece estar controlado desde la consigna, debido a que todos los textos forman parte de un texto mayor, el libro, que se manifiesta en los recuadros de cada página y

la palabra fin a modo de logotipo de gran tamaño en cada cuento, así como también es mayor el tamaño de letra de los títulos

La decisión de titular el cuento realizado parece evidente en los textos B,C y D que presentan una relación de sentido posible entre la información del elemento paratextual (título) y la textualización.

Los textos A y E tienen títulos apenas alusivos a nivel temático. Esto indicaría que los títulos han sido colocados, de acuerdo con la consigna, al final de la escritura.

A Título: Severo y la casa fantástica/ Fin (letras grandes)

B Título: El hombre fantasma

C Título: EL BOSQUE PINTADO/ fin (letras grandes)

D Título: La explicación de Severo

E Título: La casa misteriosa/ Fin

El índice enumera los cuentos y debajo de cada título está la inscripción del nombre de cada alumno, por ejemplo:

6. LA EXPLICACIÓN DE SEVERO

De: Pablo, Rodrigo y Mariano.

Según el índice los autores son 12 alumnos, algunos textos tienen autores individuales, mientras otros muestran autoría grupal. En una última página aparece la frase siguiente: “este libro se terminó de imprimir en mayo de “1999”.

3.2. La organización general de los textos

Género de texto

textos	Géneros	Tipos de discurso	Secuencias
A	Cuento fantástico	Narración	Narrativa
B	Cuento fantástico	Narración	Narrativa
C	Cuento fantástico	Narración	Narrativa
E	Cuento fantástico	Narración	Narrativa
D	Cuento fantástico	Narración /discurso interactivo	Narrativa/dialogal

Los cinco abordan el género **cuento fantástico**, cada cuento tiene unidad de composición, aunque los nombres de los personajes, así como los lugares se reiteran.

Todos adoptan claramente el tipo de discurso narración, con excepción de uno que introduce el discurso interactivo en la narración, lo que se corresponde en la organización secuencial con la inclusión de una breve secuencia dialogal.

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

	Cuento fantástico (N=5)
Organizadores lógico-argumentativos	12
Organizadores temporales	15

3.3.2. La cohesión nominal

	Cuento fantástico (N=5)
Anáforas pronominales	
1ª persona singular	1
2ª persona singular	2
3ª persona singular	32
3ª persona plural	5
Anáforas nominales	8
Elipsis	6

En el plano de la conexión los organizadores temporales son los más abundantes, aunque también hay organizadores lógicos o argumentativos, en menor escala (porque y como, señalando causa y comparación), aparece un solo conector (pero) indicando oposición. Este repertorio de organizadores textuales de la temporalidad pone de manifiesto la construcción de la secuencia narrativa en tanto esquema elaborado e internalizado como herramienta de la producción textual.

Respecto de las relaciones anafóricas el uso reiterado de la elipsis de 3ª persona singular en el caso del texto D alcanza relieve estilístico porque falta la identificación del personaje que en todos los otros textos aparece mencionado antes del implícito y, tratándose de cuentos fantásticos, este recurso acentúa el misterio. En el texto A un recurso semejante es el de introducir “*los que vivían*” para referirse a “*vampiros, fantasmas, ratas y muchas cosas más feas*”, con la última generalización del hiperónimo (muchas cosas más feas) refuerza la imprecisión.

Los pronombres personales en 3ª persona singular y plural son utilizados en mayor cantidad (*él ellos, lo, le*), la 1ª persona aparece en el texto D (*me*), dentro de la secuencia dialogal, también aparecen los pronombres posesivos en el mismo texto (*su mamá*) en referencia al personaje y en el diálogo entre el personaje y su padre (*tu mamá*).

Los adjetivos, como sustituciones (*asustado y asustado y muy cansado*), están relacionados con el personaje en los textos A y C.

En los textos A, D y E *la casa fantástica, la casa misteriosa, la casa extraña*, son retomadas como *su casa, la casa*, identificadas con el pronombre posesivo y el artículo definido, economía que concentra el significado en ambos casos. El recurso de sustitución por el indefinido (*algo* en texto A y *alguien*, texto B) tiene este mismo carácter dentro del cuento fantástico.

El texto D introduce el elemento fantástico (*un maleficio*) que es retomado en el final con una sustitución léxica: *la maldición*.

Como síntesis de este plano, se nota un uso cuidado de los mecanismos de textualización, que podría tener relación con la consigna de reescritura dada en la clase.

El deíctico de lugar *ahí* en el texto A es un recurso que, dentro de la secuencia narrativa, marca las fases de resolución y situación final del cuento.

3.3.3 La cohesión verbal

Tiempos verbales	Cuento fantástico (N=5)
Pretérito indefinido	55
Imperfecto	41
Presente	19
Pluscuamperfecto	1

La correlación verbal muestra dos formas de construcción del tiempo del relato, del pretérito indefinido al imperfecto o viceversa, lo que parece estar subordinado al empleo de los organizadores temporales (“había una vez” sitúa un tiempo anterior al del relato o “ese día, al otro día, después” en el tiempo de la acción realizada).

El texto que se organiza en el presente reproduce diálogos de personajes, pero a la vez establece una correlación incorrecta, puesto que utiliza el gerundio en lugar del imperfecto; sólo al final se sitúa en el pasado (pretérito indefinido/imperfecto) para cerrar el relato.

Correlación verbal	Cuento fantástico (N=5)
Pretérito indefinido/imperfecto de indicativo	2
Imperfecto/preérito indefinido de indicativo	2
Pretérito indefinido/presente	1

3.3.4. Las voces

Narrador externo	4	3ª persona singular/plural
Narrador externo y narrador implicado	1	3ª persona singular/1ª y 2ª persona singular

El aspecto de las voces presenta un carácter homogéneo en los cinco textos, un narrador externo sitúa las circunstancias de un personaje al que le suceden cosas extrañas basadas en encuentros con seres extraños también. Las salidas de las situaciones y los finales tienen también la forma típica de retorno a la realidad cotidiana, familiar, barrial. Sin embargo el texto D presenta un nivel de complejidad mayor, tanto por incluir un personaje narrador en un breve segmento (los padres le explican al hijo en 3ª persona, desde el sentido común, lo que el niño cree maravilloso y terrorífico); esta situación, de hacer decir a los mismos padres: “*tu papá y tu mamá*”, mantiene una ambigüedad en el relato, (*no pasa nada*) indicando lo contrario, conduce el final hacia la frase declarativa (*y vio que no se reflejaba en el espejo. ¡La maldición!*) puesta en la voz del narrador externo o del personaje del niño.

Por lo tanto, puede decirse que este cuento fantástico tiene un final dentro del mundo fantástico creado, no produce la ruptura con moraleja, la evaluación está dentro del mundo creado.

3.3.5. Modalizaciones

	Cuento fantástico (N=5)
Pragmáticas	5
Deónticas	1
Lógica	1

En los textos A, B, C y E hay modalizaciones pragmáticas (logró defenderse como pudo, como no sabía lo que era no lo podía tocar, ni se podía ver), una lógica (exactamente) en el texto A, una modalización deóntica (no puede ser).

En los textos B y D el predominio de sintagmas adverbiales con adjetivación apreciativa se corresponde con la característica del género de los relatos infantiles (muy asustado, muy lejanos, mucho valor, etc.).

3.3.6 Otras características

	Cuento fantástico (N=5)
Ortografía	Sintaxis
Sustitución z/s (2)	Puntuación (1)
Sustitución b/v (2)	Falta de preposición <i>de</i> (2)
Sobreacentuación (3)	

Debido a la propuesta de revisión hecha a los alumnos en la consigna y, quizás, a la revisión de la practicante, los textos presentan escasos errores ortográficos. La falta de preposición es en realidad un error sintáctico y se trata de una hipercorrección del dequeísmo, pues tanto con el sustantivo condición como con el verbo enterarse, hay régimen de la preposición **de**.

El texto C es el que tiene más dificultades ortográficas. La puntuación estaría marcando un error entre la ortografía y la sintaxis, se trata de un punto seguido donde correspondería coma.

3.4. Comentarios generales

La propuesta de realizar la tarea en formato de libro llevó a los alumnos a revisar toda la información paratextual como parte del género, aspecto de la enseñanza que, con frecuencia, se omite.

Por lo tanto, el dominio del género cuento parece estar logrado, lo mismo que la estructura secuencial de la narración.

Los cinco textos se organizan en el mundo discursivo del contar autónomo, se trata de la narración de episodios con personajes como Severo, un niño protagonista de los cuentos A, D y E, de Soledad, protagonista del cuento B y Sebastián del cuento C. Las fases de la secuencia narrativa se producen en todos pese a lo breve de las composiciones. Sólo un texto, el D, introduce una secuencia dialogal incrustada en la secuencia narrativa; los verbos en presente

de indicativo tienen un valor de presente histórico así como indican la simultaneidad temporal de la interacción en el diálogo de los personajes (el niño que habla con sus padres), por lo tanto, un breve segmento de este texto presenta las marcas lingüísticas típicas del discurso interactivo.

Sobre la estructura de las secuencias narrativas: todas presentan las tres fases de la situación inicial, la transformación y la situación final que, en términos de la practicante fueron presentadas en la consigna oral de la clase como: a) un lugar, un personaje, un elemento extraño, b) un conflicto y c) un final que resuelve el problema. En algunos textos aparece la fase de moraleja explícita como en 3.A (*Severo no volvió a atravesar puertas*), 3.B (*le dijo todo a su mamá y así todos respetaron al fantasma...*) y 3.C (*prometió no volver más al Bosque pintado*); en los otros dos textos la fase de evaluación cierra el cuento.

En el plano de la textualización el uso de abundantes formas pronominales es un indicador de cohesión que no presenta obstáculos, pese a la corta edad (9 años) de los autores.

La administración de voces, aun cuando restringida a la voz del narrador produce el efecto de la coherencia pragmática buscado, sin desviarse de la finalidad del texto.

A.2. Texto modelo, actividad de lectura, escritura de texto.

Clase P.Prac.1

1. Presentación del contexto de la clase

Clase 1. 1

En la segunda parte de un módulo de 80 minutos se inicia la clase de Lengua con 26 alumnos de 4º grado. La practicante propone seguir “las órdenes que nos da el texto” a los alumnos, quienes, en grupo, enumeran y luego realizan acciones que imitan bañarse. Por lo tanto, los alumnos ejecutaron acciones dadas por el texto antes de producir textos de instrucciones como tarea posterior.

La consigna escrita dictada fue la siguiente: “realicen las instrucciones para hacer alguna de las siguientes cosas: sacarle punta al lápiz, rascarse, sacar la lengua, caminar, perder tiempo”

1.1. Transcripción de parte de la clase:

P: Ahora vamos a cambiar los textos. Cuando terminen vamos a intercambiar las hojas y vamos a seguir las órdenes que nos da el texto, pero sin sacarse la ropa. Por ejemplo, dice: desvestirse, enjabonarse las partes, fíjense si es así y ponen el numerito que creen que corresponde.

¿Entendieron? Explico otra vez. (explica)

(los alumnos se ponen a trabajar)

.....
P: Antes de terminar, algunos no terminaron, vamos a seguir las instrucciones a ver si nos podemos bañar. Se paran al lado de la mesa.

¿Cuál es la primera, todos parados, dejen un ratito, cuando todos se paren empezamos.

Ao: Poner el tapón

(Van respondiendo distintos alumnos)

(Como tarea) Realicen instrucciones para hacer algunas de las siguientes cosas: rascarse, sacarle punta al lápiz, olvidarse de hacer la tarea, perder el tiempo, caminar, sacar la lengua.

P: Cada uno lo pega en su carpeta y lo va a corregir de acuerdo a lo que hicimos recién.

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Texto B):

Sacar punta al lapiz

- 1) Abrir la cartuchera.
- 2) Sacar el sacapunta.
- 3) Sacar el lapiz.
- 4) Meter el lapiz dentro del sacapunta.
- 5) Girar el lápiz de adentro del sacapunta y luego sacarlo.
- 6) Abrir la cartuchera y meter el lapiz y el sacapunta y serrar la cartuchera.
(dibujo de cartuchera)

Texto G):

- 1)Yo lleo a mi casa y tomo el te
 - 2)después de tomar el te miro el chavo y boy ajuar.
 - 3)después de jugar a la pelota boy a bañarme y cenar
 - 4)después de cenar miro buenos vecinos y me acuesto a dormir
 - 5)después de que me levanto boy al comunitario desayuno y hago mi tarea paso a almorzar a mi casa y vengo a la escuela
- (dibujo de un niño en su casa, sentado a la mesa con un televisor y varios muebles)

Texto E):

Olvidarse de hacer la tarea

1. copiar en la escuela
2. salir al recreo
3. nos vamos a la casa
4. llegamos a la casa
5. tiro la mochila
6. miro tele
7. me voy a dormir
8. venir a la escuela
9. la seño me reta
10. me pone NNO i en mí mamá me reta.

3. Análisis de los datos textuales

3.1. Tipo de actividad y contenido de los textos

Los textos escritos por los alumnos y fotocopiados que entregara la practicante fueron 11, es decir, menos de la mitad de los presentes en la clase.

Lo que podemos considerar en este aspecto es que el ejercicio realizado durante la clase sirvió como modelo a ser utilizado por la mayoría de los alumnos. Conviene tener en cuenta que en la clase debieron ordenar acciones de acuerdo con la realización de la actividad de bañarse. Además, hicieron allí una representación de las acciones ordenadas por el texto, lo que los orientó en la finalidad de ese género, que es la de guiar las acciones a ejecutar.

Por lo tanto, la consigna de realizar alguna otra actividad, a elección de cada alumno, contaba con el modelo presentado anteriormente. Puede verse que la practicante utilizó este criterio de ejecutar antes de caracterizar formalmente el género instrucciones, y éste fue reconocido por los alumnos con posterioridad a la utilización del texto.

textos	Paratextos: dibujos y disposición gráfica de los textos
B D F	incorporan dibujos de los elementos que deben utilizarse para ejecutar las instrucciones
G	el dibujo reproduce una escena de un niño comiendo y mirando televisión.
B J	No colocan numeración en las acciones, utilizan el recurso de polisíndeton en la sucesión de acciones. Todos los demás disponen el orden numérico, lo que presenta la forma de lista de oraciones con punto y aparte.

El andamio de la numeración adoptado por la mayoría fue un dispositivo del paratexto que permitió mantener la finalidad de la instrucción.

Los dibujos guardan coherencia con la realización o con el objeto utilizado en la instrucción.

Los títulos y la fecha aparecen en casi todos los textos, a excepción de G e I, como organizadores de la producción textual.

3.2. La organización general de los textos: géneros, tipos y secuencias

A continuación, en los tres niveles del análisis se despliega la construcción de los 11 textos:

Género de texto

textos	Géneros	Tipos de discurso	Secuencias
A	Instrucciones	Interactivo	Instruccional
B	Instrucciones	Interactivo	Instruccional
D	Instrucciones	Interactivo	Instruccional
F	Instrucciones	Interactivo	Instruccional
H	Instrucciones	Interactivo	Instruccional
J	Instrucciones	Interactivo	Instruccional
K	Instrucciones	Interactivo	Instruccional
C	Relato	relato interactivo	Narrativa
G	Relato	Relato interactivo	Narrativa
I	Relato	Relato interactivo	Descriptiva narrativa
E	Mixto	Relato interactivo	Instruccional

Hay 7 alumnos que realizan el género **instrucciones**, 3 realizan **relatos**, 1 produce un texto **mixto** entre el relato y la instrucción.

Puede notarse una diferencia entre los textos G y C respecto de E e I, en éstos no hay organización secuencial, sino mezcla de finalidades que producen pérdida de coherencia pragmática (partes de secuencias descriptiva con narrativa y script), en cambio en los dos primeros, la secuencia narrativa puede notarse en indicadores (conector **después**) de la organización en el eje temporal, como veremos en el siguiente plano de análisis.

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

Organiz. textuales	Instrucciones(N=7)	Relato(N=3)	Mixtos(N=1)
y	1	10	
Org. temporal	2	13	
Org.Lógico-arg.	6	4	3

En este nivel, correspondiente a la coherencia temática, a través de los conectores encontramos indicadores de la construcción secuencial. El carácter aditivo de la conjunción *y* aparece dentro de construcciones sintácticas enumerativas de acciones verbales; el caso del adverbio temporal *después*, es el que señala un esquema narrativo de construcción, así como *al otro día*, *al rato*, indican otro pasaje temporal más preciso; las preposiciones *en* y *para* dentro de las secuencias instruccionales indican relaciones espaciales de inclusión y finalidad de la acción a realizar respectivamente. Otro conector (*hasta que*), como índice de duración en la realización de la acción también es característico de la secuencia instruccional por denotar límite más que temporalidad en este caso. En el texto I *hasta* indica el desplazamiento en el espacio entre el pupitre y el tacho de basura, asociado a los verbos *ir* y *venir*, constituye un deíctico espacial.

3.3.2 La cohesión nominal

Relac. anafóricas	Instrucciones(N=7)	Relato(N=3)	Mixtos(N=1)
Anáforas pronominales			
1a persona sing.		1	1
1ª persona plur.			1
3ª persona sing.	3	3	
Anáforas nominales		2	

Por tratarse de textos tan breves, las relaciones anafóricas sólo aparecen como las marcas pronominales de los objetos aludidos (lápiz, lengua). Los pronombres de 1ª persona *me* y *nos* refieren al sujeto del relato (textos E, G, I), el uso de tercera persona plural (*se*) hace

referencia personas implícitas en el texto, cuyas acciones precisas enumera el agente productor y hasta evalúa las mismas, como se analiza en el nivel de la posición enunciativa.

3.3.3. La cohesión verbal

Tiempos/modos verbales	Instrucciones(N=7)	Relato(N=3)	Mixtos(N=1)
Infinitivo	27	5	
Presente de indicativo		20	5
Pte. Ind./Infinitivo		3	2

Los tiempos verbales indican cómo, según el género, las instrucciones enumeran acciones, en infinitivo, los relatos utilizan el presente o el presente con infinitivo, que tiene valor de futuro. El mayor uso de infinitivo indica que los alumnos copiaron el modelo verbal presentado en clase.

3.3.4. Las voces

	Instrucciones(N=7)	Relato(N=3)	Mixtos(N=1)
impersonalidad	23		3
1ª persona /autor		13	3
3ª pers./narrador		3	2

En estos textos la impersonalidad dada por la ausencia de persona (modo infinitivo) es la tendencia mayor, debido al modelo enunciativo propuesto por la practicante en la clase. No obstante, en los textos organizados desde el script o la secuencia narrativa, la 1ª persona singular o plural asumen la enunciación como voz del autor empírico del texto, en unos casos y la 3ª persona plural, implícita, pone de manifiesto la voz neutra del narrador en el relato, como en el caso del texto I (la marca del pronombre personal *se*).

3.3.5 Las modalizaciones

Se registra un solo caso de modalización deóntica en un texto organizado como relato.

3.4. Otras características de los textos.Ortografía

Ausencia de tilde	4
Sustitución s/c	2
Sustitución s/z	4
Sustitución j/g	2
Sustitución v/b	2
Confusión mayúscula/minúscula	3
Ausencia de u con g/ sustitución n/m	1
Ausencia de h	2

Las reiteraciones de incorrección ortográfica en el uso z y c en 6 textos (A, C, D, F, I, K), revelan desconocimiento de los fonemas. En el mismo nivel de reiteración encontramos la falta de tilde en A, C, D, F, G y K. Otros errores ortográficos aparecen con menos frecuencia, como es el caso de falta de **h**, sustitución de **g** por **j** y **b** por **v**.

3.5. Comentarios generales

Siete alumnos realizan instrucciones de acuerdo con el modelo de texto presentado, en el caso de un alumno que no define el género y produce un texto entre relato e instrucción, mezcla el infinitivo con el presente de indicativo en 1ª persona plural.

En tres casos en que hay relato lo organizan desde la acción ya realizada o realizada habitualmente y lo hacen utilizando el presente como presente histórico, además introducen los conectores temporales.

En el plano de análisis de los mecanismos de textualización pueden notarse las siguientes características: el discurso interactivo supone un interlocutor que ejecutará las acciones prescriptas en el género instrucciones, por eso la coincidencia con el modo infinitivo del verbo y la secuencia instruccional se constatan en los textos A,B,D,F,H,J,K. En estos casos, desde la intemporalidad del infinitivo hay una situación en el mundo del exponer autónomo que parece identificar las secuencias descriptivas como las define Adam (1992), aunque si tomamos la noción desarrollada por Bronckart (1997), la secuencia instruccional difiere de la secuencia descriptiva en que en ésta el agente productor tiende a hacer ver acciones al destinatario y en la primera, el agente busca hacer actuar al destinatario, es decir, el estatus dialógico orienta la diferenciación del tipo de secuencia. Asimismo la indicación dada por la practicante de “*seguir las órdenes que nos da el texto*”, pone en evidencia la finalidad de la acción que se atribuye.

Por otra parte en los textos C, E, G, I. aparecen rasgos característicos del relato interactivo, como la primera persona singular o plural y el presente de indicativo con valor de presente histórico. Respecto de la organización secuencial encontramos algunos rasgos de secuencia instruccional, dada por la enumeración en E y G, aunque la organización no responde a un orden de ejecución a ser realizado, sino a relatar lo que habitualmente se hace, es decir, en este caso la reconfiguración del pasado es la forma utilizada para organizar el tema.

Al analizar la interacción en el plano enunciativo, nivel que atañe a la coherencia pragmática y que está indicado en las marcas del sujeto discursivo que asume la responsabilidad enunciativa, hay prácticamente ausencia de modalización por no corresponder a este género de forma secuencial instruccional que requiere precisión, aparece sólo una deóntica (*hay que*). Del registro de los errores ortográficos pueden extraerse algunas hipótesis al contrastar los textos entre sí y la reiteración del tipo de errores: Los que aparecen una vez pueden ser indicadores de dificultades particulares, mientras que los reiterados ofrecen la posibilidad de reformular objetos a ser enseñados o revisar su enseñanza.

El último ítem muestra de qué manera el plano gráfico evidencia el uso del texto (la instrucción enfoca el dibujo de los objetos, mientras el relato ilustra una situación de los sucesos); lo mismo puede notarse respecto de la numeración como dispositivo paratextual, los números ordenan la secuencia, en cambio en los textos que son reemplazados por la conjunción *y* o el adverbio *después*, no es la sucesión de acciones la que organiza el texto, sino los tiempos del relato: “*saco el lapiz y sacar el sacapuntas, después le empieso a sacarle punta, después el lapiz queda pontudo*”. Las relaciones de causa-consecuencia son las que estructuran lógicamente, a partir del conector después el texto cambia la finalidad de la instrucción y se vuelve relato.

Como síntesis, estos textos producidos por alumnos de alrededor de 10 años muestran un relativo dominio del género propuesto y, podría verse, a través de los niveles de análisis, cómo la infraestructura, nivel más profundo de la arquitectura textual es un resultado de decisiones tomadas, en el nivel de la enunciación, desde donde se organiza la selección de las formas lingüísticas de la textualización. En este sentido, tanto el formato paratextual imitado, como la consigna dada en la clase de “*seguir las órdenes*” y la de la tarea “*realicen las instrucciones para hacer*”, son dos aspectos extratextuales que operan como determinantes del género textual asumido por la mayoría de los alumnos.

Clase P.Prof.2

1. Presentación del contexto de la clase

Es una clase de 5º grado de escuela pública de sectores medios en la que están presentes 31 alumnos de alrededor de 10 años de edad. La profesora inicia aclarando a sus alumnos que en Ciencias Sociales les había pedido que buscaran noticias sobre los medios de transporte en Argentina. Se establece un diálogo muy intenso entre docente y alumnos que enfoca temas diversos como conflictos sindicales en el gremio del transporte de pasajeros, el transporte ilegal de armas y drogas, accidentes, etc, hasta que la docente propone la lectura de una

noticia. Los alumnos leen el texto en grupo, después leen en voz alta dos alumnos para toda la clase y, con posterioridad, realizan comentarios en respuesta a preguntas de la maestra que van desde la intención del texto, la relación entre lo que pasa en el texto y en la propia ciudad, de qué “habla” el texto.

La consigna dada fue: *Escuchen un momentito. Lo que tienen que hacer en la carpeta: escribir la opinión de ustedes relacionada con el tema. Individual en cada carpetita.*

En la reformulación se propone, además, escritura individual sin otra indicación que la de escribir la opinión relacionada con el tema. La profesora se incluye en la acción que deben realizar los alumnos: *“Vamos a escribir la opinión. Cada uno escribe su opinión en la carpeta y después tienen que leer el trabajo”*.

1.1. Transcripción de parte de la clase

P: Sí, ¿se acuerdan que yo les había dicho...ahora les voy a decir, los voy a orientar con lo que vamos a trabajar en esta hora. Yo les había pedido en Ciencias Sociales que busquen noticias sobre los medios de transporte en Argentina.

Ao: Yo escuché que habían despedido un montón de colectiveros, como mil.

P: Habían despedido choferes de colectivos, ¿algo más?

P: El medio de transporte que una ciudad es usado de esa forma. Les voy a dar una fotocopia con noticias extraídas de distintos diarios. Les voy a pedir que escuchen bien las consignas.

P: Vamos a trabajar de todas las noticias “La pesadilla de viajar en Buenos Aires”. Primero van a separar en párrafos, con lápiz.

P: ¿De qué nos habla el texto?

Ao: Peligros de los colectivos.

P: Pero ¿habla sobre la delincuencia el texto?

Ao: No

9.50

P: tampoco dejarlo de pensar. Se suma la delincuencia a viajar mal.

Ao: Mi tía ya no viaja en colectivo.

(anuncian que ya es la hora)

P: Escuchen un momentito. Lo que tienen que hacer en la carpeta: escribir la opinión de ustedes relacionada con el tema. Individual en cada carpetita.

10.15

Vamos a escribir la opinión. Cada uno escribe su opinión en la carpeta y después tienen que leer el trabajo.”

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Texto B):

La pesadilla de viajar en Buenos Aires

Mi opinión del texto es diciéndole lo que les puede pasar, que no escriba en la ventanilla, que no vayan en colectivo porque van muchas persona, no abran la ventanilla porque les puede dar pulmonía o resfrio.

Texto C):

LA PESADILLA DE BUENOS AIRES

MI OPINION DEL TEXTO ES QUE LOS COLECTIVEROS

NO CUIDAN EL COLECTIVO

POR QUE COMO DISE UN PÁRRAFO QUE SE YENA MUCHO EL COLECTIVO Y LAGENTE TIENE QUE IR COLGADA

EN LOS FIERROS DE LA ENTRADA DEL COLECTIVO O

EN LA SALIDA, DEL COLECTIVO

TAMBIEN CUANDO SE EMPAÑAN LOS VIDRIOS LA GENTE

NO PUEDE VER SU PARADA

O CUANDO ABREN LAS

BENTANAS SE ENFERMAN DE

PULMONES O SE REFRIAN.

Texto I):

<u>Lengua</u>	18/04/00
<u>Opinión:</u> El texto se trata de cómo es viajar en colectivo en Buenos Aires y de cómo se comporta la gente y el texto para mí es muy importante porque lo que dice es para que la gente se entere de cómo es viajar en un colectivo.	

Texto Ñ):

<u>La Pesadilla de viajar en Buenos Aires</u>	18/04/00
Yo opino de la pesadilla de viajar en Buenos Aires. Yo opino: que verdadera mente es una pesadilla y más en la horas escolares por que se llena el colectivo, yo cuando voy a la mañana en el colectivo se llena pero haora pucieron otro si que no vamos tan llenos. Pero hay colectivos muy chicos pero se usan muy poco, Pero me imagino como debe ser Buenos Aires por que Buenos Aires tiene mucha gente.	

3. Análisis de los datos textuales

3.1. Tipo de actividad y contenido de los textos

En primer lugar la actividad consistió en un comentario oral de textos leídos por los alumnos en sus casas sobre el tema de la clase de Sociales; con posterioridad leyeron en grupos de tres o cuatro un texto breve fotocopiado, separaron en párrafos con lápiz; después hicieron una lectura en voz alta los alumnos señalados por la profesora: “lectura para el grupo grande”. Al final de la clase escribieron un texto individual.

Los trabajos de los alumnos entregados por la docente inmediatamente después de la clase, sin corregir, fueron 16, casi la mitad de la cantidad de alumnos presentes. Los restantes no escribieron, sólo participaron de la actividad de lectura.

A los fines del análisis textual se consideró la tarea de la segunda parte de la consigna, que coincide con la actividad de la segunda parte de la clase: escribir opinión sobre medios de transporte o texto leído en clase.

La mayor parte de los textos tienen características de respuesta oral, breve (12 tienen menos de cinco líneas), mientras que los más extensos (4) elaboran un comentario.

El plano paratextual indica que el título, excepto en dos textos, está incorporado como parte de la producción escrita, para la mayoría es *La pesadilla de viajar en Buenos Aires* (10 textos), para otros *Opinión* (2), *La pesadilla de viajar a Buenos Aires* (1), *La pesadilla de Buenos Aires* (1).

Respecto del tema, para algunos es el viaje en colectivo (6), para otros el tema es viajar en Buenos Aires (6), para otros se trata de dar recomendaciones a los colectiveros o a los pasajeros (3) y uno establece una comparación entre el viaje en colectivo en Buenos Aires y Bariloche.

3.2. La organización general de los textos: géneros, tipos y secuencias

Pese a que la extensión de los textos no permite analizar el género como producción desarrollada por los alumnos, no obstante puede reconocerse, en siete textos, el carácter de fragmento de nota de opinión, debido a que la propuesta de la consigna lo insinúa y el modelo de texto leído en clase pertenece a ese género periodístico. Seis textos parecen breves relatos al referirse al tema del texto leído y tres producen unos textos prescriptivos, como instrucciones.

textos	género	Tipo de discurso	Secuencias
A	opinión	Interactivo primario	Dialogal-afirmación
C	opinión	Interactivo primario	Explicativa
E	opinión	Interactivo primario	Dialogal-afirmación
J	opinión	Interactivo primario	Dialogal-justificación
L	opinión	Interactivo primario	Explicativa
LL	opinión	Interactivo primario	Dialogal-afirmación
M	opinión	Interactivo primario	Dialogal-justificación
F	relato	Relato interactivo	Descriptiva
G	relato	Relato interactivo	Explicativa
H	relato	Relato interactivo	Argumentativa
I	relato	Relato interactivo	Explicativa
N	relato	Relato interactivo	Argumentativa
Ñ	relato	Relato interactivo	Descriptiva
B	instrucción	Interactivo primario	Dialogal-orden
D	instrucción	Interactivo primario	Dialogal-orden
K	instrucción	Interactivo primario	Dialogal-orden

Puede verse que los tipos de discurso movilizados se reconocen como interactivo primario, en la mayoría (10) y un esbozo de relato interactivo (6). Esta diferencia mínima de la planificación se debe a que algunos buscan argumentar su posición (2 utilizan unas breves secuencias argumentativas) y otros 4 textos presentan breves secuencias explicativas del problema de viajar en Buenos Aires o de viajar en colectivo.

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

Organiz. textuales	Opinión(N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Organizadores lógicos/argum.			
Conjunciones subordinantes	13	10	9
Sintagmas preposicionales	3	6	
Conjunción y	3		
Conjunción pero		3	
Adverbios informativos	2		
Organizadores temporales			
Adverbios de tiempo/relativos	1	7	

El conector causal de preposición y conjunción subordinante *porque* introduce la explicación en 9 textos. Algunos realizan una construcción más compleja con la conjunción *si* (que introduce una condición) y los adverbios *siempre*, *también*, en la construcción de diversos argumentos.

El sintagma preposicional con adverbio relativo *de cómo* es utilizado correctamente como conector de modo en los textos LL y Ñ (el texto habla de cómo es Buenos Aires) y con sintaxis incorrecta en I. y L (el texto se trata de cómo es viajar en colectivo).

Un solo texto reitera incorrectamente la conjunción coordinante *y* para construir la enumeración que caracteriza el esquema descriptivo.

3.3.2. La cohesión nominal

Relaciones anafóricas	Opinión(N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Anáforas pronominales			
1ª persona singular	4	3	1
1ª persona plural	2		
3ª persona singular	2	7	2
3ª persona plural	6	2	4

Anáforas nominales			
Sintagmas nominales	2		
Elipsis de sujeto	3	4	5
Elipsis oracional	2		

La cohesión nominal puede rastrearse desde las formas pronominales de la primera persona (pronombres personales y posesivos (*mi, me, mí*) cuyo referente es el autor del texto y las formas de la tercera, singular y plural (*le, les, se*), con referencia en los choferes y los pasajeros de los colectivos.

Asimismo las elipsis de sujetos en cláusulas yuxtapuestas o en subordinadas de relativo sin antecedente, refieren la relación con los elementos discursivos supuestos (choferes, colectivos y pasajeros) debido a la conversación previa a la escritura. Son elipsis propias de un texto en borrador, casi a nivel de lenguaje interior, que reproducen el plano del pensamiento, sin evaluar el plano del lenguaje escrito. Por eso, sin que existan pérdidas de coherencia textual global en la oralidad, se notan pérdidas de coherencia local en varios textos (F, G, H, J, K y Ñ).

Respecto del tema abordado en los textos, haré una consideración más adelante, por ahora señalo que la progresión temática no tiene una dirección precisa y los textos desarrollan diversos núcleos semánticos con sentidos dispersos.

3.3.3. La cohesión verbal

Tiempos/modos verbales	Opinión (N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Presente de indicativo	31	38	6
Presente de subjuntivo	3	2	1
Pretérito indefinido		1	
Condicional	1		3

La correlación verbal	Opinión (N=7)	Relato(N=6)	Instrucción (N=3)
Presente de indicativo	5	3	1
Presente de indicativo-Presente de subjuntivo	1	2	1
Presente de indicativo-Pretérito indefinido		1	
Presente de indicativo-Condicional	1		1

Los usos de tiempos verbales muestran algunas diferencias, los textos H e I utilizan el presente de indicativo, característica común a los 16, pero, además emplean el presente de subjuntivo en la conclusión, a modo de cierre. El texto Ñ se realiza un relato en presente de indicativo en secuencia descriptiva, puesto que enumera sucesivas situaciones de dificultades del viaje en colectivo.

3.3.4. Las voces

voces	Opinión (N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Voz del autor expositor	7	5	2
Voz neutra, impersonalidad		1	1

3.3.5 Las modalizaciones

modalizaciones	Opinión (N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Apreciativas	1	1	
Pragmáticas	1	2	1
Deónticas	3	2	4

La opinión personal demandada se realizó con modalizaciones (2 apreciativas, 4 pragmáticas y 9 deónticas), lo que guarda alguna relación con el tipo de secuencias textuales: en las secuencias descriptivas aparecen las modalizaciones apreciativas, las modalizaciones deónticas y pragmáticas están en relación con la planificación de secuencias instruccionales, argumentativas y explicativas.

3.4. Otras características de los textos. Ortografía

	Opinión (N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Sustitución v/b	5	6	3
Omisión de tildes	2	3	2
Omisión de puntuación	1	2	
Uso de h	1	3	1
Sustitución s/c	2	2	1
Omisión y sustitución de otras letras	3	3	
Uso de ñ		1	2

Puede notarse que los textos de opinión presentan menor cantidad de errores ortográficos, excepto la sustitución *b/v*, que es abundante. Los que desconocen la grafía de la *ñ* son los alumnos que producen relatos, además son los que presentan mayor cantidad de sustituciones de letras (*axidente, tanbien*). La omisión de tildes en palabras agudas es común a todos. Podría indicar que los alumnos que han comprendido la tarea en cuanto texto de opinión, tienen mayor control de su producción, incluido el nivel ortográfico de la ejecución.

3.5. Comentarios generales

La consigna presentó ambigüedad al referirse al tema, sin aclarar de cuál se trataba, si el de la clase de Sociales (Los medios de transporte) o el de una nota periodística leída: *La pesadilla de viajar en Buenos Aires*.

La instrucción dada en la consigna: “*de qué nos habla el texto*”, que remite al comentario de lo leído, se contradice en la reformulación. Hay dos posibilidades: opinar sobre el tema general de los medios de transporte o sobre el texto que los alumnos acaban de leer (cuyo tema era la dificultad en el transporte público de colectivos en Buenos Aires). Los dos señalamientos temáticos no llegan a aclararse durante la interacción. Esto fue determinante en la breve producción de escritura de los alumnos. Tampoco hubo indicaciones respecto de la extensión y formato del texto.

Al no saber con precisión sobre qué tema tienen que escribir. Algunos enfocan el tema del texto leído y otros opinan acerca de la posición del autor del texto leído, pero nadie se centra en el tema de los medios de transporte, que era el tema de Ciencias Sociales para el que habían buscado información en periódicos que luego expusieron en clase.

Es significativo que en 6 textos opinen sobre los colectivos en general, en otros 6 sobre el texto leído y que en 4 se centren en lo que debería ser el transporte colectivo.

Pese la ambigüedad de la consigna hay muchas opiniones expresadas con coherencia, pero aparece la dispersión, se producen deslizamientos hacia otros temas, como la inseguridad y la falta de cuidado de los vehículos de transporte.

Todos los textos están organizados en el orden del exponer, no obstante un esquema de relato parece ordenar las acciones de un presente que se explica o se describe:

“*Para mi el texto abla acerca de cómo es Buenos Aires. Como cuando la gente se suve al colectivo y no puede ver por la ventana entonse nadie puede ver su parada. Además las ventanas si ace frio pueden empañar los vidrios y el colectivo choca*”.

De acuerdo con Bronckart (1997), se trata de una forma de organización lineal, esquematizada, que él considera el grado cero de la planificación de segmentos en el orden del contar. Podríamos identificarlos con los que Schneuwly (1985) describe como texto intermediario, constituido por diversos tipos de discurso y, en este caso, debido a la brevedad

y al ámbito de producción escolar que controla desde la acción de la consigna, la secuencia dialogal mantiene el nivel de planificación en el discurso interactivo, a la vez que la propuesta vehiculizada por la misma consigna, de dar la opinión sobre el tema, lleva a situarse en el discurso teórico con esquemas de las secuencias explicativas y argumentativas que lo constituyen. Se complica la situación discursiva, además, con la necesidad de protagonismo de los alumnos de incluir la propia experiencia en el tema, desde este script o esquema del contar.

Puede notarse en el texto N, que emplea presente y pretérito indefinido en la opinión:

“Yo opino: que verdadera mente es una pesadilla y más en las horas escolares porque se llena el colectivo, yo cuando voy a la mañana en el colectivo se llena pero haora pucieron otro si que no vamos tan llenos.”

Es el único caso de organización en el orden del contar, debido a que el autor relata su experiencia en relación con el tema.

La otra tendencia es la del discurso interactivo primario, planificado como parte de una secuencia dialogal entre profesora y alumnos, en la que las cláusulas que comporta cada intervención son identificadas por el tipo de acto de habla que traducen (Bronckart, 1997). Así podemos notar cómo en A, E, LL, hay una afirmación; en B, D, K, una orden y en J y M, una justificación, como actos de habla. Este aspecto de la planificación podría indicar de qué manera se organiza la secuencia argumentativa en la interacción profesor-alumno, puesto que estas réplicas dialogales son esquemas de argumentos.

A nivel de la textualización estos esquemas se realizan mediante los mecanismos de conexión de la conjunción subordinante **que**, en primer lugar y en la mayoría de los textos, al introducir la subordinada sustantiva de objeto directo regida por los “verbos que expresan el pensamiento, la percepción, la volición” (Delbecque y Lamiroy, 2000:1996). Estos verbos que inician 6 textos están determinados como acción en la consigna (escribir la opinión de cada uno), en segundo lugar aparece la construcción copulativa **mi opinión es que** en 4 textos con la subordinada sustantiva como predicativo.

En el nivel de la enunciación, la coherencia pragmática indica la inclusión del autor del texto a través de construcciones sintácticas con las formas pronominales de 1ª persona (**mi opinión, me parece, yo pienso, para mí, yo creo, yo opino**), como fórmulas de réplica en el diálogo con la profesora orientado por la consigna: **“individual en la carpetita, después tienen que leer el trabajo”**.

El discurso con rasgos teórico-interactivos se introduce con la voz neutra del expositor, utilizando la 3ª persona, singular o plural para ponerse fuera de la situación explicada o escena descripta.

Podría haber relación entre modalizaciones lógicas y la secuencia argumentativa, pero no aparecen en estos textos como para indicarlo. Bronckart (2001) señala que el hojaldre, como metáfora de la composición textual, tendría capas blandas que se interpenetran; en este caso, el nivel enunciativo con el de planificación de las secuencias parece ponerlo en evidencia en los casos de las modalizaciones apreciativas, deónticas y pragmáticas registradas.

Como otras características textuales en el plano ortográfico pueden señalarse aspectos de errores reiterados: en 6 textos hay sustitución de grafemas **s/c**, en 12 textos, sustitución de **b/v**, hay 3 que desconocen uso de **h**, 3 que sustituyen **ll** por **y**.

La tilde es omitida completamente en 7 textos. La puntuación presenta dificultades por omisión en 3 textos. El uso de la letra **ñ** es desconocido en 2 casos (desenpaneadores y opiñon).

La mayoría, por tratarse de textos escritos muy próximos a la oralidad, si bien no tienen afectada la coherencia temática, están muy distantes del dominio del orden escritural. Por otra parte, en la medida en que los comentarios previos son los modelos de referencia, la escritura no parece constituir una dificultad (la escasa atención dedicada a la ortografía lo evidencia). Es decir, la diferencia entre el orden de la oralidad y el orden escritural (Schneuwly, 1995), no aparece claramente delimitada en la consigna de la clase.

A.3. Texto modelo, actividades de lectura y resumen o reescritura de texto

Clase S. Prof. 1. b. Resumen de texto

1. Presentación del contexto de la clase

Es esta una clase de 3º año de escuela pública a la que concurren alumnos (de 15 o 16 años) provenientes de sectores de la llamada clase media y también de sectores obreros.

La tarea consistió en leer un texto, ubicar el tema, realizar dos preguntas por párrafo y finalmente hacer un resumen utilizando la respuesta a la pregunta más importante, que debía ser la número uno.

La consigna presenta acciones casi en el nivel operacional de la actividad de lectura: 1) *“Lectura silenciosa”*, 2) *“hacer preguntas por párrafo”*, 3) *“jerarquizar las preguntas”*, 4) *“hacer resumen”*.

La reformulación realiza el procedimiento de responder preguntas: *“la que responde a esta pregunta es la fundamental de este párrafo, le pongo uno...”*, es decir, la profesora ejemplifica cómo hacer la jerarquización propuesta en la consigna.

Sobre la textualización indica mecanismos: *“Un texto bien, con coma, punto seguido, aparte. Que quede bien unido”*.

1.1. Transcripción de parte de la clase

“P: Primero reconocer el tema del texto, primero vamos a hacer eso, página 147 (los alumnos tienen un libro) ¿La lectura silenciosa se alcanzó a hacer en la última clase?

Aos.: No

P.: Bueno, hagan una lectura silenciosa primero.

(los alumnos leen el libro de Editorial Kapelusz que ha sido entregado a cada uno previamente)

“2º para cada párrafo formular las preguntas que el texto pueda contestar”

Ao.: Ya lo hicimos señora

P.: ¿Ya lo hiciste?

Ao.: Sí ya lo hice

P.: Entonces pasalo (continúa escribiendo en el pizarrón)

“b) jerarquizarlas por párrafo (colocarles número 1,2,3)

c) si consideran necesario completar con alguna información de las respuestas a las preguntas 2”.

P.: Voy a retirar cuando termine la clase

Ao.: ¿va con nota no?

P.: Siempre va con nota. No están igual a las del libro, están un poquito reformuladas.

(escribe)

“3- Redactar un resumen del texto, teniendo en cuenta las respuestas que seleccionaron”.

8.35

P.: A ver, leo y comentamos. De acuerdo con lo que el párrafo tiene, uds. hacen las preguntas. Depende de cada uno. Diferencien. David puso todo junto. Háganlo individual. Una vez que hayan terminado todo, jerarquicen.

Ao.: No entiendo

P.: Es lo que responde a esta pregunta es lo fundamental de este párrafo, a esto le pongo 1, a la otra, me parece secundario, le pongo 2.

Ao.: Ah!, idea principal y...

.....
P.: Lo hacen en cada uno de los párrafos. Jerarquizan la que tienen arriba. (lee el pizarrón) Acá me comí una, pongan (escribe):

“b) 1 contestar solamente las preguntas N° 1”

Es decir, si tenés cuatro párrafos, en cada párrafo tienen la respuesta a la número 1. Si consideran que tienen algo más agregan, con eso arman el resumen. Un texto bien, con coma, punto seguido, aparte.

(La profesora lee la consigna en voz alta)

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Texto O):

21/5/99 <u>El resumen</u> 1ero. Reconocer el tema del texto. El texto trata del ayer y hoy y el desarrollo del teatro a lo largo del tiempo. 2do a) Para cada párrafo formular las preguntas que el texto pueda contestar. b) jerarquizar por párrafo (colocarles número 1,2,3...) c) <i>si consideran necesario completar con alguna información de las respuestas a las preguntas 2.</i> 3º Redactar un resumen del texto teniendo en cuenta las respuestas que seleccionaron. 2ºa) <u>1º Párrafo</u> 3)¿quién fue la fundadora del teatro occidental? 2) ¿qué era el theatron? 1)¿En español a qué llamamos también teatro? <u>2º párrafo</u> 2)¿Qué consideraba Aristóteles? 1)¿cómo debía estar escrita la tragedia? <u>3º párrafo</u> 1)¿qué es el teatro hoy? 2)¿qué elementos escénicos ensambla? <u>4º párrafo</u> 1)¿cómo es considerada la representación?	<u>1º párrafo</u> 1)En español llamamos teatro también a las obras literarias compuesta para la escena, al género qu las agrupa y, desde el siglo XX, a una disciplina artística específica. <u>2º párrafo</u> 1)Debía estar escrita de tal modo, que aún sin representarla con solo oír los acontecimientos, cualquiera se horrorice y compadezca de las desventuras de los protagonistas. <u>3º párrafo</u> 1)El teatro hoy es un espectáculo que se realiza para ser visto y en que no se vacila en echar mano de todos los recursos artísticos y tecnológicos para ese fin. <u>4º párrafo</u> 1)La representación se considera en ocasiones un sustituto prescindible y hasta molesto del texto teatral. c) <u>1º párrafo</u> 2) El theatron era el lugar donde el público asistía a la representación a una acción que se le mostraba como ocurriendo en otra parte. <u>3º párrafo</u> 2) Ensambla diferentes elementos escénicos con la participación no sólo de actores, dramaturgo y director, sino también de músicos, escenógrafos, iluminadores y hasta ingenieros de sonidos. 3º <u>¿Qué es el teatro?</u> El THEATRON era el lugar donde el público asistía a la representación de una acción que se les mostraba como ocurriendo en otra parte. En español llamamos teatro también a las obras literarias compuestas para la escenas, al género que las agrupa y, desde el sigloXX, a una disciplina artística específica. La tragedia debía estar escrita de tal modo, que aún sin representarla, con sólo oírlos acontecimiento, cualquiera se horrorice y compadezca de las desventuras de los protagonistas. El teatro hoy es un espectáculo que se realiza para ser visto y en que no se vacila en echar mano de todos los recursos artísticos y tecnológicos para ese fin. Ensambla diferentes elementos escénicos con la participación no sólo de actores, dramaturgo y director, sino también de músicos, escenógrafos, iluminadores y hasta ingenieros de sonido. La representación es considerada en ocasiones un sustituto prescindible y hasta molesto del texto teatral.
--	--

3. Análisis de los datos textuales

3.1. Tipo de actividad y contenido de los textos

De 26 alumnos presentes en la clase, 17 entregaron su tarea.

Los alumnos responden a las preguntas en forma de cuestionario, por lo que podría tomarse la referencia de este género en la realización de la tarea, pero la actividad de lectura se realizó con un texto del género enciclopedia, del que debían elaborar un resumen; por lo tanto, se trató de reducir un texto cuyo uso social es escolar, conocido como “texto expositivo” en este ámbito y utilizado en casi todas las asignaturas para estudiar los contenidos específicos de las mismas.

El tema del teatro fue objeto de la actividad de lectura de los alumnos, quienes expusieron en un resumen el producto de su comprensión lectora, es decir, pusieron en evidencia la capacidad de lectura desarrollada a través de las acciones dirigidas por la consigna. El proceso de análisis dirigido apuntaba a operar con la síntesis después: *“reconocer la función del texto, para cada párrafo formular preguntas jerarquizándolas, redactar resumen con respuestas”*.

El género cuestionario es utilizado como modelo y realizado en 14 textos. Hay dos que formulan las preguntas sin guardar relación de coherencia con el texto.

El resumen es realizado como paráfrasis en 9 trabajos, mientras 8 copian párrafos textuales, entre los cuales hay 4 que resumen por párrafos.

3.1.2. Características de la actividad

En la realización de la tarea se observan diversos grados de ejecución que pueden resumirse de la siguiente manera:

8 alumnos realizan toda la tarea: Preguntas y respuestas por párrafo y resumen.

1 alumno realiza con sentido global: Preguntas y resumen.

1 alumno realiza la 1ª actividad: Preguntas y respuestas por párrafo y copia de respuestas como resumen.

4 alumnos realizan sólo la 1ª actividad: Preguntas y respuestas por párrafos.

1 alumno realiza una parte de la 1ª actividad: Preguntas por párrafos.

Actividad. 1ª a.

Respecto del reconocimiento de tema del texto, acción incluida dentro de esta actividad (preguntas y respuestas al texto), hay diversidad de enunciados, pero casi todos reconocen como tema “la historia del teatro”, sólo uno deriva hacia el propósito del autor: “que conozcamos una parte de la historia”. Hay cuatro que construyen con errores sintácticos, aunque sin llegar a perder la coherencia, por lo que la comprensión del texto globalmente queda registrada en las frases producidas por los 16 alumnos.

Todos realizan preguntas al texto por párrafo, lo que muestra que fue una parte de la tarea a la que los alumnos prestaron atención, la parte que consistió en análisis. Esta parte de la tarea será analizada más adelante entre las situaciones del grupo B.

Actividad. 2ª b.

El resumen del texto leído constituye la parte de la tarea que exigía cierta autonomía en la elaboración textual. Fueron 12 los alumnos que realizaron esta actividad.

3.2. La organización general de los textos: géneros, tipos y secuencias

A los efectos del análisis tomé sólo los 12 los textos que realizaron resúmenes.

Resumen de texto enciclopédico

Textos	Tipos de discurso	Secuencias
C	Teórico	Esquema-definición
D	Teórico interactivo	Esquema-definición
E	Teórico interactivo	Esquema-definición
F	Teórico interactivo	Esquema-definición. Esquema- descripción
G	Teórico interactivo	Esquema-definición
H	Teórico interactivo	Esquema- definición
I	Teórico interactivo	Esquema-definición
LL	Teórico interactivo	Esquema-definición
M	Teórico interactivo	Explicativa
N	Teórico interactivo	Esquema-definición
Ñ	Teórico interactivo	Explicativa
O	Teórico interactivo	Esquema-definición. Explicativa

Puede verse alguna diferencia en la elaboración del resumen respecto de las secuencias empleadas: hay 8 que realizan breves textos en un esquema de definición, entre los cuales hay uno que agrega un esquema de descripción. Los textos más elaborados son tres, que se resuelven en una secuencia explicativa.

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

Organizadores textuales	Definición (N=8)	Explicación(N=3)	Descripción(N=1)
Organizadores lógico-argum.	28	17	6
Organizadores temporales	12	6	
Organizadores espaciales	1	3	

Pese a que los textos con secuencias explicativas son sólo tres, hay, en proporción, una cantidad y diversidad mayores de conectores en este grupo de producciones textuales.

Los conectores de carácter argumentativo son los que organizan las definiciones acerca de la naturaleza del hecho teatral (pueden notarse, además, los adverbios relativos de modo), mientras que los conectores temporales (donde también hay adverbios relativos de lugar y tiempo) organizan el desarrollo del teatro en el devenir histórico, dos aspectos del tema que reconocen los alumnos.

3.3.2. La cohesión nominal

Relaciones anafóricas	Definición (N=8)	Explicación(N=3)	Descripción(N=1)
Anáforas pronominales			
3ª. Persona singular	24	7	3
3ª persona plural	2	2	
Anáforas nominales	4	2	1
Elipsis	2	2	1

Como observación: se nota una concentración de anáforas pronominales en 3ª persona singular en los textos de esquema de definición, del mismo modo que los errores en las relaciones anafóricas pronominales también se manifiestan en este grupo. En el grupo de elaboración con secuencia explicativa hay diversidad de elementos cohesivos.

3.3.3. La cohesión verbal

Tiempos/modos verbales	Definición (N=8)	Explicación(N=3)	Descripción(N=1)
Indicativo			
Presente de indicativo	70	37	13
Pretérito indefinido	29	5	3
Imperfecto	43	23	8
Pluscuamperfecto	3	1	1
Condicional	2	1	
Presente de subjuntivo	5	2	2
Imperfecto de subjuntivo	1		

Es necesario tener en cuenta al analizar los tiempos y los modos verbales que las preguntas están determinadas, en lo que respecta al aspecto verbal, por los párrafos del texto que son objeto de la atención de los alumnos. Puede notarse cómo las formas verbales, como el imperfecto de indicativo (*consideraba, era, mostraba, tenía etc.*), siguen el trayecto del texto fuente: la respuesta acerca del tema del texto (*en presente*), el teatro en el pasado (*imperfecto e indefinido*) y otra vez *el presente* del teatro hoy.

3.3.4. Las voces

Voces	Definición (N=8)	Explicación (N=3)	Descripción(N=1)
Voz neutra y 1ª persona plural de generalización	6	2	1
Voz neutra del expositor	2	1	

La mayoría mantiene la voz del texto modelo, la 1ª persona plural de generalización impersonalizada (*llamamos*). Sólo en tres casos se omite la marca de la voz original (*se llama*).

3.3.5. Las modalizaciones

Modalizaciones	Definición (N=8)	Explicación (N=3)	Descripción(N=1)
Lógicas	3	5	1
Deónticas		1	

3.4. Otras características de los textos. Ortografía

Resumen de texto enciclopédico	Definición (N=8)	Explicación (N=3)	Descripción(N=1)
Ausencia de tildes	7	1	
Sustitución v/b	2	2	
Sustituciones s-c/c-s	8	6	
Sustituciones s-z/z-s	4		

3.5. Comentarios generales

Se plantea aquí una discusión posible respecto de la relación género discursivo-género textual, puesto que el nivel de análisis de género discursivo (Bajtín, 1992) corresponde a una descripción lingüístico-social en la que los cuestionarios y los resúmenes serían modalidades de enunciados relativamente estables en el ámbito de la escolaridad.

Además, la tarea de interrogar al texto corresponde a una práctica escolarizada, instalada a partir de la propuesta didáctica de Jolibert, de la que esta clase es un exponente.

Considerar estos ejercicios escolares como géneros textuales en cuanto modelos disponibles en el intertexto (Bronckart, 1997), implicaría diferenciar, en primer lugar, si el dominio de lo accional del texto, en el sentido en que lo plantea Bronckart (2001 a), como el efecto del texto de la consigna en los textos de los alumnos (nivel praxeológico), es un límite para considerar tanto al cuestionario, como al resumen, géneros textuales. Porque, si bien en la planificación encontramos elementos propios de la composición de los géneros textuales, se trata de fragmentos de textos, ejercicios segmentados de la producción textual, cuyo valor comunicativo no excede el momento de la realización de la tarea y aun en esa situación comunicativa constituyen una porción del texto iniciado en la clase con la modalidad oral.

Como una solución de compromiso podría encontrar en estos textos una posibilidad de aproximación al género del manual de divulgación (historia del teatro) o del diccionario (definiciones) o de una enciclopedia, que los alumnos imitan en su reconstrucción guiada por la consigna.

Desde el nivel de la infraestructura en estos 16 textos analizados podemos reconocer, por la relación con el acto de producción, los parámetros de la interacción (formulación de preguntas y respuestas), aunque, a la vez, por la relación con el contenido temático movilizado (el teatro y su desarrollo histórico), se observa la conformación lingüística del discurso teórico.

Si el mundo discursivo del exposer implicado se constituye con el discurso interactivo, mientras que el mundo discursivo del exposer autónomo se sostiene en las formas del discurso teórico según Bronckart (1997), cabría reconocer aquí un tipo discursivo intermediario (Schneuwly, 1985; Bronckart, op.cit), **el discurso teórico interactivo**.

Esta fusión entre discurso teórico y discurso interactivo en el nivel de la textualización puede notarse en el uso de la 1ª persona en la desinencia del verbo (*llamamos*), en la referencia deíctica intratextual, que relevan los pronombres posesivos en los resúmenes, cuyo referente es el teatro. También aparece el grupo nominal “*ese fin*” como deíxis intratextual, referida a la condición de espectáculo del hecho teatral, que es utilizada en varios resúmenes (textos C, F, L, Ñ y O).

Los pronombres personales en sustitución de Aristóteles, público y teatro, por lo general guardan coherencia dentro de los resúmenes, en lo que respecta a la relación anafórica. No obstante, hay algunas situaciones de pérdida de coherencia temática, como en N, donde el pronombre demostrativo *éste* alude a “*puesta en escena*”, con falla de concordancia, error bastante común en el orden oral.

Las conexiones muestran abundante uso de grupos preposicionales como conectores argumentativos y temporales (C, D, F, K, L, LL, Ñ y O) que son marcas del texto original, transcritas por los alumnos y, en general, bien utilizadas como organizadores textuales, en el sentido atribuido por Bronckart (1997:267) como señalamiento de transiciones entre tipos de discursos constitutivos de un texto, de transiciones entre fases de una secuencia u otra forma de planificación, o de las articulaciones más locales en la frase, en síntesis, atribuye a este conjunto de unidades la marcación de las grandes articulaciones de la progresión temática.

El ejercicio tiene una direccionalidad muy controlada desde la consigna que produce este efecto en el uso de los tiempos y modos verbales. Hay una pérdida de correlación cuando utilizan el modo subjuntivo (*horrorice y compadezca* en el texto original) que en los resúmenes debió haber sido condicional (los textos E y M son los únicos que cambian el tiempo, de subjuntivo a condicional en función de la coherencia del texto).

En cuanto al nivel enunciativo de estos textos es posible reconocer la voz neutra del exposer, con algunos rasgo de impersonalidad (uso de pasiva con *se*) y el uso de la 1ª persona plural en la desinencia verbal, también como rasgo de impersonalidad, en la generalización (“en español llamamos teatro”). Los textos J y L se refieren a los españoles en 3ª persona (los españoles llaman) lo que indica no comprensión del texto, puesto que se refería al idioma español, no a la nacionalidad.

Respecto de la situación temporal de la enunciación, 12 se sitúan en la relación antes/ahora y 4 no se sitúan en este orden del texto, lo que pone en evidencia tanto la comprensión del texto leído (aquí y ahora del que textualiza respecto del texto leído) como la posibilidad de usar dos voces en un mismo texto, debido a la necesidad de incluirse al hacer referencia al español como idioma. Los alumnos que no comprendieron el texto, que mencionan a los españoles en cuanto nacionalidad, tampoco lograron situarse en el cambio de la temporalidad, el antes de la época de Aristóteles y el ahora del teatro contemporáneo.

La falta de situación temporal y la asunción equívoca de voces parecieran mostrar rasgos de lenguaje interior, balbuceo en las respuestas monosilábicas (sí, no) sin despliegue verbal, como si la acción de textualizar estuviera siendo realizada por otro (el docente que leerá el texto), no importa el “yo” actuando “mi” texto, sino “mi” texto controlado por otro, por lo tanto le respondo lo que él sabe.

Si las marcas de voces en estos textos están restringidas por el modelo leído para hacer el resumen, lo mismo sucede en cuanto a los usos de procedimientos de modalización.

Las modalizaciones son lógicas, como característica inherente al discurso teórico, algunas, deónticas.

En otro orden, como errores ortográficos se observan la ausencia de tilde, total en algunos textos y en otros, parcial, también la sustitución de grafemas *v/b*, *s/c* y *s/z*. Sólo 4 textos no presentan errores ortográficos, dos de los cuales no realizan resumen, sino copia de párrafos del texto original. Esto podría indicar que el menor control ortográfico se produce al

textualizar con un poco más de autonomía. Podría ser un indicador tanto de la falta de automatización de la normativa ortográfica, como del carácter poco valorizado de la enseñanza de este tipo de conocimientos notacionales.

S. Prof. 3.b.

1. Presentación del contexto de la clase

Esta clase corresponde a 4º año (2º en el sistema polimodal, es decir, penúltimo año del nivel secundario; los alumnos tienen alrededor de 16 años).

La tarea propuesta consistió en realizar una actividad de lectura y otra de escritura. Se planteó la lectura de fragmentos de textos correspondientes a dos géneros diferentes y se realizó el reconocimiento de los géneros textuales, fue la acción previa a la realización de ejercicios de escritura. Los alumnos debían responder algunas preguntas acerca del primero (fragmento de la obra de teatro *El acompañamiento* de Carlos Gorostiza) y reescribir el segundo (transcripción de una entrevista al cantante de rock nacional Fito Páez) eliminando los rasgos propios de la oralidad.

La consigna fue la siguiente:

- 1) *Observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación y de qué tipo se trata en cada caso? ¿Qué importancia le adjudicarías o le darías?*
- 2) *Reescribir la entrevista formulando las preguntas sin los rasgos propios de la oralidad.*

1.1. Transcripción de parte de la clase

P.: Empezamos, número 1 para el primer texto: observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación?, cierren el signo. Abrimos de nuevo signo de pregunta, ¿de qué tipo se trata en cada caso, cierren el signo, abrimos otro.

Aa.: ¿al lado?

P.: Al lado o abajo, ¿y qué importancia le adjudicarías o le darías? Y segundo, Reescribir la entrevista formulando las preguntas sin los rasgos propios de la oralidad. Punto segundo: si es necesario agregar alguna observación sobre aspectos de la comunicación no verbal, bueno, a ver, lean las dos a ver si hay alguna duda en lo que hay que hacer.

Ao.: La primer pregunta es ¿cómo sería?

P.: ¿cuáles son los aspectos no verbales: entonación de voz, gestos, disposición del cuerpo, todo eso, y qué importancia tiene. Cuando hablamos de la importancia tenemos que ver...

Aa.: Hay que transcribir

P.: No, si quieren, poner un ejemplo de cada uno

Aa 2: Es para el primer texto

P.: Sí la primera es para el primero, la segunda para el segundo, una para cada texto."

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Texto D):

2. P.: -Comencemos hablando de lo importante que es el disco ¿Podés contarnos algo sobre el disco?
F.P.: -Se llama El amor después del amor, tiene catorce temas quize transmitir las vivencias de los dos últimos años. Soy poco psicologista respecto de lo que hago, soy intuitivo; en algún momento reflexionaré sobre el disco. Me parece divertido, puede escucharse en una fiesta, o en un walkman.
P.: -A la gente le interesa lo que haces.
F.P.: -sí, yo ya me adecue a eso.
P.: Existe una preocupación incluso por parte de la prensa fomal.
F.P.: -Sí, es así
P.: -¿No estabas muy bien de ánimo?
F.P.: -Sí, pero ahora estoy bien, ya que tengo una persona que me quiere. Me parece que es el imaginario popular, a mí me gusta que se preocupen por mí. Se crea todo un mundo alrededor de mí parte sentimental. Hay que tener mucho cuidado. Yo trato de pensar en las personas. Me molesta un poco la impunidad con la que se habla a veces. No se puede hablar así de la gente. Una persona es una persona.

3. Análisis de la producción de los alumnos

3.1. Tipo de actividad y contenido de los textos

Presentación de la clase

Si bien la actividad comenzó por el reconocimiento de aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático, concluyó con la reescritura de una entrevista sin los rasgos de la oralidad; la finalidad de la tarea era reconocer las diferencias entre los órdenes de la oralidad y la escritura, lo que fue aclarado oportunamente por la profesora, así como lo genérico de los textos escritos. Los alumnos participaron con preguntas aclaratorias de las nociones vehiculizadas.

Como segunda tarea propuso la reescritura de una entrevista a la que debían quitar los rasgos de oralidad y agregar acotaciones, propias del orden escritural: *“Punto segundo: si es necesario agregar alguna observación sobre aspectos de la comunicación no verbal, bueno, a ver, lean las dos a ver si hay alguna duda en lo que hay que hacer”*.

En la reformulación se precisan cuáles son los aspectos no verbales: “entonación de la voz, gestos, disposición corporal” y cuál es su importancia comunicativa.

Respecto de la textualización no propone un formato determinado, explicita que lo deja abierto a las decisiones de los alumnos.

Define aspectos no verbales de la comunicación, rasgos de oralidad.

Hubo una interrupción de la actividad cuando un alumno del centro de estudiantes propuso suspender las clases por falta de seguridad (matafuegos en los pasillos) y condiciones de higiene (sanitarios en los baños) y realizar una “sentada”.

De 24 alumnos presentes sólo 13 entregaron sus producciones textuales.

Presentación de la tarea	Número de alumnos
Escrito en el reverso de la hoja de los textos leídos	6
Escrito en una hoja aparte siguiendo el orden de la consigna	6
Escrito a continuación de otro trabajo	2
Separación de la tarea en dos textos	11
Entrega de dos versiones de la entrevista	3

Realización de la tarea	Número de alumnos
Reescritura de entrevista mantiene el sentido del texto original	8
Reescritura cambia el sentido del texto original	3
Colocación de acotaciones	5
Puntuación bien realizada	11
Errores de puntuación	2
Omisión de paréntesis	8

En la primera parte de la tarea se atuvieron a una clasificación, enumerando los aspectos no verbales encontrados en el fragmento teatral. En la segunda parte reescribieron la entrevista de referencia con algunas supresiones. Por lo tanto, podría considerarse la entrevista como género reelaborado.

De acuerdo con la clasificación de las situaciones categorizadas, la **actividad 1** será analizada en el grupo B.

La reescritura de la entrevista, **actividad 2**, será analizada a continuación.

Actividad 2. Reescritura de entrevista

3.2. La organización general de los textos: géneros, tipos y secuencias

Todos los alumnos mantienen el género **entrevista**, con el tipo de **discurso interactivo dialogal**, construido en base a una secuencia dialogal en el texto original. Por lo tanto, no cabe realizar este tipo de análisis.

No obstante, en la realización de la actividad pueden notarse diferencias respecto de la tarea propuesta en la consigna: *“quitar los rasgos de la oralidad”*. Los textos A, B, C, D, F, G, L están escritos sin estos rasgos, en cambio los textos E, H, I, J, K, LL mantienen marcas de la oralidad, por lo que fueron clasificados en función de estas dos características.

Se trata de reelaboraciones textuales que, utilizando el andamiaje de la entrevista, producen cambios a partir de los conectores, como veremos a continuación.

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

Organiz.textuales	Quitan los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Organizadores lógico-arg.	81	126
Organizadores temporales	7	14
Organizadores espaciales		2

Los organizadores lógico-argumentativos son más entre los casos que mantienen la oralidad debido a repeticiones que han omitido los que quitaron rasgos de oralidad.

3.3.2. La cohesión nominal

Relaciones anafóricas	Quitan los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Anáforas pronominales		
2ª persona singular	12	23
1ª persona singular	3	29
1ª persona plural	1	2
3ª persona singular	41	56
3ª. Persona plural	15	13
Anáforas nominales	31	30

En los textos E, H, I, J, K, LL se utiliza la 2ª por la 1ª persona, 3ª por 1ª, modalidad propia de la oralidad con rasgo de generalización semejante al del pronombre indefinido “uno”.

En cuanto a las relaciones anafóricas se distinguen dos cadenas: a) **Fito-disco-trabajo-lo que hago-lo que pasó en la fiesta-tu mujer-chica que lo (me) quiere-la mujer que amo-Yo-una persona** y b) **Nos-la gente-rollo del otro-una preocupación-la prensa-imaginario popular-fantasia-las personas-la impunidad**. Los textos mantienen la coherencia temática debido a que la progresión se va dando mediante la conversación de los personajes involucrados en la entrevista.

3.3.3. La cohesión verbal

Tiempos/modos verbales	Quitan los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Presente de indicativo	171	217
Pretérito indefinido	17	23
Imperfecto de indicativo	4	6
Futuro de indicativo	4	6
Imperativo	3	4
Condicional	2	3
Presente de subjuntivo	12	9

Respecto de los tiempos verbales, la mayoría (A,D,E,K,L) inicia el texto de la entrevista con el imperativo, en consonancia con el texto leído. En cuatro casos (B,G, I, J) utilizan el condicional del verbo modal (poder + infinitivo) con el pronombre personal de 2ª persona plural enclítico (*podrías contarnos*), los que utilizan el presente (F y H) lo introducen con el adverbio interrogativo (*cómo se llama*) y otros (C y LL) recurren al presente del verbo modal poder (*podés contar*).

3.3.4. Las voces

voces	Quitan los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Voces directas de personajes	5	2
Voces directas de personajes y voces sociales	2	4

Todos los textos presentan las voces del periodista y el entrevistado como **voces directas de personajes** involucrados en el diálogo y, además, en 6 textos aparecen las voces sociales, también presentes en el texto original. Es decir, existe diferencia entre los que quitan rasgos de la oralidad y los que no lo hacen, en cuanto los primeros eliminan las voces sociales, en su mayoría, en cambio, los que reproducen la oralidad dejan introducirse otras voces implícitas (la gente); de todos modos, en este plano del análisis se mantiene, a través de los sujetos discursivos, el modelo del texto, los turnos de la conversación en el discurso interactivo dialogado.

3.3.5. Las modalizaciones

modalizaciones	Quitan los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Pragmáticas	15	17
Lógicas	3	3
Deónticas	11	14
Apreciativas	1	4

Se trata de modalizaciones pragmáticas y deónticas, como evaluaciones del entrevistador y el cantante entrevistado que giran en torno a las actitudes de este último. No hay diferencias que interesen para el análisis.

3.4. Otras características de los textos

Sustitución de s/z o z/s: Voz por vos, Quize por quise

Sustitución s/c o c/s: desepcionado por decepcionado, Fantacia por fantasía

Sustitución b/v: vien por bien.

Uso icorrecto de h: Hacerca por acerca

Error léxico: Psicoanalista por psicologista

Omisión de tildes: 2 textos

Los errores, evidentemente, se deben a falta de atención en la transcripción.

3.5. Comentarios generales

En el punto 2 de la consigna todos los textos se apoyan en el modelo leído para reducir la entrevista extrayendo los rasgos de la oralidad. Esta parte de la tarea es realizada con éxito por casi todos los alumnos, excepto dos (textos B y H). Se mantiene el tipo de discurso **interactivo dialogal** con las estructuras de la secuencia dialogal.

La relación entre el periodista entrevistador y el cantante Fito Páez sufre, en alguna medida, lo señalado, aunque la presencia de los interlocutores en el texto remite a la oralidad, con los rasgos propios del discurso interactivo directo. Se hace evidente que los alumnos no reconocen en el uso de los pronombres la función deíctica, sino que reproducen formas habituales de enunciados, como puede notarse en los siguientes casos:

Fito, el cantante, habla de sí (textos A, C, K) en 1ª y 3ª personas. Puede verse en los textos K y L que el “se” y “la gente” presentan en el texto una bisemia de 1ª y 3ª persona simultáneamente. Son frases hechas que se atribuyen al personaje Fito y él las reproduce: “se llega”, “lo vi mal” y a las voces sociales “se habla” en un intercambio de roles en el diálogo referido dentro de la entrevista. Lo mismo puede observarse respecto de “Las personas” y “una persona”, que se refieren tanto a “la gente”, es decir, prensa y público, como al cantante hablando de él mismo como “una persona es una persona”.

En el texto J puede verse la diferencia entre la coherencia dentro del discurso de cada personaje y la coherencia del texto completo de la entrevista en esta relación entre la 2ª persona que el cantante utiliza en lugar de la 1ª y en el uso que el periodista hace de la 2ª en referencia al cantante:

“P: La gente **te** ve feliz y les llama la atención. ¿Qué pensás al respecto?”

F: Yo pienso que es un problema de los demás. Yo ya aprendí que cuando el problema no es **tuyo** [por mío], uno tiene que salir para adelante.”

En el texto LL, “vos” es usado como 2ª y “vos” como 1ª, asimismo “lo” es atribuido a la 1ª persona. Todos estos son rasgos de oralidad en el uso pronominal que los alumnos no reconocen como tales en la ejecución de la tarea.

Se trata de enfocar entre los niveles de enunciación y de textualización que se intersectan en la realización del texto escrito, lo que muestra un problema didáctico que necesita ser abordado en la enseñanza de las formas pronominales.

Por otra parte, pese a solicitarlo la consigna, casi ninguno agrega acotaciones, sólo el texto G lo hace, coloca (**entre risas**).

La conexión, se analizó en el nivel interoracional, sólo se enfocó algún elemento intraoracional si afectaba el sentido del enunciado siguiente, es decir la relación existente entre proposición y enunciado fue lo que orientó esta delimitación metodológica, teniendo en cuenta la influencia mutua que se da entre los segmentos formales de las palabras y los segmentos formales provistos de interpretación, como lo señalan Bronckart y Stroumza (2001).

El pronombre interrogativo “*qué*” (B, C, J, K, LL) y el adverbio interrogativo “*cómo*” (F, H, L) marcan el inicio con la referencia al disco del cantante, lo que modifica la textualización original (“*Bueno, empecemos por lo más...fenómeno. El disco...*”), en la que el periodista no interrogaba directamente al cantante; se trata del primer cambio producido a nivel de las reformulaciones de los alumnos en la reescritura de la entrevista:

A	Hablemos de lo más importante. Tu disco
B	¿Podrías contarnos algo respecto de tu nuevo disco?
C	¿Qué me podés contar de tu nuevo disco?
D	Comencemos hablando de lo importante que es el disco, ¿podés contarnos algo sobre el disco?
E	Empecemos por lo más fenómeno. Tu disco.
F	¿Cómo se llama el disco?
G	¿Nos podrías contar un poco en qué consiste tu nuevo disco?
H	¿Cómo se llama el disco?
I	¿Podrías contarnos algo respecto a tu nuevo disco?
J	¿Podrías contarnos algo respecto a tu nuevo disco?
K	Empecemos, ¿qué nos podés contar sobre tu disco?
L	Comencemos con el tema central de la entrevista. ¿Cómo es tu disco?
LL	Fito, ¿me contás sobre tu nuevo disco?

Puede verse que casi todos, excepto dos, introducen la pregunta, que no figuraba en el texto original, además las formas interrogativas están en estrecha relación con el nivel de la enunciación, en tanto enfatizan el tono, marcando los turnos de la conversación, a la vez que los pronombres personales (me, nos, tu, se) establecen las voces del diálogo.

Puede destacarse, de esta manera, entre estos dos niveles del análisis, la interpenetración de las capas, lo que dicho de otro modo significa que los mecanismos de la textualización (formas pronominales) permiten distinguir las responsabilidades enunciativas (voces).

Puede observarse, también a nivel de la textualización, el hecho de que dos frases del texto original se mantienen en todos los textos de los alumnos, una atribuida al periodista: “**la gente te ve feliz y les llama la atención**” y otra atribuida al cantante: “**una persona es una persona**”, que operan como núcleos semánticos en la cadena de sentido, desde la perspectiva del análisis de Luria (1995), estas frases serían núcleos organizadores de la coherencia del texto en la interacción de los interlocutores.

Respecto de la conexión en la reescritura parecen reiterarse unas formas de uso de conectores en cada texto, lo que podría indicar alguna regularidad propia de textualización de cada alumno. Como ejemplo de esto puede observarse la reiteración de la conjunción “y” en el texto 9. F [Conjunción (y). Locución prepositiva (*con respecto a*). Conjunción (y). Sintagma adverbial (*sí bueno*), Conjunción (y). Conjunción (*porque*). Conjunción (y). Conjunción y adverbio (*porque sí*)].

También en el texto 9.D puede verse la reiteración de conectores [Sintagma preposicional (*de lo importante que*). Locución prepositiva (*respecto de*). Locución adverbial (*en algún momento*). Adverbio (*sí*). Adverbio (*ya*). Adverbios (*sí, no*). Adverbio más conjunción con adverbio(*sí, pero ahora*). Conjunción (*ya que*). Conjunción subordinante (*que, que*). Adverbio de negación (*no*)].

Podría tratarse de unos esquemas internalizados de construcción textual que son utilizados operacionalmente. Pese a que existen líneas de investigación respecto de las funciones de los conectores, tanto en el campo de la gramática como en el de la semántica, es un aspecto poco estudiado a nivel didáctico.

En el plano de los mecanismos de textualización se nota una mayor concentración de conectores, pronombres y verbos en presente entre quienes mantienen los rasgos de la oralidad.

En cuanto a la enunciación, la puesta en escena de las voces parece central porque son esas “voces a las que les son atribuidas estas formas más concretas de realización de la toma de posición enunciativa, que constituyen las modalizaciones” (Bronckart, 1997: 324). Son relativamente independientes del tipo discursivo, pero tienen relación con el género instrumentado, según se requiera más o menos evaluación del contenido temático movilizado en él. En este caso, por tratarse del género entrevista, las modalizaciones son mayormente pragmáticas y deónticas, debido a que las evaluaciones del entrevistador y el cantante entrevistado giran en torno a las actitudes de este último.

La capacidad de resumir de los alumnos queda ligada a la habilidad en la puntuación, lo que podría mostrar, como tendencia, la importancia del soporte del texto que debía ser reescrito para que ellos centraran su atención voluntaria en la puntuación como notación ligada al sentido del texto. No sucedió lo mismo con la ortografía, puesto que 4 alumnos copian con errores, que en algunos casos llegan a cambiar el sentido (*psicoanalista por psicologista*).

B.Situaciones de respuestas a preguntas, problemas o completar frases

B1.

P.Prof.1. Problema de Matemática, lectura y resolución escrita

1. Presentación del contexto de la clase

La clase de 4º grado transcurrió en una escuela privada con alumnos de 9 años. La maestra utilizó algunos contenidos implícitos de Lengua (la precisión léxica, el orden de la frase, la comprensión del texto) con la finalidad de desarrollar habilidades más generales como la capacidad de relacionar la información del texto con los cálculos matemáticos de las preguntas formuladas a modo de consigna. La observación de un dibujo de una estación ferroviaria debía servir para extraer información que habría de relacionarse con los datos aportados por la maestra.

La consigna copiada en el pizarrón al iniciar la clase fue la siguiente:

PARA OBSERVADORES

En la estación hay personas muy preocupadas por los horarios. Ayúdenlos a resolver sus problemas.

1. El señor Isidro va a Córdoba, así que le espera un largo viaje. Su problema es que no merendó. ¿Tiene tiempo para tomar un té?

2. Jaime Teodoro espera a su novia que viene de Vicente López. Pero...guarda, si no se da cuenta, no la va a encontrar. Rápido. ¿Adónde tendrá que ir?

El punto n° 3 fue anotado casi al finalizar la clase:

3) Barnabitas está muy nervioso. Su tren sale dentro de un minuto y la fila no avanza. ¿A dónde irá? ¿Cuánto tendrá que esperar si pierde ese tren?

La orden (“ayuden a resolver el problema”) y las preguntas de la consigna remiten a situaciones que deben resolver personajes dibujados en un manual (“Su problema es que no merendó. ¿Tiene tiempo para tomar un té?”).

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

TextoB):

19 de octubre
Para observadores
<i>En la estación hay personas muy preocupadas por los horarios. Ayúdenlos a resolver sus problemas.</i>
<i>1) El señor Isidro va a Córdoba, así que le espera un largo viaje. Su problema es que no merendó. ¿Tiene tiempo para tomar un té?</i>
Sí! tiene tiempo, 40 min.
<i>2) Jaime Teodoro espera a su novia que viene de Vicente López. Pero...guarda, si no se da cuenta, no la va a encontrar. Rápido. ¿Adónde tendrá que ir?</i>
Tiene que ir a la plataforma 8.
$\begin{array}{r} 19.55 \\ -19.15 \\ \hline 00.40 \end{array}$
<i>3) Barnabitas está muy nervioso. Su tren sale dentro de un minuto y la fila no avanza. ¿A dónde irá? ¿Cuánto tendrá que esperar si pierde ese tren?</i>
$\begin{array}{r} 19.31 \\ -19.16 \\ \hline 00.15 \end{array}$
Irá a Tigre y si pierde el tren de las 19.16 va a tener que tomar el tre de las 19.31 hs. Tendrá que esperar 15 min.

El género presentado por la docente es un cuestionario con tres preguntas precedidas por un problema que los alumnos deben resolver y responder. Todos responden cada pregunta consecutivamente, enumerando las respuestas.

3. Análisis de los datos textuales

3.1. Tipo de actividad y contenido de los textos

La tarea que propone la consigna es resolver problemas.

Propone un orden de acciones: analizar, leer, observar. Es evidente la intención de actividad metacognitiva atribuida a lo que se considera una clase de lengua.

La tarea no está planteada en relación con objetos de enseñanza específicos de lengua, sino de matemática (cálculos, operaciones de sumas y restas). No propone una textualización particular.

En la reformulación se define la actividad: “*analizarla [la imagen] es leer*”. Se identifica la lectura con la observación y la relación de la información (“*la información que da el enunciado*”).

Puede notarse en esta clase de Lengua el carácter de auxiliar de la asignatura, reconocido por los mismos alumnos durante el desarrollo observado (“*pero estamos en Lengua, no en Matemática*”). Las indicaciones reiteradas de la maestra hacían hincapié en la necesidad de observar y relacionar, pensar.

Los textos entregados por la docente fueron 13 (sobre un total de 18, no entregaron 5 alumnos).

En cuanto al plano de la disposición paratextual, es relevante lo notacional relacionado con la fórmula de la modalidad discursiva de Matemáticas que coloca la respuesta seguida por las notaciones de números en forma de cuentas (B, E, I y LL hacen la operación de resta y respuesta textualizada) en los mismos textos.

A continuación se registran las características de este aspecto de la tarea:

El paratexto de las producciones escritas

A. Responde debajo de cada pregunta numerada
B. Utiliza signos de exclamación con el adverbio afirmativo de la respuesta 1), reproduce las operaciones aritméticas en 2) y 3)
C. Coloca Rta: debajo de cada pregunta
D. Responde debajo de cada pregunta numerada
E. Responde debajo de cada pregunta con escritura subrayada Reproduce la operación de aritmética en 3)
F. Responde debajo de cada pregunta numerada. Construye oraciones con sujeto y predicado
G. Responde debajo de cada pregunta numerada Agrega lista numerada de nombres de personajes
H. Responde debajo de cada pregunta numerada
I. Responde debajo de cada pregunta numerada. Coloca Rta: debajo de cada pregunta, reproduce las operaciones aritméticas en 2) y 3)
J. Responde debajo de cada pregunta numerada Las respuestas escritas en imprenta
K. Responde debajo de cada pregunta numerada
L. Responde debajo de cada pregunta numerada
LL. Responde debajo de cada pregunta numerada reproduce la operación aritmética en 2)

Como puede verse, la presentación de respuestas numeradas debajo de cada pregunta se da en todos los casos. En 4 (B,E,F,I) hay reproducción de operaciones de sumas y restas, en 2 casos (C, I) colocan la palabra respuesta abreviada (**Rta**), lo que pone de manifiesto que asumen la situación comunicativa de la clase de matemática.

En un solo caso (F) hay construcción predicativa con inclusión de sujeto. La respuesta de B utiliza signos de exclamación con adverbio afirmativo a la pregunta 1.

3.2. La organización general de la producción de los alumnos

De acuerdo con la organización de las producciones escritas de los alumnos, pueden reconocerse tres ejes de actividad diferentes:

Producción escrita	Actividad	Tipo de discurso	secuencias
A, C, D, G, H, J, K, L, LL	Respuesta a cuestionario	Interactivo primario	Dialogal-afirmación
B, E, I	Resolución de problema	Interactivo primario	Dialogal-afirmación
F	Esbozo de relato	Relato interactivo	script

Aunque no es posible considerar un género textual, sí hay en estas producciones algunos vestigios de formas de ejecución propias de los ejercicios escolares (guías, cuestionarios), a la vez que aparece la modalidad enunciativa de la clase de matemática, dispositivo que había sido deliberadamente utilizado por la profesora en la clase de lengua. Por eso las breves respuestas permiten reconocer el **discurso interactivo primario** con un caso de **relato interactivo** que busca situarse con un breve script de las acciones de los personajes del dibujo presentado por la profesora.

3.3. Mecanismos de textualización

3.3.1 La conexión

Organiz. textuales	Respuesta a cuestionario(N=10)	Resolución de problema de aritmética(N=3)	Esbozo de relato(N=1)
Organizadores lógicos	7 (para) 1(si) 5(sí)	2 (sí) 1 (para) 1 (sí)	1(para)
Organizadores temporales			1 (dentro de)

Las conexiones son del tipo intraoracional (encadenamiento y unión), debido a que se trata de respuestas marcadas en su construcción desde las preguntas (¿tiene tiempo **para**...? ¿qué pasa **si**...?).

En tres textos las subordinadas condicionales introducidas por la conjunción **si** (B: si pierde el tren, E: si pierde ese tren, K: si no llega) también están determinadas por la pregunta: “¿Cuanto tendrá que esperar si pierde ese tren?”

Puede verse que el uso del adverbio afirmativo (**sí**) supone el diálogo con la profesora, por lo que la respuesta afirmativa respecto de si tiene o no tiempo el personaje conduce a los alumnos a realizar las operaciones matemáticas, pero no a textualizar, queda entonces evidente que esta clase de Lengua no propone una textualización en la situación de enseñanza. El único conector temporal es utilizado en el caso del esbozo de relato, único escrito con indicio de planificación textual.

3.3.2. La cohesión nominal

Relaciones anafóricas	Respuesta a cuestionario(N=10)	Resolución de problema de aritmética(N=3)	Esbozo de relato(N=1)
Anáforas pronominales	2	1	
Anáforas nominales			1
Elipsis	25 (sujeto) 6 (pronombre) 2 (verbos)	9 (sujeto) 2 (pronombre)	

Sólo en un caso se registra una construcción predicativa completa, oración con sujeto y predicado, lo que podría indicar que este alumno se ha situado en la necesidad de construir la oración completa por estar en clase de Lengua, aclaración hecha por la docente al iniciar la tarea escolar, pero cuestionada por los alumnos durante el desarrollo de la actividad.

3.3.3. La cohesión verbal

Tiempos verbales	Respuesta a cuestionario(N=10)	Resolución de problema de aritmética(N=3)	Esbozo de relato(N=1)
Presente de indicativo	13		
Presente / Futuro de indicativo	9/5	3/7	4/1

La mayoría utiliza el presente de indicativo, a pesar de que las preguntas incluían las formas verbales del futuro. Sólo en los casos de resolución de problemas y el esbozo de relato utilizan las formas del futuro de indicativo que no aparecen en la consigna (irá y esperará), lo que podría señalar algo de autonomía de parte de los autores, diferenciándose de los casos en los que las respuestas se atienen al cuestionario, que reproducen exactamente las formas lingüísticas de la pregunta.

3.3.4. La posición enunciativa: voz y modalizaciones

Puede decirse que todos los alumnos, en el diálogo implícito del autor empírico del texto con la profesora, utilizan una voz neutra que no llega a definirse como expositor o narrador, puesto que los enunciados de las respuestas son mínimos.

Las modalizaciones pragmáticas presentes (**tendrá que esperar**) (4). (**tiene que ir**) (4). (**Tiene que esperar**) (3). (**tener que tomar**) son las marcas de las preguntas que los alumnos retoman al responder.

3.4. Otras características de los textos. Ortografía

Si bien no aparecen errores ortográficos relevantes, sólo hay alguna omisión de letras, en cambio sí hay ausencia de tildes en casi todos los textos, por lo que no se diferencia el

adverbio afirmativo **sí** de la conjunción subordinante **si**, objetos de enseñanza que deberían ser dominados por alumnos de este nivel.

Ortografía	
A	Sustituye plataforma por cabina
C	Tenda por tendrá
D	Omite tildes (tendra , si ira)
E	Utiliza minúsculas en lugar de mayúsculas (inicio de oración y nombre de lugar)
F	Coloca tilde incorrecta (tómar), omite (ira , proxima), usa minúscula en lugar de mayúscula.
H	Omite tildes (si , tendra)
I	Omite tilde (ira , esperara)
J	Omite tildes (si,ira , tendra)
K	Omite tildes (atrás , rapido , tendra), abanza por avanza
L	Omite tilde (si), usa minúscula en nombre de lugar
LL	Omite tilde (si,te,tendra), movimiento por movimiento

3.5. Comentarios generales

Puede afirmarse aquí –recorriendo el trayecto de los niveles de análisis– que opera la determinación de la producción textual como actividad social en orden descendente: El mundo discursivo, que media la interacción de la consigna, es determinante como representación de un mundo de conocimientos y un género discursivo, puesto que, aunque se tratara de la clase de Lengua, los alumnos se situaron en el contexto producción de la clase de Matemáticas.

Puede notarse la relación existente entre el tipo de discurso interactivo primario y la secuencia dialogal que incluye las preguntas del texto docente y las respuestas de las producciones escritas de los alumnos. En éstas hay aserciones, como cláusulas de la secuencia dialogal, teniendo en cuenta que las secuencias son identificadas por el tipo de acto de habla que traducen, (Bronckart, 1997: 239) o, dicho de otro modo, por el fin perseguido por el productor, que es la afirmación en casi todos los textos y, también en la mayoría, reforzada con el adverbio afirmativo **sí**.

En este diálogo entre profesora y alumnos sobre unos terceros, que son personajes visualizados (dibujo de la escena de la estación ferroviaria) e identificados con nombres propios, en realidad se formalizan operaciones matemáticas y se establecen relaciones entre datos paratextuales e información textualizada en la consigna escrita en el pizarrón.

Como observable de la planificación del texto puede decirse que los alumnos responden como acostumbran a hacerlo en clase de Matemáticas, aun cuando la profesora haya introducido en la consigna un tipo de discurso interactivo narrativo y tratado de ficcionalizar la tarea metacognitiva (“*hay personas preocupadas en una estación, ayúdenlos a resolver sus problemas*”), los alumnos se han organizado en el mundo discursivo del exponer autónomo de la otra asignatura, centrándose en la resolución de problemas, no en la situación de los personajes de una historia, ni en el mundo del contar autónomo que la profesora parece querer proponerles. En este sentido la tarea permite ver cómo el tipo de discurso está determinado desde la situación dialógica, desde el plano de la enunciación.

Otro rasgo común que puede observarse en estos breves textos es la coincidencia de uso de los dos tiempos verbales (presente **tiene que** y futuro **tendrá**, marcados por la pregunta de).

Lo mismo sucede en la conexión que establecen los sintagmas preposicionales (uso de **para**), determinada por la pregunta del texto de la consigna.

Las relaciones anafóricas se establecen con la elipsis del sujeto en todos los textos con excepción de uno, (F) que es el único que construye cláusulas con sujeto explícito. Por otra parte hay sólo dos sustituciones, la del texto G (pronombre personal **le**) y la de F, donde el sintagma nominal **el señor** sustituye el nombre del personaje.

La presencia del adverbio afirmativo indicado más arriba opera como un mecanismo cohesivo, aunque hay una subordinación de la coherencia temática a la coherencia pragmática, puesto que, como puede observarse (a nivel de la construcción de la secuencia

dialogal), lo dialógico presupuesto de estos textos es lo que los vuelve coherentes y, por lo tanto, la cohesión del texto es tal dentro de estructura mayor de la secuencia dialogal que contiene la pregunta y la respuesta como fases transaccionales.

En el plano enunciativo la voz neutra de la respuesta que supone la pregunta en el texto de los alumnos es una regularidad, con algún matiz de narrador en unos textos y, en la mayoría con el de expositor, sostenido desde el presente de la observación del dibujo fotocopiado de la estación ferroviaria.

Lo que se pone de manifiesto en estas producciones escritas es la manera habitual de textualizar adquirida por estos alumnos y la proximidad con la oralidad en la realización de la tarea escrita en la modalidad cuestionario.

Pero, además, puede notarse, en consonancia con lo que Bronckart sostiene respecto de los mundos discursivos como preestructos, que el régimen de las voces como formas preexistentes –me refiero a los implícitos- aparece como una modalidad, se trata del empleo de un presupuesto de simultaneidad en los textos escritos de los alumnos, algo así como una naturalización del orden escritural, que desconoce su carácter diferido y que aparece a menudo en la situación comunicativa propia de la escolaridad.

Podríamos considerar que los alumnos poseen un esquema de organización de la tarea que utilizan oportunamente y como el formato es conocido y eficaz, responden siguiendo estrictamente la formulación de la consigna, que, en este caso, como se planteara más arriba, tiene más características de tarea de Matemáticas que de Lengua.

Asimismo las modalizaciones pragmáticas (tener que) utilizando el presente y el futuro, se refieren a personajes que visualizan en el dibujo descripto por una parte, y se inscriben en la modalidad de enunciar la resolución de problemas en los textos matemáticos.

Si, como sostiene Bronckart (op.cit: 323, traducción nuestra): “las instancias de enunciación son las principales responsables de las operaciones lenguajeras puestas en práctica por el autor, no son ni las capacidades propiamente cognitivas de este último, ni las capacidades accionales (intenciones, motivos), sino los mundos discursivos como espacios mentales discursivos-colectivos, producto del trabajo socio-semiótico de generaciones anteriores”.

En estas producciones se pondría de manifiesto, una vez más, esta preeminencia del nivel enunciativo en la planificación verbal y la capacidad de textualizar.

P. Prof. 3. a. Problema de clasificación de adjetivos, descripción.

1. Presentación del contexto de la clase

Se trata de la clase de 5º grado de una escuela pública a la que concurren alumnos de clase media de alrededor de 10 años, es una de las escuelas primarias más valorizadas socialmente en la ciudad, por ser la más antigua y tener una tradición de formación más exigente que otras escuelas públicas.

La tarea que debieron realizar los alumnos fue propuesta en una consigna de cuatro puntos, cuyo tema de referencia era el adjetivo. Los alumnos debían: a) definir clases de adjetivos con sus propias palabras (calificativos, numerales y gentilicios), b) realizar un juego que consistía en reconocer la clasificación de adjetivos, c) transcribir un texto eliminando los adjetivos y d) describir un objeto concreto según sus cualidades.

Por una parte, la tarea consistió en acciones de copia y transcripción y, por otra, reconocimiento de categorías, lo que no permite analizar como texto todo lo realizado, sino partes de la misma, como la definición de adjetivo y la descripción de un objeto.

La consigna dada fue:

“Ejercicio 1º: definir con tus palabras las siguientes clases de adjetivos:

Calificativo, numeral, gentilicio.

Ejercicio 2º: completá el laberinto.

Ejercicio 3º: Leé este párrafo y tachá todos aquellos adjetivos que puedas para transformarlo en un texto informativo. Transcribí el texto en tu carpeta.

Ejercicio 4º: Tarea. En casa buscá un objeto cualquiera y realizá el mismo ejercicio del aula. Escribí la mayor cantidad de adjetivos para describirlo”.

1.1 Transcripción de parte de la clase

D.: Si Uds. descubren el nombre del objeto bien, si no, no importa; el objetivo no es adivinar, es describir..... La idea no es abrir los ojos cuando descubran de qué objeto se trata, seguimos describiendo.....

.....
D.: Describir muchas cualidades.

D.: Bueno, ¿ya describieron con los ojos cerrados? Ahora pueden abrirlos. Listo, para todos acabó el tiempo. La mayoría deben haber acabado. Uno de cada grupo lee todas las características que escribieron. ¿Quién lee ahí?

Ao.: Es una canasta de paja, abajo es circular....., es hueco.....

.....
D.: ¿Qué cualidad encontraste? , ¿qué es para vos una cualidad.?

Aa.: Es redondo, tiene hilo, muchas tiras , se hace un pullover.

D.: Bien. Ahora pueden agregar algunas cualidades en base a lo que ven, podemos completar la descripción del objeto.

.....
Aa.: Chiquito y color

Ao.: Es largo, de color azul, está enrollado,

D.: Confundieron cualidades con nombres de objetos. Decir tiene dibujos, podían decir.....

La mayoría de las palabras que usaron en la descripción son cualidades. Alguien recuerda ¿qué son esas cualidades?

.....
D.: ¿Qué palabra uso ahora.....?

Aa.: Adjetivos

D.: Por ahí están olvidados como les decíamos. (Escribe en la pizarra)

Escribo cualidad y pongo debajo adjetivo. Es..... decir solamente las que son adjetivos, las que sirven para describir sin decir.....

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Texto M)

13 –10-99

Adjetivos

Ejercicio 1º:

Definir con tus palabras las siguientes clases de adjetivos:

Adjetivo calificativo: como es una persona o cosa o animal.

Adjetivo numeral: numera las cosas

Adjetivo gentilicio: nombre de un habitante de un lugar.

Ejercicio 2º:

Completa el laberinto

Ejercicio 3º:

Lee este párrafo y tachá todos aquellos adjetivos que puedas para transformarlo en un texto informativo. Transcribí el texto en tu carpeta.

(texto recortado y pegado con las palabras en itálica tachadas por el alumno)

Cuando los *amables* científicos descubren un *lindo* fósil de dinosaurio, prestan *especial* atención a la *increíble* forma de los *delicados* dientes. De esta manera, los *abnegados* expertos saben qué tipo de comida *dietética* ingería el *cuidadoso* animal.

(falta Ejercicio 4º: Tarea. En casa buscá un objeto cualquiera y realizá el mismo ejercicio del aula. Escribí la mayor cantidad de adjetivos para describirlo)

3. Análisis de la actividad y las producciones escritas de los alumnos

3.1. Tipo de actividad

La consigna propone dos acciones diferenciadas: mientras un alumno describe cualidades, los demás deben escribirlas en sus carpetas (*“describir con los ojos cerrados, anotar lo que dice el que describe”*).

No aclara la diferencia entre las nociones de “cualidad” y de “adjetivo”, quedan implícitas como referencias en el contexto de la clase.

Hay dos tareas realizadas en la clase: **describir objetos y reconocer adjetivos**.

No se menciona al género diccionario, sino a la elaboración de una definición.

En la reformulación se plantea agregar cualidades en base a lo que ven (*“Ahora pueden agregar algunas cualidades en base a lo que ven. Podemos completar la descripción del objeto”*). Esta indicación viene a aclarar lo que había sido presentado con algún nivel de confusión en la consigna: *“el objetivo no es adivinar, es describir..... La idea no es abrir los ojos cuando descubran de qué objeto se trata, seguimos describiendo...”*

Por otra parte, se propone leer un fragmento textual con característica de texto periodístico de divulgación, al que se le han agregado adjetivos calificativos sin la mínima posibilidad de coherencia, que los alumnos deben transcribir sacando la adjetivación incorrecta; se trata de ejercicio de manual escolar, que utiliza el error desde el absurdo para reconocer la clase de palabra “adjetivo calificativo”.

3.2. Realización de la tarea

De los 21 alumnos presentes en clase los textos entregados por la maestra fueron 14.

El aspecto paratextual muestra que sólo dos alumnos realizan los cuatro ejercicios de la tarea, los demás, aun cuando anotan todos los puntos, realizan sólo algunos, como se muestra a continuación:

La organización paratextual

A. Enumera 4 ejercicios y hace 2,3,4
B. Enumera 4 ejercicios y hace 2,3
C. Enumera 4 ejercicios y hace 4
D. Enumera 4 ejercicios y hace 4. Mezcla imprenta con cursiva y mayúsculas por minúsculas
E. Enumera 4 ejercicios y hace 4
F. Realiza ejercicios 2 y 3
G. Realiza ejercicios 2 y 3
H. Realiza ejercicios 1,2 y 4
I. Enumera 4 ejercicios y realiza 1,2,3
J. Enumera 3 ejercicios y realiza 1,2,3
K. Enumera 3 ejercicios y realiza 1,2,3
L. Enumera 4 ejercicios y realiza 2, 3,4
LL. Enumera 4 ejercicios y realiza 1,2,3
M. Enumera 3 ejercicios y realiza 1,2,3

Como puede verse, la realización de la tarea no es homogénea, sólo 3 alumnos realizan los cuatro ejercicios, por lo que resulta difícil evaluarla como un todo.

Analizo a continuación la realización de cada ejercicio:

3.3.1.

Ejercicio 1°

Esta parte de la tarea es realizada por 9 alumnos que utilizan definiciones organizadas en el orden del exponer autónomo al estilo del género diccionario, lo que puede observarse a través del tiempo y de la clase de verbos empleados:

A. Presente indicativo (es, tiene es)
C. Presente de indicativo (describe, es, relaciona, indica)
D. Presente de indicativo (proviene, proviene, son, describís)
E. Presente indicativo (es, es forma)
H. Presente de indicativo (es, es, describe, enumera, describe, tiene)
I. Presente de indicativo (denota, pertenece, pertenece)
J. Presente de indicativo (califica)
K. Presente de indicativo (describen, numeran, nombra)
L. Presente de indicativo (es, tiene, es, es, es)
LL. Presente de indicativo (son, califican, dicen, es son permiten, son identifican) presente de subjuntivo (puedan)
M. Presente de indicativo (es, numera)

Todos excepto uno, el D (**describís**), utilizan la tercera persona singular. Se trata de producciones escritas breves que incluyen lo genérico de manera implícita. Porque, aunque no hubo en la clase indicación alguna acerca de la consulta bibliográfica, el tipo de discurso teórico interactivo adoptado para definir las clases de adjetivos coincide con el esquema de definición de género diccionario o enciclopedia. Los verbos en presente (*describe, denota, es, relaciona, proviene, identifica, enumera*) son una característica de este tipo de discurso, lo que podría indicar que los alumnos hubieran consultado textos de ese género para realizar esta parte de la tarea.

Los organizadores lógicos son otra marca indicadora del discurso teórico:

C	Pronombres relativos (como, lo que), preposición (se relaciona con)
D	Conjunción subordinante (que proviene, que proviene, que describís)
E	Preposición (para), preposición (de), pronombre relativo (como)
H	Pronombre relativo (el que describe, el que enumera, el que describe)
I	Preposición (pertenece a la gente) Conjunción (o naciones)
J	Preposición (a un grupo de gente)
K	Preposición (de un lugar)
L	Preposición (para), conjunción (y)
LL	Pronombre relativo (que se puedan describir, que nos permiten, que se identifican)
M	Pronombre relativo (como es una persona), preposición (de un habitante de un lugar). Conjunciones (o cosa o animal)

La conexión interclausular está realizada con pronombres relativos (**que** y **como**) y la intraclausular con preposiciones (**de** y **para**), ambas como mecanismos de construcción de las descripciones y las definiciones.

La cohesión nominal fue elaborada con artículos definidos (**la** procedencia, **los** números) (**la** gente) (**el** número) (**las** cosas) y artículos indefinidos (**una** cosa). (**una** persona) 4. (**un** grupo) . (**un** lugar) 4. (**un** habitante).

Las sustituciones pronominales fueron realizadas con pronombres indefinidos (**algo**). (**alguna** cualidad), pronombre personal forma pasiva (**se** puedan describir), pronombre personal (**nos**), pronombre demostrativo (**aquellos** que se identifican) con referente en adjetivos gentilicios, también (**aquellos**) con el antecedente adjetivos calificativos.

Se registra elipsis de **adjetivo**: calificativo (**el que describe**), numeral (**es el que enumera**), gentilicio (**es el que describe la nacionalidad de una persona**).

3.3.2.

Ejercicio 2°

Esta parte de la actividad escolar no interesa a los efectos del análisis, pero sí cabe señalar que fue realizada por todos los alumnos. Se trató de un juego que consistió en unir palabras, cada adjetivo con su clase correspondiente, es decir, no hubo textualización en este ejercicio, sino relación conceptual entre nociones y palabras, al recorrer un laberinto dibujado y fotocopiado que la profesora había entregado a los alumnos.

En esta parte de la tarea, después de haber definido las clases de adjetivos, los alumnos debieron identificarlos, reconocerlos y clasificarlos, en ese orden de acciones. Hubo sólo dos errores de relación.

3.3.3

Ejercicio 4º

La descripción del objeto fue realizada por 6 alumnos, quienes, como puede verse a continuación, utilizaron adjetivos calificativos, siguiendo la estructura de la actividad realizada en clase. Algunos omitieron el referente, quizá con la reminiscencia del juego de adivinar que propuso la profesora al inicio de la clase.

Descripciones de objetos
A. (Gordito, mediano, derecho) sin referente
C. Género femenino (negra, fría, pequeña, corta, dura) sin referente
D. (Mediano, grueso, áspero, ancho) con el referente cartuchera , pero mantiene la coherencia temática con objeto
E. (Suave, redondo) con el referente objeto: florero
H. (Liso, alto, ancho) con el referente tarro para guardar yerba
L. (Ondulado, áspero, semifrío) referente: costurero .

3.4. Otras características

Ortografía

Omisión de tildes (A,B,C,D,H, I, L)

Sustitución de v/b (C,DH)

Sustitución s/c (H)

Errores ortográficos morfológicos (**Trasquibi** por transcribí), (**For** por orma), (**Recondiendo** por recorriendo).

3.5. Comentario general

Al seguir el recorrido de la realización de los cuatro ejercicios de la tarea se observa que casi la mitad de los alumnos que entregaron escritos realizó únicamente el reconocimiento de adjetivos, omitiendo las definiciones y las descripciones propuestas en la tarea, como la parte de textualización específica.

En general, respecto de la tarea se registró lo siguiente:

a) Las definiciones tienen una reminiscencia de diccionario como género.

El punto b) de la tarea fue realizado por todos los alumnos.

d) Las descripciones de objetos realizadas enumeran cualidades y funciones.

En el plano de la infraestructura, si bien no construyen secuencias textuales, debido a la brevedad de las definiciones y descripciones, no obstante, pueden reconocerse esquemas de definición en 8 textos y esquemas descriptivos en 5 textos.

Asimismo, en los casos que realizaron las definiciones del ejercicio 1 (H,I,J,K,LL,M) el tipo de discurso ensayado es el teórico interactivo.

Los textos que describen se sostienen en el discurso interactivo, con rasgos de oralidad propios de la respuesta con elipsis. El uso de los artículos definidos e indefinidos en las definiciones guarda la coherencia, se observa también el uso de pronombres indefinidos (**algo, alguno, alguna**) y demostrativos (**aquellos**), tanto en definiciones como en descripciones.

Respecto de la coherencia temática de las descripciones del ejercicio 4º, podemos ver que eliden el objeto descrito porque realizan la actividad de escritura imitando la descripción oral realizada en la clase, que tenía carácter de adivinanza en la presentación de la maestra. Es por esto que los breves textos consisten en enumerar cualidades sin mencionar el objeto dentro de los mismos. En el nivel de la enunciación, por tratarse de textos tan breves, apenas puede observarse cómo se administra la neutralidad de la voz. Hay un solo caso de empleo de la 2ª persona singular, el **vos** que equivale al tú en Argentina. Su uso, aceptado en el orden escrito, en este caso es un rasgo de la oralidad, pues se trata de una forma que se utiliza en el sentido del pronombre indefinido **uno**, como marca de impersonalidad en interacciones cotidianas, como índice de proximidad enunciativa.

El dominio ortográfico muestra errores, sobre todo de omisión de tildes en 8 producciones.

En síntesis, la tarea requería concentración debido a la diversidad de ejercicios, lo que no es logrado por la mayoría de los alumnos.

S. Prof.1.a. Respuesta acerca del tema y formulación de preguntas al texto.

El contexto de la clase ya fue presentado en el grupo A con la tarea de realizar el resumen como actividad 2.

Actividad 1.

1. Indicaciones realizadas en la consigna:

1º Reconocer el tema del texto.

2º Formular las preguntas por párrafo y ordenarlas jerárquicamente.

2. Textos producidos por los alumnos

Se extrajeron todos los enunciados acerca de este punto de la tarea:

Tema del texto

A	Es el cambio del teatro desde la Grecia antigua hasta la actualidad
B	El teatro su pasado y su presente
C	[]
D	Trata sobre el teatro, las cosas que han ido modificando durante el tiempo, del pasado y presente del teatro
E	Trata sobre el teatro en su pasado y su presente recordando como era el Teatro y sus comparaciones con el teatro actual
F	El texto habla sobre como se desarrollo el teatro y de cómo es ahora. En conclusión habla sobre el pasado y el presente del teatro.
G	El tema es como se fundo, organizo y continua siendo el teatro en estos tiempos.
H	La historia del teatro
I	El tema del texto es la historia del teatro, sus inicios, su desarrollo, y como llega a ser en estos tiempos
J	El tema del texto es como y donde nació el teatro y las diferentes maneras que ven en cada lugar o país el teatro
K	El teatro en el pasado y ahora en el presente y como se desarrolló a travez del tiempo
L	Historia del teatro hasta hoy
LL	El texto da a conocer el lugar donde nacio el teatro, como se basaba y como fue evolucionando a medida que transcurrian las epocas.
M	El texto trata sobre el surgimiento del teatro y sus abanses, tambien hace comparaciones con el teatro de hoy en día nombrando los abanses tecnologicos
N	El tema es El teatro en su pasado y precente. El proposito es que conoscamos una parte de la historia del teatro.
Ñ	La historia del teatro
O	El texto trata del ayer y hoy y el desarrollo del teatro a lo largo del tiempo.

3. Tipo de actividad y contenido de la tarea escrita realizada

3.1. Relación predicativa

Sobre el 1º punto: *Reconocer el tema del texto*, en los 16 breves enunciados se registra lo siguiente en el plano de la construcción sintáctica:

Construcciones con sujeto y predicado (precisión)	9
Sintagmas nominales (síntesis)	4
Elipsis de sujeto (referente sobreentendido)	6
2 construcciones con coordinación incorrecta (adición) / 2 con error de conectores / 2 con supresión de pronombres y artículos.	6

Sobre el total, hay 13 textos que no presentan dificultades, si bien desde el plano de la enunciación 6 eliden el sujeto por estar sobreentendido (*Es el cambio del teatro desde la Grecia antigua hasta la actualidad*). Las construcciones que se registran con coordinación

incorrecta, unas presentan polisíndeton, otras, supresión de conexiones o no producen las sustituciones cohesivas necesarias (J,K,O) ejemplo: *El texto trata del ayer y hoy y el desarrollo del teatro a lo largo del tiempo.*

Las frases sin verbos conjugados muestran una síntesis mayor (B,H,L,Ñ). En tanto que los que elaboran oraciones presentan subtemas y desarrollan más el contenido temático del texto leído; si bien en algunos casos el mayor desarrollo muestra unas dificultades sintácticas, a la vez permite ver la elaboración de núcleos semánticos que han realizado en la actividad de lectura. Éstos se organizan en la temporalidad, tema desarrollado en el texto (el pasado y el presente del teatro), lo que además puede verse a través de los 12 textos que tienen relación predicativa:

3.2. Tiempos verbales

Para referirse a la historia del teatro utilizan tiempos del pasado y el presente de indicativo. Asimismo el presente introduce las frases, a modo de discurso teórico, como lo indican los verbos (es, trata, da a conocer, habla)

Presente de indicativo	17
Pretérito indefinido	7
Imperfecto	3

El pretérito perfecto con el gerundio (*han ido modificando*) indica, lo mismo que en los otros casos en que se emplean gerundios (*recordando, evolucionando, nombrando*), la duración, puesto que el texto se refiere al origen del teatro y su desarrollo hasta la actualidad.

El presente de subjuntivo (*conozcamos*) aparece en la frase que enuncia el propósito del texto.

Sobre el 2º punto: *Para cada párrafo formular las preguntas que el texto pueda contestar y ordenarlas jerárquicamente.*

Los inicios de las preguntas número 1 realizadas por todos los alumnos a cada párrafo del texto leído han sido registradas (cada una, entre barras):

Párrafo 1- a qué llamamos/ Qué más se llama/a qué llamamos/quién fue la fundadora/cómo comenzó/el teatro en qué siglo se agrupa/qué sentido tiene la palabra teatro en español/ a qué lugar la gente asistía para ver las representaciones en otros lugares/ dónde nació/ Qué es/el teatro aún se conserva/quién fue la fundadora del teatro universal/quién es la fundadora del teatro/a qué otras cosas los españoles le llaman teatro/ en español a qué llamamos también teatro/ quién fue la fundadora del teatro/

Párrafo 2-

Qué había sido/qué era/qué es /Aristóteles cómo considera/Qué significaba para la Grecia antigua/qué opinión tenía Aristóteles/ qué consecuencias tenía Aristóteles con respecto al texto/cómo consideraba Aristóteles el teatro/cómo tenía que estar escrita las obras teatrales/ Cómo consideraba Aristóteles al teatro/Para Aristóteles qué era/cómo era el teatro/ al teatro se lo considera espectáculo/qué consideraba Aristóteles del teatro/Qué otras ideas representa el teatro/ cómo debía estar escrita la tragedia/quién considera que el teatro había sido un palabrerío/

Párrafo 3-

Qué marcó esta idea/qué es hoy/de qué manera se realiza/en qué medida es espectáculo/ qué otras personas importantes aparecieron en el teatro/qué se entiende por teatro/cómo se entiende el teatro hoy/ qué fue aportando el espectáculo/hoy cómo se considera al teatro/cómo se lo entiende hoy/cómo es el teatro hoy en día/cómo se lo entiende al teatro hoy/ cómo se lo entiende hoy al teatro/cómo se lo considera hoy día/qué es el teatro hoy/ cómo es el espectáculo

Párrafo 4-

Cómo se lo entiende/en qué cambió/cómo es considerada ahora la representación/qué lugar ocupa la representación en el teatro/cómo se la consideraba la representación/cómo es considerada la representación/qué considera más importante la representación/cómo fue representado antes y después/cómo es considerada la representación/qué es la representación/cómo se considera la representación/cómo era considerada la representación/qué es la representación/cómo es considerada la representación/cómo se la considera la representación.

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

Por tratarse de formulaciones de preguntas supuestamente respondidas, los alumnos imitaron por lo general la voz impersonal de los manuales, utilizando la 3ª persona singular y la 1ª plural). Otros utilizaron la voz pasiva y la construcción pasiva con *se*.

Por otra parte, en 8 producciones textuales aparece la marca del discurso teórico, con el tiempo verbal del presente de indicativo como forma lingüística relevante, *es* (15), *llamamos* (8), *considera* (7), *entiende* (5).

Para analizar esta parte de la producción escrita y debido a que se trata de un ejercicio dentro de la actividad de lectura, cuya finalidad es la elaboración del sentido, las preguntas fueron clasificadas semánticamente en grupos coincidentes o divergentes.

3.4. Organización semántica de las preguntas

Párrafos	Grupos semánticos coincidentes	Nº de preguntas	Grupos semánticos divergentes	Nº de preguntas
1º	A qué llamamos/ llama/ llaman/ qué es/ sentido	6	En qué siglo se agrupa / a qué lugar la gente asistía	2
	Cómo comenzó/ nació/	2	Aún se conserva	1
	Quién fue/es fundadora	4		
2º	Había sido/ era/ significaba/ tenía	7	Consecuencias para Aristóteles	1
	Considera/ consideraba Aristóteles	6	Cómo debía estar escrita la tragedia / Por qué el teatro es un palabrerío	1
3º	Entiende/considera/ es	11	Qué marcó esta idea	1
4º	Cómo es considerada la representación	10	Cómo fue antes y después	1
	Cómo fue representado antes	4		

De acuerdo con estos datos, las preguntas realizadas son en su mayoría coincidentes, lo que manifiesta comprensión del texto, es decir, la finalidad del ejercicio propuesto por la profesora aparece en la coherencia de los significados.

3.5. Comentarios

En lo que respecta al nivel de la planificación todos los textos presentan la formulación de las preguntas como fase de una secuencia dialogal.

Casi todos siguen el orden operacional señalado en la consigna, puesto que esta tarea no podía ser realizada si no se seguían las pautas mínimas, debido a que se trabajó (aunque no fue explicitado) en el micro-nivel semántico, para realizar después la tarea del resumen a nivel de macroestructura semántica.

No se analizaron las respuestas a las preguntas por ser fragmentos copiados directamente del texto modelo.

Aun cuando este tipo de ejercicio no conduce a textualizar, permite evaluar la comprensión de párrafos, pero no exactamente la comprensión global, el sentido del texto. Sobre todo se pierden de vista otros niveles textuales que afectan a la coherencia pragmática, como el contexto de producción en tanto situación comunicativa que orienta la comprensión. La ausencia de esta consideración es muy evidente en el ejercicio.

S. Prof. 3. a. Respuestas a preguntas

El contexto de la clase se presentó entre las situaciones del grupo A con la actividad 2, de reescritura de entrevista.

Actividad 1. Identificar aspectos no verbales en diálogo teatral y opinar acerca de la importancia de las acotaciones.

1. Indicación o pregunta: *Observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación? ¿De qué tipo se trata en cada caso? ¿Qué importancia le adjudicarías?*

Como se proponen dos tareas en la consigna: una actividad de lectura para reconocer las acotaciones de un texto teatral como marcas de la oralidad indicadas por escrito y una evaluación acerca de las acotaciones, se analizaron por una parte, las clasificaciones como operaciones y por otra, las evaluaciones como textos breves.

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Texto D)

18/5/99	Comunicación Oral y escrita
1) Observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿Cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación?, ¿De qué tipo se trata en cada caso? ¿Y qué importancia le adjudicarías?	
<u>Gestos:</u> señala la puerta	
Estados de ánimo: ·asombrado, casi desilusionado	
·nervioso	
·decepcionado	
acciones: ·Tucú duda y al fin abre dando vuelta la llave. Deja pasar a Sebastián y vuelve a entornar la puerta.	
·Espía hacia fuera por la hendidura	
·Entra.	
·Observa como Tucú cierra con llave.	
·de pronto se detiene y lo mira.	
Posturas corporales: ·abre dando vuelta la llave.	
·Espía	
·cierra con llave	
·se detiene y lo mira.	
Sonidos: ·Ah	
Todas las indicaciones son importantes ya que si no estuvieran quienes interpretaran la obra de teatro lo harían a su manera.	

3. Tipo de actividad y contenido de la tarea escrita realizada

La actividad comenzó por el reconocimiento de aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático. Se evidenció en los diálogos el conocimiento de una clasificación acordada con la profesora respecto de los aspectos no verbales registrados en las acotaciones de las obras de teatro.

Se propone reconocer las acotaciones de un texto teatral como marcas de la oralidad indicadas por escrito (“*para el primer texto: observar las acotaciones que figuran entre paréntesis*”) y se plantea una clasificación (“*¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación?*” y “*¿de qué tipo se trata en cada caso?*”).

La tarea consistió en anotar características de la oralidad transcritas en los textos teatrales, lo que fue logrado por casi todos los alumnos en el formato de cuestionario, es decir respuestas numeradas a los puntos planteados en la consigna, distinguieron: **acciones, actitudes, gestos.**

Como indicaciones operacionales la profesora da las siguientes: *observar acotaciones, dar ejemplos, evaluar.*

3.1. Realización de la tarea

Punto 1

Del total de los alumnos (13), 12 produjeron la clasificación, si bien con modalidades diferentes.

A. Describe acotaciones y resume con el mismo sentido
B. Error de concordancia (3ª plural por 3ª singular).
C. Responde cada ítem de las preguntas de la consigna
D. Enumera gestos acciones y sonidos y opina generalizando en una conclusión.
E. Clasifica acotaciones y responde a la pregunta acerca de la importancia de las mismas.
F. Responde con una opinión acerca de la importancia de las acotaciones (marcadas en el texto leído).
G. Define los aspectos no verbales y enumera ítems de la pregunta con ejemplos del fragmento leído.
H. Elabora una hipótesis sobre los aspectos no verbales y el sentido del texto (marca carácter de acotaciones en el texto leído)
I. Reproduce las acotaciones, caracterizándolas y generaliza en una conclusión con ejemplos.
J. Enumera y responde a la pregunta acerca de la importancia de “esas marcas”.
K. Responde opinando sobre los aspectos no verbales de la comunicación (escribe sobre el texto leído)
L. Describe, enumerando las marcas de los aspectos no verbales.
LL. Clasifica acotaciones.

Para 8 alumnos (A,C,D,H, K,L,M,LL) la clasificación constituye una organización de lo observado en el texto dramático, que categorizan, de acuerdo con las instrucciones de la clase como: **actitudes, acciones y estados de ánimo.**

Ejemplo: Texto K

Indica estado de ánimo-actitud, expresión en le rostro.

Indican el movimiento realizado-Actitud.

Indica movimiento.

Indica estado de ánimo, también una posible expresión en el rostro. Movimiento, estado de ánimo –(actitud)

Movimiento, expresión del rostro.

Movimiento

Movimiento, que está pasando algo, expresión en el rostro.

1) Todos indican aspectos no verbales de la comunicación.

Para 5 alumnos (B,G,I,E, J) el procedimiento llega a la enumeración con descripción simultánea (mezclan el objeto con la categoría)

Ejemplo: Texto E

1-gestual: se asombra y desilusiona

2- Duda y actúa, abre la puerta y la cierra

3-Sebastián actúa, camina hacia adentro

4-Toma otra actitud: Nervios

5-Mira como el otro actúa

6-Gesto: señala

7-Analiza y mira

Punto 2

La opinión sobre la importancia de las acotaciones fue realizada por 12 alumnos, con organización y posiciones muy diversas, que se registran a continuación:

A	La importancia que le adjudicaría es que sin el uso de los aspectos no verbales se interpretaría de otra forma el diálogo.
B	Para este tipo de texto, es fundamental porque si en una obra de teatro no se sabe como estar, que posición tomar, o que estado de animo tener, que gestos usar, que entonaciones ya que sin ellos se interpretana de disferentes manera la obra.
C	Yo pienso que la acotaciones que figuran entre paréntesis son importantes porque en una obra de teatro, los aspectos no verbales dela comunicación ayudan en la realización de la obra. También son importantes para una persona que por ejemplo lee obras de teatro porque puede imaginarse la situación.
D	Todas las indicaciones son importantes ya que si no estuvieran quienes interpretaran la obra de teatro lo harían a su manera.
E	La importancia de todas estas acciones esmucha. Porque si en una obra de teatro no se tienen en cuenta todas estas acciones y no se realizan, los espectadores no comprenden el mensaje que quiere dejar la obra.
F	Son importantes porque le dan vida a está situación, la hacen mucho más real en vista de que es una obra teatral. Le dan énfasis a ciertos momentos de la obra.
G	Mucha debido a que es una obra teatral, esto es necesario ya que el público necesita entender lo que se está teatralizando.
H	Si no tuviera los aspectos no verbales, quizá no tendría mucho sentido, o sea sí lo tendría, pero, si no le ponemos “aspectos no verbales” para algunos tendría un sentido o lo vería de otro modo, porque al interpretar el texto se leería de otro modo y quizás los personajes están enojados y podemos entender que están contentos. Además si no estuvieran esos “aspectos” no nos daríamos cuenta de que se trata de una obra de teatro.
I	En una obra de teatro son fundamentales acciones no verbales para poder interpretar a lo que se trata de decir. Ejemplo: Tuco (asombrado, casi desilucionado) Cada actor debe conocer las acciones de cada uno (gestos entonaciones y acciones)
J	Para este tipo de texto es elemental porque que es una obra de teatro, no tenés esas marcas que te permiten saber que posición tomar, el estado de animo, que gestos, la entonación en la voz, ya que sin ellos se interpretaría de diferente manera la obra.
K	Para mí en una obra teatral todos estos aspectos son muy importantes, porque le dan sentido y expresión al texto. Si no estuvieran todos estos aspectos, uno leería el texto, pero no podría ser actuado, o se actuaría de una forma muy diferente a lo que el autor quiere. En las obras teatrales, los aspectos son una guía para los actores, a través de los aspectos, ellos saben cuales son las expresiones que deben adoptar, el énfasis que deben darle a las palabras, las actitudes que deben tomar, las posturas, en fin como deben actuar. Por eso yo le doy muchísima importancia a los aspectos no verbales.
L	La importancia de las acotaciones es muy grande porque le dan un sentido especial a la obra de teatro. Si las expresiones gestos y demás fuesen otros, la obra sería totalmente diferente, o sea que de acuerdo a como sea el tipo de acotaciones, la obra será, tal vez más alegre, triste, será dramática, etc.

A los fines del análisis estas producciones fueron reagrupadas de acuerdo con la secuencia de base textual que las estructuró:

3.2. Planificación de los textos

Secuencias explicativas	B,C, D, E, F,G, J	7
Secuencias descriptivas	A, I,	2
Secuencias argumentativas	H,L, K	3

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

Organizadores textuales	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia descriptiva (N=2)	Secuencia argumentativa (N=3)
Organizadores lógico/argumentativos	39	4	29

La mayor concentración y diversidad de organizadores lógico-argumentativos se registra en las producciones que se estructuran como secuencia argumentativa.

Las conjunciones subordinantes *porque* y *ya que* aparecen en las bases explicativas como índice de causalidad. Por último, la menor concentración de conectores se da en la secuencia descriptiva, debido a su carácter enumerativo.

3.3.2. La cohesión nominal

Relaciones anafóricas	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia descriptiva (N=2)	Secuencia argumentativa (N=3)
Anáfora pronominales	14	1	12
Anáforas nominales	8	2	5
Elipsis	2	1	

3.3.3 Los tiempos verbales

Tiempos/modos verbales	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia descriptiva (N=2)	Secuencia argumentativa (N=3)
Presente de indicativo	30	5	23
Futuro de indicativo			2
Imperfecto de indicativo			1
Condicional	2	2	10
Presente de subjuntivo			3
Imperfecto de subjuntivo	2		3

El presente de indicativo es una marca verbal del discurso teórico y, en este caso, se trata de discurso teórico monologal. Puede notarse también que las producciones textuales de base argumentativa concentran diversos tiempos verbales, entre los cuales el condicional, como marca de la apódosis de la condición.

3.3.4. Las voces

voces	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia descriptiva (N=2)	Secuencia argumentativa (N=3)
Autor incluido como expositor	4	1	2
Voz neutra del expositor	3	1	1

En 7 casos se incluyen en la 1ª persona singular como autores y en 5 exponen con neutralidad enunciativa, por lo que no es interesante la relación respecto del uso de las voces.

3.3.5. Las modalizaciones

modalizaciones	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia descriptiva (N=2)	Secuencia argumentativa (N=3)
Pragmáticas	2		4
Deónticas		1	4

Puede verse cómo en la secuencia argumentativa hay mayor cantidad de modalizaciones, como índice del carácter evaluativo.

3.4. Otras características.

Como puede verse en 3.2 seis textos (B,C,G,F,E,I) presentan errores ortográficos como falta de tilde, unión de palabras, sustitución s/c, b/v.

3.5. Comentarios

Esta parte de la tarea presenta como primer punto una clasificación, realizada por algunos alumnos con dos procedimientos: a) identificando los aspectos no verbales, b) elaborando un listado clasificatorio. Como segundo punto, produjeron un breve texto.

En su mayoría (textos A,B,C,E,F,G,K,L) los alumnos movilizan el **discurso teórico monologal** para responder a la 3ª pregunta (*¿qué importancia le adjudicarías?*). Otros (H, I, J) al incluirse en la respuesta entablan el diálogo (mental, espontáneo, con características que

remiten al lenguaje interior) con la profesora desde el discurso **interactivo monologal**. Si se coteja con el nivel de la enunciación, puede verse lo que Bronckart y Stroumza (2001) señalan como interpenetración de las capas del hojaldre textual: se observa una relación entre decisiones de tipo discursivo y posiciones enunciativas (el discurso teórico está sostenido en la presencia de la pregunta de la profesora como sujeto discursivo). La noción de frontera de Bajtin (1992) describe esta situación discursivo-enunciativa, puesto que el único destinatario del discurso teórico es la profesora, de allí los supuestos que omiten las realizaciones de frases completas, aproximándose a la oralidad.

Las secuencias textuales utilizadas fueron caracterizadas como explicativas (B, C,D,E F,G y J), descriptivas (A,I,) y en tres casos argumentativas (H,K,L).

La variedad de la construcción indica que como acabamos de señalar, la producción está determinada por las tres preguntas del punto 1 de la consigna. Puede notarse, no obstante que, pese a la regularidad en la construcción, los alumnos no elaboran un texto como instrumento genérico (modelo textual disponible), sino que logran una finalidad respecto del contenido vehiculizado mediante las respuestas aisladas, es decir, se produce la textualización espontáneamente, no como producción controlada conscientemente a nivel discursivo. Porque sacan una conclusión a partir de la clasificación de las acotaciones que acaban de realizar.

El presente de indicativo utilizado es una marca del discurso teórico, así como el presente y el imperfecto de subjuntivo y el condicional, indican la presencia de algunas fases de secuencias explicativas y argumentativas en los breves textos.

A nivel de los mecanismos de textualización en el primer texto, podemos observar que la coherencia temática se realiza entre los interlocutores del diálogo de la tarea, en relación profesora-alumnos como, por ejemplo, en el texto F, que inicia con el pronombre cuantitativo “Todas” con el antecedente supuesto en la consigna, lo mismo sucede en el texto G con el pronombre de cantidad “muchas”, o en el texto K con el pronombre cuantitativo “todos”, sin antecedente textual explícito; o en los textos B y J, el sintagma nominal “este tipo de texto”, que se refiere al texto leído, es decir a una acción realizada durante la clase, cuya ejecución está supuesta; asimismo, en el texto G observamos antecedentes extratextuales, como “el primer caso, segundo, tercero” de estos pronombres ordinales. Los pronombres personales (se, lo, los) también son utilizados sin antecedente explícito.

En síntesis, es un indicador de la textualización que, si bien desde la coherencia pragmática no presenta objeciones, sí puede considerarse un aspecto didáctico a ser tenido en cuenta desde el plano de la coherencia temática y, por consiguiente, se trata de un problema a ser discriminado entre los planos de la enunciación y de la textualización para su enfoque preciso, que incluye, además los órdenes de la oralidad y la escritura en la interfaz propia de los mundos discursivos (Bronckart 2001). Esto resulta paradójico, tratándose de una clase en la que se enfocaban específicamente los rasgos de la oralidad, no obstante, vemos que los enunciados relativamente estables en las prácticas escolares prevalecen como acciones de lenguaje internalizadas, determinadas por la situación comunicativa entre profesora-alumnos.

B.2.

S.Prof.2. Completar frases

1. Presentación del contexto de la clase

Es una clase de 3° año (entre 15 y 16 años de edad) de escuela pública a la que concurren alumnos de los barrios altos de la ciudad, donde habitan sectores de la población con bajos ingresos económicos. Los textos corresponden a la tarea dada en la clase anterior por la profesora, quien, en ésta, decide hacer la puesta en común de la actividad de escritura realizada por los alumnos en sus hogares.

Por tratarse de un ejercicio preparatorio dentro de la secuencia didáctica, cuyo objeto de enseñanza era la argumentación, en estos textos hay preponderancia de la oralidad como modalidad transcrita. Dicho de otro modo, la finalidad de esta tarea era lograr que los

alumnos recuperaran la argumentación en cuanto práctica de lenguaje de la que disponen como modelo de estructura internalizada.

En el transcurso de la clase tuvo lugar la lectura de los textos, relativamente espontánea, pues muchos alumnos no habían realizado la tarea, situación que la profesora modifica, reformulando la tarea para que la mayoría de los alumnos escribiera y corrigiera.

La consigna dada fue:

Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posible.

1) Yo admiro a...porque

2) El mejor programa del momento es...porque

3) Ella/él es mi mejor amiga/o...porque

4) Mi grupo de música o cantante preferido es ...porque

5) Me interesa/no me interesa el resultado de las próximas elecciones...porque

Después propone la actividad de lectura de textos de escritores como trabajo en grupo (“es trabajo grupal, leer cuidadosamente, no es una carrera, estudio comparativo de textos”) y presenta la capacidad de argumentar como actividad compleja y controlada.

Se trata de un tipo de consigna del tipo f), que proponen la toma de posición enunciativa, a la vez que del tipo e) que tienen el género como referente textual, en este caso un género primario, de la oralidad.

1.1. Transcripción de parte de la clase

P:... Hoy vamos a hacer un trabajo grupal. Estamos trabajando argumentación. Vimos que se puede encontrar en infinidad de textos, lo vimos, ¿quién me recuerda qué es argumentar?

Ao: Decir el porqué de una razón, una opinión

P: opinión, afirmación, etc. ¿se acuerdan que les pedí un minitrabajo. Consistía en defender determinadas afirmaciones. Una era:

1) yo admiro a... Malena, ¿a quién?

Aa: A mi abuelo porque es el mejor del mundo (lee)

P: te lo pido prestado un fin de semana, de verdad que lo admirás, das un montón de razones. Muy bien. ¿a quién admira? ¿alguien levante la mano? ¿Vanessa?

Aa: A una vecina porque luchó mucho durante toda su vida, es una persona especial...

.....

P: ¿Alguien admira aun deportista? Ninguno. ¿A algún político?

Aos: risas

Ao: es un chiste (irónicamente)

P: qué lindo sería escuchar sí

Ao: Perón (voz baja)

P: ¿Alguien a un niño? ¿no? ¿Sebastián?

Ao: Al plantel de River porque es uno de los mejores equipos, porque soy de River

P: Porque sí diría..... Pasemos al mejor programa del momento, uds. son más radioescuchas. ¿para Benjamín?

Ao: Vida salvaje, porque...

P: Una documental, rescata lo que aprende, ¿para vos?

3. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Texto J)

15/9/99

Argumentación

Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posibles.

1) Yo admiro a...porque

2) El mejor programa del momento es...porque

3) Ella/él es mi mejor amiga/o...porque

4) Mi grupo de música o cantante preferido es ...porque

5) Me interesa/no me interesa el resultado de las próximas elecciones...porque

1-Yo admiro a la gente que tiene la capacidad de elegir lo que quiera hacer en un futuro y que puede decir lo que piensa de algunas realidades que lo afectan o nos afectan porque me parece que esa persona que tiene esa capacidad es una persona segura de sí misma y decidida, que no da muchas vueltas y que logra sus proyectos.

2-No tengo un programa preferido porque la mayoría de los que miro me gustan mucho y pienso que cada uno tiene sus defectos y sus virtudes que hacen entretenido el programa.

3-No tengo un mejor amigo o amiga porque los que tengo, a todos les doy la misma valorización (corregido:valoración); todos conmigo son muy unidos y cuando tenemos problemas entre todos tratamos de ayudarnos en lo que podamos y de estar siempre bien.

4-No tengo un grupo o cantante preferido porque escucho de todo un poco. No tengo una decepción (corregido: decisión) discriminante de los grupos de hoy en día, me gusta todo, desde una ópera hasta un rock pesado.

5-No me interesa porque pienso que gane quien gane, por más promesas que hagan no van a hacer un buen uso de su autoridad y como hasta ahora con los políticos que tenemos no nos va bien, conmigo estan todos en una escala del uno al diez con un “1”.

3. Análisis de los datos textuales

3.1. Tipo de actividad y contenido de los textos

La tarea consistía en defender determinadas afirmaciones personalizadas, por lo que la consigna proponía escribir a partir de oraciones incompletas en primera persona singular enumeradas en orden de complejidad argumentativa (admirar, evaluar, opinar), lo que en la práctica opera como andamio sintáctico casi automático para elaborar textos espontáneos.

La reformulación explica el porqué de la posibilidad de realización de la actividad propuesta, a la vez que relaciona la argumentación con las acciones realizadas por los alumnos (“se puede argumentar cuando uno sabe o puede decir cosas”).

En este momento de la actividad, cuando pocos alumnos (los que leyeron sus textos) habían realizado la tarea, la profesora define nociones: argumentar, signos, significados, tesis. Da la información precisa en la ocasión en que se puede tornar más significativa para la mayoría. Esto quedó evidenciado, puesto que, con posterioridad a la lectura, de los 25 alumnos presentes en la clase, 18 entregaron sus textos, cuando la profesora volvió a solicitarlos.

Los textos fueron corregidos por la profesora y entregadas sus fotocopias unos días después.

3.2. La organización general de los textos

La organización discursiva está marcada a partir del discurso interactivo en los enunciados que la profesora dictó a los alumnos.

El discurso interactivo dialogal (con un sesgo monologal que remite al lenguaje interior en cada serie de respuestas numeradas) inscripto en las formas lingüísticas como tipo mayor, por encima de la estructura secuencial desplegada, podría decirse que constituye el encuadre de la actividad de escritura.

Por otra parte, como característica de la tarea, pueden considerarse cinco fragmentos textuales, en la medida en que cada uno está identificado con un número y es realizado a continuación del inicio predeterminado.

En general tienen el formato de respuestas enumeradas en el orden en que fueron dictados por la profesora los enunciados incompletos (con puntos suspensivos), que los alumnos debían completar. Tiene reminiscencias de cuestionario, a la manera de los realizados por encuestadores de opinión pública o de respuestas de entrevista, en cuyo caso el entrevistador sería la profesora y el público, los compañeros de clase.

A los efectos del análisis será considerado cada uno de los cinco fragmentos textuales (respuestas).

Respecto del tipo de discurso movilizado, todos se organizan desde el discurso interactivo dialogado con una característica expositiva, entre la definición y la argumentación, a nivel de

la estructura secuencial que, a los fines de identificarla fue categorizada como discurso declarativo.

Si bien no pude considerar un género determinado en esta tarea, se ven marcas enunciativas de las entrevistas orales de la televisión, también los comentarios acerca de temas de la vida cotidiana, que se realizan en lugares públicos como notas televisivas y, en alguna medida, rasgos de las encuestas de opinión, debido a la diversidad de temas vehiculizados en los cinco segmentos textuales. Debido a estas características, identifiqué el discurso interactivo dialogado como discurso declarativo con otros tipos discursivos encajados en algunos casos, como se presenta a continuación:

Textos	Tipos de discurso
A, B, H, G	1-Discurso interactivo dialogado con relato interactivo encajado 2,3,4,5-Discurso interactivo dialogado como discurso DECLARATIVO
C, D, E, F, I, J, K, L, LL, N, Ñ, O, P	1, 2, 3,4,5-Discurso interactivo dialogado como discurso DECLARATIVO
G	1- Discurso interactivo dialogado con relato interactivo 2-3-4 Discurso interactivo dialogado como discurso DECLARATIVO. 5- relato interactivo

Para el segmento 1 hay 4 alumnos que utilizan el relato interactivo encajado en el discurso interactivo, los demás el discurso interactivo; en estos casos la frase de inicio menciona la admiración de alguien, por lo que deben situar al personaje admirado, relatando algún episodio que diera origen a la admiración.

Los restantes segmentos están claramente organizados en el discurso interactivo. Puede verse la planificación en la estructura secuencial:

Segmentos	Secuencias textuales
1	3 narrativas, 4 explicativas, 7 descriptivas, 3 argumentativas
2	11 descriptivas, 5 explicativas, 1 argumentativa
3	10 explicativas, 6 descriptivas, 1 argumentativa
4	9 explicativas, 6 descriptivas, 2 argumentativas
5	13 argumentativas, 4 explicativas

Las secuencias narrativas se concentran en el primer segmento, en consonancia con el relato interactivo. En los segmentos 2, 3 y 4 varían entre secuencias explicativas y descriptivas, y en el segmento 5 se produce un cambio hacia la secuencia argumentativa, al referirse al tema de las próximas elecciones, es decir, la complejidad de la opinión lleva a planificar con búsqueda de argumentos, superando la lógica causal y clasificatoria de los segmentos anteriores.

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

Segmentos	Organizadores lógico-argumentativos	Organizadores temporales
1	106	20
2	66	3
3	52	18
4	56	3
5	98	10

Puede notarse que los segmentos 1 y 5 concentran mayor cantidad de organizadores lógico-argumentativos.

3.3.2. La cohesión nominal

Segmentos	Relaciones anafóricas pronominales	Relaciones anafóricas nominales	Elipsis
1	115	21	1
2	37	19	2
3	94	9	3
4	46	18	1
5	53	15	15

En los textos G; H, I, K, LL, N, Ñ, O, en todos los puntos aparecen los pronombres personales o posesivos; en A, pronombres personales en 1, 2, 3 y 5; en B, pronombres personales en punto 5; en C, pronombres posesivos en puntos 1,2,3 y 4; en D, pronombre personal en 2 y posesivo en 4; en E, pronombres personales y posesivos en puntos 3 y 4; en F, pronombres personales y posesivos en 1, 4 y 5; en J, en los puntos 1, 2, 3 y 5; en L, pronombres personales y posesivos en los puntos 1, 2, 3 y 4; en P pronombres personales en 1,3 y 4.

En el orden del exponer los discursos interactivos se caracterizan por la presencia de pronombres de la 1ª, 2ª y 3ª persona que concentran a menudo un valor deíctico y un valor anafórico (cadenas de **yo**, **nosotros**, **uno** que aparece abundantemente en todos los textos, como habrá podido observarse).

En los discursos teóricos que articulan series de argumentos más abstractos, las relaciones anafóricas nominales son más frecuentes y están asociadas a relaciones complejas de correferencia. Esto puede verse en el punto 5 de la mayoría de los textos, como relación de inclusión y en algunos casos de asociación, a través de los implícitos (por ejemplo el uso de “ellos mismos” sin antecedentes en el texto F, en Ñ y P, donde “nuestros” tiene como antecedente supuesto el pueblo, el país, los argentinos, etc.).

Además, respecto de los conectores empleados, puede observarse que en varios textos reiteran lo que podría denominarse una manera de conexión, como un formato estable de organización sintáctica. Por ejemplo, en el texto A puede verse la reiteración de “*ya sea*” y “*por eso*” en tres segmentos; en C, la reiteración de “*también*”; en F, la reiteración de “*además*”; en G y L, las conjunciones “*porque*” e “*y*”; en H, el adverbio y la conjunción “*también porque*”; en I, la unión de conjunción y adverbio “*porque siempre y porque aunque*”; en J, la reiteración de la conjunción subordinante “*que*”; en K, la conjunción y el adverbio relativo “*porque cuando*”; en LL, adverbio de negación “*no*” y sintagma preposicional “*por eso*”; N, adverbio “*además*”; en O, la reiteración de “*porque*”; en P aparecen las conjunciones “*y si*” y la conjunción y adverbio “*y no*”. Se trata de balizamientos que operan como andamios, en algunos con mayor dominio sintáctico que en otros.

Sólo en cinco textos (B, D, E, L y Ñ) no se da esta reiteración de la sintaxis observada.

3.3.3. La cohesión verbal

Segmentos	Presente de indicativo	Pretérito indefinido / Pretérito Perfecto	Imperfecto de indicativo	Futuro de indicativo	Condicional	Presente/ Imperfecto De subjuntivo
1	156	23	2	3		9 / 1
2	116	1				1 / 1
3	115	5	2		2	3
4	107	6	1			6
5	79	/ 1		11	1	18

La cantidad de presente de indicativo tiene que ver con la marca del inicio, pero también pone de manifiesto errores en la correlación verbal.

3.3.4. Las voces

La voz del autor del texto implicado, a través de la 1ª persona singular de los pronombres personales y posesivos (*me gusta*, *me parece*, *para mí*, *yo pienso*, *mis padres*, *mi amiga*), recorre todos los segmentos, con excepción de los textos B, D y G que presentan algunos rasgos de impersonalidad como el verbo *ser* en presente de indicativo (*es*), situándose como expositores autónomos en los segmentos 2 y 4, pero implicándose al opinar sobre las próximas elecciones en el 5; por lo tanto, al no registrarse diferencias en la mayoría de las producciones, este aspecto no presenta interés para el análisis.

En síntesis, como característica discursiva, la de las alternancias entre la marca de inclusión del discurso interactivo (en mayor proporción en los segmentos 1,3 y 5) presente en todos los textos y la marca neutra del discurso teórico (en los segmentos 2 y 4 de los textos B, D, G, K,

O) que se registra como **voz del autor implicado en la producción del texto y voz de autor como expositor autónomo** son los indicadores de inclusión y neutralidad respectivamente.

3.3.5. Las modalizaciones

Segmentos	Pragmáticas	Lógicas	Deónticas	Apreciativas
1	8	6		
2	2	1		
3	4			
4		2		
5	8	7	1	

Como se observa, la mayor concentración de modalizaciones se encuentra en los segmentos 1 y 5, en primer lugar las pragmáticas y en segundo, las lógicas. Esto manifiesta el carácter evaluativo de las opiniones sobre acciones e intenciones las personas admiradas y los políticos, respectivamente.

3.4. Otras características de los textos

Ortografía

Decisión por decisión/ Intereza por interesa/ Mezcla por mezcla/ Honrrado por honrado enriqueciendo por enriqueciendo

Sintaxis

Tiempo verbal: “que cambiara en general” por **cambie**. “hayan” por **haya**

Concordancia: “porque **tiene** muchas peleas, porque **están** bien dibujados” (cambio de sujeto/

Concordancia: “los únicos capaces[el único capaz] es el pueblo”/ Concordancia: “me adapto a las personas con quien[quienes] me junto”

Se registran escasos errores sintácticos y léxicos, propios de los textos escritos escolares, quizá debido a que los alumnos escriben como si estuvieran hablando, por lo que podríamos inferir que un buen dominio de la posición enunciativa en la producción textual tendría el efecto de disminución de los errores. No obstante hay que considerar que se trata de textos muy breves y controlados por el andamiaje de la consigna.

3.5. Comentarios generales

Los trabajos escritos de esta clase, como pudo verse en los cuadros precedentes, tienen la particularidad de presentar unas planificaciones relativamente estables en lo que respecta al tipo de discurso, lo que se observa en las secuencias textuales que sostienen la estructura lingüística.

De esta manera, si bien el tipo discursivo mayor es el interactivo dialogal, cada segmento presenta un tipo discursivo menor encajado, como puede verse en tres producciones (A, B y H) el relato interactivo en el segmento 1. Se trata de los tiempos verbales del presente como marca de temporalidad primera y los tiempos verbales del pasado (pretérito indefinido e imperfecto) del modo indicativo y del subjuntivo, como marca de la temporalidad segunda (retroactiva) que conforman la organización secuencial narrativa.

En los otros textos, como discurso menor, inserto en el interactivo, aparece un discurso que como he mencionado podría denominarse “declarativo”, por cuanto está constituido por aserciones, la mayoría afirmativas, aunque también aparecen negativas, cuya base secuencial es explicativa (causalidad) y descriptiva (presentación de personas y situaciones) , en casi todos los segmentos y mayormente argumentativa en el segmento 5, cuyo inicio demanda una opinión con fundamento.

La tendencia dominante en cada segmento indica una forma de construcción prototípica que concuerda con el desarrollo temático, por una parte y las configuraciones de los mundos

discursivos, dadas en la elección de determinadas unidades lingüísticas. Por ejemplo, puede tomarse el caso del presente de indicativo del verbo ser (*es*), del verbo tener (*tiene*) y del verbo haber (*hay*) en la conformación de las secuencias descriptivas (A, B, C, D, F, G, H, K, L, LL, N, Ñ, O y P).

En un sentido estricto, el carácter declarativo de los segmentos textuales de la tarea mostraría una articulación por fusión típica del discurso mixto interactivo-teórico (Bronckart, 1997: 259), en estos casos, realizada en un nivel de composición muy restringido y situado en el orden de la oralidad.

Por otra parte, puede notarse respecto de la temporalidad, lo que el mismo Bronckart ve como característica común del discurso interactivo y el discurso teórico, el sostenerse en un mundo de conjunción con el mundo real del agente productor. Si bien en el discurso interactivo están implicados, por definición, los parámetros del acto de producción, se trata sobre todo, de analizar la duración de acto de producción como parámetro pertinente. En este sentido, los inicios textuales propuestos en la tarea determinan el curso de la cohesión verbal, es decir, marcan la implicancia desde el presente de indicativo y las formas pronominales (**yo** **admiro**, **mi**...es, **me** interesa).

En los segmentos numerados de la tarea, puede observarse cómo en la construcción de las secuencias explicativas hay una combinación entre el presente de indicativo en la fase de constatación y los tiempos del pasado (pretérito indefinido), que se introducen en la fase de problematización, cuando se refieren causalidades atribuidas a los hechos, como lo muestran 6 textos (A, F, G, I, K, LL).

El segmento correspondiente a la opinión sobre las próximas elecciones es el que presenta una definición más ajustada respecto de la organización secuencial, con las fases de la secuencia argumentativa desplegadas en 13 producciones (A, C, E, F, H, I, J, K, L, LL, N, Ñ, O), lo que podría indicar la manera en que opera, desde la consigna, el inicio del texto (Me interesa/no me interesa) exigiendo indefectiblemente la toma de posición y la necesidad de desplegar los argumentos. Se trata de enfocar la acción del lenguaje en la medida en que actúa en y para la exteriorización, es decir, puede verse “la dimensión del lenguaje actuante en un texto singular” (Bronckart y Stroumza, 2001), que en este ejercicio promueve la actuación de los alumnos como productores de los textos más que como realizadores de una tarea escolar prescripta, se han situado como ciudadanos preocupados.

Además, las marcas de inclusión y de neutralidad que se observan en el nivel de la enunciación, son también indicadores de la constitución del tipo discursivo (Bronckart, 1997:306-307).

Al pasar al nivel de análisis de la textualización se observan asimismo tendencias bastante definidas en lo que se refiere a la conexión y la construcción de las cadenas anafóricas.

En la medida en que los tipos discursivos del orden del contar ponen en juego personas admiradas (segmento1), conjuntos musicales considerados los mejores (segmento 4), valoración de amigos (segmento3) y políticos (segmento5), aparecen los pronombres personales y posesivos en 3ª persona singular y plural, además de que en las secuencias descriptivas se registran anáforas nominales con determinantes posesivos.

Respecto de las cadenas anafóricas podemos notar como característica de los textos breves la división en dos direcciones, la de la primera persona y la de la tercera, ésta construida con sintagmas nominales y pronombres personales, posesivos, demostrativos, indefinidos y relativos.

La presencia del pronombre indefinido “uno” se incluye en las cadenas organizadas desde la 1ª persona singular (E, K y L); también están incluidas en las cadenas anafóricas de la 1ª persona las formas pronominales de la 2ª persona singular (*te* y *tu*, en L y LL), empleadas con referencia a uno mismo, es decir al yo enunciadador, uso propio de la oralidad muy extendido a los textos escritos de los alumnos y no reconocido como error.

La conexión presenta también una característica particular, debido a la marca de la consigna (la conjunción “*porque*” organiza textualmente cada segmento, cuyo significado causal es

completado con adverbios temporales (*cuando*) o sintagmas preposicionales (*a pesar de, aparte de*) con significado concesivo.

Al enfocar el nivel de la enunciación, puede verse cómo el diálogo presupuesto con la profesora, destinataria de tantas opiniones, favorece la autoafirmación adolescente, lo que se registra tanto en la implicación de la voz del autor, como en las modalizaciones.

Para señalar la implicación del autor es necesario considerar las formas pronominales registradas en el nivel de la textualización, que indican la presencia de la 1ª persona singular.

Si bien en B y D puede verse una distancia, marcada por la ausencia de las formas de pronombres personales en 1ª persona singular, por lo que la enunciación está a cargo de **la voz del autor como expositor autónomo** y, en algunas producciones (G, K, L y O), aparecen segmentos con estas características de autonomía junto a segmentos con implicación del autor, en los otros once restantes, es decir, la mayoría, aparece **la voz del autor implicado como productor del texto**.

Puede relevarse como tendencia este rasgo de la oralidad, que es coincidente con el carácter de las modalizaciones; la manifestación de los valores adolescentes se produce en un clima de intimidad personal con la destinataria, interesada en las opiniones de cada uno, de acuerdo con lo formulado en la consigna. Son las modalizaciones pragmáticas las que prevalecen y, en orden decreciente, las lógicas y deónticas en consonancia con la evaluación y la valoración que realizan (segmentos 1 y 5 especialmente).

La mayoría de los alumnos argumentaron con habilidad, conjugando varios argumentos de una manera espontánea, por lo que podríamos considerar que el discurso interactivo es el segmento tipo que organiza la producción textual. Esta hipótesis coincide con formulaciones de Bronckart (Bronckart y Stroumza, op.cit) sobre estos tipos ideales preexistentes como modalidades del desarrollo del funcionamiento discursivo-textual: “Les premières formes de structuration procèdent par accommodation aux idéal-types préexistants en l’occurrence aux configurations standards de marquage des mondes discursifs, la progression dans la maîtrise des ces relations, et donc dans la appréhension des valeurs typiques des unités linguistiques, fournit la possibilité de transformer ces relations mêmes...”

La puntuación de los temas enumerados, propia del género entrevista breve o encuesta, reformulado como práctica social en el cuestionario escolar, se sostiene en el presente de la realización de la entrevista, por lo que cada ítem operaría como una respuesta en el diálogo entre la profesora y cada alumno. Este sería el prototipo secuencial que sostiene la textualización, se trata de considerar la secuencia dialogal como la secuencia que subyace en todos los textos de las clases, y así podríamos reconocer en la mayéutica escolar este presente de la tarea realizándose para un otro omnipresente, el(la) profesor(a).

C. Situaciones de corrección de un texto con identificación de errores

P. Prac. 2. Reconocer la sílaba

1. Presentación del contexto de la clase

Esta clase de 4º grado, con alumnos de 9 años, comienza en la 1ª hora con una duración de 40 minutos y se retoma más tarde, en la 5ª hora; es en ese momento cuando la practicante dicta la tarea. De los 13 alumnos presentes, son entregadas las fotocopias de 4 textos únicamente. Se desconoce si hubo más trabajos realizados o si fueron sólo cuatro alumnos los que realizaron la tarea.

El tema de la clase fue “*escritura y convenciones ortográficas: separación de sílabas*”. La planificación (cuatro carillas) presentada por la practicante me fue entregada. A los efectos del análisis usé exclusivamente el texto de la consigna extraído del registro de la clase: “*Las sílabas son las unidades más pequeñas en que podemos dividir las palabras. Este texto tiene errores ortográficos en la separación de sílabas de las palabras, a ver si los pueden encontrar. Primero marca los errores y después escribe nuevamente el texto correctamente*”.

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Texto.B)

*La producción de la lana de OVE-
JA también depende de la NUTRI-
CIÓN, del clima y de su cuidado.
Las ovejas suelen esquilarse UNA
Vez al año, en primavera o a prin-
cipios de verano. En las regiones
donde el clima es templado todo el A-
ÑO se pueden esquilar dos veces.
La se corta muy cerca de la PIEL
Con esquiladoras mecánicas y en U-
NA sola pieza, llamada vellón. El PE-
SO del vellón de una oveja de la
mejor variedad es de 4,5 Kg. TAM-
BIÉN se obtienen pequeñas CANTIDA-
DES de lana de los corderos sacrificados
Para su consumo. (Enciclopedia Encarta 2000)*

Texto D)

PRODUCCIÓN LANAR

*LA PRODUCCIÓN DE LA LANA DE OVE-
JA TAMBIÉN DEPENDE DE LA NUTRI-
CIÓN, DEL CLIMA Y DE SU CUIDADO.
LAS OVEJAS SUELEN ESQUILARSE U-
NA VES AL AÑO, en PRIMAVERA O A PRIN-
CIPIOS DEL VERANO. EN LA REGIONES
DONDe EL CLIMA TeMPLADO TODO EL A-
ÑO, SE pUEDEN ESqUILAR DOS VECES.
LA LANA SE CORTA MUY SERCA DE LA PIEL.*

3. Análisis de la actividad y las producciones escritas de los alumnos

3.1. Tipo de actividad

Se trata realizar las marcas correctas sobre un fragmento extraído de una enciclopedia en el que se produjeron cortes incorrectos en la separación de las sílabas. Por lo tanto, en este caso, los alumnos no textualizaron, sino que señalaron errores sobre el texto impreso entregado y lo copiaron en un formato que reproducía gráficamente la disposición del texto marcado, como puede verse en las marcas tipográficas de mayúsculas y minúsculas utilizadas arbitrariamente por cada alumno en los textos presentados.

3.2. Realización de la tarea

De los cuatro textos entregados sólo dos (B y D) copian nuevamente el texto, los otros dos (A y C) realizan los cambios silábicos en el impreso.

Lo que puede observarse es la dificultad en la tarea, puesto que la copia en otro formato (la hoja de cuaderno de los alumnos), produciría, inevitablemente otros cortes silábicos, un aspecto de la ejecución no previsto por la practicante al proponer las acciones en la consigna. Los dos alumnos que realizan la copia producen un formato tipo columna, que no respeta el margen de la hoja.

3.5. Comentario general

De esta relación entre la consigna y la tarea aparece en primer lugar este inconveniente gráfico que el texto D pone de manifiesto la confusión respecto de la grafía mayúscula, minúscula, imprenta. El texto C utiliza la mayúscula para identificar las sílabas que fueron bien separadas. Los dos alumnos tuvieron en cuenta la disposición gráfica del texto al mismo nivel que la ortográfica, por lo que la copia como tarea carecía de utilidad textual. Como ejercicio era suficiente la marca en el texto fotocopiado.

Por otra parte, la practicante consideró estos textos como producción escrita de los alumnos, cuando en realidad se trata de ejercicios de reconocimiento de la sílaba sobre la fotocopia de un texto al que se le habían hecho cortes silábicos erróneos.

El plano gráfico fue enseñado de manera abstracta, como normativa, sin asidero en la ejecución concreta como convención necesaria.

En alguna medida subyace una concepción de enseñanza espontaneísta, sin considerar específicamente los aspectos fonológicos como objetos de enseñanza en el primer ciclo de primario, la confusión con los grafemas, que pareciera carecer de importancia como objeto a ser enseñado se mantiene en los alumnos como dificultad (hasta 4º grado, inicio del 2º ciclo), como puede notarse en este caso.

P. Prof. 3. b Problema de clasificación de adjetivos, descripción.

Se trata del ejercicio de clasificación de adjetivos, el N° 3 de la tarea analizada en el grupo de situaciones B.1.

Vale recordar la consigna completa:

“Ejercicio 1º: definir con tus palabras las siguientes clases de adjetivos:

Calificativo, numeral, gentilicio.

Ejercicio 2º: completá el laberinto.

Ejercicio 3º: Leé este párrafo y tachá todos aquellos adjetivos que puedas para transformarlo en un texto informativo. Transcribí el texto en tu carpeta.

Ejercicio 4º: Tarea. En casa buscá un objeto cualquiera y realizá el mismo ejercicio del aula. Escribí la mayor cantidad de adjetivos para describirlo”.

Por una parte, la tarea se desarrolló en acciones de copia y transcripción y, por otra, reconocimiento de categorías, lo que no permite analizar como texto todo lo realizado, sino partes de la misma.

2. Ejemplos de textos producidos por los alumnos

Texto M)

Ejercicio 3º:

Leé este párrafo y tachá todos aquellos adjetivos que puedas para transformarlo en un texto informativo. Transcribí el texto en tu carpeta.

(texto recortado y pegado con las palabras en *italica* tachadas por el alumno)

Cuando los *amables* científicos descubren un *lindo* fósil de dinosaurio, prestan *especial* atención a la *increíble* forma de los *delicados* dientes. De esta manera, los *abnegados* expertos saben qué tipo de comida *dietética* ingería el *cuidadoso* animal.

3. Análisis de la actividad y las producciones escritas de los alumnos

3.1. Tipo de actividad

Por otra parte, se propone un fragmento textual con característica de texto periodístico de divulgación, al que se le han agregado adjetivos calificativos sin la mínima posibilidad de coherencia, que los alumnos deben transcribir sin la adjetivación incorrecta; se trata de

ejercicio de manual escolar, que utiliza el error desde el absurdo para reconocer la clase de palabra “adjetivo calificativo”.

3.2. Realización de la tarea

A.Realiza la copia (cambia prestan por presentan)
B.Realiza la copia (cambia prestan por precentan) no tacha abnegados
C.Realiza la copia
D.Realiza la copia sin tachar los adjetivos
E.Realiza la copia. Tacha un adverbio relativo (cuando)
F.Realiza la copia. Omite verbo (descubren)
G.Realiza la copia. Cambia el tiempo verbal (descubrieron), no tacha dos adjetivos (increíbles y abnegados)
H.No realiza la copia
I.Realiza la copia. No tacha adjetivo (delicado)
J.Realiza la copia
K.Realiza la copia
L.Realiza la copia
LL.Realiza la copia
M.Tacha adjetivos en fotocopia

Como puede verse, la copia fue realizada por casi todos los alumnos, la mayoría transcribe el texto con la supresión de los adjetivos innecesarios, aunque con algunos errores de reconocimiento de las formas lingüísticas: en 3 casos omiten tachar adjetivos, en 2 cambian verbos y en 1 tachan un adverbio relativo. Es decir, presentan errores de transcripción del texto y de reconocimiento morfológico, lo que pone de manifiesto un nivel de elaboración escaso.

3.4. Comentario general

Los alumnos reconocieron los adjetivos y los tacharon, excepto uno que tomó experto como sustantivo y científico como adjetivo. El texto no permitía la ambigüedad porque utilizaba dos veces el mismo término científico sustantivado, pero ante lo incoherente del texto original, la ambigüedad encontrada por el alumno puede tener lugar.

Quizá el carácter lúdico del texto haya sido objeto de interés de la profesora, pero no resultó significativo como juego para los alumnos, en parte porque en esta clase se trabajó exclusivamente en el plano procedimental, desatendiendo el textual. El texto operó como soporte del ejercicio de identificación de adjetivos, por lo que los alumnos apenas si prestaron atención a un nivel local o micronivel de la coherencia temática.

4. Comentarios generales sobre las consignas

Las consignas de tareas tienen sentidos diferentes según se inscriban, ya al principio del aprendizaje, permitiendo evaluar y diagnosticar, cuando están integradas al aprendizaje y tienen un valor formativo y, finalmente, cuando se trata de hacer un test final son del tipo sumativo (Zakhartchouk,1999). Dentro de esta clasificación las consignas de las clases analizadas pueden situarse como ejercicios de tipo **evaluativo y formativo** (S. Prof. 3), puesto que los alumnos deben mostrar cómo han comprendido las nociones y a la vez tienen que aplicar en la reescritura el uso de las acotaciones y los signos de puntuación. Las de Primario, en los tres casos analizados también produjeron consignas formativas, es decir, dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos; quizá debido a esto las producciones de los alumnos no son textos escritos autónomos, sino ejercicios breves, cuya brevedad, lejos de ser una casualidad, como podría suponerse, indicaría un nivel de trabajo de escritura habitual.

Podría decirse que no se trabaja progresivamente la operacionalidad en el dominio de la producción textual. En unos casos, además, hay falta de límites en la tarea (P.Prof.2 y P.Prof.3), en otro caso (P.Prof.1), la escritura no es más que el vehículo que conduce

respuestas en base a observaciones y operaciones matemáticas, por lo tanto, no hay indicaciones precisas sobre cómo escribir en ninguna de las tres clases.

La consigna que apuntaba a la capacidad de argumentar (S.Prof. 2) buscaba diagnosticar sobre esta capacidad discursiva. En otro caso (S.Prof.1), se trató de ejercicios de **tipo formativo** también, en la construcción guiada del resumen. Independientemente de los logros en la tarea de resumir, la consigna dirigió un tipo de lectura posible en la búsqueda de relaciones de sentido dentro de ese texto sobre el teatro.

Los modelos del intertexto (Bronckart, 1997) por lo general no son tomados como productos de actividades sociales que la clase de lengua debe enseñar a realizar como capacidad específica, desde la articulación de los distintos niveles de la composición textual; por el contrario, generalmente el acento está puesto en los contenidos vehiculizados o en la forma como vehículo de algún contenido. Sería este un efecto concreto de la concepción representacionista del lenguaje en la enseñanza de la lengua, que se opone al de lenguaje como acción.

4.1. Sobre las consignas y las tareas

Como se ha visto, en este capítulo las actividades efectivas de los alumnos de nueve clases, realizadas por escrito a partir de consignas de tareas, permitieron penetrar un poco más en la relación compleja de **trabajo prescripto de enseñantes - trabajo concreto de alumnos**.

En particular el objeto más específico del análisis se centró en los efectos producidos en los textos de los alumnos a partir del diseño previo de la tarea y su finalidad, desplegados en la consigna.

Por lo tanto, pudieron verse los trayectos de relaciones entre objetos de enseñanza y tareas, por una parte, a la vez que diversas finalidades perseguidas por enseñantes y alumnos en las actividades. Son dos aspectos que los datos analizados permiten sintetizar.

4.2. La relación entre objetos de enseñanza y tareas

En esta relación encontramos tareas que se organizan en base a nociones (el tema del texto /la sílaba/ los adjetivos), en base a conceptos que los alumnos deben aplicar (aspectos no verbales /conflicto, nudo del cuento) en base a habilidades concretizadas en géneros (instrucciones, cuento, resumen, entrevista, opinión) o acciones concretizadas en las operaciones que las realizan (observar, relacionar/ hacer preguntas al texto).

De acuerdo con los textos analizados, puede verse que hay consignas que abordan un objeto de enseñanza (P.Prac.1, P.Prac. 2, P.Prof. 2, P.Prof.3, S. Prof.2) o varios objetos en una misma tarea (P. Prac.3, P.Prof.1, S.Prof. 1 y S.Prof.3), lo que en principio no indicaría una diferencia importante en el tipo de producción realizada por los alumnos, pues en el primer grupo estarían **las instrucciones, la corrección de errores silábicos, el texto de opinión sobre el transporte, la clasificación de adjetivos y completar frases**, mientras que en el segundo grupo encontramos **el cuento, el resumen, la identificación de acotaciones y reescritura de entrevista, la resolución de problemas matemáticos**.

Aparece una tendencia, entre practicantes de primario, a realizar acciones (hacer instrucciones, describir juguetes, escribir cuentos, escribir nota de opinión, leer historietas, escuchar canciones) sin detenerse en las nociones acerca del objeto de enseñanza, lo que indicaría una concepción de aprender en la acción de lenguaje, es decir en el uso del género o tipo de texto. Sólo tres casos (reconocer partes de la historieta y reconocer la sílaba, escribir un cuento) introducen las nociones específicas que los alumnos deben relacionar con la tarea realizada.

Cabe señalar que esta relación entre objetos de enseñanza y tareas cobra interés a esta altura del análisis si se observa dentro de la actividad realizada, por lo que las relaciones entre la

tarea y su finalidad y la consigna y su finalidad se articulan en función de la **direccionalidad de la actividad**.

En este sentido la pregunta formulada ante las consignas y las tareas prescriptas es qué finalidad persiguió cada enseñante y, por lo tanto, qué finalidad y metas propuso a los alumnos para desarrollar la actividad.

4.3. La relación entre la actividad y la finalidad de la tarea propuesta

Las finalidades de las consignas son las que organizan determinadas direcciones de las actividades. Se trata de dos niveles simultáneos de realización: la finalidad de la **tarea de enseñar** y la finalidad de la **tarea de aprender**, en el medio está la consigna como instrumento.

En las situaciones **A (que demandan producción textual autónoma)** en unos casos hay falta de límites en la tarea, por lo que la finalidad es poco precisa (P.Prac.1 y P.Prof.2), en otro caso (P.Prac.3), la finalidad de escribir cuentos y darles un formato de libro le da a la tarea un carácter de actividad significativa para los alumnos. En los casos del secundario (S.Prof.1b y S.Prof.3b) la finalidad de las profesoras está clara, ambas trabajaron específicamente las operaciones y las acciones en las actividades de lectura y escritura, pero para los alumnos la finalidad no pareció ser significativa, no obstante realizaron la tarea con precisión operacional y las producciones textuales se lograron.

Entre las situaciones **B (respuestas a preguntas o problemas)** en los casos de P.Prof.1 y S.Prof.1a, la escritura no es más que el vehículo que conduce respuestas en base a observaciones y operaciones matemáticas en el primero y las preguntas formuladas a los párrafos del texto sobre el teatro, en el segundo, que tienen la finalidad de dirigir el resumen; en los dos casos la finalidad perseguida por las enseñantes es claramente metacognitiva, para los alumnos está formulada al nivel operacional, donde lo significativo de la actividad no está planteado.

En los casos de P. Prof.3 y S.Prof.3a. las enseñantes plantean la finalidad de la clasificación, que para los alumnos son metas de acciones separadas, a la vez que clasificar, reconocer y definir, sacando una conclusión después de lo realizado. En los dos casos hay una realización lograda de la tarea, se dan procesos de análisis y síntesis, estas últimas parecen ser significativas para los alumnos.

La consigna de S.Prof. 2, que apuntaba a la capacidad de argumentar, buscaba diagnosticar sobre la habilidad desarrollada por los alumnos. Para éstos la finalidad fue comunicar lo que opinaban respecto de temas que les resultaron significativos.

La situación **C (corrección de un texto con identificación de errores)** de P.Prac.2. parece no tener una finalidad clara en la actividad propuesta, aun cuando en la planificación (que nos fuera presentada junto con los textos de los alumnos) está formulada la finalidad de relacionar la noción de sílaba con el reconocimiento en la acción verbal oral y en los textos escritos. La consigna como instrumento mediador no realizó la acción de lenguaje que dirigiera la actividad de los alumnos supuesta por la practicante.

En síntesis, la actividad significativa y la direccionalidad de la misma no sólo se presentan como una cuestión de actividad gratificante o agradable para los alumnos, sino como una **cuestión de precisión en la acción de lenguaje de la consigna y de finalidad clara de parte del enseñante respecto de su intervención, tanto comunicativa como formativa.**

4.4. El grado de dominio de los mecanismos de textualización: Los niveles del análisis textual y las tareas

Algunas consignas tuvieron la finalidad de construir progresivamente la operacionalidad en el dominio de la producción textual (S.Prof.1, S.Prof.3).

En un caso (P.Prof.2), la situación comunicativa de informalidad parece ocultar la necesidad de orientar/direccionar la voluntad de los alumnos en la actividad de escritura para desarrollar

la capacidad, mientras que, por el contrario, en P.Prac.1 y P.Prac.3 el género orienta la capacidad de escritura con la referencia de modelos; en S.Prof. 2 la marca de los inicios de frases induce una textualización como actividad significativa que se organiza desde el plano de la enunciación.

Si, como formulé antes, el análisis del efecto de las consignas desde el marco teórico adoptado, el interaccionismo socio-discursivo, sitúa la consigna como una acción de lenguaje, cuyo contexto de producción es el ámbito escolar y tiene, además y como función específica, la finalidad de guiar diversas acciones lenguajeras de los alumnos en el proceso cultural de interiorización de capacidades lingüísticas, todas las consignas confrontadas a los textos producidos buscaron conducir la acción de textualizar en forma oral o escrita. Para algunas enseñantes, como puede verse más arriba, hay conciencia de la capacidad de textualizar, para otras no, pero incluso en estos casos, las consignas son textos producidos para dialogar, es decir, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Es debido a esto que un mismo texto-consigna moviliza la producción de tantos otros textos diversos. Cada agente-alumno realizará operaciones y acciones mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible. Dicho de otro modo, puede verse **la consigna como proceso psicológico construido por los enseñantes para ser realizado por los alumnos, instrumento a través del cual lo planificado puede ser analizado sistémicamente desde la perspectiva didáctica.**

Además, este carácter dialógico que es constituyente de los intercambios verbales, en los que los enunciados tienen como frontera la presencia del otro, puesto que sin el otro no existiría el enunciado como acción humana con un sentido y una finalidad (Bajtín, op.cit), se resuelve en la consigna como instrumento necesario de la comunicación entre enseñante-aprendiente frente a la tarea.

Por eso puede observarse cómo en la elaboración de las consignas se produce el diálogo en una doble realización:

Desde la perspectiva del enseñante:

- a) en la planificación como comunicación diferida (pensada y actuada para un sujeto genérico)
- b) en la ejecución como realización comunicacional (acción de lenguaje con una intencionalidad predeterminada)

Desde la perspectiva de cada alumno:

- a) en el espacio de la tarea a realizar,
- b) en el trayecto de elaboración mental que permitirá apropiarse de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas,
- c) en las diferentes explicaciones que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales.

Estos andamios que constituyen las consignas en la realización de acciones mentales, esta mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, en todos los textos analizados muestran supuestos respecto de lo que el alumno sabe y sobreentendidos del alumno respecto de lo que el profesor espera que haga. Tanto los implícitos como las referencias extratextuales corresponden al ámbito institucional escolar con las negociaciones propias de la relación entre saber y aprender que allí se dirimen.

Como síntesis, cabe destacar la importancia de la posición enunciativa que, desde la consigna, marca la textualización de los alumnos en este aspecto accional del lenguaje, situado en el juego entre proposiciones y enunciados, entre interpretaciones posibles e interpretaciones efectivas; se trata de decir con la mayor economía lo que creen que las profesoras esperan que digan, por lo tanto, el interlocutor válido (cada profesora) organiza los textos de los alumnos de una manera implícita y validada desde la misma posición enunciativa.

Capítulo VIII

Interpretación general

1. El contexto argentino y las representaciones de los enseñantes
 - 1.1. La enseñanza de la lengua en Argentina
 - 1.2. Las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua
 - 1.3. Comentarios
2. Las representaciones y prácticas de los enseñantes
 - 2.1. Las tareas didácticas y las consignas
 - 2.1.1. Las interacciones en la actividad de enseñanza
 - 2.2. Las interacciones en relación con los objetos de saber y las representaciones de la enseñanza
 - 2.3. Comentarios
3. Las prácticas de los enseñantes y las características de los textos de los alumnos
 - 3.1. Las prácticas a través de los enunciados de las consignas
 - 3.2. Las características de los textos de los alumnos
 - 3.3. Comentarios
4. Análisis de las consignas desde la teoría de la actividad
 - 4.1. Introducción
 - 4.1.1. Las actividades de las clases de lengua mediadas por la actividad de lenguaje
 - 4.1.2. La metodología y su relación con la Didáctica de la lengua
 - 4.1.3. Algunos ejes tomados de la teoría de la actividad
 - 4.1.4. La teoría de la actividad y la planificación de la consigna
 - 4.1.5. Lo accional del lenguaje en Bronckart y la “influencia de los sentidos” en Luria
 - 4.2. Los datos
 - 4.2.1. Relación entre las clases y los textos producidos por los alumnos.
 - 4.2.2. Los datos analizados
 - 4.3. Comentarios
5. Conclusiones
 - 5.1. El punto de partida
 - 5.2. Acerca de las representaciones de la enseñanza y la práctica profesional
 - 5.3. Las teorías y las concepciones operantes en las representaciones
 - 5.4. Las relaciones entre el decir y el hacer de la enseñanza
 - 5.5. El aspecto dialógico de las consignas
 - 5.6. Las consignas como instrumento metodológico

1. El contexto argentino y las representaciones de los enseñantes

1.1. La enseñanza de la lengua en Argentina

La asignatura escolar que hacia la mitad del siglo XX era denominada *Lenguaje*, en la década del 60 fue identificada como *Lengua*, en los 80 fue *Comunicación y expresión*, en los 90, *Comunicación oral y escrita*, hoy vuelve a denominarse *Lengua* en los documentos oficiales y en los textos escolares.

La trayectoria de la designación no ha sido casual, sino, en alguna medida reveladora de los cambios de enfoques de enseñanza ocurridos al vaivén de las posiciones teóricas que subyacen en las decisiones de la política lingüística.

Pero como en la didáctica, en tanto disciplina de intervención, al decir de Bronckart (2002) la praxis es tanto la situación dentro del campo científico, como la situación en el campo social de la política; es decir, hay una doble demanda respecto de la enseñanza de la lengua materna, la primera, que es la de enseñar a leer y escribir y la segunda, que es la de la generación de los procesos de transposición de los resultados de investigaciones.

En esta perspectiva de análisis, en las dos últimas décadas los enfoques de la enseñanza de la lengua tomaron dos direcciones diferentes que fueron acentuándose en estrecha relación con los sesgos institucionales de la formación profesional. En el nivel primario, bajo la influencia de las teorías psicológicas (particularmente la posición piagetiana), el acento está puesto en el aprendizaje de los alumnos, mientras que en el nivel secundario, lo está en los objetos y contenidos de enseñanza (en particular, las tipologías textuales y el enfoque comunicativo), por lo que la transposición didáctica de las diversas corrientes de la lingüística orientó la evolución en este nivel.

Una de las posibles causas de la divergencia entre los niveles de formación tiene que ver con la naturaleza de las instituciones formadoras de enseñantes. Para formar profesores de nivel primario los Institutos de Formación Docente y las Facultades de Ciencias de la Educación centran el eje de la enseñanza en lo psico-pedagógico, mientras que para los profesores de

nivel secundario, las Facultades de Letras y algunos Institutos de Profesorado desarrollan una formación centrada en lo lingüístico-literario.

Esta situación divergente comienza a estructurarse en la década del 80, época en la que se produce una adhesión implícita a las concepciones idealistas del lenguaje humano sustentadas por Chomsky (1975), en conjunción con los modelos psicológicos constructivistas de orientación piagetiana (c.f. Ferreiro, 1979; Bratosevich, 1983).

En la actualidad, en el marco de una reforma educativa nacional que se lleva a cabo desde 1994, las posiciones constructivistas, hegemónicas en el nivel primario, han modificado algunas de sus propuestas didácticas centradas en los estadios, debido a la influencia de investigaciones como la de Tolchinsky (1993) y a la revalorización de algunas nociones de la psicología socio-histórica; cabe señalar aquí las propuestas de alfabetización centradas en la comprensión lectora, en las que trabajan docentes e investigadores desde fines de los años 80, dirigidos por Berta Braslavsky (2004), que no han alcanzado aún una divulgación masiva a través de los centros de formación de profesores.

Por otra parte, la introducción de los modelos cognitivistas de la comprensión y de la producción textuales (Van Dijk, 1972/1980), se articuló con la concepción generativista en lo que respecta a considerar al lenguaje como un “órgano” mental innato y los discursos/textos como “derivados prácticos” de esta “competencia lingüística”. Al nivel de los programas escolares este enfoque conjugado de dos corrientes se traduce en propuestas de análisis de textos narrativos y expositivos, más centrada en procedimientos de la comprensión que en la producción textual escrita.

La tendencia que se propuso como “lingüística aplicada”, campo de encuentro de la lingüística, la psicología, la sociología, la pedagogía, la didáctica, fue sintetizada por Viramonte (1992: 27) de la siguiente manera: “Quien desarrolle sus actividades en el área de enseñanza de la lengua (ya sea materna o extranjera) de una manera u otra está haciendo lingüística aplicada”. Pero, en realidad, esta aserción ha quedado en las propuestas pedagógicas como una expresión de deseo, que no llegó a formalizarse, excepto en la reducción de algunos conceptos y categorías lingüísticas trasladadas al ámbito de la enseñanza de la Lengua (es el caso de nociones de “macroestructura semántica” y “cohesión y coherencia” tomadas de Van Dijk y de Halliday respectivamente).

Puede observarse un desequilibrio en estas propuestas que adhirieron a la necesidad de la articulación de las Ciencias del Lenguaje, pues la Psicología, como ciencia que enfoca el objeto lenguaje, no tiene su espacio a un nivel que no sea subordinado a la Lingüística; en este sentido se trataría de una cierta jerarquización disciplinar, no una articulación entre disciplinas, lo que produce un desajuste en el terreno didáctico, me refiero a las nociones difusas instrumentadas, como es el caso de “cognición”.

Es este un punto de discusión en el que podrían centrarse las decisiones de la transposición didáctica hoy.

Como elemento significativo de la situación actual en la enseñanza de la lengua, aparecen en los últimos manuales escolares, tanto de nivel primario como de secundario, nociones de gramática estructural caracterizadas como información necesaria, pero en forma de “apéndice”, “glosario” o “banco de datos”, fuera de la organización textual. Esta presencia indicaría una vigencia subyacente en las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua, aun cuando en los procesos de formación los contenidos gramaticales no están curricularmente integrados.

En coincidencia con esta observación, los documentos oficiales producidos por especialistas convocados por el Ministerio de Cultura y Educación (1996) presentan la misma división contradictoria respecto de los contenidos y sus posibilidades de instrumentación; es decir, se refuerzan las posturas aplicacionistas explícitamente, sin propuestas de transposición que integren el conjunto de contenidos específicos; puede decirse que no hay una instrumentación didáctica necesaria para conceptualizar las propiedades de los textos/discursos y las nociones gramaticales.

Algunas propuestas didácticas intentan una sustitución exacta de categorías de la gramática oracional por la textual (Cortés y Bollini, 1994), como si las nociones gramaticales estuvieran adquiridas por los alumnos en su paso por el primario y en el secundario se tratara de instruirlos en gramática textual cuando, en realidad, no se produce la adquisición y, por otra parte, los enfoques de las disciplinas difieren en el objeto de investigación.

El problema planteado actualmente radica en cómo realizar las transposiciones didácticas necesarias de los contenidos gramaticales, articulados éstos según concepciones del lenguaje para que resulten instrumentales en las actividades de lectura y escritura; lo que no significa considerar la gramática como contenido complementario, por el contrario, se trata de formular qué contenidos gramaticales deberían elaborarse como objetos a ser enseñados.

El tema de debate que está instalado es si la enseñanza de la gramática debe ser la actividad metalingüística (como análisis autorreferencial del lenguaje), posición que parece defender Olson (1997), o debe constituirse como un objeto de enseñanza en sí (objetivado en su propia sistematización teórica), como lo presenta Schneuwly (1998) o pueden organizarse transiciones entre nociones gramaticales y nociones textuales en un orden didáctico, en función de un uso social, como lo plantea Bronckart (2002b).

Estas decisiones aún no han sido tomadas, pero el problema planteado deberá resolverse en la praxis didáctica en la medida en que este campo disciplinar lo enfoque como objeto de investigación.

1. 2. Las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua

El análisis de las entrevistas realizadas a los tres grupos de enseñantes: practicantes de primario, profesores de primario y profesores de secundario, tuvo la finalidad de indagar en las representaciones sociales de la enseñanza de la lengua; es así como esta información, puesta en relación con el panorama del contexto argentino esbozado, ofrece una posibilidad más ajustada de conocimiento y caracterización del estado actual de la enseñanza de la lengua en el ámbito particular de San Carlos de Bariloche. Si bien estos resultados no dan cuenta de la generalidad de la enseñanza de la lengua en Argentina, no obstante, aparecen algunos aspectos comunes al encuadre nacional que sostiene la enseñanza de la lengua materna.

A la pregunta ¿desde dónde enseñan los docentes? la hipótesis sobre las respuestas apuntaba a concepciones del lenguaje o de la lengua, es decir, un referencia específica.

Como un resultado contundente surge que el conocimiento de la lengua operante desde el **sentido común** es el que prevalece como referencia convalidada en los tres grupos de enseñantes entrevistados, mientras que casi todos enuncian acerca de otros enfoques teóricos y no llegan a articularlos en la práctica, como se analiza más adelante.

Tomo aquí la noción de Bourdieu (1997/1999:131), para quien el sentido común es “un conjunto de lugares comunes (en sentido lato), tácitamente aceptados, que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia e incluso el conflicto, y entre los cuales hay que reservar un lugar para los principios de clasificación tales como las grandes oposiciones que estructuran la percepción del mundo”. Lo define además, dentro de los esquemas clasificadores (estructuras estructurantes), que posibilitan el acuerdo o el desacuerdo de agentes situados en un espacio social.

En esta delimitación de la categoría, puede verse cómo distintos contenidos de enseñanza están ubicados dentro del esquema clasificador del sentido común: entre los practicantes, por una parte, el *constructivismo* (en cuanto aplicación de la psicogénesis de la lengua como propuesta didáctica implícita o no cuestionada), también la noción de *zona de desarrollo próximo* (referida a la interacción entre alumnos); se trata de conocimientos que se instrumentan desde el esquema del sentido común por estar tácitamente aceptados y servir de acuerdos en los intercambios comunicativos.

Por otra parte, en el mismo grupo, como otros conocimientos, hay referencias de disciplinas como Psicología social y Sociolingüística.

Entre los profesores de primario, en cambio, las referencias teóricas no aparecen y se remiten a los manuales producidos para los alumnos, mencionando las editoriales, con excepción de dos enseñantes, una que cita a Piaget, Vygotski y Ausubel y otra a Rodari.

Los profesores de nivel secundario remiten a las disciplinas pero no recuerdan autores, excepto dos, que mencionaron a Van Dijk.

Es necesario tener en cuenta que las teorías relevadas tienen un carácter más implícito que explícito como construcciones coherentes. En algunos casos hay contradicciones teóricas, en particular la referencia de Vygotski en el marco de posturas cognitivistas o de concepciones de lo grupal tomadas de la teoría de Psicología Social de E. Pichon Rivière, de amplia difusión en los ámbitos de formación docente en los últimos veinte años en Argentina.

El **saber hacer** de la docencia parece estar situado por encima de las concepciones teóricas, lo que indicaría que éstas tienen escasa influencia en relación con el objeto de enseñanza de la asignatura escolar, o bien que, por tratarse de una actividad que desarrolla capacidades instrumentales, como leer y escribir, el hacer profesional apunta concretamente a la realización de las acciones conocidas y experimentadas por cada agente formador.

En este sentido el criterio de consenso social actual frente a las decisiones sobre **qué enseñar** oculta o no ayuda a que se reconozcan oposiciones respecto de diversas concepciones presentadas.

El *enfoque comunicativo*, las teorías del *discurso y el texto*, tanto como la *tradición gramatical*, los *enfoques cognitivos o interaccionistas*, aun cuando sean conocidos, no constituyen marcos epistemológicos conscientemente asumidos o, por lo menos, puestos en conjunción con la propia práctica al ser ésta evaluada por lo enseñantes entrevistados.

Se observó que predominan las **concepciones implícitas** frente a la opción dilemática entre enseñar **lectura y escritura o gramática**.

Esto pone de manifiesto una escasa reflexión teórica sobre el hecho comunicativo, a pesar de las reiteradas manifestaciones a favor del *enfoque comunicativo*; llama la atención que la problemática de la enseñanza de la lengua en su carácter de instrumento y objeto de estudio, al mismo tiempo, sea considerada por la mayoría de los docentes en el marco de dificultades de resolución en la propia acción, sin referentes teóricos.

Respecto de la eficacia de las consignas, la **organización de la clase** depende, por lo general, de que estén bien formuladas, aunque otros consideran que sirven para la **evaluación** de los contenidos y para evaluar los procesos de los alumnos.

Además de tener la finalidad de organizar la clase, afirman que deben ser **claras para ser entendidas y pensadas en función de su resolución**.

Podría decirse que las consignas son concebidas como instrumentos que organizan la tarea, evalúan y permiten resolver, por lo que también se inscriben en el marco del saber hacer docente, separado de las concepciones teóricas.

Por otra parte, se destacan cuatro enfoques de planificación como lógicas que operan superponiéndose institucionalmente, sin que parezca mediar una discusión desde la asignatura como área de planificación del conocimiento específico: el que parte de **los alumnos** como destinatarios de la acción, el centrado en los **contenidos a enseñar**, el que se orienta en la **forma de la planificación** (proyecto o temas) y el basado en la **organización temporal** de realización de la actividad.

Las concepciones de la planificación guardan coherencia con la concepción de resolución en la propia práctica, se organizan desde el sentido común y tienen la referencia del saber hacer acumulado en la propia experiencia.

1.3. Comentarios

Como lo formulara a nivel de hipótesis, la mayoría de los enseñantes evalúan negativamente los efectos de sus intervenciones respecto del aprendizaje logrado por los alumnos, es decir, creen que aprenden menos de lo esperado, excepto los practicantes, quienes, por la escasa experiencia acumulada, eluden la respuesta. Se trata de observar la distancia entre un ideal

propuesto y a la realidad lograda con los alumnos, por lo que podría inferirse una especie de idealización del rol profesional, con objetivos inalcanzables, difusos o formulados de modo inadecuado para la pertinencia de la actividad.

Los profesores de secundario son críticos respecto de su propia práctica y sostienen que se necesitan cambios también a nivel del sistema educativo, mientras que los profesores de primario, no reflexionan sobre cambios en la propia práctica y esperan cambios en el sistema. Lo registrado a partir de los años 80 en los espacios de enseñanza de la lengua, a través de algunos manuales escolares y textos de divulgación de propuestas didácticas tiene relación con estas representaciones en las que las sustituciones de objetos de enseñanza muestran que no es posible demandar un conocimiento que no ha sido distribuido oportunamente, en este caso los conocimientos lingüísticos.

En el grupo de practicantes, que son a la vez los más jóvenes, la falta de registro de una situación problemática (carecen de contenidos gramaticales como objeto de enseñanza) sería un indicador de posiciones implícitas espontaneístas en la formación de formadores. Se refuerza con esto la hipótesis de la incidencia de la representación colectiva, cuyo eje conceptual articula el constructivismo de cuño piagetiano con el generativismo implícito, como ideología subyacente instalada.

Por otra parte, aunque aparezcan en los enunciados de las entrevistas las referencias a Vygotski y al concepto de “zona de desarrollo próximo”, no están planteadas en relación con la acción docente. La teoría nueva -en este caso la de Vygotski- no aparece integrada en la representación colectiva.

En síntesis, la influencia de teorías psicológicas en el nivel primario ha centrado el objeto de enseñanza en los procesos del sujeto que aprende, mientras que en el nivel secundario, el objeto a enseñar depende de los desarrollos de las diversas ramas de la Lingüística. El origen de esta disyunción está en las instituciones de formación de profesores de los dos niveles, es decir, Institutos Terciarios y Facultades de Ciencias de la Educación (formación psicopedagógica), por una parte y, por otra, Facultades de Letras (formación lingüístico-literaria).

El objeto de enseñanza de la lengua permanece difuso, en un extremo aparecen tecnicismos descriptivos y en otro, prácticas irreflexivas, como una muestra de la ausencia de la intervención didáctica direccionalizada, es decir, falta una transposición formulada en términos específicos de *diseño cultural* (Del Río y Alvarez, 2002). Para superar la dicotomía deberá realizarse una intervención consciente para articular enfoques formativos. Por el momento, en las universidades se elaboran diagnósticos y se practican intervenciones didácticas que apuntan a mejorar las capacidades de leer y escribir de los ingresantes, en los primeros años de las formaciones académicas; pero esto no deja de ser un indicador más de las dificultades en la enseñanza, aún no se asume el problema como objeto de investigación didáctica en la comunidad científica.

2. Las representaciones y prácticas de los enseñantes

2.1. Las tareas didácticas y las consignas.

Para analizar las tareas de la enseñanza de la lengua, es decir, las **tareas didácticas**, se enfocó la relación existente entre los objetos de saber (conceptos, nociones o habilidad) que deben “descubrirse” o llevarse a la práctica, como objetos vehiculizados en las consignas.

Las tareas inscriptas en unas actividades, con determinados fines y en un contexto epistemológico escolar, pusieron en evidencia la relación tarea-objeto de enseñanza en la consigna de cada clase y sus posteriores reformulaciones en la interacción dialógica enseñante-alumnos.

En esta reorganización didáctica, las tareas de las 30 clases se identificaron como actividades diversas: *instrucciones para bañarse, descripción de juguetes, reconocer las partes de la*

historieta, reconocer la sílaba, escribir un cuento, escribir una nota de opinión, reconocer el formato del periódico, leer historietas, analizar canciones, etc.

La relación con los objetos de enseñanza se dio a través de las actividades de comprensión o producción textual, como actividad mediadora de esa relación escolar en la lengua materna; en algunos casos se trató de una noción (*leer un texto y reconocer la organización del tema, reconocer la sílaba, reconocer recursos de un texto lírico, completar oraciones con verbos*), en otros, un concepto o varios (*definir función y trama de un texto, reconocer aspectos no verbales en un fragmento de texto dramático, reconocer el objeto indirecto, reconocer los verbos irregulares*) y, en la mayoría, el objeto de saber son las habilidades incluidas en las mismas actividades de leer y escribir, concretizadas en géneros (*instrucciones para bañarse, escribir un cuento, leer historietas, hacer un resumen, leer un texto y reconocer temas por párrafos, rescribir una entrevista sin rasgos de oralidad, buscar avisos publicitarios*).

Las relaciones entre cada consigna en particular y las reformulaciones realizadas a la misma en el transcurso de la clase permitieron analizar las **evoluciones internas de las tareas** en cada una de las clases observadas y fue mediante este análisis que extraje algunas características de las consignas en lo que hace a su eficacia respecto de la tarea; asimismo pueden verse aspectos de las consignas como acciones de lenguaje:

Respecto de la actividad:

- a) Consignas que guían un orden de acciones a realizar
- b) Consignas que presentan la actividad en general
- c) Consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí.

En relación con la tarea:

- d) Consignas que plantean una tarea
- e) Consignas que plantean dos o más tareas

En cuanto a la finalidad de la acción:

- f) Consignas que proponen llegar a una meta
- g) Consignas que proponen un producto
- h) Consignas que proponen la actividad en sí misma
- i) Consignas que proponen la aplicación de nociones teóricas

En esta clasificación puede verse que en una dirección, se enfoca la actividad en general y en otra, las acciones o el desarrollo de las mismas. Dicho de otro modo, la desintegración aparece a nivel de contenidos y actividad. De aquí, podría surgir la necesidad de integrar en las consignas **la meta de las acciones y el producto de la actividad**, así como la actividad y las acciones que la realizan deberían precisarse en el texto de la misma consigna (lo que a veces aparece en la reformulación). Se trataría de enunciar frente a dos tareas, dos consignas, en tanto son dos guías de acciones a realizar.

Las dificultades en la formulación ponen en evidencia que no se planifica atendiendo al nivel de operacionalización logrado por los alumnos, es decir, atendiendo a los interlocutores concretos que operan en una determinada *zona sincrética de representación*.

2.1. 1. Las interacciones en la actividad de enseñanza

Se tuvo en cuenta, además, la relación entre las consignas en sentido estricto y las interacciones de las clases en función de definir el reagrupamiento de las tareas.

En este sentido el foco del análisis se puso en la relación entre **la tarea y el objeto de enseñanza**, de allí se desprendió la naturaleza de la actividad de la clase, diferenciándose, de este modo, dos actividades básicas en las clases de lengua: la **lectura** y la **escritura**.

La indagación en las características de estas actividades señala un estado de la enseñanza de la lengua como actividad planificada o no; las actividades indican sobre el ritmo y modo de producción en cada clase y su relación con secuencias didácticas (o la ausencia de este nivel de planificación).

La lectura y la escritura como actividades tienen desarrollos y, por lo tanto, procesos diferentes: si bien la lectura exige operaciones de atención voluntaria, la actividad de

escritura, además, exige una mayor precisión en la planificación. En nivel primario hay más escritura en las clases de docentes titulares que en las de los practicantes, éstos realizaron más actividad de lectura y, por lo general, la escritura es la actividad propuesta que no llegan a realizar los alumnos (en casi todos los casos, debido al error de cálculo en el tiempo de la clase).

2.2. Las interacciones en relación con los objetos de saber y las representaciones de la enseñanza

En cuanto a las nociones utilizadas por los enseñantes en la interacción con los alumnos se distinguieron las nociones **teóricas** y las nociones **didácticas**. Las primeras remiten a conceptos tomados en préstamo de diversas áreas de las ciencias del lenguaje y las segundas, a formas de conceptualización más o menos canonizadas en el ámbito escolar, por lo general se trata de analogías o explicaciones simplificadas.

La organización de los objetos de saber escolarizados como nociones teóricas procedentes de campos disciplinares diversos, que circularon convertidos en objetos de enseñanza en las clases observadas fueron los siguientes: **funciones del lenguaje, tema, géneros y tipos textuales y gramática**.

Los orígenes de referencias teóricas reconocidas se distribuyeron entre la Pragmática, las Ciencias del Discurso y la Gramática. Pero hay nociones que, a pesar de provenir de un campo disciplinar específico, el trayecto de transposición didáctica hizo que en el aula prevaleciera como referencia el sentido común, no la disciplina.

Este aspecto de la relación entre lo nocional y el sentido común presenta coincidencias con los resultados del análisis de las representaciones sociales del capítulo VI, que mostraba, en los tres grupos entrevistados, el sentido común organizando la enseñanza de la lengua como esquema estructurante.

Otra relación entre los datos del capítulo V y el capítulo VI es la siguiente: puede verse que las Ciencias del discurso como referente presentan la mayor concentración entre los practicantes de primario, que la Gramática es la referencia más importante entre los profesores de primario, mientras que la Pragmática es la tendencia más fuerte en el secundario.

Al mismo tiempo, estos enfoques tienen relación con las políticas de la Reforma Educativa (c.f. Cap.II.) que produjo textos de divulgación y manuales escolares con transposiciones didácticas desde los enfoques de la Lingüística textual y de la interacción comunicativa en la selección de los objetos a ser enseñados. En este sentido, también puede verse que, entre los practicantes, las políticas de formación giran alrededor de propuestas que enfocan los textos genéricamente, como inversión de las prácticas de enseñanza tradicionales.

Por otra parte, si la Gramática mantiene su carácter referencial, se debe a la necesidad de instrumentar algunas formas lingüísticas indispensables en la enseñanza de la escritura por quienes son los responsables directos, los profesores de primario.

En el secundario el enfoque pragmático tiene la finalidad de desarrollar las capacidades de uso del instrumento.

Respecto de la distribución de los préstamos disciplinares en relación con cada grupo de enseñantes, puede verse que **funciones del lenguaje** tiene una concentración mayor en el nivel secundario, mientras **la gramática** ocupa el primer lugar entre los docentes de nivel primario. Por otra parte, **géneros y tipos textuales** predominan entre los practicantes de nivel primario.

Estas tres tendencias mostrarían, en alguna medida, las líneas de formación vigentes y, en otra dirección, permiten visualizar los conocimientos que los alumnos adquieren en función de las formaciones de los enseñantes, dos aspectos de la actividad de enseñanza de la lengua escolarizada que se desarrolla bajo múltiples influencias culturales.

En la relación entre objetos de enseñanza y tareas, entre practicantes de primario, la realización de acciones sin detenerse en la explicación de nociones, indicaría una concepción de aprender en la acción de lenguaje, es decir en el uso del género o tipo de texto. Como correspondencia, se vio la escasez de nociones instrumentales específicas que los alumnos debieran relacionar al realizar la tarea.

En el nivel primario, aunque los profesores no se detienen en las nociones teóricas, en algunos casos las mencionan al reformular la tarea.

En cambio, entre los profesores de secundario la relación objeto de enseñanza-tarea está particularmente centrada en nociones teóricas, excepto en dos clases, en las que las acciones de la actividad de escritura y de lectura, constituyen el objeto de enseñanza como práctica discursiva.

Respecto de la noción de **texto** se observó una polisemia, que agrupé en cuatro categorías según se puso de manifiesto en los sentidos atribuidos (a través de las interacciones de las clases): texto como **tipo de texto**, texto como **género**, texto como **soporte de contenidos** y texto como **estructura**.

Esto da cuenta de las diversas concepciones que vehiculiza un término que es utilizado mayormente desde el sentido común. La relación entre las consignas y las reformulaciones fue el procedimiento metodológico que permitió establecer la presencia de una u otra concepción en el sentido atribuido a la noción en cada clase.

Es así como la noción de **tipo de texto** remite a la clasificación en cuanto a características estructurales o discursivas, asociada al reconocimiento de funciones del lenguaje en unos casos o a la composición discursiva en otros.

A diferencia de la clasificación de tipos de textos, que atiende a características de diversa índole, en cuatro clases apareció la concepción del texto como **estructura**, que enfoca la organización interna de los textos. Por otra parte, en dos clases, apareció la concepción de texto como estructura que se realiza en las acciones de la actividad. Se trata de una concepción canonizada en el ámbito escolar, que se instrumenta como un “saber reconocer las partes del texto” en la actividad de lectura para “saber hacer el texto” en la actividad de escritura, siempre atendiendo a un carácter abstracto de la textualización.

Lo que denominé texto como **soporte de contenido** en realidad no enfoca el texto en sí, en su carácter de construcción, sino como vehículo de ideas, nociones discursivas o contenidos técnicos de gramática. Es el significado de texto desde el sentido común, que atraviesa el concepto para presentar otro objeto de enseñanza.

La noción de **género**, si bien está implícita en las clases (ocho), puede reconocerse cuando se hace referencia al uso del texto leído o producido, lo que también aparece en el enfoque global del texto como objeto con una determinada finalidad social.

Entre los practicantes de primario el texto aparece asociado mayormente a género, mientras, entre los profesores de secundario, está más próximo a estructura, tanto en la actividad de lectura como en la de escritura, lo que podría indicar las diferentes influencias de la formación en los enseñantes.

De los resultados del análisis surge la oposición entre enseñar **lectura y escritura** o **gramática**, oposición ésta sin fundamentos explícitos, que se estructura en el sentido común del saber hacer didáctico asumido entre los practicantes.

En lo que hace a los contenidos gramaticales, hay una contradicción en nivel primario, puesto son necesarios desde el enfoque curricular y no se sabe cómo enseñarlos en relación con los textos y los discursos, ya que éstos aparecen como objetos de enseñanza renovados a nivel de proposiciones didácticas, pero no incluyen nociones gramaticales.

Por lo tanto, si en el nivel primario la sintaxis es un objeto insoslayable a ser enseñado en cuanto mecanismo de textualización, podría considerarse como un indicio de “currículum oculto” la división que se produce en los ámbitos educativos entre los objetos de enseñanza novedosos y los fosilizados.

Las nociones diversas que pueden agruparse como “metalingüísticas”, pertenecientes al sistema de la lengua, muestran una característica común, la de representación de elementos

generales, estabilizados entre las nociones escolarizadas. La mayoría tiene relación directa con la actividad de escritura, en función de la ortografía (sílabas, errores de ortografía, acentos, letras y sonidos, signos de puntuación), aunque también se trata de nociones que provienen del campo de la semántica (sinónimos, hiperónimos, denotación, connotación, coherencia) o de nociones ambiguas, como “frase” que en español se sitúa entre la sintaxis y el sentido construido, es decir, próxima a las nociones de cohesión y coherencia, diferenciándose de la noción gramatical de oración.

El agrupamiento de las nociones gramaticales comprende específicamente las nociones de morfología y sintaxis que han sido verbalizadas en las clases. Puede notarse que la mayor concentración está en las clases de docentes de primaria (7), en segundo lugar en las de los profesores de secundario (5) y en último término aparecen las clases de practicantes (2). En total se trata de nociones gramaticales que corresponden a 14 clases, es decir, una tercera parte de las clases analizadas.

2.3. Comentarios

A través de las relaciones de los análisis realizados pueden reconocerse algunos efectos de la transposición didáctica.

Las concepciones discursivo-textuales han comenzado a modificar la representación del objeto de enseñanza en los distintos grupos de enseñantes, aunque las articulaciones didácticas necesitan unos desarrollos que las vuelvan instrumentales para los alumnos.

La divulgación de las teorías discursivas y textuales se produjo en primera instancia –a través de la capacitación– en los sectores que ya han incorporado la noción de **texto como objeto, producto de una situación comunicativa** (enseñantes de nivel medio y enseñantes recién formados, practicantes de nivel primario).

De todos modos, el nivel de transposición didáctica no es el mismo. Los practicantes parecen contar con la herramienta sin tener en claro cómo usarla. En el nivel secundario hay una mayor operacionalidad con el género de texto (fundamentalmente en la lectura), pero con una característica: las estrategias didácticas se basan en el sentido común, no aparecieron referencias teóricas explícitas que las sustentaran. Por lo mismo, pudo verse que coinciden quienes no reflexionan sobre el hecho de tener como objeto de enseñanza el instrumento de la comunicación y quienes conciben el texto como construcción, un saber hacer práctico.

Por otra parte, la asociación entre enseñar lectura y escritura y la concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua, que aparece entre practicantes y profesores de secundario como un enfoque pragmático, al privilegiar el uso y la comunicación, está escindida de las prácticas y las concepciones que toman la sintaxis como objeto de enseñanza. La gramática está presente como contenido referencial entre profesores de primario, separado de la lectura y la escritura, asociado a la clasificación de nociones. En el secundario hay una definición clara sobre la necesidad de enseñar gramática entre los profesores que privilegian el objeto texto en la práctica y el enfoque comunicativo como referencia teórica, pero no aparece la correlación con la propuesta en los contenidos concretos de las clases de secundario.

Del análisis de los manuales escolares se observa, en las propuestas aplicacionistas textuales, que el llamado micronivel sintáctico requiere la información previa de la gramática como disciplina de referencia y, en la medida en que esta información está fragmentada y diluida en los programas de los distintos niveles, la deformación fue tomando cuenta en lo que respecta a las nociones didácticas, por lo que el estado actual de enseñanza de categorías gramaticales se redujo considerablemente (en los casos en que es aún objeto de enseñanza) a las categorías de sujeto/predicado y algunas clases de palabras. Se ha incorporado la noción de la función semántico-sintáctica “conectores”, pero sin caracterización morfológica, lo que aumenta el nivel de confusión entre las nociones gramaticales.

3. Las prácticas de los enseñantes en relación con las características de los textos de los alumnos

3.1. Las prácticas a través de los enunciados de las consignas

Del análisis lingüístico realizado de las interacciones de las clases, que fuera presentado en el capítulo V, pudo identificarse el tipo discursivo movilizado en la enseñanza de la lengua en las 30 clases analizadas como discurso interactivo-teórico.

Según Bronckart (1997) el discurso interactivo y el discurso teórico presentan una conjunción entre el mundo discursivo que crean y el mundo ordinario de la interacción, situados en el orden del *exponer*, en este marco, cada consigna de tarea fue considerada como el **dispositivo concreto** utilizado (en cada clase según la **lógica particular** de cada enseñante), para abordar las **intervenciones didácticas** en los procesos de interacción con los alumnos.

Como fuera mencionado anteriormente, la elección de diez enseñantes practicantes de primario, diez profesores de primario y diez profesores de secundario para analizar las consignas, se basó, por una parte, en la necesidad de indagar qué relaciones de continuidad o de ruptura existen en los dos niveles de escolaridad básicos en la enseñanza de la lengua y, por otra parte, en el hecho de que tomar un grupo de practicantes de primario y un grupo de profesores del mismo nivel, permitiría comparar, en alguna medida, el estado de la formación y la transformación operada en la profesión con el desarrollo de la misma. El grupo de los profesores de secundario pondría de relieve el aspecto de ruptura o continuidad entre los niveles, preocupación actual manifiesta de las políticas educativas, en particular respecto de la enseñanza de la lengua en Argentina.

En las 30 clases analizadas se observó que: 1) En las prácticas de los practicantes de primario puede verse una tendencia a realizar acciones sin detenerse en las nociones (**hacer instrucciones, describir juguetes, escribir cuentos, escribir nota de opinión, leer historietas, escuchar canciones**), lo que indicaría una concepción de aprender en la acción de lenguaje, es decir en el uso del género o tipo de texto. Sólo tres casos (**reconocer partes de la historieta y reconocer la sílaba, escribir un cuento**) introducen las nociones específicas que los alumnos deben relacionar con la tarea realizada.

2) Entre los profesores de nivel primario, las tareas de **completar** (3), **describir** (1) y **analizar** (2) están en relación con las nociones teóricas, las otras (**resolver, armar, escribir, crear diálogo**) no se detienen en las nociones teóricas, en algunos casos las mencionan al reformular la tarea.

3) En las prácticas de los profesores de secundario pudo verse que la relación entre objeto de enseñanza y tarea está prácticamente centrada en nociones teóricas, excepto en 2 clases en las que las acciones de la actividad de escritura y de lectura, constituyen el objeto de enseñanza del proceso de **argumentar** sobre el que reflexionarán a posteriori.

El modelo de organización del pensamiento de los alumnos es, aún en épocas multimediales de la comunicación, como la actual, una decisión del modelo que instrumente la formación escolar, por lo tanto, las consignas consideradas como modelos de pensamiento vehiculizados en las acciones de lenguaje de los enseñantes, producirán inevitablemente un determinado efecto. Se trata de la idea vygotskiana de internalización reelaborada con precisión por Bruner (1988) respecto de la manera en la que llegamos a interpretar nuestro propio texto, la “lectura de nosotros mismos.”

En el sentido de actitud que emplea Bruner, las consignas constituyen actitudes de negociación sobre la actitud que se serán características del mundo hacia el cual los alumnos adoptarán sus actitudes. La mediación del lenguaje según los desarrollos de los modelos incorporados, permitirá una u otra interpretación posible del mundo.

La relación entre la consigna y los textos de los alumnos ofrece la posibilidad de observar en interjuego tanto la **acción verbal desplegada** por quien enseña, como la **acción mental realizada** por quien aprende, que se materializará en los productos textuales como tarea.

Los objetivos del análisis, como se presentó en el capítulo VII, tuvieron en cuenta la finalidad explicitada más o menos en la consigna y la formulación del desarrollo de la tarea, para cotejar después los datos con la realización efectiva de los alumnos.

Como pudo verse, en las nueve situaciones de clases se siguió un orden de presentación de los datos analizados de acuerdo con los tipos de consignas, que fueron categorizadas según las situaciones de la actividad.

En algunas consignas hay diversidad de actividades (leer/escribir) y tareas (P.Prof.2, P.Prof.3, S. Prof. 1, S.Prof.3), lo que se tuvo en cuenta al organizar las categorías, debido a que los alumnos separaron en la producción escrita las tareas.

La unidad de análisis **consigna-tarea-producción** permitió enfocar las operaciones de la relación interpsicológica específicamente. Y, en el tipo de andamiaje que cada enseñante organizó con los textos de las consignas, explícita o implícitamente se desplegaron unas prácticas con saberes -articulados o yuxtapuestos-, actuando de este modo el lenguaje en la organización mental de los alumnos para realizar las tareas escritas.

A partir de la comparación y clasificación de las diferentes consignas, se caracterizaron tres tipos de prácticas didácticas, según la finalidad verbalizada y la propuesta de textualización vehiculizada, en función de las situaciones demandadas a los alumnos.

Esta clasificación presentó un orden decreciente a partir de la textualización autónoma de los alumnos:

A. Situaciones que demandan una producción textual autónoma.

B. Situaciones de respuestas a preguntas o problemas.

C. Situaciones de corrección de un texto con identificación de errores.

Pudo verse que algunas prácticas de enseñanza están centradas en la capacidad de lenguaje (situaciones A y B.2) y otras (B.1 y C) en la lengua como sistema representacional.

De todos modos, las articulaciones teórico-prácticas no parecerían guardar un nivel de coherencia que permitiera definir el objeto de enseñanza: la lengua o las prácticas de lenguaje. En este sentido la tarea escrita propuesta remitió a diversas concepciones, tanto las vehiculizadas en carácter de objetos discursivos en la enseñanza, como a las representaciones o creencias, desde las que se seleccionaron los contenidos a ser enseñados.

3.2. Las características de los textos de los alumnos

El análisis de los **textos como productos reales del trabajo** realizados por escrito (por los alumnos de las nueve clases), puestos en relación con los textos de las consignas de los enseñantes de cada clase, permitió conocer algo más detenidamente cómo los alumnos internalizaron nociones y procedimientos enseñados.

Como fuera explicitado antes, se buscó analizar el pasaje de la relación interpsicológica al efecto intrapsicológico.

Esta finalidad, central en la investigación, utilizó los textos de los alumnos para evaluar el efecto de la actividad de enseñanza a través del producto concreto de la misma.

Dicho de otro modo, el análisis realizado, al afinar el conocimiento respecto de cómo el **trabajo prescripto opera sobre el trabajo real**, como metodología apuntó a recorrer el trayecto genético de la enseñanza en situaciones concretas para llegar a la planificación.

Lo que cada docente considera como producción textual escrita de los alumnos tiene diversos sesgos, por eso, como se observó antes, algunas producciones verbales pudieron ser analizadas como textos, siguiendo el método de análisis textual de Bronckart (1997), mientras que otros trabajos, que no eran textos, sino ejercicios de copias, de resumen o de clasificación, fueron abordados mediante procedimientos que permitieron atender a la significatividad y al aspecto dialógico de la tarea escolar como actividad.

El análisis realizado se organizó en relación con a) la finalidad de la consigna (respecto del género y el contenido), b) en relación con el grado de dominio de los mecanismos de textualización (uso de conectores, relaciones anafóricas y correlaciones de tiempos verbales) para atender al plano de la coherencia temática y, c) en relación con la enunciación (marcas de voces y procedimientos de modalización) en función de la coherencia pragmática.

Como se indicó, el dispositivo de análisis recorrió el siguiente orden metodológico:

1. El tipo de actividad del alumno, de documento producido y de contenido de los textos

2. La organización general de los textos

3. La textualización y la posición enunciativa

4. Otras características de los textos

Los objetivos perseguidos fueron: para 1 y 2, mostrar cómo el alumno había comprendido y ejecutado la consigna dada: a) sobre el plan del tipo de actividad en general y del contenido de los textos; b) sobre el plan del tipo de producción verbal más o menos explícitamente entendida a partir de la consigna).

El punto 3 buscó mostrar qué consecuencias produjeron las consignas en cuanto a la comprensión de las mismas y en cuanto al dominio de las principales operaciones implicadas en la gestión de un texto: conexión, cohesión nominal, cohesión verbal, gestión de voces y modalizaciones.

Con el punto 4 se apuntó a relevar en la realización de la actividad de escritura las características ortográficas y sintácticas que permiten observar el grado de operacionalidad técnica de los alumnos.

En cuanto a las consecuencias de las consignas, cabe destacar que las que tuvieron efectos positivos, en el sentido de direccionar la escritura en tanto composición textual autónoma, se registran las consignas de P.Prac.1, S.Prof.2 y S. Prof.3 que condujeron una realización precisa y eficaz.

Por otro lado, están las consignas cuyos efectos resultaron difusos o confundieron a los alumnos en la operacionalización: P. Prac. 3, P. Prof.2 y P.Prof. 3.

Respecto de la ortografía, en general los errores son prácticamente los mismos en el primario y en el secundario, la ausencia de la tilde y la confusión de los grafemas/fonemas s/c, c/z y b/v.

En síntesis, un recorrido por los textos de los alumnos a partir de las caracterizaciones de las situaciones de producción generadas por las consignas de los enseñantes, muestran una diversidad de efectos, a la vez que permiten reconocer algunas constantes en las realizaciones de las tareas escritas. Expongo brevemente a continuación algunas características significativas:

A.2. (Primario. Prac.1). Se logra la comprensión de la consigna en la producción de las instrucciones, con un relativo dominio del género propuesto y, a través de los niveles de análisis, la infraestructura, como nivel más profundo de la arquitectura textual resulta de decisiones tomadas, en primera instancia, a nivel de la enunciación, desde donde se organiza la selección de las formas lingüísticas de la textualización.

Tanto la consigna dada en la clase: “seguir las órdenes”, como la consigna de la tarea: “realicen las instrucciones para hacer”, operan como dos aspectos extratextuales determinantes del género textual asumido por la mayoría de los alumnos. En lo que hace a los mecanismos de textualización, el uso del infinitivo y la numeración de las acciones son las marcas del género en la ejecución de los textos.

Esto se nota por contraste con los textos que, en lugar del género instrucciones, producen un esquema de relato, organizado en la temporalidad con la conexión (después) y en el presente histórico de los verbos utilizados, desde la acción ya realizada o realizada habitualmente.

En el plano de la textualización el uso de abundantes formas pronominales es un indicador de cohesión que no presenta obstáculos, pese a la corta edad de los autores.

La administración de voces, aun cuando restringida a la voz del narrador produce el efecto de la coherencia pragmática buscado, sin desviarse de la finalidad del texto.

En cambio, en la situación que sigue, puede observarse el efecto de la consigna muy abierta como índice de falta de direccionalidad:

A.2. (Primario. Prof. 2). Los textos de opinión realizados espontáneamente en clase tienen la ambigüedad que presentaba la consigna al referirse al tema: “¿de qué nos habla el texto?”, sin aclarar de cuál se trataba, si el tema discutido en clase o el tema de una nota de periodística leída (*La pesadilla de viajar en Buenos Aires*).

Hay dos indicaciones posibles. Algunos enfocan el tema del texto leído y otros opinan acerca de la posición del autor del texto leído, pero nadie se centra en el tema de los medios de transporte, que era el tema de Ciencias Sociales para el que habían buscado información en periódicos que luego expusieron en clase. Hay opiniones expresadas con coherencia, pero con mucha dispersión temática (la inseguridad y la falta de cuidado de los vehículos de transporte). Por lo tanto no se abordó el tema de Sociales en Lengua, como esperaba la profesora. La escritura en esta clase es una muestra de transcripción de oralidad.

Los textos no alcanzan a organizarse en el orden del exponer, un esquema de relato parece ordenar las acciones del presente que se explica o describe.

Los rasgos teórico-interactivos de discurso son la voz neutra del expositor, utilizando la 3ª persona, singular o plural para situarse fuera de la situación explicada o escena descripta.

La diferencia entre el orden de la oralidad y el orden escritural no aparece establecida en la consigna de la clase. El modelo de opinión está muy próximo de la oralidad, evidenciado en la escasa atención dedicada a la ortografía.

En la siguiente situación puede verse cómo el efecto de la consigna se restringe a lo procedimental de la tarea.

A.3 (Secundario. Prof. 1). Los resúmenes sobre la historia del teatro presentan una aproximación al género del manual de divulgación (historia del teatro) o del diccionario (definiciones) o de una enciclopedia, que los alumnos imitan en su reconstrucción guiada por la consigna.

Desde el nivel de la infraestructura en estos 16 textos analizados pueden reconocerse, los parámetros de la interacción (formulación de preguntas y respuestas) por la relación con el acto de producción, aunque, a la vez, por la relación con el contenido temático movilizado (el teatro y su desarrollo histórico), se observa la conformación lingüística del discurso teórico.

El efecto del texto de la consigna en los textos de los alumnos es, en este caso el de responder al cuestionario, dentro del cual está el resumen como ejercicio, no se trata de elaborar un texto como género textual. Si bien en la planificación, como señalé, se encuentran elementos propios de la composición de los manuales escolares, se trata de fragmentos de textos, ejercicios segmentados de la producción textual, cuyo valor comunicativo no excede el momento de la realización de la tarea y aún en esa situación comunicativa constituyen una porción del texto iniciado en la clase con la modalidad oral.

Hay escasas fallas de concordancia, aunque se nota que los alumnos no reconocen en el uso de los pronombres la función deíctica, sino que utilizan formas habituales de enunciados.

Es una situación de direccionalidad de la tarea sin lograr que sea significativa.

En la situación siguiente, la consigna parece estar orientada en la articulación de los niveles de la producción textual.

A.3. (Secundario. Prof. 3.b) Los textos que transcriben la entrevista a un cantante conocido, extrayendo los rasgos de la oralidad, se apoyan en el modelo leído para reducirlo y realizan, casi todos, producciones coherentes. El tipo de discurso que se mantiene es el **interactivo dialogal**, con la estructura de la secuencia dialogal.

Pese a solicitarlo la consigna, casi ninguno agrega acotaciones, procedimiento que hubiera permitido poner distancia frente a la oralidad dentro del género entrevista.

Se trata de reelaboraciones textuales que, utilizando el andamiaje de la entrevista, producen cambios a partir de los conectores. Este aspecto de la conexión, se analizó en el nivel interoracional, la relación existente entre proposición y enunciado; la delimitación metodológica, tuvo en cuenta la influencia mutua que se da entre los segmentos formales de las palabras y los segmentos formales provistos de interpretación, lo que sirvió para observar los cambios producidos.

El pronombre interrogativo “qué” y el adverbio interrogativo “cómo” fueron los que marcaron un inicio modificando la textualización original (“Bueno, empecemos por lo más...fenómeno. El disco...”), cambio que realizaron a la entrevista casi todos los textos.

Los niveles de enunciación y de textualización, que se intersectan en la realización del texto escrito en lo que hace a la utilización de pronombres personales, pone de manifiesto un problema didáctico interesante que necesita ser abordado en la enseñanza de las formas pronominales.

B. Las producciones textuales agrupadas como Situaciones de respuestas a preguntas o problemas se caracterizan por estar en el límite de la coherencia pragmática. Se trata de respuestas que sólo guardan coherencia en presencia del texto de la consigna.

B. 1. (Primario. Prof. 1). Los breves textos de resolución de sumas y restas no son en realidad producciones de una clase Lengua, puesto que vehiculizan contenidos de Matemática. No obstante, la profesora sitúa en Lengua la actividad de lectura de la consigna de Matemática, es decir la comprensión de textos. Los brevísimos textos se analizaron siguiendo este sentido adoptado por la docente.

Fue interesante ver cómo la determinación de la producción textual como actividad social opera en orden descendente: El mundo discursivo, que media la interacción de la consigna, es determinante como representación de un mundo de conocimientos, puesto que, aunque se tratara de la clase de Lengua, los alumnos se situaron en el contexto producción de la clase de Matemáticas.

Puede notarse la relación existente entre el tipo de discurso interactivo primario y la secuencia dialogal que incluye las preguntas del texto docente y las respuestas de las producciones escritas de los alumnos. En éstas hay aserciones, como cláusulas de la secuencia dialogal, teniendo en cuenta que las secuencias son identificadas por el tipo de acto de habla que traducen o, dicho de otro modo, por el fin perseguido por el productor, que es la afirmación en casi todos los textos y, también en la mayoría, reforzada con el adverbio afirmativo **sí**.

Los alumnos respondieron como en Matemática, aun cuando la profesora hubiera formulado en la consigna un tipo de discurso interactivo narrativo (*“hay personas preocupadas en una estación, ayúdenlos a resolver sus problemas”*), se organizaron en el mundo discursivo del exponer autónomo de la otra asignatura, se centraron en la resolución de problemas, no en la situación de los personajes de una historia, ni en el mundo del contar autónomo que la profesora parecía proponerles. En este sentido la tarea permitió ver cómo el tipo de discurso está determinado en la situación dialógica, desde el plano de la enunciación.

Mantuvieron exactamente los dos tiempos verbales (presente **tiene que** y futuro **tendrá**, marcados por la pregunta de) de la consigna y algunos reprodujeron las operaciones matemáticas.

El verdadero diálogo entre profesora y alumnos sobre unos terceros, que eran personajes visualizados (dibujo de la escena de una estación ferroviaria) e identificados con nombres propios, en realidad se formalizó en operaciones matemáticas.

Esta situación pone de manifiesto la estrecha relación entre modalidad de la tarea y modalidad de la consigna, por lo que la distorsión en el encuadre de la tarea de Matemática, produjo una distorsión pragmática en la textualización de los alumnos.

Las situaciones de respuestas a preguntas son muy diversas porque son las más utilizadas en las consignas de tareas, como se observará a continuación, la eficacia de las consignas no guarda relación con la situación que las agrupa.

B.1. (Primario. Prof. 3). Los textos de la tarea sobre los adjetivos registran una realización fragmentaria. Casi todos realizaron un el reconocimiento de adjetivos en una fotocopia entregada por la docente, omitiendo las definiciones y las descripciones propuestas en la tarea, como la parte de textualización específica.

Los que definen clases de adjetivos lo hacen con una reminiscencia de diccionario como género, es decir que cuentan con un modelo implícito de género textual.

En el plano de la infraestructura, aunque no llegan a construir secuencias textuales, debido a la brevedad de las definiciones y descripciones, no obstante, pueden reconocerse esquemas de definición en 8 textos y esquemas descriptivos en 5 textos.

Los que realizaron las definiciones de adjetivos utilizaron el tipo de discurso teórico interactivo con relativa habilidad. El uso de los artículos definidos e indefinidos, como también el uso de pronombres indefinidos (*algo, alguno, alguna*) y demostrativos (*aquellos*) pone de manifiesto la conformación del tipo de discurso.

Las descripciones están insertas en el discurso interactivo, con rasgos de oralidad propios de la respuesta con elipsis (diálogo implícito).

El objeto descrito elidido en la actividad de escritura imita la descripción oral hecha en la clase, que tenía carácter de adivinanza en la presentación de la maestra. Es por esto que los breves textos consisten en enumerar cualidades y funciones sin mencionar el objeto dentro de los mismos. Como dato a tener en cuenta puede destacarse la presencia del modelo discursivo del orden oral internalizado y puesto en práctica.

B.1 (Secundario. Prof. 3.a) En estos ejercicios de respuestas a preguntas, los alumnos debían identificar aspectos no verbales en diálogo teatral y opinar acerca de la importancia de las acotaciones.

La consigna propuso reconocer las acotaciones de un texto teatral como marcas de la oralidad indicadas por escrito y planteó una clasificación y caracterización de las mismas.

Los alumnos clasificaron las acotaciones en base a acuerdos de clases anteriores. Lo hicieron en el formato de respuestas a un cuestionario, enumerando **acciones, actitudes, gestos o estados de ánimo**.

Como otro punto produjeron un breve texto opinando acerca de la importancia de las acotaciones. Allí casi todos movilaron el discurso teórico monologal, aunque algunos entablaron el diálogo con la profesora (mental, espontáneo, con características que remiten al lenguaje interior), desde el discurso interactivo monologal. La opinión sobre la importancia de las acotaciones fue textualizada con organización y posiciones muy diversas.

En el plano de la infraestructura produjeron secuencias explicativas, como una conclusión a partir de la clasificación realizada anteriormente.

A nivel de los mecanismos de textualización utilizaron pronombres sin antecedente explícito o supuesto en el diálogo con la profesora, quien para los alumnos, sabía a qué se referían.

La modalidad de responder por escrito con rasgos de la oralidad es una característica de la cultura escolar, tanto primaria como secundaria.

B.1. (Secundario. Prof.1). Esta parte de la tarea consistió en reconocer el tema del texto leído sobre el teatro, formular las preguntas por párrafo que el texto pudiera contestar y ordenarlas jerárquicamente.

Respecto del primer punto el análisis realizado consistió en registrar las relaciones predicativas elaboradas para resumir el tema. Hubo breves enunciados que registraron construcciones con sujeto y predicado (6) que indicaban precisión, sintagmas nominales (4), que mostraban capacidad de síntesis, elipsis de sujeto (6) que suponían el referente del texto leído y construcciones sintácticas anómalas, con coordinación incorrecta, supresiones pronominales y errores de conexión (6)

Sobre el total de 16, 13 textos que no presentaron dificultades.

Las frases sin verbos conjugados muestran una síntesis mayor. Los que elaboraron oraciones presentaron subtemas, desarrollaron más el contenido temático del texto leído y, aunque en algunos aparecieron unas dificultades sintácticas, a la vez se pudo ver la elaboración de núcleos semánticos realizados en la actividad de lectura. El eje temporal organizó la textualización, el tema desarrollado (el pasado y el presente del teatro) pudo verse en 12 textos con relación predicativa.

En el 2º punto que consistía en formular las preguntas que el texto pueda contestar y ordenarlas jerárquicamente, se tuvo en cuenta la organización semántica de las preguntas, para lo cual, por tratarse de un ejercicio dentro de la actividad de lectura, cuya finalidad fue la

elaboración del sentido, las preguntas se clasificaron semánticamente en grupos coincidentes o divergentes.

Como la mayoría de las preguntas formuladas fueron coincidentes, quedó manifiesta la comprensión del texto, es decir, la finalidad del ejercicio propuesto por la profesora apareció en la coherencia de las preguntas. También apareció la marca del discurso teórico, con el tiempo verbal del presente de indicativo como forma lingüística relevante.

En el nivel de la planificación todos los textos formularon las preguntas como fase de una secuencia dialogal y casi todos siguieron el orden operacional marcado en la consigna, de lo contrario esta tarea no podía ser realizada, las pautas mínimas guiaron un trabajo de micro-nivel semántico; el resumen, como tarea posterior resultaría del proceso de integrar la información a nivel de macroestructura semántica. Aunque no fue explicitado, el modelo teórico de van Dijk estuvo presente en la consigna.

La situación siguiente es de carácter opuesto, porque puede verse cómo una consigna muy directiva, por el efecto comunicativo producido en los alumnos, se convierte en una tarea significativa para éstos.

B.2. (Secundario. Prof. 2) Los 5 textos producidos a partir de un inicio de frase dado por la profesora se organizaron en el tipo discursivo interactivo dialogal, aunque cada segmento de texto correspondiente a un punto, presenta un tipo discursivo menor encajado.

En la mayoría, como discurso menor, inserto en el interactivo, apareció un discurso que podría denominarse “declarativo”, por cuanto está constituido por aserciones, la mayoría afirmativas, aunque hubo algunas negativas, cuya base secuencial es, en la mayoría de los segmentos, explicativa (causalidad) y descriptiva (presentación de personas y situaciones) y mayormente argumentativa en el segmento 5, cuyo inicio demandaba una opinión con fundamento.

El carácter declarativo de los segmentos textuales de la tarea mostró una articulación por fusión típica del discurso mixto interactivo-teórico, en estos casos, realizada en un nivel de composición muy restringido y situado en el orden de la oralidad.

La tendencia dominante en cada segmento mostró una forma de construcción prototípica concordante con el desarrollo temático, por una parte y las configuraciones de los mundos discursivos, en la elección de determinadas unidades lingüísticas. Por ejemplo, puede tomarse en la conformación de las secuencias descriptivas el caso del presente de indicativo de los verbos ser, tener y haber.

Los efectos del andamiaje de los inicios textuales propuestos en la consigna determinaron el curso de la cohesión verbal, al marcar la implicancia desde el presente de indicativo y las formas pronominales (**yo** admiro, **mi...**es, **me** interesa).

Otro indicio de la marca de la consigna puede verse en el segmento correspondiente a la opinión sobre la participación política, con las fases de la secuencia argumentativa desplegadas (13 textos), que remitía al inicio del texto (**Me** interesa/**no me** interesa el resultado de las próximas elecciones) exigiendo indefectiblemente la toma de posición y la necesidad de desplegar los argumentos.

Además, las marcas de inclusión y de neutralidad que se observaron en el nivel de la enunciación, son también indicadores de la constitución del tipo discursivo.

En el nivel de la textualización se observó que, en la medida en que los tipos discursivos del orden del contar pusieron en juego personas admiradas (segmento1), conjuntos musicales considerados los mejores (segmento 4), valoración de amigos (segmento3) y políticos (segmento5), aparecieron los pronombres personales y posesivos en 3ª persona singular y plural, además de que en las secuencias descriptivas se registraron anáforas nominales con determinantes posesivos. En este plano, respecto de las cadenas anafóricas se presentó la división en dos direcciones, la de la primera persona y la de la tercera, ésta construida con sintagmas nominales y pronombres personales, posesivos, demostrativos, indefinidos y relativos. El pronombre indefinido “uno” aparece incluido en las cadenas organizadas desde la

1ª persona singular; lo mismo que las formas pronominales de la 2ª persona singular (empleadas con referencia a uno mismo, el yo enunciator, uso propio de la oralidad muy extendido a los textos escritos de los alumnos).

En la conexión también operó el andamiaje de la consigna, la marca de la conjunción “porque” como organizador textual de cada segmento, cuyo significado causal se completó con adverbios temporales o sintagmas preposicionales, con significado concesivo.

Al enfocar el nivel de la enunciación, puede verse cómo el diálogo presupuesto con la profesora, destinataria de las opiniones, operó favoreciendo la autoafirmación adolescente, lo que se registra tanto en la implicación de la voz del autor, como en las modalizaciones.

La mayoría de los alumnos conjugaron varios argumentos de una manera espontánea, con el discurso interactivo como segmento tipo en la infraestructura textual, pero la puntuación de los temas enumerados, como si se tratara de una entrevista breve o encuesta, género implícito, reformulado y reforzado como práctica social en el cuestionario escolar, restó autonomía en cuanto a la planificación de los textos.

En este prototipo secuencial dialogal que sostuvo la textualización, podría observarse esa especie de secuencia subyacente en todos los textos escritos para ser leídos por enseñantes.

En los dos casos de reconocimiento de errores, como puede verse a continuación, las consignas no colaboran con el desarrollo de los alumnos que aún no han operacionalizado, en un caso, la acción de identificación de la sílaba, en otro, las relaciones morfológico-sintácticas.

C. (Primario. Prac. 2) Los alumnos realizaron las marcas correctas sobre un fragmento extraído de una enciclopedia en el que la practicante había producido separaciones silábicas incorrectas. Por lo tanto, en este caso, los alumnos no textualizaron, sino que señalaron errores sobre el texto impreso entregado y lo copiaron en un formato que reprodujo gráficamente la disposición del texto con tipografía mayúscula.

De cuatro textos entregados, dos copian nuevamente el texto y dos marcan los cambios silábicos en el impreso.

Se observó la dificultad en la tarea, puesto que la copia en otro formato (la hoja de cuaderno de los alumnos), produciría, inevitablemente otros cortes silábicos, un aspecto de la ejecución no previsto por la practicante al proponer las acciones en la consigna. Los dos alumnos que realizan la copia producen un formato tipo columna, que no respeta el margen de la hoja, poniendo de manifiesto la confusión respecto de la grafía mayúscula, minúscula, cursiva e imprenta.

Para la practicante este ejercicio fue una producción escrita de los alumnos, cuando en realidad se trata de ejercicios de reconocimiento de la sílaba sobre la fotocopia de un texto al que se le habían hecho cortes silábicos erróneos.

El plano ortográfico fue enseñado de manera abstracta, como normativa, sin asidero en la ejecución del plano gráfico como convención necesaria.

Esto guarda coherencia con concepciones de enseñanza espontaneístas, para las que deben considerarse específicamente como objetos de enseñanza en el primer ciclo de primario los aspectos fonológicos y, en consecuencia, los grafemas carecen de importancia como objeto a ser enseñado (hasta 4º grado, como puede notarse en este caso).

C. (Primario. Prof.3) En cuanto al reconocimiento de adjetivos en un texto dado por la profesora, aunque los alumnos definieron y reconocieron esta clase de palabra, hubo dificultades frente a un texto que jugaba con el absurdo, por lo que algunos alumnos se equivocaron.

En síntesis, la tarea requería concentración debido a la diversidad de ejercicios, lo que no fue logrado por la mayoría de los alumnos.

Desde el contexto de la clase, pudo verse que las nociones no se instrumentaron en la acción de lenguaje, por lo que el plano de lo representacional quedó separado de la práctica. Allí podría radicar la dificultad para la realización de los ejercicios.

3.3. Comentarios

En la relación entre las consignas y los textos de los alumnos de los practicantes, se vio que, pese a no precisar las acciones en la consigna (excepto la tarea de realizar un cuento fantástico), tienen presente el texto como producción o soporte, aunque evidencian dificultades respecto de enseñanza de las nociones lingüísticas.

Entre profesores del nivel primario la escritura tuvo la característica de ser, en la mayoría de los casos, copia o simple notación. Fue muy restringida la actividad de producción autónoma de textos planificados que propusieron a los alumnos, si aparecieron situaciones de producción de textos espontáneos.

En el nivel secundario la lectura ocupó la mayor cantidad de tiempo de las clases, sobre todo el trabajo con la comprensión de conceptos y la aplicación de nociones enseñadas en el análisis de fragmentos de textos.

Pudo verse que la textualización escrita, tanto en la escuela primaria, como en la secundaria, si bien desde la coherencia pragmática no presenta objeciones, desde el punto de vista didáctico el problema de la elaboración de la coherencia temática necesita ser abordado en la intersección de los planos de la enunciación y de la textualización y, además, en la interfaz propia de los mundos discursivos, en los órdenes diferenciados de la oralidad y la escritura.

4. Análisis de las consignas desde la teoría de la actividad

4.1. Introducción.

4.1.1. Las actividades de las clases de lengua mediadas por la actividad de lenguaje

Desde la perspectiva histórico-cultural las investigaciones que estudiaron la mediación del lenguaje en situación de clase han enfocado la actividad en las clases desde la interacción en cuanto diálogo y co-construcción del conocimiento (Wells, 2002) o, desde una perspectiva sociolingüística han analizado cómo afecta el uso de determinados modos de lenguaje a lo que se entiende por conocimiento y a lo que transcurre como aprendizaje (Cazden, 1991), es decir, se enfoca el comportamiento sobre el lenguaje escolar. Ambos autores, divulgados en los ámbitos de las Ciencias de la Educación en Argentina, indagan la enseñanza en general o los intercambios discursivos en particular. La acción discursiva y la actividad de enseñanza permanecen como dos objetos en los enfoques metodológicos.

El marco del interaccionismo socio-discursivo, propone una dirección que Bronckart (2001) define como entenderse para actuar y actuar para entenderse, en una doble articulación entre acciones primeras y segundas : « les actions secondes se trouvent codifiées sous des formes diverses, ayant une origine, un statut et des contraintes structurelles propres : modèles pratiques d'agir, textes de préfiguration générale, textes de préfiguration spécifique, textes personnels des agents, textes externes des observateurs potentiels, et il ne peut évidemment être question de considérer que l'une de ces formes fournit, de l'action première, une ré-interprétation plus "vraie" qu'une autre. Ce ne sont que des lieux d'inscription des actions secondes, ou encore des lieux dans lesquels se déroulent en permanence le processus de *morphogenèse des actions*, qui n'est lui-même qu'un aspect du processus de morphogenèse du social (cf. Quéré, *op. cit.*). »

[.....] chaque individu participe lui aussi aux évaluations langagières, et il est donc régulièrement amené à "juger" de la pertinence de l'agir des autres eu égard aux critères émanant des pré-construits collectifs. Dans ce cadre, il prend nécessairement conscience qu'il est lui même évalué à l'aune de ces critères, et devient apte à se les appliquer. Il *s'approprie* et *intériorise* dès lors des ingrédients des évaluations externes de son agir, et se construit des représentations de ses intentions, de ses motifs, de ses capacités, bref de sa responsabilité dans le déroulement des activités collectives ; il s'agit là d'un autre processus *second*, qui construit une *action* et un *agent internes*, ou auto-représentés.

Ce parcours nous ayant permis d'élaborer une sémiologie de l'agir distinguant les activités collectives, les actions premières, les actions et agents externes, et les actions et agents internes, il nous reste à commenter le sens que nous attribuons à la notion de *personne*. Pour nous, alors que la notion d'agent est située et synchronique (elle désigne l'individu responsable de cette action-là), la notion de personne désigne la *structure psychique* qui s'élabore *diachroniquement* en chaque individu ».

Desde este posicionamiento la búsqueda metodológica consistió en separar aspectos del análisis para reunirlos en un nivel de complejidad mayor.

La pregunta: **¿qué hay detrás de las consignas de enseñanza de la lengua?** Movilizó la indagación acerca de cómo la interacción socio-discursiva de las consignas media las relaciones de trabajo en la enseñanza de la lengua materna. Específicamente se enfoca la interacción en clase: lo que se enseña como acción y lo que se aprende como acción en las prácticas de lenguaje.

En definitiva, se trata de aprehender el lenguaje como praxis en la praxis particular de enseñar lengua.

4.1.2. La metodología y su relación con la Didáctica de la lengua

La didáctica de la lengua, como campo de investigación, enfoca la construcción de instrumentos específicos en el análisis de los textos de la interacción en clase (Canelas-Trevisi, 1999). Estos instrumentos se sitúan entre la teoría y la práctica. Debido a los préstamos disciplinares en el análisis didáctico (Bronckart y Schneuwly, 1991) se realiza la articulación de distintos campos de las ciencias del lenguaje y la psicología en la relación social de trabajo entre docente y alumnos.

El concepto de acción de lenguaje que delimitara Bronckart (1997b:213) define la acción verbal como práctica que se realiza mediante signos en la reconfiguración de las otras acciones: “le langage constitue d’abord une pratique illocutoire, fondatrice de la rationalité sociale qui régit les actions humaines. Cette pratique se solidifie en systèmes de signes, ou langues naturelles, qui permettent un recodage locutoire particulier (socio-culturel) des représentations rationnelles du monde. Ces systèmes de signes sont mis en fonctionnement dans le cadre de discours, dont certains sont articulés aux actions sensées et dont d’autres prennent la forme d’actions autonomes ou actions langagières. Une des finalités de ces actions langagières est de proposer des reconfigurations d’action, au travers desquelles les humains progressent dans leur compréhension des déterminations de la raison pratique”

Se desprenden como consecuencias metodológicas de esta delimitación: la acción verbal como unidad psicológica y el texto como unidad lingüística, único producto observable de la actividad de lenguaje, constituyen las herramientas conceptuales que encuadran y perfilan el análisis de las nueve clases de lengua (tres correspondientes a practicantes y tres correspondientes a profesores de Nivel Primario y tres de Nivel Secundario).

Se utilizaron como textos los registros de las clases y los textos producidos por los alumnos a partir de las propuestas de las consignas de los enseñantes. La consigna de tareas escrita fue considerada como el instrumento mediador y, a la vez, el segmento textual que se articula como texto escrito en interacción diferida con los trabajos escritos producidos por los alumnos como tarea.

Asimismo, en el contexto de la clase, se tomaron algunos segmentos textuales significativos (en lo que respecta a la dirección de la actividad) de los textos orales de los docentes en interacción directa con los alumnos.

El objetivo didáctico de este análisis es disponer de una metodología para predecir las internalizaciones de los alumnos en función de la apropiación de conceptos y capacidades de textualizar. Dicho de otro modo, se trata de ahondar en la elaboración de instrumentos que aporten a la planificación de la enseñanza desde la perspectiva vygotskiana del desarrollo potencial.

4.1.3. Algunos ejes tomados de la teoría de la actividad

En el marco de los desarrollos de Leontiev (1983,1975/ 1989), tomé unos ejes, a partir de los cuales ha sido organizado el análisis:

1) La actividad es una unidad de vida mediatizada por la reflexión en la mente, cuya función real es orientar al sujeto en el mundo objetivo. Cada actividad corresponde a una necesidad y está dirigida a un objeto capaz de satisfacer esa necesidad. Es este un proceso caracterizado por transformaciones que se producen constantemente.

2) La conciencia surge por la división de acciones operadas en el trabajo, cuyos resultados cognoscitivos se abstraen de la actividad humana integral y se idealizan en forma de significados lingüísticos. Estos significados son los portadores de los procedimientos, las condiciones objetales y los resultados de las acciones.

La imagen psíquica del producto como finalidad debe existir para el sujeto para que él pueda actuar con esa imagen, es decir, cambiarla en correspondencia con las condiciones existentes. Son las imágenes conscientes, representaciones conscientes.

3) Por lo tanto, los significados son formadores de la conciencia humana y es el lenguaje el portador de estos significados, pero no el demiurgo. Tras los significados lingüísticos se ocultan los procedimientos de la acción socialmente elaborados (las operaciones), en cuyo proceso los hombres se transforman y conocen la realidad objetiva.

4) Además, la conciencia individual es un sistema dual con un significado como significado objetivo (fijado en el lenguaje) y un sentido como significado personal. Esta dualidad de significados hace que permanezca oculto el funcionamiento de los significados en los procesos de la actividad y de la conciencia de los individuos concretos.

Sin perder el sistema de relaciones sociales, se trata de otro sistema de relaciones: el movimiento interno de la conciencia individual generado por el movimiento de la actividad objetal. Por eso, **la investigación científica de la conciencia es imposible al margen de la investigación de la actividad del sujeto.**

5) El análisis no desmiembra la actividad viva en elementos, sino que **pone al descubierto las relaciones internas** que la caracterizan, relaciones tras las cuales se encuentran las transformaciones que surgen en el desarrollo de la actividad, en su movimiento.

Sólo en el sistema de la actividad humana los objetos pueden adquirir las cualidades de: **impulsos-finalidades-instrumentos**, fuera de ese sistema pierden su existencia como tales. El instrumento, fuera de sus vínculos con la finalidad se convierte en una abstracción, igual que la operación tomada al margen de su enlace con la acción que ella realiza.

Se trata de analizar los vínculos sistémicos internos. Asimismo, la actividad puede perder el motivo, se convierte entonces en una acción que hace otra actividad, hace efectiva otra relación con el mundo.

6) Las acciones se originan en el intercambio de actividades y se correlacionan con la finalidad de la actividad como constituyentes del contenido de las actividades concretas en relaciones internas que las vinculan. Las operaciones son los medios o procedimientos para realizar la acción, por lo tanto se correlacionan con las condiciones requeridas para alcanzar la finalidad de la actividad. Toda operación es el producto de la transformación de la acción, que ocurre como resultado de su inclusión en otra acción y de su “tecnificación” (automatización).

A partir de las categorías de Leontiev, propongo los siguientes niveles de análisis:

a) La actividad de comunicación en los textos de enseñantes

El objeto: el instrumento lenguaje, en relación con él enfocamos acciones de lenguaje y operaciones psíquicas.

a.1) La actividad de lectura.

El objeto: finalidades que son diversas capacidades a desarrollar, enfocamos: acciones con sus metas propuestas y operaciones supuestas.

a.2) La actividad de escritura.

El objeto: finalidades: diversas capacidades a desarrollar, enfocamos acciones con metas propuestas y operaciones supuestas.

b) La actividad de comunicación en los textos de alumnos

El objeto: el instrumento lenguaje, en relación con él enfocamos acciones de lenguaje y operaciones psíquicas.

b.1) La actividad de lectura

El objeto: capacidades adquiridas, enfocamos: acciones con sus metas alcanzadas y operaciones realizadas.

b.2) La actividad de escritura:

El objeto: instrumentos apropiados, enfocamos: acciones con sus metas alcanzadas y operaciones realizadas

En estos niveles se establecen relaciones entre las **finalidades de docentes** y las **finalidades de alumnos**, también la correlación entre las **acciones propuestas** por los docentes y las **acciones realizadas** por los alumnos y el grado de **operacionalidad** que se manifiesta entre alumnos de un mismo grupo.

En síntesis, en las operaciones se observa la realización o no de la actividad propuesta según sean las transformaciones de las acciones realizadas. Es posible evaluar, además, la eficacia de la **consigna como instrumento mediador**.

4.1.4. La teoría de la actividad y la planificación de la consigna

Como objeto teórico, desde la perspectiva vygotskiana, el espacio de la consigna se construye y enfoca no sólo en cuanto mediación, sino como instrumento específico de la ZDP (zona de desarrollo próximo), tiene la finalidad de planificar cómo se organiza el andamiaje del pensamiento a través de las acciones de lenguaje y del metalenguaje que vehiculiza contenidos lingüísticos de las disciplinas de referencia (Ciencias del Lenguaje)

Este andamiaje como planificación de la consigna supone un plano teórico y un plano práctico articulados y es en este plano de la práctica en el que influyen las concepciones teóricas explícitas, pero fundamentalmente las implícitas, las que circulan en los discursos docentes como objetos de enseñanza (Bronckart y Plazaola- Giger, 1998), lo que fuera analizado en el cap.VI.

Por lo tanto, debido a que la actividad objetual genera el movimiento interno de la conciencia individual, que a su vez es un sistema dual con un significado fijado en el lenguaje y un sentido como significado personal (Leontiev, 1989), puede decirse que la consigna de tareas se constituye **como instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad**.

Para (Wertsch,1999) en su enfoque de la acción mediada como unidad básica de análisis de las relaciones intermentales (interpsicológicas para Vygotski) entre los agentes y la herramienta, ésta llega a configurar la acción de los agentes a pesar de la reflexión consciente y la volición de los propios agentes.

En este análisis de la actividad que he realizado, las acciones intramentales que se exteriorizan en los productos textuales, es decir los trabajos escritos de los alumnos, pueden mostrar el proceso intermental o interpsicológico entre docente y alumnos, que es el espacio que nos interesa desde la Didáctica de la lengua.

Pudo observarse que no alcanza con formular la consigna en el plano de las acciones a ejecutar porque los contenidos conceptuales específicos de la asignatura Lengua, tanto como los textos en sí mismos en cuanto objetos empíricos, tienen un contexto de producción, por una parte, y unas relaciones lógicas en las que están configurados, que constituyen el objeto del que deben apropiarse los alumnos. En este punto también se observa que **la comprensión**

de la finalidad de la actividad de lengua es un objetivo básico en la elaboración de la consigna como instrumento.

Las acciones verbales dirigidas desde la consigna que no conducen a la finalidad de la actividad, se convierten en una abstracción, no logran operacionalidad; sucede algo similar con las operaciones (por ejemplo, las clasificaciones) que no se integran en una práctica de lenguaje posterior y quedan como repertorios abstractos sin llegar a utilizarse.

En esta búsqueda de conocer y aclarar sobre la producción y la utilización de esta herramienta cultural propongo enfocar las prácticas escolares de enseñanza de Lengua como prácticas socioculturales que pueden cambiar cualitativamente, según el diseño de los instrumentos oriente el sujeto hacia el objeto. En este sentido, los análisis parecen indicar que “la clave puede estar en cambiar la herramienta cultural en vez de mejorar las habilidades para utilizar esa herramienta” (Wertsch, ob.cit.), lo que constituye una posición opuesta a la de las propuestas didácticas exclusivamente centradas en la metacognición, es decir, las que focalizan particularmente el aprender como objeto de análisis.

La consigna en cuanto herramienta realiza un control del proceso de operaciones mentales de los alumnos, que **debe estar reexteriorizado como proceso en la planificación de las acciones que conforman la consigna.** De esta manera, la internalización del modelo propuesto en la elaboración podrá transformarse en una capacidad para ser utilizada – internalizándose- a modo de estrategia por cada agente (alumno) en la comprensión o producción de textos.

4.1.5. Lo accional del lenguaje en Bronckart y la “influencia de los sentidos” en Luria

En el marco de la teoría de la actividad, la automatización de los procesos verbales incluidos en la alocución (según Leontiev) llevó a Luria (1995:180) a considerar “la enunciación verbal como una forma de actividad (con sus motivos, su tarea inicial o proyecto y su control) cuya estructura psicológica, en muchos aspectos, es en gran medida enigmática.” A partir de las investigaciones de Galperin (1959-75: 124) define “el acto voluntario como acción estructurada que se apoya en medios verbales- y se entiende por éstos no sólo el lenguaje externo, como medio de comunicación, sino también el lenguaje interior, regulador de la conducta-.”

El carácter predicativo, fragmentario y plegado del lenguaje interior, el control del tema y rema unificados, como característica, hacen que indique qué es lo que es necesario realizar, en qué dirección debe orientarse la acción.

Si nos detenemos en este aspecto de la planificación inherente al lenguaje interior que desarrolla Luria, es por la posibilidad de articular a partir de esta función, lo que Bronckart denomina **lo accional** del lenguaje.

Para Luria el acto voluntario está en estrecha relación con los lóbulos frontales del cerebro, cuyo papel- para ser aclarado- aún necesita de más de una generación de psicólogos. Según el psicólogo ruso, como constitución de la alocución verbal se da el paso del enlace simpráxico de la palabra con la acción al enlace sinsemántico (dos palabras). Después de analizar las corrientes lingüísticas y las explicaciones correspondientes, incluyendo los desarrollos de Chomsky, se apoya en los estudios propios y los de Mc Neill (1970) y Bruner (1975). Parte del reconocimiento de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas en las estructuras verbales y desde allí enfoca el análisis psicológico y lingüístico sobre la generación de la comunicación verbal desplegada.

Retoma la tesis de Vygotski respecto de la realización del pensamiento en la palabra en lo que respecta al paso del sentido subjetivo no formulado aún verbalmente y comprensible sólo para el propio sujeto, a un sistema de significados verbalmente formulados y comprensible para cualquier interlocutor, sistema que se forma en la alocución verbal, constituido por eslabones. Este sistema se apoya en el lenguaje interior y está constituido por enlaces potenciales o “nudos” del “registro semántico primario” (sistema de enlaces simultáneos del tema-remata que

garantizará la unidad de la enunciación como formación semántica cerrada), que sirven de base para la alocución verbal desplegada.

En el mismo sentido, la articulación posible y efectiva entre el enunciado y la proposición, estaría también delimitando este espacio de la actividad verbal como lo formularan Bronckart & Stroumza (op cit). Quiere decir esto que los enunciados (nivel de la responsabilidad enunciativa) y lo proposicional de las secuencias (nivel de la infraestructura), como dos niveles del lenguaje, se determinan mutuamente, desde el sentido y desde la construcción lógico-sintáctica respectivamente; se trata de “la dimensión del lenguaje actuante en un texto singular”, la **acción del lenguaje** en la medida en que actúa en y para la exteriorización.

En el contexto de la tarea de la clase podemos diferenciar la actividad como situación de quien enseña y como situación de quienes aprenden, tanto en la actividad verbal mediadora como en la actividad propuesta, la escritura como tarea.

El enfoque didáctico abordado y ahondado aún presenta aspectos que deben continuar estudiándose a partir de diferentes diseños instrumentales, lo que podría resumirse de la siguiente manera: **se trata de estudiar las formas de planificación del efecto que la consigna, como texto, produce en los alumnos como interlocutores de los enseñantes.**

Los aportes de la teoría de la actividad aún presenta múltiples posibilidades, por eso, en la elaboración y evaluación de la progresión de las consignas sería interesante, a la vez que eficaz, describir los **efectos previsible de las acciones de lenguaje** dentro de la actividad de enseñanza y analizar, tanto la acción verbal desplegada por quien enseña, como la acción mental realizada por quien aprende, que se materializará en los productos textuales como tarea.

Se trata de enfocar la planificación de la consigna como **diseño del espacio previo, como operaciones mentales incluidas en acciones que producirán determinadas apropiaciones de contenidos y actitudes.**

4.2. Los datos

Estos datos ya fueron presentados en el capítulo anterior, aunque en otro orden; debido a que el método de análisis de los mismos varía en esta oportunidad, se reiteran extractos textuales de las clases con la finalidad de hacer comprensibles las relaciones que se realizaron. Se mantiene el orden de los tres grupos de enseñantes que fuera presentado en el capítulo V.

Nivel primario. Practicantes. Tres clases

1) Clase de 4º grado

P.Prac.1 (clase 1.1)

Practicante: D.

P: Ahora vamos a cambiar los textos. Cuando terminen vamos a intercambiar las hojas y vamos a seguir las órdenes que nos da el texto, pero sin sacarse la ropa. Por ejemplo, dice: desvestirse, enjabonarse las partes, fíjense si es así y ponen el numerito que creen que corresponde.

¿Entendieron? Explico otra vez. (explica)

(los alumnos se ponen a trabajar)

.....
P: Antes de terminar, algunos no terminaron, vamos a seguir las instrucciones a ver si nos podemos bañar. Se paran al lado de la mesa.

¿Cuál es la primera, todos parados, dejen un ratito, cuando todos se paren empezamos.

Ao: Poner el tapón

(Van respondiendo distintos alumnos)

(Como tarea) Realicen instrucciones para hacer algunas de las siguientes cosas: rascarse, sacarle punta al lápiz, olvidarse de hacer la tarea, perder el tiempo, caminar, sacar la lengua.

P: Cada uno lo pega en su carpeta y lo va a corregir de acuerdo a lo que hicimos recién.

Clase de 4º grado

P.Prac.2 (clase 1.4)

Practicante: K.

“Prac.: Vamos a trabajar lengua sobre el tema de las sílabas.(...)”

(escribe en el pizarrón) “Las sílabas son las unidades más pequeñas en que podemos dividir las palabras”
(propone un juego llamado palabras enganchadas, los alumnos están parados, en ronda, tomados de la mano)

Prac.: En estos juegos trabajamos la separación de sílabas.”

(escribe en el pizarrón) “Tarea. Este texto tiene errores ortográficos en la separación de sílabas de las palabras, a ver si los pueden encontrar.

Primero marca los errores y después escribe nuevamente el texto correctamente”.

Clase de 5º grado.

P.Prac. 3 (clase 1.5)

Practicante: M

“Prac.: Esto es una guía, no es para estar preso, pero acuérdense de elegir un lugar, un personaje, le ponen un nombre, lo describen, ese personaje va a vivir en ese lugar, luego eligen un elemento, si quieren esto o inventan otro, luego el conflicto y por último el final donde explican la solución del problema.

Este cuento, en casa, tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar, si desarrollaron el conflicto, después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos.

El nudo no es sólo eso, tienen que definir la situación, desarrollarla y se resuelve”.

Prac:Para realizar esta actividad va a ser en forma individual y van a elegir (escribe) un lugar:

Cerro cucaracha

Aguas negras

Bancarrota

Pozo hondo”

Nivel Primario. Profesores. Tres clases

Clase de 5º grado.

P.Prof. 1 (clase 2.4)

Profesora: G.

“Vamos a trabajar de todas las noticias “la pesadilla de viajar en Buenos Aires”. Primero van a separar en párrafos, con lápiz.

.....

Bueno, ¿terminaron todos? Bueno, vamos a hacer una lectura para todo el grupo grande.

.....

Escuchen un momentito lo que tienen que hacer en la carpeta: escribir la opinión de ustedes relacionada con el tema. Individual en cada carpetita”.

Clase de 4º grado.

P.Prof.2 (clase 2.2)

Profesora:A.

“Para observadores (título en el pizarrón)

(La docente escribe) En la estación hay personas muy preocupadas por los horarios. Ayúdenlos a resolver sus problemas.

El señor Isidro va a Córdoba, así que le espera un viaje largo. Su problema es que no merendó. ¿Tiene tiempo para tomar un té?

Jaime Teodoro espera a su novia que viene de Vicente López. Pero... guarda. Si no se da cuenta, no la va a encontrar. Rápido, ¿a dónde tendrá que ir?

.....

Analizarla es leerla, observar todo.

Diez minutos observando la imagen y los enunciados, cada detalle.

3- Barnabitas está muy nervioso. Su tren sale justo dentro de un minuto y la cola no avanza, ¿a dónde irá?

¿Cuánto tendrá que esperar si pierde ese tren?”

Clase de 5° grado.

P.Prof. 3 (clase 2.5)

Profesora: P.

“Les voy a explicar. Yo agarré unos objetos y ustedes van a hacer lo siguiente: una persona de cada grupo va a tener que palparlo para describir, agregando la mayor cantidad posible de cualidades del objeto y lo va a hacer con los ojos cerrados. Otro del grupo va a venir a buscar el objeto y lo lleva al grupo. Los demás escriben en un borrador todas las cualidades que su compañero dice. ¿Alguna duda?... el objetivo no es adivinar, es describir

.....
“Adjetivos (título en el pizarrón)

(la docente escribe)

Ejercicio 1- Definir con tus palabras las siguientes clases de adjetivos:

-adjetivo calificativo

-adjetivo numeral

-adjetivo gentilicio

Ejercicio 2- Completá el recorrido del laberinto.

Ejercicio 3- leé este párrafo y tachá todos aquellos adjetivos que puedas para transformarlo en texto informativo. Transcribí el texto en tu carpeta.”

Nivel Secundario. Profesores. Tres clases

Clase de 3° año.

S.Prof. 1 (clase 3.5)

Profesora: C.

“El resumen (título escrito en el pizarrón)

1°- Reconocer el tema del texto

“D.: primero vamos a hacer eso, página 147 (los alumnos tienen un libro)

¿La lectura silenciosa se alcanzó a hacer en la última clase?

Aos.: No

Bueno, hagan una lectura silenciosa primero.

(los alumnos leen el libro de Editorial Kapelusz que ha sido entregado a cada uno previamente)

(la docente dicta y escribe en el pizarrón)

2°- Para cada párrafo formular las preguntas que el texto pueda contestar

b) jerarquizarlas por párrafo (colocarles número 1,2,3)

si consideran necesario completar con alguna información de las respuestas a las preguntas 2.

D: No están igual a las del libro, están un poquito reformuladas.

(escribe)

3- Redactar un resumen del texto, teniendo en cuenta las respuestas que seleccionaron”.

Clase de 3° año.

S.Prof. 2 (clase 3.6)

Profesora: A.

“Recordemos rápidamente. El tema que estábamos trabajando. Hoy vamos a hacer un trabajo grupal. Estamos trabajando argumentación. Vimos que se puede encontrar en infinidad de textos, lo vimos, ¿quién me recuerda qué es argumentar?

Ao: Decir el porqué de una razón, una opinión

D: opinión, afirmación, etc. ¿se acuerdan que les pedí un minitrabajo. Consistía en defender determinadas afirmaciones:

“Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posibles:

yo admiro a...porque...

el mejor programa de música es...

3) ella es mi mejor amiga... porque...

4) el mejor programa...

5) me interesa el resultado político de las próximas elecciones... porque...”

Clase de 4° año.

S.Prof. 3 (clase 3.9)

Profesora: G.

“D.: Empezamos, (dicta) número 1 para el primer texto: observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación?, cierran el signo. Abrimos de nuevo signo de pregunta, ¿de qué tipo se trata en cada caso, cierran el signo, abrimos otro.

Ao1.: ¿al lado?

D.: Al lado o abajo, ¿y qué importancia le adjudicarías o le darías? Y segundo, Reescribir la entrevista formulando las preguntas sin los rasgos propios de la oralidad. Punto segundo: si es necesario agregar alguna observación sobre aspectos de la comunicación no verbal, bueno, a ver, lean las dos a ver si hay alguna duda en lo que hay que hacer.

Ao.: La primer pregunta es ¿cómo sería?

D.: ¿cuáles son los aspectos no verbales: entonación de voz, gestos, disposición del cuerpo, todo eso, y qué importancia tiene. Cuando hablamos de la importancia tenemos que ver...

Aa1: Hay que transcribir

D: No, si quieren, poner un ejemplo de cada uno

Aa2: Es para el primer texto

D: Sí la primera es para el primero, la segunda para el segundo, una para cada texto.”

4.2.1. Relación entre las clases y los textos producidos por los alumnos.

Como fuera señalado en el Capítulo III, la consigna de tareas puede ser un instrumento para planificar la actividad a través de acciones coherentes con la finalidad de la misma.

La coherencia textual de la consigna es de índole pragmática (nivel comunicativo) y temática (nivel de la actividad en sí), es decir, cuando analizamos la actividad de escritura diferenciada de la actividad de lectura, estamos diferenciando coherentemente dos procesos de operaciones mentales que incluyen acciones diversas en la realización de la actividad.

Por este motivo, la consigna es un texto planificado para producir efectos diversos en los destinatarios alumnos. Para algunos habrá acciones que han alcanzado un carácter de operación, mientras para otros aún permanecen como acción cuya meta no logra ser alcanzada.

Si bien en la planificación de la tarea es necesario separar las acciones, éstas deben estar orientadas como proceso, integrándose en la producción de la actividad. De lo contrario, al perderse la noción de proceso en la realización de la tarea, se pierde la actividad en sí y la tarea queda reducida a un conjunto de acciones que se caracterizan por las interrupciones o incoherencia. Lo notamos tanto en la comprensión de los textos (actividad de lectura), como en la producción textual (actividad de escritura).

En los cuadros comparativos, organizados según los tres grupos de enseñantes, puede verse a la izquierda **la actividad a)** planteada desde el punto de vista del docente y a la derecha, la realización de **la actividad b)** desde los textos producidos por los alumnos de las 9 clases. La numeración 1 corresponde a lectura y 2 a escritura, como lo indicara en la introducción al explicar el diseño metodológico de este análisis.

También se registró el carácter de la tarea, los procedimientos y las nociones didácticas instrumentadas en las clases.

A partir de este análisis de las consignas se observa que cada alumno al apropiarse de la finalidad de la actividad logra la coherencia textual en el intercambio comunicativo, a la vez que puede integrar las acciones que constituyen la actividad.

4. 2.2. Los datos analizados

4.2.2.1 Nivel primario. Practicantes

Clase de 4° grado

P.Prac.1 (clase 1.1)

Practicante: D.

La practicante indicó a los alumnos que debían intercambiarse hojas y *“seguir órdenes que les daba el texto, pero sin sacarse la ropa”*, eran órdenes para bañarse. Se trató, en primer lugar, de ordenar instrucciones escritas y después hacer una especie de representación de ejecución de la acción de bañarse.

Como tarea tenían que reconocer un texto de instrucciones y escribir otro del mismo tipo.

La consigna planteó *“órdenes”*, las que fueron reformuladas como *“instrucciones”*.

Con posterioridad se precisó el género, las *“instrucciones para bañarse”*.

En la consigna se pudieron distinguir tres partes: una parte de la consigna propuso ordenar y enumerar acciones según la realización de la actividad como tarea escrita en el papel, otra parte, ejecutar las órdenes de las acciones ordenadas y una tercera propuso escribir un texto de instrucciones siguiendo el modelo de lo realizado en clase.

Nivel **a)** la practicante, como expectativa en cuanto a la textualización esperaba que los alumnos comprendieran el texto, **a.1)** actividad de lectura, copiaran lo operacional aprendido: **a.2)** escribir un nuevo texto según indicaciones (*“rascarse, rascarse, sacarle punta al lápiz, olvidarse de hacer la tarea, perder el tiempo, caminar, sacar la lengua”*) y, además, pegarlo cada uno en su carpeta, corrigiéndolo en base a las acciones ejecutadas anteriormente por todos los alumnos en la clase.

La consigna escrita dictada fue la siguiente: *“realicen las instrucciones para hacer alguna de las siguientes cosas: sacarle punta al lápiz, rascarse, sacar la lengua, caminar, perder tiempo”*

Los textos escritos por los alumnos y fotocopiados fueron 11, es decir, menos de la mitad de los presentes en la clase.

Lo que consideramos en este aspecto es que el ejercicio realizado durante la clase sirvió como modelo a ser utilizado por la mayoría de los alumnos. Debido a que ordenaron acciones de acuerdo con la realización de la actividad de bañarse y a que, además, hicieron allí una representación de las acciones ordenadas por el texto, la finalidad de ese género, que es la de guiar las acciones a ejecutar quedó orientada en su realización textual concreta.

Por lo tanto, la consigna de realizar alguna otra actividad, a elección de cada alumno, contaba con el modelo presentado anteriormente. Podemos decir que la practicante utilizó este criterio de ejecutar antes de caracterizar formalmente el género instrucciones, el cual fue reconocido por los alumnos con posterioridad a la utilización del texto.

En el nivel **b)** hubo 7 alumnos que realizaron el género **instrucciones**, 3 realizaron **relatos**, 1 produjo un texto **mixto** entre el relato y la instrucción.

En la actividad de escritura, nivel de análisis **b.2)** desde la organización paratextual el andamio de la numeración adoptado por la mayoría fue un dispositivo que permitió mantener la finalidad de la instrucción.

Los 3 textos incorporan dibujos de los elementos que deben utilizarse para ejecutar las instrucciones, 1 reproduce una escena de un niño comiendo y mirando televisión, todos guardan coherencia con la realización o con el objeto utilizado en la instrucción.

En 2 trabajos no colocan numeración, utilizan el recurso de polisíndeton en la sucesión de acciones. Todos los demás disponen el orden numérico, lo que presenta la forma de lista de oraciones con punto y aparte y muestra el nivel de operacionalización de la actividad de escritura de instrucciones.

Los títulos y la fecha aparecen en casi todos los textos, a excepción de dos, como organizadores de la producción textual.

Los que hicieron una secuencia narrativa (o mejor dicho un esquema o script) la organización en el eje temporal dio coherencia a los textos, en cambio en dos casos en los que mezclaron descripción con narración se produjo pérdida de coherencia pragmática, es decir se perdió la finalidad del texto, lo instruccional no fue adquirido operacionalmente.

Puede notarse una diferencia entre los textos en lo que respecta al uso de los modos y tiempos verbales que indican también características del género: las 7 instrucciones enumeran acciones, utilizando el infinitivo, los 3 relatos utilizan el presente o el presente con infinitivo, que tiene valor de futuro. Por lo tanto, el aspecto verbal está funcionando como operaciones en la realización textual.

El mayor uso de infinitivo indica que los alumnos copiaron las formas verbales del modelo presentado en clase.

En casi todos los textos la impersonalidad (modo infinitivo) es la tendencia mayor, debido al modelo enunciativo propuesto por la practicante en la clase. No obstante, en los textos organizados desde el script o la secuencia narrativa, la 1ª persona singular o plural asumen la enunciación como voz del autor empírico del texto, en unos casos y la 3ª persona plural,

implícita, como en el caso del texto I (la marca del pronombre personal **se**) pone de manifiesto la voz neutra del narrador en el relato.

En síntesis, los siete alumnos que realizan instrucciones de acuerdo con el modelo de texto presentado logran la finalidad que propone la consigna, en el caso de un alumno que no define el género y produce un texto entre relato e instrucción, mezcla el infinitivo con el presente de indicativo en 1ª persona plural la realización de las acciones no guarda relación con la finalidad de la actividad y se pierde la coherencia.

En tres casos en que hay relato lo organizan desde la acción ya realizada o realizada habitualmente y lo hacen utilizando el presente como presente histórico, además introducen los conectores temporales.

Las reiteraciones de incorrección ortográfica se dan respecto del uso **z** y **c** en 6 textos lo que muestra un desconocimiento de los fonemas. En el mismo nivel de reiteración encontramos la falta de tilde en otros 6. Otros errores ortográficos aparecen en menor escala, como es el caso de falta de **h**, sustitución de **g** por **j** y **b** por **v**.

El plano gráfico evidencia el uso del texto: la instrucción enfoca el dibujo de los objetos, mientras el relato ilustra una situación de los sucesos; lo mismo puede notarse respecto de la numeración como dispositivo paratextual, los números ordenan la secuencia, en cambio en los textos que son reemplazados por la conjunción **y** y el adverbio **después**, no es la sucesión de acciones la que organiza el texto, sino los tiempos del relato, ejemplo : “*saco el lapiz y sacar el sacapuntas, después le empieso a sacarle punta, después el lapiz queda pontudo*”, cambia la finalidad de la instrucción y se vuelve relato.

Los textos muestran un relativo dominio del género propuesto, el modelo dado con la consigna de “seguir las órdenes” y la consigna de la tarea “realicen las instrucciones para hacer”, son dos aspectos de la direccionalidad de la actividad que operaron como determinantes del género textual asumido por la mayoría de los alumnos.

Clase de 4º grado

P.Prac.2 (clase 1.4)

Prac.K.

El tema de la clase fue “escritura y convenciones ortográficas: separación de sílabas”. El texto de la consigna fue:

“Las sílabas son las unidades más pequeñas en que podemos dividir las palabras. Este texto tiene errores ortográficos en la separación de sílabas de las palabras, a ver si los pueden encontrar. Primero marca los errores y después escribe nuevamente el texto correctamente”.

Se distinguen dos tareas en esta consigna:

Tarea a: Reconocer la sílaba.

Da una orden de acción corporal: “Hacemos una ronda parados tomados de la mano. Esto es un contacto tipo 4º grado a las 8.30 de la mañana. Empezamos el juego con animales y personas. Vamos a cambiar el ritmo”.

No retoma explicaciones que relacionen ritmo y sílaba, por lo que la tarea de los alumnos muestra el desajuste entre la oralidad y la escritura que, posiblemente se debió al desconocimiento de la practicante o falta de transposición didáctica del tema.

La consigna define la sílaba como unidad más pequeña en que se puede dividir una palabra y propone su reconocimiento mediante el error ortográfico y algunos juegos orales. En la reformulación hay una explicación de la actividad realizada en clase: “juegos que sirven para separar en sílabas”. Propone en primer lugar, marcar el ritmo de las palabras, en segundo lugar, marcar errores percibidos en sílabas, después reescribir correctamente el texto.

Tarea b: corrección de un texto con identificación de errores

En el **nivel a)** de análisis la finalidad de la practicante fue que los alumnos realizaran las marcas correctas sobre un fragmento extraído de una enciclopedia en el que se habían producido cortes incorrectos en la separación de las sílabas.

Por lo tanto, en este caso, los alumnos no debían textualizar, sino señalar errores sobre el texto impreso entregado.

En el **nivel b)** pudo verse que lo copiaron en un formato que reproducía gráficamente la disposición del texto con las marcas tipográficas de mayúsculas y minúsculas utilizadas arbitrariamente por cada alumno en los textos presentados.

De los cuatro textos entregados sólo dos copian nuevamente el texto, los otros dos realizan los cambios silábicos en el impreso.

Lo que puede observarse es la dificultad en la tarea, puesto que la copia en otro formato (la hoja de cuaderno de los alumnos), produciría, inevitablemente otros cortes silábicos, un aspecto de la ejecución no previsto por la practicante al proponer las acciones en la consigna. Los dos alumnos que realizaron la copia en sus cuadernos produjeron un formato tipo columna, sin respetar el margen de la hoja. Es este otro indicador de la no comprensión de la finalidad propuesta en la actividad.

En el nivel **b)** de esta relación entre la consigna y la tarea aparece en primer lugar este inconveniente gráfico que un texto pone de manifiesto: la confusión respecto de la grafía mayúscula, minúscula, imprenta. Otro texto utiliza la mayúscula para identificar las sílabas que fueron bien separadas. Los dos alumnos tuvieron en cuenta la disposición gráfica del texto al mismo nivel que la ortográfica, por lo que la copia como tarea no tuvo una finalidad para ellos. Como ejercicio tomaron como meta de la acción marcar en el texto fotocopiado. Es decir, a nivel de la comunicación los alumnos no entendieron a la practicante y realizaron algo aproximado a lo que hacen habitualmente sin conciencia, o con escasa conciencia de esta operacionalización silábica en la escritura.

La normativa de la separación silábica fue enseñada de manera abstracta en la ejecución del plano gráfico como convención.

Para la practicante se trató de una producción escrita de los alumnos, cuando en los hechos fueron ejercicios de reconocimiento de la sílaba sobre la fotocopia de un texto al que se le habían realizado cortes silábicos erróneos.

No se entiende en el contexto de la clase cuál es la finalidad de la enseñanza de la sílaba y la relación sonido-fonema-grafema queda confusa. Los aspectos fonológicos como objetos de enseñanza en el primer ciclo de primario al ser enseñados recién en 4º grado quedan en el plano de la abstracción, los alumnos ya escriben, aunque en la marca de los grafemas mostraron dificultades.

Clase de 5º grado

P.Prac. 3 (clase 1.5)

Prac. M.

La consigna propuso dos momentos de la tarea, el primero, de trabajo en clase: *“Esto es una guía...acuérdense de elegir un lugar, un personaje...luego eligen un elemento...luego el conflicto y por último el final, donde explican la solución del problema”*.

En un segundo momento, en el cierre de la clase, la practicante indicó la lectura de lo escrito y la revisión como tarea para la casa: *“tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar...después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos.”*

La consigna tiene un marco que comprende las acciones inmediatas a realizar por los alumnos y el encuadre de la tarea como proyecto global a ser ejecutado en etapas.

La practicante les dijo a los alumnos que la consigna era una “guía” de acciones a realizar, “aspectos a desarrollar”, para hacer un cuento.

Utilizó una terminología teórica, “desarrollo del conflicto”, que no fue explicada. En la reformulación se refirió al “nudo” como “definir la situación desarrollada y se resuelve”, por lo que hubo una sustitución del concepto de conflicto por la noción didáctica de nudo.

Dirigió las acciones de la ejecución: *“al final, la solución del problema. La reescritura, bien prolijo.”*

Propuso una relectura individual para revisarlo antes de entregar el cuento: *“Este cuento, en casa, tienen que volver a leerlo, si están todos los aspectos que tenían que desarrollar, si*

desarrollaron el conflicto, después van a hacer la reescritura bien prolijo y después yo me los llevo a casa para leerlos”.

Los textos entregados por la practicante conforman un conjunto con tapa con dibujos que remiten situaciones y personajes, “*El libro de los cuentos fantásticos*”, contratapa con dibujos y una breve leyenda: “si no les gusta no lo lean, pero les aseguramos que está muy bueno” e índice con los nombres de los autores (diez alumnos). Se trata de una compilación de cinco cuentos, algunos de autoría individual, otros colectivos.

Todos los cuentos han seguido las instrucciones de la consigna en lo que respecta al conflicto (nudo) y al género fantástico, puesto que habían tenido contacto con modelos, por lo tanto desde el **nivel a)** la comunicación entre docente y alumnos respecto de la finalidad de la primera vehiculizada en la consigna. La reformulación de la misma operó en las acciones realizadas en la **actividad b.2)** de escritura de los alumnos. Éstos logran realizar los cuentos como acciones dentro de la tarea, situados comunicativamente en el género pactado con la practicante

Nivel primario. Practicantes.

Clase 1) texto 1.1. 4º grado - enseñante D. a) seguir instrucciones para bañarse a.1) Acciones: seguir órdenes que da el texto. a.2) escribir instrucciones para hacer algunas de las siguientes cosas: rascarse, sacarle punta al lápiz, olvidarse de hacer la tarea, perder el tiempo, caminar, sacar la lengua. Tarea: Instrucciones Procedimientos: seguir órdenes, realizar las acciones indicadas. Nociones didácticas: instrucciones, escribirlas	26 alumnos- 11 textos entregados b) realizan acciones según instrucciones del texto b1) realizan acciones como si se bañaran (en la clase) b2) eligen la actividad que van a dividir en acciones. Escriben la instrucción en el cuaderno. Operaciones: algunos (7) dan órdenes, otros (3) relatan, otro (1) relata y describe.
Clase 2) texto 1.4. 4º grado – enseñante K. a) enseñar una noción teórica o una operación a.1) reconocer las sílabas en un texto con errores a.2) corregir en la reescritura (copia) del texto Tarea: reconocer la sílaba Procedimientos: marcar el ritmo de las palabras, marcar errores en sílabas, reescribir Nociones teóricas: error ortográfico, sílaba como unidad más pequeña en que se puede dividir una palabra Nociones didácticas: escribir nuevamente el texto sin errores	13 alumnos- 4 textos entregados b) realizan acciones de un juego cuya meta es marcar el ritmo. b.1) marcan de acuerdo con la noción implícita de sílaba. No aplican un procedimiento determinado. b.2) no realizan reescritura de texto ni copia del mismo (3). Operaciones: Se detienen en la grafía de la separación en imprenta, uno marca con mayúsculas las sílabas separadas, los otros alumnos marcan con círculos las sílabas en la fotocopia.
Clase 3) texto 1.5. 5º grado- enseñante M. a) hacer un libro de cuentos Tarea: escribir un cuento o más Procedimientos: seguir los pasos de una guía con los elementos del cuento Nociones teóricas: desarrollo del conflicto Nociones didácticas: al final, la solución del problema. La reescritura bien prolijo.	No hay registro de alumnos presentes- 5 textos entregados (producción de 11 alumnos) b) escriben dos cuentos individuales y tres cuentos grupales b.2) realizan cuentos fantásticos según la guía. El formato de libro ha sido tenido en cuenta desde el plano paratextual. Operaciones: aplican las nociones de conflicto y solución del problema. Textualizan con escasos errores ortográficos y sintácticos.

4.2.2.2 Nivel primario. Profesores

Clase de 5º grado

P.Prof. 1 (clase 2.4)

Profesora: G.

La profesora comenzó recordando a los alumnos un pedido de búsqueda de noticias para Ciencias Sociales acerca de “*los medios de transporte en Argentina*”.

Se estableció un diálogo entre ella y los alumnos, que participaron decididamente con información extraída de los noticiosos nacionales de tv: choferes despedidos, el asfalto de una ruta provincial, un camión que transportaba cocaína y armas, etc.

La profesora introdujo la actividad de la siguiente manera:

“Les voy a dar una fotocopia con noticias extraídas de distintos diarios. Les voy a pedir que escuchen bien las consignas.”

Los alumnos continuaron aportando información sobre el tema del transporte de droga. La docente valorizó la actitud: *“veo que se han informado, nos interesan estos temas. Además, en Argentina, como turistas, como los primos de Carolina que venían de Italia, ¿con qué problemas se podían encontrar? Vamos a trabajar, de todas las noticias “La pesadilla de viajar en Buenos Aires”. Primero van a separar en párrafos, con lápiz.”*

La finalidad de la clase, desde **el nivel a)** de análisis fue la relación entre Ciencias sociales y Lengua. Fue evidente una modalidad establecida de comunicación por el tipo de participación de los alumnos: todos querían mostrar que se habían informado sobre el tema. El diálogo fue fluido.

Las indicaciones de la tarea que la profesora dio a continuación de la lectura individual fueron las siguientes:

“Bueno terminaron todos? Vamos a hacer una lectura para todo el grupo grande.

Aa: Hay siete párrafos.

Empezamos con Ailén, la escuchamos. Para el que no pudo leer más que una vez, vamos a hacer una lectura general. ¿Ya está?”

Leyeron varias alumnas, con diversas dificultades, algunas de corrido en voz baja, otra en voz alta entrecortando las palabras. Se notaron dificultades en la lectura -en alumnos de 10 años- por la táctica de la relectura desplegada por la docente: primero leyeron en grupos de cuatro, después leen un párrafo por alumno en voz alta.

La finalidad de esta actividad **a.1)** fue la comprensión del texto. Las acciones propuestas por la docente fueron: 1ª: separar por párrafos, con lápiz, 2ª: relectura para el grupo grande, 3ª: extraer la intención del autor y 4ª: relacionar lo leído con la experiencia propia respecto del tema.

En el siguiente segmento aparecen estas dos acciones de la actividad y la realización de las mismas de parte los alumnos:

“¿Qué intención habrá tenido el escritor al escribir este texto?”

Ao: Que sepan lo que les puede llegar a pasar.

Aa: Es un texto informativo

D: Bien, a ver, Federico.

Ao: Que no es conveniente viajar.

Ao: O que no es conveniente ir en colectivo.

D: ¿Pasa en nuestra ciudad?

Aa: Pasé por la parada de colectivos y estaba llena de chicos.

Ao: En el horario escolar.....me contó que un hombre subió a pedir ropa.”

Los alumnos continuaron contando anécdotas y se fueron del tema del texto; la docente intervino: *“Pero, ¿de qué nos habla el texto?”*

En ese momento los alumnos reconocieron que estaban centrados en el tema de la delincuencia y no en el transporte.

El texto oral de la interacción muestra una coincidencia entre las acciones propuestas por la docente y las acciones realizadas por los alumnos en la actividad de lectura. Hay una relación directa con la coincidencia en el nivel de la actividad comunicativa. Tanto una como otros saben que están trabajando en Lengua contenidos de Sociales y saben cómo hacerlo. Los alumnos, **nivel b)** esperan ser guiados en la tarea, preguntan acerca de la actividad y son escuchados y valorizados (esto es observable en el registro de la seguridad de la voz, la espontaneidad y confianza con que opinan). Se puede notar que se detienen más en el tema discutido que en el texto leído, en realidad se van del contenido del texto. Por eso la docente formula la pregunta.

Al pasar a la actividad de escritura se produce un cambio que también podría indicar una modalidad de trabajo. La profesora da la consigna oralmente y debe repetirla. Hay alumnos que no realizan la tarea:

“D: Escuchen un momentito lo que tienen que hacer en la carpeta: escribir la opinión de ustedes relacionada con el tema. Individual en cada carpetita.

Vamos a escribir la opinión. Cada uno escribe su opinión en la carpeta y después tienen que leer el trabajo.

Ao: ¿Qué tenemos que hacer?

D: Yo les dije y me están preguntando.”

En el nivel **a.2)** la finalidad es relacionar lectura e información sobre el tema recogida por cada alumno con anterioridad en la producción de un texto autónomo. La última acción explicitada en la consigna, la lectura del trabajo, señala este aspecto de la autonomía de la producción junto con el pedido de dar la opinión sobre el tema.

De los diálogos de la clase no aparece con precisión si los alumnos han analizado el tema del texto o el texto ha sido un disparador para hablar sobre diversos temas, el transporte entre otros, como la droga, la delincuencia, es decir los riesgos en la calle. Hay preguntas de la profesora que quedan sin respuestas (intención del escritor, de qué nos habla el texto), los alumnos no las toman y ella continúa con la tarea, no obstante tratarse de acciones básicas de la actividad de lectura, para diferenciar texto en la clase de Lengua como producto concreto del tema de la clase de sociales.

En el **nivel b.2)** de los textos escritos de los alumnos esta falta de claridad en la finalidad es evidente.

Los temas que enfocan son: el peligro de Buenos Aires, las posibilidades de choque al viajar en colectivo, los vidrios que se empañan por falta de aire, la irresponsabilidad de los colectiveros, el tamaño de los colectivos. Se trata de tomar un aspecto del tema como si fuera el tema global, lo que afecta a la comprensión del texto leído, tanto como a la actividad de escritura. La amplitud de la consigna, centrada en la opinión personal, produce este efecto de dispersión respecto del contenido del texto leído. Los textos escritos manifiestan una sintaxis próxima a la oralidad, cuyos referentes externos son, en unos casos, el texto leído, en otros, los temas comentados en la clase. Los títulos son indicadores, puesto que algunos ponen *Opinión*, otros *la pesadilla de Buenos Aires*, la mayoría, *la pesadilla de viajar en Buenos Aires*. Esto también muestra que las acciones realizadas por los alumnos no tienen metas coincidentes ni con la propuesta de la tarea como actividad de escritura, ni entre ellos como textualizadores. Casi todos utilizan la modalidad enunciativa del cuestionario, es decir, responden a una supuesta pregunta acerca de la opinión personal.

El dominio del sistema ortográfico no está incorporado a la textualización escrita: todos los alumnos tienen errores de ortografía.

Clase de 4° grado

P.Prof. 2 (clase 2.2)

Profesora: A.

La profesora introduce la tarea de la siguiente manera:

“D: Bueno, a partir de ahora no habla nadie más, silencio. Escuchen... La actividad es para concentrarse, yo les voy a dar las consignas, denme tiempo, pero nadie se mueve del lugar ni empieza a preguntar hasta haber estudiado lo que les pongo en el pizarrón. ¿Está claro?”

La consigna anotada:

“PARA OBSERVADORES

En la estación hay personas muy preocupadas por los horarios. Ayúdenlos a resolver sus problemas.

1.-El señor Isidro va a Córdoba, así que le espera un viaje largo. Su problema es que no merendó. ¿Tiene tiempo para tomar un té?

2.- Jaime Teodoro espera su novia que viene de Vicente López. Pero... guarda. Si no se da cuenta no la va a encontrar. Rápido ¿a dónde tendrá que ir?”

La fotocopia entregada a los alumnos consiste en un dibujo en el que está representada una estación ferroviaria. Hay un cartel con horarios y destinos, nueve personajes ocupan distintas posiciones.

Desde la actividad comunicativa la finalidad buscada es interpretar relacionando información diversa, tanto la de la imagen dibujada, como la de la consigna. Además el título en

mayúscula, “para observadores”, indica esa función, la de observar para poder resolver. Podemos considerar que la observación es la acción principal que deben realizar los alumnos desde la propuesta, **nivel a)** del análisis. Otras acciones incluidas en la consigna guían la relación entre la información de los carteles del dibujo y los datos enunciados en la consigna, es decir la operacionalización conduce a la matemática, deben sumar y restar.

En la mitad de la clase un alumno dice *“Pero estamos en Lengua, no en Matemáticas”*, lo que evidencia esta extrañeza de los alumnos ante la consigna no convencional en clase de Lengua.

La profesora orienta la realización de la actividad de lectura, va guiando las acciones, nivel de análisis **a.1)**:

“D: Por lo menos mirar la imagen diez minutos, mirarla, reconstruirla.”

Aa: ¿leer?

D: Por supuesto. Analizarla es leerla, observar todo...”

Hay muchas demandas de los alumnos acerca de cómo realizar, a las que la docente reitera, *“antes de preguntar lean”, “un tiempito y después preguntás”, “diez minutos observando la imagen y los enunciados, cada detalle”, “es importante que se fijen primero qué datos tienen y qué tienen que averiguar y de ahí en más, los buscan”, “en el punto uno, pónganme la cantidad de minutos”*

Desde el **nivel b)** se puede notar que la finalidad no ha sido comprendida, una alumna reclama:

“Aa: pero es recomplicado esto”

D: Fijate, a ver qué datos da el enunciado. Chicos, ojo, hay que descartar la información que no es importante.”

La articulación de informaciones de diferente naturaleza es un obstáculo para la textualización. Por eso los alumnos preguntan : *“¿copiamos todo?”*, no tienen claridad respecto de la finalidad, quieren conocer los pasos, es decir las metas de las acciones porque no entienden la actividad.

En la lectura, en el nivel b1) del análisis los alumnos están dedicados a interpretar tanto la consigna como los datos que tienen que averiguar.

Por eso es de notar que en primera instancia se sitúan en el orden del narrar y buscan la coherencia del relato: *“Isidro es el apellido?”*, *“¿qué es de ella?”*, *“¿cuánto tarda para tomar el té?”*, *“No entiendo, Jaime Teodoro, ¿cómo Jaime Teodoro?”*, *“¿Cómo Barnabitas es nervioso?, es nombre de mujer?”*. La imagen ha evocado el relato y les cuesta salir de la situación configurada para hacer cálculos, sobre todo por tratarse de una clase de Lengua.

Las indicaciones de la docente se dan, en el **nivel a.1)**, planteando la meta de la acción que los alumnos se resisten a realizar: buscar datos. Lo formula con los siguientes enunciados:

“¿Qué datos tienen, qué tienen que averiguar”, “¿qué te pide el problema?”, ¿te da algún dato este problema?” “¿Cómo hacés para calcular eso?”, “¿tenés alguna otra información?” Desde la enunciación la modalidad alude a la voz del profesor de matemática, como ya lo señalara un alumno.

Es así como en el nivel de **análisis b2)** se nota que los trabajos escritos por los alumnos han sido textualizados a la manera de las resoluciones de problemas matemáticos. En la mayoría de ellos aparecen una resta y abajo: *“Respuesta: tiene 40 minutos para tomar el té”*. Asimismo el formato del texto producido es el de respuestas enumeradas. Por lo tanto, las acciones realizadas al textualizar consisten en responder a cada uno de los tres puntos o problemas (como dijera la profesora) y el nivel operacional ha sido el de los cálculos matemáticos, es decir operaciones con notación numérica que, la mayoría de los alumnos elabora como género textual de matemática.

El estilo narrativo-interactivo de la consigna (ayudar a los personajes de una situación imaginaria) no fue considerado por la enseñante como procedimiento para la textualización, las indicaciones apuntaban sólo a observar, buscar datos y a relacionar información, es decir, a lo que ella definió como lectura (*“Analizarla es leerla. Es observar todo”*). La textualización quedó ausente y la actividad de escritura se redujo a notación.

Clase de 5º grado

P.Prof.3. (clase 2.5)

Profesora: P.

La clase se inicia con una consigna de tarea, sin aclarar el contenido de Lengua que será desarrollado:

“P: Les voy a explicar. Yo agarré unos objetos y Ustedes van a hacer lo siguiente: una persona de cada grupo va a tener que...[palparlo para] describir, agregando la mayor cantidad posible de cualidades del objeto, y lo va a hacer con los ojos cerrados. Otro del grupo va a venir a buscar el objeto y lo lleva a su grupo. Los demás escriben en un borrador todas las cualidades que su compañero dice. ¿Alguna duda?”

Aos: No! (gritan todos)

P: Decidan quién viene. Si ustedes descubren el nombre del objeto, bien, si no, no importa; el objetivo no es adivinar, es describir...la idea no es abrir los ojos cuando descubran de qué objeto se trata, seguimos describiendo.”

La docente recorre los grupos mientras realizan esta actividad, aclara que se trata de escribir mientras otro describe e introduce un concepto que no explica:

“describir muchas cualidades”

Cuando han terminado propone:

“Uno de cada grupo lee todas las características que escribieron. ¿Quién lee ahí?”

Ao: Es una canasta de paja, abajo es circular....., es hueco...

(La docente hace un comentario que no se escucha)

Aa: Tiene orejas, es un zapato, tiene una nariz, es de peluche, etiqueta...

P: ¿Qué cualidades encontraste? ¿Qué es para vos una cualidad?

Aa: Eso

P: Dijiste....., pero ninguna cualidad.”

En el nivel de **análisis a)** se ve que la finalidad de la actividad para la docente es la descripción a través de la percepción, incluyendo implícitamente el reconocimiento de las cualidades del objeto.

En el **nivel b)** la finalidad ha sido el juego, adivinar (implícito en la actitud de contacto con ojos cerrados) las características del objeto.

Entre la propuesta y la realización hay una distorsión que no está situada en la acción de lenguaje, sino en la tarea elegida por la docente, quien a partir de la percepción táctil pretende que los alumnos infieran un concepto abstracto: cualidad.

Ellos no tienen dudas cuando explica la tarea. Es la profesora quien supone como meta de la acción de describir el concepto de cualidad.

Insiste con cada uno de los grupos: *“no me describís cualidad... confundieron cualidades con nombre de objetos...¿Alguien recuerda qué son esas cualidades?”*

Ante la falta de respuesta satisfactoria la enseñante da la siguiente explicación:

“Por ahí están olvidados como les decíamos (escribe en el pizarrón) Escribo cualidad y pongo debajo, adjetivo. Es decir, solamente las que son adjetivos que sirven para describir sin decir...”

Ao: Tiene olor.

P: ¿cuál es el adjetivo?

Ao: Tiene

P: No, eso es verbo

Ao: calentito

P: Claro”

El concepto de adjetivo es más concreto y funcional que el de cualidad, puesto que a partir de este reconocimiento, todos los alumnos enumeran adjetivos, en ese momento cambian la meta de la acción de describir el objeto por la de reconocer cualidades que proponía la enseñante. Pero no ha sido la explicación la causa del cambio de meta a alcanzar, ha sido el reconocimiento empírico de la clase de palabra adjetivo.

Es observable esto porque la docente lleva a los alumnos a establecer la relación semántica entre cualidad y calificar, pero no lo logra:

“Dentro de los adjetivos encontramos una variedad de clases, podemos separar distintas clases. Hay adjetivos calificativos, ¿qué quiere decir? ¿de qué palabra proviene?”

Aa: calificar.

P: ¿Qué califica?

Aa:...

P: ¿Qué es eso?

Aa: calificar los grandes con los grandes, los chicos con los chicos.

P: eso es clasificar.

Ao: Sinónimo

P: No, sinónimo, no, ¿será poner cualidades?

Aa: Es ordenar

P: ¿Qué es calificar?

Ao: Apreciar las cualidades de una persona o cosa.

P: Calificar es descubrir cualidades y ¿qué son las cualidades, qué hago?

Ao: Describir.”

Este diálogo es relevante para confirmar la distorsión comunicativa que se produjo en la realización de la tarea y cómo ha operado en las mentes de los alumnos esta progresión del descubrir al describir que hace la enseñante y que los alumnos no toman como acciones correlativas en relación con el concepto de cualidad, que es sustantivo (*“apreciar cualidades de una persona”*), pese a que el adjetivo pueda referir a una cualidad. La profesora podía partir del concepto de adjetivo que los alumnos ya poseían para llegar a la cualidad como abstracción.

Este texto oral de la clase pone de manifiesto la contradicción entre las operaciones propuestas por la profesora: describir y adivinar (la descripción es la transcripción de la mirada, que se opone a descubrir con los ojos cerrados).

Las acciones realizadas por los alumnos han sido adivinar y escribir, que no coinciden en sus metas con las expectativas de la enseñante, ellos se mantuvieron a nivel de las reglas del juego, la actividad no sirvió para llegar al concepto de cualidad, que era la finalidad esperada, por eso la actividad realizada fue otra.

Cuando reconocen el concepto de adjetivo, la clase comienza a ser clase de Lengua, es decir, se sitúan en la noción de metalenguaje y desde allí clasifican adjetivos, incluso los calificativos, que identifican empíricamente, junto a los gentilicios y numerales.

El concepto de cualidad no pudo conformarse como instrumento en las mentes de los alumnos, el concepto de adjetivo fue la herramienta que permitió instrumentalizar funcionalmente la calificación como atributo.

En la consigna siguiente propone otra tarea, esta vez incluye el metalenguaje directamente en la actividad, aunque la introduce también como juego:

“P:...Yo les doy a cada uno un laberinto en el que vamos a realizar un recorrido, tiene entrada y salida. Este laberinto tiene adjetivos calificativos, numerales y gentilicios. Está armado con círculos, en los grandes están las palabras y hay salidas, cada salida es con una palabra de la clase que se pide...”

Aa: No entiendo

P: Cuando veas la copia lo vas a entender.

Aa: Parece de geometría y no de lengua.”

En los niveles **a)** y **b)** del análisis, el comentario de la alumna remite al carácter poco preciso de las explicaciones y tareas presentadas.

La consigna registrada en el pizarrón para ser copiada por los alumnos es la siguiente:

“Adjetivos

Ejercicio 1: Definir con tus palabras clases de adjetivos:

-adjetivo calificativo

- adjetivo numeral
- adjetivo gentilicio

Ejercicio 2: Completá el recorrido del laberinto

Ejercicio 3: leé este párrafo y tachá todos aquellos adjetivos que puedas para transformarlo en texto informativo. Transcribí el texto en tu carpeta.”

Como actividad de escritura, en el **nivel a.2)** de análisis notamos distintas finalidades con un orden secuencial: 1) definir, 2) clasificar, 3) identificar adjetivos calificativos en el uso.

En realidad cada ejercicio constituye una acción con una meta más o menos explícita. Tanto en el caso del ejercicio 2, como en el del ejercicio 3, los alumnos deben realizar dos operaciones: reconocer y clasificar.

De todas maneras, la tarea está organizada operacionalmente desde la clasificación.

En el **nivel b.2)** del análisis notamos que todos los alumnos realizan las acciones de clasificación del ejercicio 2 (recorrido del laberinto), las operaciones consisten en marcar con un lápiz un trayecto que une clase de adjetivo con ejemplo concreto.

El ejercicio 3 también es realizado por todos, la operación consiste en tachar los adjetivos calificativos para transformar al texto en noticia, con la modalidad enunciativa neutra que corresponde.

El ejercicio 1, la única acción que proponía la textualización (definir clases de adjetivos) es realizada sólo por seis alumnos, de los cuales cuatro relacionan el adjetivo calificativo con la acción de describir (en estos casos la construcción sintáctica es incorrecta, han establecido una relación semántica a partir del ejercicio realizado en clase, por ejemplo: “*calificativos son aquellos que describís algo*”). Sólo uno (probablemente copiado del manual) relaciona el adjetivo con la cualidad: “*el adjetivo calificativo denota cualidad*”.

En algunos trabajos los verbos utilizados en las definiciones parecen copias de diccionario o de un manual: “*denota*”, “*pertenece*”, “*proviene*”.

Como actividad de escritura se observa que la textualización, a pesar de estar enunciada en la consigna no está validada en la ejecución. La mayoría de los alumnos responden en el estilo cuestionario, como un punto más entre los enumerados en la tarea.

Nivel Primario. Profesores.

Clase 1) Texto 2.4 5º grado- docente G. a) relación de contenidos entre sociales y lengua. a.1) Comprensión de texto Acciones: separar párrafos relectura en grupo grande intención del autor relacionar lo leído con la experiencia sobre el tema a.2) escribir una opinión	31 alumnos- 15 textos entregados b) trabajar contenido de sociales, esperan ser guiados en cada acción. b.1) no se realiza la comprensión del texto, desarrollan el tema de la clase de sociales. b.2) enfocan temas diversos, no el del texto. Responden a una supuesta pregunta con rasgos de oralidad: unos escriben una opinión (7), otros relatan un suceso (6) y otros (3) dan instrucciones. No comprensión de la consigna.
Clase 2) Texto 2.2 4º grado – docente A. Interpretar relacionando información diversa (carteles, dibujos, enunciados) a.1) observar. Analizar es leer. a.2) resolver problemas con respuestas precisas.	18 alumnos- 18 textos entregados Demandan acerca de las metas de las acciones a realizar. No comprensión de la actividad. b.2) Contradicción entre relato y cálculo. Algunos (10) responden cuestionario, otros (3) resuelven problema de aritmética y un alumno hace un esbozo de relato. Operaciones: Realizan notaciones como en clase de matemática. No textualizan.
Clase 3) Texto 2.5 5º grado- docente P. a) Proposición de juego a.1) describir un objeto con ojos cerrados (sin adivinar) agregando cualidades. a.2) Definir adjetivo, completar gráfico, tachar y transcribir texto.	21 alumnos- 14 trabajos entregados No entienden la tarea. b.1) Juegan a adivinar características del objeto Cambian la meta de la acción: buscan adjetivos (operacionalización). b.2) Todos clasifican Todos tachan modalizaciones de un texto. 7 textualizan Operaciones: Todos enumeran cualidades y funciones como respuestas a un cuestionario (8 esquemas de definición, 5 esquemas descriptivos)

4.2.2.3. Nivel Secundario.

Clase de 3º año

S.Prof.1. (clase 3.5)

Profesora: C.

Del texto oral de la profesora se obtiene la finalidad de la misma, elaborar un resumen. La primera actividad que se propone es la lectura, denominada *“lectura silenciosa”*, como modalidad ya incorporada como operación por los alumnos.

La profesora recapitula la experiencia anterior para situar el contexto de la actividad, lee el texto en voz alta, hace preguntas (*“¿qué se entiende por teatro occidental?, ¿quién fue Aristóteles?, ¿cuando dice tragedia a qué se refiere?, ¿cómo aparece, a través de un...? ¿se entiende? ¿qué significa prescindible?”*) e inmediatamente explica el proceso que deberán seguir los alumnos:

“cada uno escribe el tema, la idea más abarcativa a la cual responde todo el texto. También pueden pensar en el propósito”

“formular las preguntas que el texto pueda contestar

“jerarquizarlas por párrafo, colocarles número, uno, dos tres”

“redactar un resumen del texto teniendo en cuenta las respuestas”

Explica las acciones al nivel operacional:

“lo que responde a esta pregunta es lo fundamental de este párrafo, a esto le pongo uno, a lo otro, me parece secundario, le pongo dos”

“recuerden que dijeron el teatro a lo largo del tiempo, el tiempo tiene que aparecer mucho en las preguntas”

Mientras explica anota la consigna escrita en el pizarrón:

1º reconocer el tema del texto

2º a) para cada párrafo contestar las preguntas que el texto pueda contestar

b) jerarquizarlas por párrafo (colocarles número 1, 2,3)

b.1) contestar solamente las preguntas número 1

c) si consideran necesario completar con alguna información de las respuestas a las preguntas 2.

3º Redactar un resumen del texto, teniendo en cuenta las respuestas que seleccionaron

Lo operacional (preguntar, enumerar) pasa a un nivel de disociación en la realización de la actividad, antes de contestar se supone la pregunta. La jerarquización es una acción que propone como meta las operaciones de selección y omisión llevadas a nivel de acción. En el orden de las acciones propuestas podría producir una distorsión, no queda claro si lo que se jerarquiza son preguntas o respuestas.

El punto 3 es una actividad de lectura cuya finalidad es reelaborar el proceso de comprensión del texto.

En el nivel de **análisis a) y b)** se notan desajustes respecto de las acciones verbales y sus finalidades:

“P: Aristóteles, ¿a dónde nos lleva? ¿quién fue Aristóteles?”

Ao1: Filósofo griego

Ao2: emperador romano

P: ¿cuándo murió Cristo?, Aristóteles vivió antes, ¿cuál es el sinónimo de logos?

[al finalizar la clase, un alumno vuelve a preguntar:]

Ao: ¿Quién era Aristóteles profesora?

P: Un filósofo griego de antes de Cristo. Recuerden que las preguntas qué, cuándo llevan tilde.

Ao: si hay dos preguntas importantes...”

(la profesora lee la consigna en voz alta)

Los alumnos preguntan desde su actividad de lectura y la profesora está situada en su actividad de control de la tarea, no establece un diálogo coherente con los alumnos. En el primer segmento de la clase no aclara si Aristóteles era filósofo o emperador (respuestas

simultáneas de alumnos) y sobre el final de la clase, cuando no puede eludir la respuesta (ante una pregunta directa de otro alumno), lo hace pero enfocando la ortografía.

La actividad que propone la profesora es la lectura con finalidad **resumen**, para los alumnos la lectura tiene la finalidad **comprensión del sentido del texto**, el resumen es una acción dentro de la tarea, pero no tiene la jerarquía de finalidad. Al no estar explícita la finalidad, los supuestos operan como un ruido entre los interactantes.

En la consigna como texto escrito se distinguen cuatro acciones: releer/preguntar/ordenar preguntas/resumir. Las operaciones propuestas son: separar/enumerar por párrafos, incluidas en las acciones de releer y preguntar, mientras que las operaciones de contestar con 1 y completar con 2 se incluyen en la acción de ordenar (no está claro si las preguntas o las respuestas). En la acción de resumir está supuesta la operación de elaboración de la macroestructura semántica, que aparece desde el inicio de la clase cuando la profesora demanda el reconocimiento del tema del texto.

En el **nivel b)** del análisis, en el texto oral de la clase, podemos notar que, ante la explicación de la profesora, los alumnos traducen a sus compañeros:

P: ...Una vez que hayan terminado todo, jerarquicen.

Ao: No entiendo

P: Es... lo que responde a esta pregunta, es lo fundamental de este párrafo, a esto le pongo 1, a la otra, me parece secundario, le pongo 2.

Ao: Ah! Idea principal y...

P: Lo hacen en cada uno de los párrafos."

Las acciones de enumerar y ordenar se transformaron para ese alumno en una operación incorporada, el reconocer la idea principal y la idea secundaria (concepto que la profesora quería desestructurar en la actividad utilizando otro término: "jerarquicen"). La intervención del alumno demuestra que en realidad se trataba de categorizar de otro modo la misma operación adquirida durante la escolaridad.

Otro segmento que demuestra la organización de la actividad desde las operaciones de los alumnos es el siguiente:

Aa: ¿puede haber dos preguntas que contesten lo mismo?

P: Quiere decir que hiciste dos preguntas al mismo contenido. Respondé solamente la más importante. Si te parece que alguna no termina de responder a lo que quiere decir el párrafo, le agregás, no es una cosa rígida. Que sean claras las preguntas. Recuerden que dijeron el teatro a lo largo del tiempo, el tiempo tiene que aparecer mucho en las preguntas.

Ao: hacemos una pregunta y la contestamos

P: No, primero hacés las preguntas, después las contestás.

Ao: Es como si les damos puntos: 1 a la más importante, 2 a la que no es tan...

P: La que está más fuerte.

(todos están escribiendo)

Aa: Primero las contestamos ¿o vamos armando?

P: La idea es que las contestes y después armes."

Las preguntas al texto son una modalidad de trabajo que la profesora ha sacado del Manual del alumno, es decir, la incorporación a la actividad responde al valor social y académico que se le atribuye, sin evaluar la eficacia respecto de la tarea. Las acciones de los alumnos indican esto, por una parte la alumna se plantea una posibilidad que muestra su atención focalizando las preguntas en sí mismas, algo que para la profesora no tiene importancia, puesto que indica: "respondé solamente la más importante". Surge inevitablemente el interrogante ¿para qué la pregunta? ¿cuál es su utilidad?

Otro alumno, también centrado en la acción de preguntar supone responder a cada pregunta, pero la profesora le indica lo contrario; allí interviene un tercer alumno para aclarar cuál es la acción real que necesitan realizar: dar un puntaje de importancia, es decir, surge otra vez la operación de clasificar en idea principal y secundaria que los alumnos tienen adquirida.

Una cuarta alumna vuelve a demandar cómo realizar las acciones de preguntar y responder, una señal más para reconocer el obstáculo comunicacional que interfiere en la realización de la actividad, pero en realidad el obstáculo reside en la elaboración de la consigna como texto. Las preguntas podrían haberse excluido en la consigna y los alumnos podrían realizar esta actividad de comprensión de texto.

En los trabajos escritos, en el nivel de **análisis b.1)** se puede distinguir que:

Todos hacen las preguntas, pocos jerarquizan, menos redactan, sólo entregan 17 alumnos.

Diez alumnos hacen el resumen, lo que manifiesta que la actividad de lectura tuvo como finalidad la comprensión del texto, pero las acciones propuestas para preparar el resumen no operaron como organizadoras de la actividad de escritura.

Sólo cinco alumnos escriben un resumen coherente como texto.

Ocho alumnos hacen resúmenes por párrafo, pero no construyen un texto unitario.

Cuatro alumnos responden a las preguntas formuladas colocando respuestas Número 1 y Número 2.

Todos los alumnos colocaron por título El resumen, copia de lo escrito en el pizarrón por la profesora. Es esta otra indicación acerca de no haber internalizado –la mayoría– la finalidad de la actividad propuesta.

En el texto oral de la clase se nota que la explicación de la tarea enfocó las acciones que debían realizar los alumnos, sin integrar la finalidad de la actividad. Los implícitos en el discurso de la profesora y los supuestos de los alumnos en la comprensión de la consigna fueron operaciones mentales que distorsionaron el nivel de la actividad comunicativa, como lo registramos en ese primer nivel de análisis.

Clase de 3° año

S.Prof.2 (clase 3.6)

Profesora: A.

Del texto oral de la clase transcripta se obtiene que el tema es la argumentación. La profesora pregunta: *¿quién me recuerda qué es argumentar?*

Un alumno responde *“decir el porqué de una razón, una opinión.”*

La profesora inicia la tarea:

“P: Opinión, afirmación, ¿se acuerdan que les pedí un minitrabajo. Consistía en defender determinadas afirmaciones. Una era...Yo admiro a ...porque” (y enuncia la consigna que había dado la clase anterior por escrito):

“Apoyar las siguientes afirmaciones con la mayor cantidad de argumentos posibles:

1) Yo admiro a...porque...

2) El mejor programa del momento es...porque...

3) Es mi mejor amigo/a.... porque...

4) Mi grupo de música o cantante preferido es...porque...

5) Me interesa/no me interesa el resultado de las próximas elecciones porque...”

La situación comunicativa del diálogo entre la profesora y los textos producidos por los alumnos constituye el desarrollo de la clase. En este sentido se pueden tomar algunos segmentos de la interacción que permiten analizar este primer **nivel a) y b)** de las finalidades de la actividad comunicativa:

“P: ¿Quién es tu mejor amigo Susy?

Aa: Es mami porque sabe escuchar y se puede confiar en ella.

P: ¿Vos Noelia?

Aa: No tengo porque... (lee texto extenso)

P: Bien, está fundamentado por qué no.

Aa: Porque a los que tengo a todos les doy la misma valoración.

P: Muy bien, es difícil elegir cuando se tiene muy buenos amigos. Muy valioso lo que acabás de decir. Pasamos al grupo de música o cantante, ¿quién levanta la mano?”

La profesora se involucra en la valoración de los argumentos de los alumnos, es decir los textos están siendo usados como instrumentos de comunicación entre los alumnos y entre éstos y la docente. La finalidad de esta actividad para los alumnos es dar a conocer sus preferencias estéticas, valores morales y políticos. Para la profesora están presentes las dos finalidades: la de conocer lo que piensan sus alumnos y cómo argumentan. Esto es observable porque se involucra desde su propia opinión, sin salir del rol de enseñante de Lengua. Se refiere a los trabajos de la siguiente manera:

“P: Fantástico y, honestamente, no esperaba tanto. Lo que veo muy de ojito, en casa me daré el gusto de leer en privado.”

La valoración positiva de los textos producidos instala el trabajo de Lengua como producto con un uso concreto. A partir de movilizar desde el mundo discursivo la producción textual, hay una transformación en la actividad que se manifiesta en los textos de los alumnos tanto en la extensión de los mismos como en la variedad de argumentos.

Un dato que resulta significativo es que la profesora menciona el “respeto” al inicio y al cierre de la clase. Esta modalidad comunicativa es parte del contexto de producción de los textos que influye positivamente en la actividad de escritura evaluada, opina sobre la situación política:

“Ao: No me interesan los resultados porque la Argentina seguirá igual.

P: Lucha entre ellos más que gobernar.

Ao2: Me interesa porque viviendo en un país democrático...

P: Pone algo importante. La mayoría de ustedes han nacido en democracia. Rescatemos lo de Benjamín, todavía podemos seguir eligiendo. ¿A ver Malena?

Aa: No me interesa, cada vez estamos peor... (lee texto extenso).

Ao: Bravo!

P: Dijo algo la compañera! Entre el abuelito y... ésta es la reina de la Argentina. ¿Vieron que se puede argumentar cuando uno sabe o puede decir cosas? Yo puedo coincidir o no, pero tiene montones de razones y creo que son auténticas, no miente.”

Después de la intervención de casi todos los alumnos la profesora cierra la actividad de lectura de los textos:

“P: Muchas cosas no se entienden, son los juegos de la democracia, Hay distancia entre lo que se hace y lo que se dice. ¿Se acuerdan que lo leímos en el apunte, estas cosas se pueden decir porque hay respeto, hay tres personas a las que les interesa, hay esperanza. Lo cierto es que todos han tenido a través de un pequeño ejercicio –me van a entregar las hojitas- pero después lo van a hacer los que por malentendido no lo trajeron. Hasta aquí opinaron ustedes, hay mucha gente que opina.”

Si observamos el nivel de la actividad de escritura, **a2)** la consigna guiaba para tomar posición como enunciador en primera persona. Desde el punto de vista temático estaba dirigida a recorrer desde los temas más simples (persona admirada, programas de tv, conjunto musical) a los más complejos (amistad, política).

Aunque la finalidad de la actividad de escritura es la argumentación como capacidad, la consigna guía al nivel de práctica de lenguaje al introducir el andamiaje del conector de causa para producir argumentos que pueden enumerarse (“la mayor cantidad posible”)

En los textos escritos de los alumnos, **nivel de análisis b2)** vemos el efecto de la consigna como andamio: Todos los alumnos enumeran los puntos por separado, como respuestas a un cuestionario. En este sentido hay consonancia con el comentario de la profesora al inicio de la clase, se trata de un “minitrabajo”. No se propone un género ni un tipo discursivo, desde la acción comunicativa los alumnos producen los breves textos espontáneamente, por eso las metas de cada acción –si tomáramos en el ejercicio cada punto de la consigna como una acción, podrían considerarse acciones de lenguaje que van desarrollando en complejidad creciente la capacidad de argumentar, en función de los temas más complejos y abstractos. Las metas de las acciones son las de emitir la opinión y reconocer los argumentos, las operaciones que realizan los alumnos para concretarlas son las de seleccionar formas

lingüísticas precisas y controlar la proximidad y distancia en la enunciación, efecto logrado en los 18 textos.

Una característica común a todos los textos es el tipo discursivo interactivo, cercano a la oralidad, con escasos errores sintácticos y ortográficos.

Clase de 4º año

S.Prof.3 (clase 3.9)

Profesora: G.

Mientras los alumnos se saludan y conversan, la profesora intenta iniciar la clase con la propuesta de trabajo:

“P: ¿Terminaron las saluciones? Les entrego una copia para que vayan leyendo, primero leamos en silencio. Son dos textos del discurso oral que han sido transcriptos. Ustedes tratarán de leerlos, muy cortitos, luego los charlamos. Quedó espacio en la hoja, si quieren responder en la misma hoja (distribuye). Sale más barato que de fotocopidora.

(silencio total, leen)”

Los textos entregados son dos fragmentos: de la obra teatral *El acompañamiento* de Carlos Gorostiza y un pasaje de una entrevista al músico Fito Páez.

Desde los **niveles a) y b)** de la actividad comunicativa es observable la modalidad de interacción que instala la profesora con los supuestos de la relación de trabajo entre ella y los alumnos: indica las acciones a realizar en la actividad de lectura: *“en silencio”, “uds. tratarán de leerlos, luego los charlamos”*, asimismo señala el tema y la acción de *“responder”* instala una modalidad de trabajo escolarizado, la de preguntas y respuestas, que los alumnos asumen y se introducen en la tarea. La actitud inductiva subyace en la modalidad de la enunciación y a la vez controla la actividad: *“si quieren responder”, “sale más barato”*, muestra a la docente como facilitadora de la tarea.

A continuación se establece un diálogo para caracterizar los tipos de textos leídos, la consigna está dirigida a la finalidad del reconocimiento de *“tipo textual”* (término que los alumnos deberían reconocer como instrumento:

“P: Pero, ¿a qué tipo de texto pertenecen uno y otro? Acordémonos de tipos textuales. El 2º está definido, es una entrevista, lo dice ahí, ¿Y el primero, fragmento de qué?”

Ao: Conversación

Ao2: cuento

Ao3: canción

P: Ah!, obra de teatro dicen acá, ¿qué elementos?”

En el **nivel de análisis a1)**, en el texto oral de la clase transcripta, la finalidad de esta primera actividad de lectura ha sido reconocer los géneros de los textos presentados.

En el mismo **nivel a1)** la consigna escrita (dictada por la profesora a los alumnos) propone:

“1) observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación?, ¿de qué tipo se trata en cada caso? ¿qué importancia le adjudicarías o le darías?”

Una alumna ya había señalado antes del dictado de la consigna:

“Aa: los signos, el qué y el cuándo, no aparecen [en la entrevista]”

La consigna dictada tiene una segunda parte que la profesora anota en el pizarrón con posterioridad a la realización de la primera:

“2) Reescribir la entrevista formulando las preguntas sin los rasgos propios de la oralidad”

Se trata de focalizar la diferencia entre la oralidad y la transcripción de ésta (las indicaciones de un fragmento teatral por una parte y la falta de indicadores en una entrevista que mantiene los rasgos de la oralidad con elipsis, sin señalar los turnos de la conversación con la puntuación).

En el **nivel b1)** aparece en los textos escritos de los alumnos como respuesta a la demanda del punto 1 de la consigna, la finalidad de clasificación de la actividad de lectura: se trata de registrar los aspectos no verbales a través de las acotaciones: Diez alumnos realizan la acción de clasificar en acciones, actitudes, estados de ánimo, gestos. Dos alumnos realizan la acción

de argumentar sobre la validez de las acotaciones y otros dos alumnos clasifican y argumentan. Las operaciones han consistido en reconocer el carácter diferenciado de las acotaciones, por eso el nivel de realización de la actividad ha sido logrado en niveles diferenciados, algunos alumnos encuentran más acotaciones que otros y las clasifican con categorizaciones diferentes, pero hay dos operaciones que realizan todos: el reconocimiento por la marca gráfica y la categorización por el sentido del texto.

En el **nivel a2)** la finalidad de la actividad de escritura es el reconocimiento de la puntuación y las marcas gráficas de la transcripción del texto oral.

En el **nivel b2)** la finalidad es textualizar reescribiendo un texto.

Las acciones realizadas en los textos de los alumnos consistieron en colocar signos de puntuación, parafrasear el texto e incluir los turnos de la conversación (ausentes en el texto fuente).

Las operaciones realizadas fueron diversas y como resultado los textos también divergieron respecto del contenido, tanto como de la forma.

En la consigna no se aclaraba acerca de la necesidad de incluir la misma información o de respetar los enunciados de un conocido cantante, a quien se entrevistaba; por eso, la mayoría de los alumnos realizó cambios en el discurso del entrevistado, los que en algunos casos hasta modificaron el sentido. De todos modos la finalidad de la actividad de reconocimiento de la puntuación en el uso fue lograda.

Nivel Secundario. Profesores

Clase 1) Texto 3.5 3° - enseñante C. a) no está explícita. Propone acciones a realizar. a.1) leer con la finalidad de resumir un texto. a.2) hacer preguntas que el texto pueda contestar, escribir resumen. Acciones: releer-preguntar-ordenar preguntas-resumir Operaciones: separar / enumerar por párrafos	25 alumnos- 17 textos entregados b) demandan desde la comprensión del texto. No registran el resumen como tarea a realizar. b.1) leer para comprender acciones: enumerar y ordenar como operaciones de “reconocer idea principal y secundaria” b.2) todos elaboran preguntas 5 hacen resumen coherente (textualizan) 8 hacen un resumen de cada párrafo. 4 enumeran respuestas a preguntas por párrafo. El resumen es realizado como texto en 9 trabajos, mientras 8 copian párrafos textuales, entre los cuales hay 4 que resumen por párrafos. Operaciones: El género cuestionario es utilizado como modelo y realizado en 14 textos. Hay dos que formulan las preguntas sin guardar relación de coherencia con el texto.
Clase 2) Texto 3.6 3° - enseñante A. Defender afirmaciones argumentando. a.2) textos a completar con argumentos. La posición enunciativa en primera persona determina la actividad de escritura Procedimientos: Acciones guiadas en una progresión de temas, de más particulares y concretos a más generales y abstractos.	26 alumnos- 19 textos entregados b) Responsabilidad discursiva asumida en los textos para ser leídos en clase. b.2) utilizan el andamiaje desde la posición enunciativa, se involucran como autores de los textos breves, con rasgos de oralidad, escasos errores de ortografía y sintaxis. Todos textualizan dentro del espacio de los puntos enumerados. 13 argumentan, 6 explican.
Clase 3) Texto 3.9 4° enseñante G. Leer y reconocer “tipo de texto”. Hace preguntas. a.1) aspectos no verbales de la comunicación y su transcripción. a.2) reescribir sin rasgos de oralidad.	24 alumnos- 13 trabajos entregados Respuestas a las preguntas b.1) 12 clasifican las acotaciones del texto dramático, de los cuales 8 consideran: acciones, estados de ánimo, gestos, 2 argumentan, 2 clasifican y argumentan. (7 explican, 2 describen, 3 argumentan) Todos reconocen por la marca gráfica y categorizan por el sentido del texto. b.2) 7 quitan los rasgos de la oralidad y 6 mantienen los rasgos de la oralidad. Operaciones: en b1) 5 describen y enumeran sin clasificar. b.2) colocan signos de puntuación, incluyen turnos de conversación. Algunos agregan contenido temático.

Las interacciones entre los docentes y los alumnos enfocadas como actividad, tanto a nivel comunicativo como a nivel de la actividad específica realizada en el contexto de enseñanza de la lengua, integran dos planos de actividades que, como he señalado más arriba, en algunos casos producen unos efectos en la producción de los textos de los alumnos analizados en el Capítulo VII que, habitualmente no son enfocados en las relaciones sistémicas con las acciones realizadas por los propios docentes.

Las relaciones puestas de relieve en las interacciones de las 9 clases observadas muestran cómo, en algunos casos, las consignas producen un efecto de coherencia en los alumnos, que se observa en la producción textual de los mismos.

4.3. Comentarios

Entre **los practicantes de Nivel primario** en la clase 1 de 4º grado (texto 1.1) la finalidad de la actividad planteada por la practicante, **nivel a)** del análisis, es comprendida por los alumnos, como lo demuestran los textos producidos.

Puede verse que **a1)** como actividad realizada en clase opera de modelo que los alumnos internalizan y utilizan después en la tarea de escritura.

Aparece aquí la relación entre las actividades de lectura y escritura diferenciadas en su realización como tales, a la vez que dirigidas, lo que colabora en la organización de los alumnos tanto a nivel comunicativo como a nivel de las metas logradas en las acciones de cada actividad realizada.

La realización previa del texto correspondiente al género textual instrucciones, a partir de la formulación de la consigna “*seguir las órdenes que da el texto*” hizo que en la escritura individual autónoma la mayoría de los alumnos, como puede verse en el **nivel b)** del análisis, produjeran instrucciones, aunque algunos se organizaron en el orden temporal del relato, mezclado con la descripción.

En el **nivel b2)** se sitúan frente a la realización de la acción elegida entre las opciones ofrecidas por la practicante (todas conocidas por los alumnos, un indicador de la planificación de la direccionalidad), asimismo el enunciado de la consigna “realicen las instrucciones para hacer” es otro aspecto de la direccionalidad de la actividad que opera significativamente para los alumnos.

Desde lo paratextual, el orden numérico que presenta la forma de lista de oraciones con punto y aparte, pone de manifiesto la operacionalización de las instrucciones en la actividad de escritura. Del mismo modo, se observa cómo el aspecto verbal (uso de infinitivo) funciona también operacionalmente en la realización textual.

La practicante de la clase 2) de 4º grado (texto 1.4) tiene como finalidad enseñar la noción de sílaba a la vez que la operación de separación ortográfica (**nivel a)** del análisis de la actividad), lo que no queda claro a partir de las acciones realizadas en clase por los alumnos (**nivel b1)**, que consiste en marcar el ritmo. Estas acciones no fueron tomadas como referente cuando la practicante enunció la definición de sílaba, por lo que careció de significatividad el juego realizado al inicio de la clase.

Podría decirse que las consignas de esta practicante no han sido planificadas en función de las acciones que deben realizar los alumnos como tarea. Dicho de otro modo, carecen de direccionalidad, como lo demuestra lo poco que alcanzaron a entender los alumnos respecto de la separación en sílabas (**nivel b1)** de análisis de la actividad.

Por lo tanto, al no estar comprendida la noción de sílaba, se produce un malentendido entre el **nivel comunicativo a) y b)** y el nivel de la realización de la actividad **b1) y b2)**, puesto que no reconocen los errores del texto y es difícil copiarlo en cursiva cuando gráficamente el original era un texto en imprenta y escrito en formato de columna, aspectos de lo paratextual que la practicante ignoró y operaron como obstáculo para los alumnos, restándole significatividad a la tarea. El enunciado de la consigna “Primero marca los errores y después escribe nuevamente el texto correctamente”, no dirige acciones consecutivas, puesto que una vez marcado el error, la copia carece de sentido, la noción de sílaba se pierde como abstracción, separada de la operación.

En realidad esta clase presenta, en esta división entre lo nocional y la ejecución de la tarea como dos aspectos que no confluyen en la actividad, una práctica que no reconoce la escritura como actividad a ser enseñada, sino contenidos formales que deben enseñarse, respecto de los cuales se ha perdido el nivel operacional y por lo tanto, la separación en acciones con metas precisas para planificar la enseñanza.

A modo de hipótesis, podría plantearse que la practicante desconoce nociones técnicas del campo de la Fonética y de la Fonología, lo que la habría colocado en una situación de enseñar sin conocimientos teóricos mínimos de referencia.

La practicante de la clase 3) de 5º grado (texto 1.5) propone desde la consigna una “guía” de acciones a realizar, “aspectos a desarrollar”, para hacer un cuento. Hace un encuadre de la tarea como proyecto global a ser ejecutado en etapas. Tiene como finalidad la realización de un libro de cuentos fantásticos. Las acciones inmediatas a realizar por los alumnos con su meta van recorriendo las etapas de realización de la actividad de planificación primero, escritura y corrección después.

Hay una direccionalidad en la ejecución de las acciones: *“al final, la solución del problema. La reescritura, bien prolijo.”*

Si bien empleó una terminología teórica, *“desarrollo del conflicto”*, que no fue explicada, en la reformulación se refirió al *“nudo”*, por lo que hubo una sustitución del concepto de conflicto por la noción didáctica de *“nudo”*.

Los textos producidos por alumnos como compilación muestran un relativo dominio del género propuesto y, podría decirse que fue internalizado por la mayoría de los alumnos.

Todos los cuentos han seguido las instrucciones de la consigna en lo que respecta al conflicto (nudo) y al estilo fantástico, puesto que habían tenido contacto con modelos, por lo tanto, desde **a) y b)**, la comunicación entre docente y alumnos fue eficaz. La reformulación de la consigna operó en las acciones realizadas en la **actividad b.2)** de escritura de los alumnos. Éstos lograron realizar los cuentos como acciones dentro de la tarea, situados comunicativamente en el género pactado con la practicante

En el **Nivel primario de enseñanza, los profesores** en la clase1) de 5º grado (texto 2.4) la interacción oral entre docente y alumnos es fluida. Hay coincidencia entre las acciones propuestas por la docente y las realizadas por los alumnos en la actividad de lectura. La finalidad de trabajar en Lengua contenidos de Ciencias Sociales es compartida y explícita.

En cambio, la consigna oral, muy abierta, de la actividad de escritura hace que no haya una finalidad específica. Pedir a los alumnos una opinión por escrito como si éstos tuvieran desarrollada la capacidad de elaborar textos escritos autónomos, evidencia la falta de estrategias propias de la textualización como niveles de planificación. En los textos de los alumnos se observa la ausencia de operaciones notacionales que ya (en ese nivel de escolaridad) deberían estar adquiridas en la ortografía como dominio.

En la clase2) de 4º grado (texto 2.2) la actividad comunicativa no aparece en el texto de la clase. La finalidad explicitada por la docente es la necesidad de concentración mental de los alumnos, que en realidad es una regla de juego que se establece en la ejecución de acciones guiadas.

Las acciones son presentadas en una modalidad que encubre la actividad propuesta: aparentes historias de personajes que no se configuran, como si fuera un problema, pero se trata de la clase de Lengua. Los alumnos se confunden en este tipo de presentación de la tarea porque no saben cuál es la actividad y puede notarse que la contradicción entre el posible relato que se transforma en cálculo los desorganiza. Dicen que la clase parece de matemática.

En la clase3) de 5º grado (texto 2.5) se produce una situación semejante; las acciones se presentan como si se tratara de un juego -que no es tal- y se pierde la finalidad de la actividad que era relacionar cualidad con función de adjetivos. Asimismo hay una contradicción entre la acción de lenguaje y la tarea (*“describir con los ojos cerrados, sin adivinar”*)

Cuando los alumnos no entienden la finalidad de la actividad vemos que se detienen en las metas de las acciones. Es la misma situación que observamos en el Nivel Secundario en los textos producidos por los alumnos de la clase de 3º (texto1), quienes no pueden reconocer el objeto resumen como finalidad de la actividad de escritura.

En estos tres casos mencionados podemos notar una característica común: **la consigna como texto presenta dificultad en integrar la actividad comunicativa del lenguaje como instrumento en las actividades específicas de la adquisición de la forma del instrumento.**

Dicho de otro modo, no se alcanza a integrar cada acción que se propone para realizar la actividad (lectura o escritura) en una secuencia operacional organizada. Por lo general las acciones propuestas son clasificatorias. Esto le da a la tarea de lengua un carácter enumerativo (tipo respuesta a cuestionario) que notamos en la mayoría de los textos de los alumnos en forma de secuencias de base textual descriptivas.

Puede verse en el **Nivel Secundario** que la coincidencia en la actividad comunicativa respecto de la finalidad entre docente y alumnos es determinante para la realización de las actividades involucradas (lectura y escritura).

Es el caso de la clase1) de 3° año (texto 3.5), para la docente la finalidad era el resumen, pero para los alumnos fue la comprensión del texto. Como no queda clara para éstos la finalidad de trabajar en el resumen, las acciones son realizadas sin integración en la actividad (hacen preguntas al texto pero no las usan para resumirlo) No obstante haber sido planificada la consigna como secuencia de acciones para llegar al resumen, éstas—como texto—no tuvieron presentes a los alumnos como destinatarios. La clase transitó un recorrido de acciones, diluyéndose en ellas la actividad de lectura por falta de finalidad consensuada en la actividad comunicativa.

Por este obstáculo comunicativo, en esta clase, se perdió, además, una posibilidad de trabajar la relación entre la operación de “*clasificar entre idea principal y secundaria*” (ya adquirida por los alumnos) con la acción que buscaba introducir la profesora que consistía en enumerar varias respuestas para “*jerarquizar la información*”. La enseñante sigue su propio proceso de pensamiento, no observa a sus interlocutores, la interacción se interrumpe en este nivel de la intervención docente. Es una característica que aparece también en algunas clases de Nivel Primario.

Una situación opuesta se configura en la clase2) de 3° año (texto 3.6). Aquí puede observarse que la finalidad de la actividad de escritura y posterior lectura de los textos consensuada entre docentes y alumnos determina la realización eficaz en la producción textual. Si bien las acciones son muy dirigidas por la consigna que presenta enunciados a completar con puntos suspensivos, a modo de andamio formal, la elaboración secuencial (desde el sentido) produce en los alumnos como destinatarios una apropiación enunciativa que determina la elaboración de textos coherentes y eficaces, con escasos errores ortográficos y sintácticamente bien contruidos. Los mismos serían escuchados por toda la clase y valorizados por la profesora. Es decir, la finalidad comunicativa orienta la actividad, pero a la vez se cumplen las metas de las acciones (dar la mayor cantidad de argumentos).

Desde el enfoque de la actividad de enseñanza la finalidad buscada por la profesora fue que los alumnos defendieran afirmaciones argumentando.

La marca de la primera persona limitó la actividad de escritura **a.2)**, cuya finalidad fue completar textos con argumentos. La consigna guió acciones en una progresión de temas, de más particulares y concretos a más generales y abstractos.

La finalidad de **b)**, la actividad comunicativa para los alumnos, fue asumir la responsabilidad discursiva en los textos para ser leídos en clase. En la realización de **b.2)** la actividad de escritura, utilizan el andamiaje desde la posición enunciativa, se involucran como autores de los textos breves, con rasgos de oralidad, con escasos errores de ortografía y sintaxis. Todos textualizan dentro del espacio de los puntos enumerados. De 26 alumnos presentes hubo 18 textos entregados, lo que significa un alto grado de realización.

Como característica de la tarea, produjeron cinco segmentos textuales, en la medida en que cada uno fue identificado con un número y realizado a continuación del inicio predeterminado.

En la clase3) de 4° año (texto3.9) la actividad comunicativa tiene una modalidad de interacción bastante generalizada en los ámbitos escolares, que es la de preguntas y respuestas. Este consenso produce un efecto estable en la producción de la tarea escrita. Casi todos los alumnos realizan las acciones propuestas en la actividad de lectura, clasifican los aspectos no verbales de la comunicación en un fragmento teatral. La actividad de escritura se logra en cuanto a la acción de colocar la puntuación correspondiente a un texto oral

transcripto, pero la textualización –al no tener metas precisas- se resuelve de manera espontánea y diversa (por eso algunos alumnos modifican el sentido del texto, no tienen pautas explícitas en la consigna). Si bien los alumnos diferenciaron las marcas de la oralidad en la escritura, no se profundizó en la enseñanza la relación entre oralidad y escritura como órdenes sociales y mentales diferentes.

Un aspecto que pudo verse a lo largo del análisis textual realizado en el cap. VII, como al analizar en particular la actividad, fue que el plano de la enunciación juega un papel determinante, tanto a nivel del significado de la actividad como a nivel de la realización formativa de la tarea, puesto que la posición enunciativa predetermina la elaboración textual de los alumnos.

Desde el punto de vista dialógico en el sentido bajtiniano del término, que los alumnos se asuman como sujetos discursivos o no, en un plano real de comunicación, depende exclusivamente de la textualización de las consignas. Según Bajtín (op cit) la situación y el auditorio son los elementos determinantes de la enunciación. El sentido depende del otro social que, como parte extraverbal sobreentendida, realizará la comunicación o interacción verbal, tanto en los géneros cotidianos (primarios) como en los secundarios.

Para concluir, volvemos a los textos analizados y puede observarse que la finalidad de la actividad comunicativa consensuada y valorizada entre docentes y alumnos, determina una realización eficaz en la producción textual.

Si bien en algunos casos las acciones muy dirigidas por las consignas a modo de andamio formal, desde el sentido, operan los enlaces simpráxicos y sinsemánticos, esto produce en los alumnos, como destinatarios, una apropiación enunciativa que dirige la elaboración de textos bien contruidos, sobre todo, se trata de textos significativos para los autores.

5. Conclusiones

5.1. El punto de partida

La preocupación por la pérdida del objeto de enseñanza de la lengua fue lo que motivó la búsqueda de una concepción del lenguaje que terminó anclándose en Vygotski y Maturana desde el marco ideológico. Pero la lectura estimulante de *Activité langagière, textes et discours* tuvo el efecto de reestructurar el pensamiento para ensayar a nivel metodológico con los textos de Luria y Leontiev.

El objeto de la investigación fueron los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto real en el que se desarrollan en el espacio concreto de la formación y, en sentido estricto, las consignas que los enseñantes dieron a sus alumnos.

Se enfocaron, además, los problemas que los docentes encuentran en la realización de la actividad, en función de sus propias representaciones de los saberes que transmiten y las situaciones en las que están involucrados al enseñar, teniendo en cuenta los manuales y los programas; los efectos producidos por las consignas de los enseñantes en nueve clases constituyó el tercer objeto de análisis, es decir, los textos escritos por los alumnos a partir de las consignas dadas.

La interacción fue la unidad de análisis, tanto en el análisis textual, como en el análisis de la actividad.

5. 2. Acerca de las representaciones de la enseñanza y la práctica profesional

De la relación entre los análisis realizados, en lo que respecta a las representaciones sociales surge como primera observación general acerca de la enseñanza de la lengua como asignatura escolar que su objeto permanece difuso; en un extremo están los tecnicismos descriptivos y, en otro, un conjunto de prácticas que no se fundamentan en la reflexión teórica, sino en un

saber factible, producto de múltiples influencias contextuales: los diseños curriculares, los manuales escolares y los ocasionales cursos de capacitación docente.

Otro observable es la de la ausencia de direccionalidad de las intervenciones didácticas. No aparece una finalidad clara acerca de los objetos de enseñanza formulados en relación con la transposición de objetos de saber. Es el caso del enfoque comunicativo, que circula como un objetivo valorizado a nivel socio-cultural, pero está separado de las prácticas profesionales o reducido a la manipulación de diversos textos de uso social.

No surge de los análisis el diseño cultural en el que estas prácticas están inscriptas, por lo que puede inferirse que hay un diseño implícito, sostenido en el mismo carácter difuso, tanto de los contenidos lingüísticos, como de las prácticas de lenguaje de uso social.

El hecho de que los enseñantes evalúen negativamente los efectos de sus intervenciones respecto del aprendizaje logrado por los alumnos (excepto los practicantes, que eluden la evaluación debido a la escasa experiencia acumulada) mostraría una idealización del rol docente o, por lo menos, evidencia formulaciones de objetivos inalcanzables o inadecuados para realizar la actividad de enseñanza de la lengua. Dicho de otro modo, hay una aceptación de la falta de eficacia de la enseñanza.

Entre los profesores de secundario se registra una actitud crítica respecto de la propia práctica, aunque también se refieren a la necesidad de cambios sistemáticos. En tanto, los profesores de primario, esperan cambios en el sistema educativo, no se refieren a cambios en su práctica.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de la reorganización de los contenidos de enseñanza de la lengua en función de producir un efecto concreto en las capacidades discursivo-textuales de los alumnos, es decir, hace falta planificar un diseño cultural específico en el marco de la asignatura escolar, teniendo en cuenta el conjunto de reacciones que las modificaciones del sistema producirán en el contexto histórico-social.

5. 3. Las teorías y las concepciones operantes en las representaciones

Una de las hipótesis que sostuve sobre las concepciones espontaneístas que parecían prevalecer en la enseñanza de la lengua se refuerza con algunas coincidencias encontradas en los resultados de los análisis. Tanto el enfoque del contexto histórico, como los análisis de las representaciones sociales y las interacciones de las clases, aportan en esta dirección.

Los contenidos de los manuales escolares y las concepciones que aparecieron formuladas en los prólogos de los mismos en los últimos veinte años coinciden con las concepciones verbalizadas por los enseñantes, mientras que las prácticas analizadas a través de las consignas se apoyan, como pudo verse, en el saber del sentido común.

Puede decirse que se trata de un enfoque espontaneísta, articulado entre el constructivismo de cuño piagetiano y el generativismo chomskyano implícito, además, en tanto ideología subyacente instalada, opera como representación colectiva y autoriza la ausencia de los conocimientos lingüísticos como objetos de enseñanza.

Un indicio de cambio, entre enseñantes de nivel medio y enseñantes recién formados, practicantes de nivel primario, lo constituyen algunos contenidos de enseñanza a partir de las concepciones discursivo-textuales. Sucede esto con la noción de **texto como objeto, como producto de una situación comunicativa**. No obstante, las transposiciones didácticas necesitan aún desarrollarse para ser más instrumentales para los alumnos.

Los practicantes parecen contar con la herramienta del género textual sin tener en claro cómo usarla.

En el nivel secundario hay una mayor operacionalidad con el género (fundamentalmente en la lectura), pero con una característica: las estrategias didácticas se basan, por lo general, en el sentido común, no aparecieron referencias teóricas explícitas que las sustentaran. Por lo mismo, se encontraron coincidencias entre quienes no reflexionan sobre el hecho de tener como objeto de enseñanza el instrumento de la comunicación y quienes conciben el texto como construcción, es decir, un saber hacer práctico.

Este enfoque pragmático entre practicantes y profesores de secundario, que privilegia el uso y la comunicación, asociado a enseñar lectura y escritura en una concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua, muestra una escisión con las prácticas y las concepciones que toman la sintaxis como objeto de enseñanza.

Un elemento que puede parecer paradójico es que la gramática permanece como contenido referencial entre profesores de primario, aunque separado de la lectura y la escritura, asociado a la clasificación y aplicación de nociones. Es decir, no hay transiciones entre el texto y la frase en cuanto objeto de enseñanza.

Si bien en el secundario hay una definición clara sobre el enfoque comunicativo como referencia teórica y la necesidad de enseñar gramática, en la práctica los profesores privilegian el texto como objeto de enseñanza, pero no aparece la correlación con la propuesta en lo que respecta a la gramática en los contenidos concretos de las clases de secundario.

Estas cuestiones relacionadas con la transposición didáctica han sido útiles en el análisis al poner a descubierto las relaciones entre la teoría vehiculizada discursivamente y las prácticas que aún no articulan esas teorías en acciones concretas. Por lo general, las teorías orientan respecto del objeto de enseñanza, como sucede con el texto entre los practicantes, aunque aparece el desajuste en la práctica, pues no cuentan con recursos didácticos para instrumentar. No obstante hagan referencias a los enfoques vygotskianos entre los practicantes, se trata de enunciados que aún circulan como la teoría nueva que no se ha integrado a la representación colectiva, es más fuerte la concepción de la psicogénesis de la lengua instalada curricularmente.

Pudo notarse en el nivel de profesores de primario que estas teorías psicológicas, basadas en la maduración biológica del sujeto que aprende, han centrado el objeto de enseñanza en los procesos de aprendizaje con un sesgo cognitivo, que ya ha comenzado a circular por las prácticas discursivas; mientras tanto, en el nivel secundario, también circulan los discursos cognitivistas, pero el objeto de enseñanza depende de los desarrollos de las diversas ramas de la Lingüística.

El origen de esta disyunción parece estar en las concepciones y las prácticas de las instituciones de formación de profesores de los dos niveles, es decir, Institutos de Formación Docente (Nivel terciario) y Facultades de Ciencias de la Educación (formación universitaria de base psicopedagógica), por una parte y, por otra, Facultades de Letras (formación universitaria de base lingüística).

De todos modos, se trataría de otra investigación, la de los procesos formativos de formadores que, de acuerdo con Bronckart (2002) son tan complejos y problemáticos, como los procesos de transmisión de conocimientos, en la medida en que se presentan siempre como un desafío para ser repensados a la luz de las evoluciones reales de la sociedad.

5. 4. Las relaciones entre el decir y el hacer de la enseñanza

De la correlación entre las entrevistas de los enseñantes y las acciones concretas de enseñanza que han sido registradas, pudo verse cómo las primeras operan prefigurando las prácticas, es decir, las representaciones sociales con las teorías que vehiculizan, muchas veces de manera implícita, anticipan la realización de unas acciones y excluyen otras.

En este aspecto, en las entrevistas a los practicantes prevalece la noción de texto sobre la gramática como objeto de enseñanza. Asimismo, pudo verse en las clases que las consignas de este grupo, pese a no precisar con detenimiento las acciones a realizar por parte de los alumnos (excepto en las tareas de instrucciones y cuento fantástico), tienen presente el texto como producción o soporte, a la vez que evidencian dificultades respecto de enseñanza de las categorías gramaticales.

Entre profesores del nivel primario, la enseñanza de la gramática, prescripta curricularmente, puso de manifiesto una ruptura entre la práctica de enseñar la textualización y la instrumentación de las nociones gramaticales en las tareas; éstas tienen la característica de ser, en la mayoría de los casos, copia o simple notación, es muy restringida la actividad de

escritura autónoma de textos planificados propuesta por los enseñantes a los alumnos, aunque sí hay tareas de producción de textos espontáneos (como oralidad transcripta). Esta situación pone de relieve una falta de propuestas didácticas integradoras de las capacidades de lenguaje y las nociones técnicas instrumentales.

En el nivel secundario, la representación de complejidad de la situación comunicativa, a pesar de ser la referencia principal, no se refleja en la práctica de escritura de textos autónomos, y es la actividad de lectura la tarea que ocupa la mayor cantidad de tiempo de las clases, sobre todo el trabajo con la comprensión de conceptos y la aplicación de nociones teóricas (discursivo/textuales) enseñadas en el análisis de fragmentos de textos, lo que también indicaría una bifurcación entre la finalidad del desarrollo de las capacidades de lenguaje y la instrumentación de las categorías lingüísticas utilizadas, que, por lo general son de carácter descriptivo.

Tanto en la escuela primaria, como en la secundaria, aun cuando desde la coherencia pragmática la textualización escrita no presenta objeciones, desde el punto de vista didáctico el problema de la elaboración de la coherencia temática necesita ser abordado en la intersección de los planos de los mecanismos de enunciación y los mecanismos de textualización y, además, en la interfaz propia de los mundos discursivos, en los órdenes diferenciados de la oralidad y la escritura.

Por lo general la enunciación es abordada desde la oralidad, incluso tratándose de una actividad de escritura, las tareas que enfocan el plano de la enunciación no articulan la atención con el plano de los mecanismos de textualización, por lo que las prácticas discursivas escolares parecieran ser espontáneas. Este un punto interesante de intervención didáctica.

5. 5. El aspecto dialógico de las consignas

En tanto textos de prefiguración del accionar en la realización de otras personas, se enfocó las consignas como eslabones dialógicos con los que interactúan mentalmente los enseñantes y sus alumnos en los procesos de aprendizaje de estos últimos.

Dicho de otro modo, como **acciones de lenguaje** que se producen en el ámbito escolar tienen, además y como función específica, la finalidad de guiar diversas acciones verbales de quienes aprenden, en el proceso cultural de interiorización de capacidades lingüísticas.

Por lo tanto, la posición enunciativa de las consignas se analizó específicamente con la finalidad de ver el efecto de este plano de textualización en las acciones realizadas por los alumnos en sus textos escritos concretos.

Como síntesis, observo en el aspecto accional del lenguaje, que Bronckart (2001) sitúa en el juego entre proposiciones y enunciados, entre interpretaciones posibles e interpretaciones efectivas, la importancia de la posición enunciativa desde la consigna, al marcar la textualización de los alumnos; para ellos, se trata de decir con la mayor economía lo que creen que los profesores esperan que digan, por lo tanto, el interlocutor válido (cada profesora) organiza los textos de los alumnos de una manera implícita y validada desde la misma posición enunciativa.

Esta situación arraigada en las modalidades de comunicación al formular las consignas, pondría en evidencia, en primera instancia, un fosilizado entrenamiento del pensar sin apropiación en las clases de lengua, de responder sin atender a la autonomía del propio pensamiento.

Aunque esta primera explicación remitiría a la escasa claridad de los enunciados de las consignas o a un nivel de conceptualización, por lo general, desconocido por los alumnos, la complejidad de la situación merece un análisis más detenido.

Es probable que la “búsqueda de la respuesta” sea una modalidad de intervención comunicativa escolarizada, en un repertorio restringido de posibilidades, pero también es inherente a la comunicación humana que la ambigüedad permita juegos en la interpretación.

En definitiva, la consigna de lengua es un texto producido para dialogar, es decir, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Y por eso, un mismo texto-

consigna moviliza la producción de tantos otros textos diversos. Cada sujeto-alumno realizará operaciones y acciones mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible. Por otra parte, la organización de las consignas, analizadas como secuencias instruccionales incluidas en el discurso interactivo en las treinta clases de lengua mostró unas características estructurales diversas:

a) Consignas que dirigen la ejecución de acciones como pasos a seguir con relaciones conceptuales incluidas en las que se dan dos posibilidades: los pasos se corresponden con puntos diversos para ser abordados separados unos de otros o como un orden de metas que realizan una actividad. Por lo tanto, cabe diferenciar dos construcciones, la primera, que conduce acciones que discriminan y la segunda, que focaliza la atención en unas acciones consecutivas.

b) Consignas que dirigen una estructura del pensamiento, suponen el conocimiento de esquema y lo proponen para clasificar elementos.

c) Consignas con preguntas incluidas que, por lo general, orientan una dirección de lectura y ordenan un trayecto prescripto como el único posible, funcionan como un cuestionario, son preguntas sobre temas o relaciones de sentido.

Este andamio que constituye la consigna en la realización de acciones mentales, como espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, situado en la perspectiva de alumno es, en principio, **el espacio del problema a resolver**, a la vez es **el trayecto de elaboración mental** que permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas y, además, ayudará a construir **las diferentes explicaciones** que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales.

En realidad, se trata de un **instrumento** necesario entre docentes y alumnos, puesto que las consignas son los **segmentos textuales** que vehiculizan tanto operaciones mentales como objetos de discurso que guardan relación con diversas disciplinas, como la gramática, las teorías del texto y del discurso, las teorías sobre la enunciación y la comunicación, etc.

Pero la situación de diálogo de la tarea en el caso de la enseñanza de la lengua tiene la complejidad que no tienen otras asignaturas escolares, porque el mismo instrumento de la comunicación es, a la vez, el objeto de conocimiento.

Cuando este objeto es la lengua como sistema, se produce el distanciamiento inherente a la representatividad, el objeto está afuera, puede ser observado en sus funciones gramaticales o comunicacionales, del modo en que pueden objetivarse fenómenos físicos o combinaciones numéricas. En cambio, cuando en la consigna de la tarea de lengua se aborda la complejidad textual de niveles inclusivos y se busca objetivar, aislándolo, algún aspecto de un nivel de análisis, se descontextualiza la acción de lenguaje en la interacción discursiva y allí pueden producirse malentendidos, tanto como reduccionismos en la comprensión de algunas nociones.

Pudo verse, a través de los análisis textuales, indicios de procesos de estructuración discursiva, adaptándose a los tipos ideales, como formas preexistentes que marcan los mundos discursivos en cuanto modalidades de desarrollo del funcionamiento discursivo-textual. En particular, el discurso interactivo es el segmento tipo que organiza la producción textual de la tarea, cuyas configuraciones lingüísticas dan cuenta de un relativo dominio del orden del exponer implicado en la mayoría de los textos.

Otro indicio que también se desprende del análisis realizado como una modalidad es el régimen de las voces como formas preexistentes –me refiero a los implícitos-, se trata del empleo de un presupuesto de simultaneidad en los textos escritos de los alumnos, algo así como una naturalización del orden escritural, que desconoce su carácter diferido y que aparece a menudo en la situación comunicativa propia de la escolaridad.

En todo caso, de acuerdo con estas hipótesis defendidas por Bronckart respecto de los mundos discursivos como preestructos, la enseñanza de la lengua debería ocuparse de organizar la progresión del conocimiento de los valores típicos de las unidades lingüísticas para interactuar en la oralidad y en la escritura.

5. 6. Las consignas como instrumento metodológico

Desde la perspectiva didáctica puede evaluarse en las consignas el proceso psicológico construido por los enseñantes para ser realizado por los alumnos, es decir, lo planificado puede ser analizado sistémicamente como instrumento.

En esta dirección, el análisis de las consignas estrictas, consideró a las clases como el sentido más amplio de la interacción (casi como el contexto socio-subjetivo de cada consigna) y buscó indagar la interacción con la metodología de la teoría de la actividad formulada por Leontiev, sin perder el contexto mayor aún del proceso en el que se desarrolla, o sea, el sistema institucionalizado de intervención formativa (el ámbito de la escolaridad obligatoria en este caso).

Pese a no contar con la posibilidad de intervención directa sobre el sistema educativo, la indagación que se realizó en las nueve clases acerca del mecanismo concreto, permitió construir un dispositivo metodológico que necesitará probarse y reformularse en nuevos análisis de interacciones, afinando las relaciones entre **las acciones de lenguaje** de las consignas y **la acción del lenguaje** como efecto en la praxis de los alumnos.

La metodología se orientó frente a las acciones de elaborar y evaluar la progresión de las consignas como espacio de planificación, considerando que sería eficaz describir los **efectos previsibles de las acciones de lenguaje** dentro de la actividad de enseñanza. Se discriminó en el análisis, tanto la acción verbal desplegada por quien enseña, como la acción mental realizada por quien aprende, materializada en los productos textuales realizados como tarea.

Dicho de otro modo, la planificación de la consigna como **diseño del espacio previo** puede ser un instrumento metodológico en la investigación didáctica. Se trata del diseño de las **operaciones mentales incluidas en las acciones**, cuya finalidad es producir determinadas apropiaciones de contenidos y actitudes.

Si bien sostuve como hipótesis que la situación comunicativa es determinante de las condiciones de realización de la actividad, una observación que se desprende del método de análisis es que la finalidad de la tarea y la finalidad de la comunicación son dos aspectos separados y simultáneos, los disyuntos que deben conjugarse en la consigna para que ésta tenga un efecto comunicativo coherente y permita a los alumnos realizar la actividad.

Aunque en las consignas las acciones deben enfocarse con sus metas, también es importante que los enseñantes puedan discriminar el grado de operacionalización de los alumnos para actuar en la zona del desarrollo próximo.

Al poner en relación la formulación de las prescripciones de las consignas con los textos de los alumnos el foco estuvo centrado en el plano de las operaciones psicológicas (mentales) que realizaron las acciones de lenguaje, no exclusivamente en los productos discursivos o textuales.

Asimismo, la relación teoría-transposición debe estar presente en el ámbito profesional como una preocupación consciente de los propios enseñantes (saber qué y para qué se enseñan los contenidos escolares). Hoy, la distancia entre las teorías de las ciencias del lenguaje y la enseñanza de la lengua es mayor que hace veinte años, no obstante el reduccionismo que, como consecuencia de la aplicación de nociones, más explicativas y descriptivas que instrumentales, ha tomado cuenta de las prácticas formativas en Lengua.

Los rumbos orientadores de la relecturas de Vygotski y Saussure preparan una bifurcación hacia la actividad de lenguaje como instrumento mediador de las actividades, que debe ser afinado en la formación escolarizada.

La didáctica de la lengua como campo específico puede aportar y ha sido esta la finalidad primera de la investigación porque, en definitiva, se trata de abordar hoy los procesos formativos más allá del enfoque ingenieril que, en tanto objeto de una ciencia de la educación en reformulación, necesita la concurrencia de varias disciplinas para analizar **los mecanismos educativos** (Bronckart, 2001).

En el enfoque epistemológico de esta investigación el eje que organiza la metodología de la perspectiva didáctica (en el análisis de la actividad de comunicación y las actividades de lectura y escritura) es **la acción como mecanismo mayor** de la construcción de los conocimientos humanos.

A modo de síntesis, el análisis de las consignas como acciones intramentales, exteriorizadas en los productos textuales (los trabajos escritos de los alumnos), puede mostrar el proceso intermental o interpsicológico entre docente y alumnos, que es el espacio que nos interesa desde la Didáctica de la lengua.

El saber hacer de la consigna implicaría conocer la zona de desarrollo potencial de los alumnos, para partir del nivel operacional adquirido por ellos y desde allí transitar el desarrollo próximo, en el que las acciones mentales propuestas, en un recorrido diseñado, pondrían de manifiesto la progresión en las secuencias didácticas.

En la medida en que se conciba como herramienta cultural, esta direccionalidad del proceso de operaciones mentales de los alumnos, en tanto planificación de las acciones que conforman la consigna, la internalización del modelo propuesto en esa elaboración puede transformarse en una capacidad para ser utilizada, a modo de estrategia por cada agente (alumno) en la comprensión o la producción de textos.

Finalmente, las consignas como instrumentos mediadores de la actividad de enseñanza de la lengua me llevan a reformular la indagación: ¿Cuál es la naturaleza de la relación dialógica que se establece mediante esos enunciados preestablecidos?, cómo, a quiénes y para qué están dirigidos podrían ser algunos indicadores.

El fin de este texto me permitió cerrar sólo algunas cuestiones, mientras muchas otras quizá pueda comprenderlas en otro tiempo, con la mediación de otros textos, con nuevas influencias de la acción del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan
- ALISEDO, G. & al. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós
- BAIN, D. (1985). L'Analyse de textes architypiques, en BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. y PASQUIER, A. *Le fonctionnement des discours*, cap. V: 67-97. Paris: Delachaux & Niestlé
- BAJTÍN, M. (1992). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BAJTIN, M./VOLOSHINOV, V. (1998). *¿Qué es el lenguaje?*. Editor: Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto.
- BARRENECHEA y otros. (1979). *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Buenos Aires: Hachette.
- BARRENECHEA, A. M. Y ROSETTI, M. (1979). La voz pasiva en el español hablado de Buenos Aires, en: *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Buenos Aires: Hachette
- BÉGUELIN, M.-J. (1988). *Écrire en français*. Paris: Delachaux et Niestlé
- BÉGUELIN, M.-J. (1998). Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, ten-dances assimilatrices, en : *Cahiers de Linguistique française* 20. Genève: Unité de linguistique Française, Faculté des Lettres.
- BENVENISTE, E. (1991). *Problemas de Lingüística General*, Mexico, Siglo XXI.
- BEREITER & SCARDAMALIA. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia & Aprendizaje*
- BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra
- BERNÁRDEZ, E. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/libros S.A.
- BERRENDONNER, A. (1987). *Elementos de pragmática lingüística*. Buenos Aires, Gedisa.
- BESSON, M.J. et al. (1996). Discursos de enseñanza y expresión escrita en *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, comp. Coll. C. Y Edwards, D. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BOSQUE, I. (1991). Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias. Madrid: Síntesis
- BOURDIEU, P. (1997/1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Pris : Minuit
- BOURDIEU, P. (1985). *Qué significa hablar*. Madrid : Akal
- BRASLAVSKY, B. (1997). Distintas concepciones acerca de la alfabetización inicial en IAIES, G. (comp.). *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: A-Z editora
- BRATOSEVICH, N. Y RODRÍGUEZ, S. (1985). *Expresión oral y escrita*, Buenos Aires: Ed. Guadalupe
- BRONCKART, J.-P. et STROUMZA, K. (2001/2003). Les types de discours comme traces cristallisées de la action du langage. In E. Roulet & M. Burger (Eds). *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy: PUN.
- BRONCKART, J.-P. (2002). La explicación en Psicología ante el desafío del significado. *Estudios de Psicología*, 23 (3) 387-416.
- BRONCKART, J.-P. (1997b). Action, discours et rationalisation en Moro, C. et al. *Outils et signes*. Bern: Peter Lang.
- BRONCKART, J.-P. & al. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, Paris, UNESCO
- BRONCKART, J.-P. y SCHNEUWLY, B. (1991/1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable, *Textos*, Número 9,
- BRONCKART, J.-P.- PLAZAOLA-GIGER, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques* , Número 97-98
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé
- BRONCKART, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre en *Raisons Educatives 4 Théories de l'action et interventions formatives*. Genève.
- BRONCKART, J.-P. (1998). Psychologie et Problématiques Éducatives, *Anuario de Psicología*, vol. 29, N°2.
- BRONCKART et al. (1999). *Pratiques langagières et didactiques des langues*. Genève: Cahiers de la Section, 91
- BRONCKART, J.-P. (2000). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. In *Sciences de la culture-Approches sémiotiques*. Paris: la Découverte,
- BRONCKART, J.-P. (2002). Entrevista a D. Riestra. Propuestas 7, CELA, Universidad Nacional de Rosario.
- BRONCKART, J.-P. (2003). "L'analyse du signe et la genèse de la pensée consciente" - In : *Cahiers de l'Herne* (76) - Saussure, 94-107.
- BRONCKART, J.-P. (2003). "Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotskien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation" - In : J.-M. Ferry & B. Libois (Eds), *Pour une éducation postnationale*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, pp. 129-147.
- BRONCKART, J.-P. (2002). "La explicación en psicología ante el desafío del significado" - In : *Estudios de Psicología*, 23, 387-416.
- BRONCKART, J.-P. (2001). *Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue*, Genève, Cahier du secteur des langues, N° 75, 85 pp.
- BROSSARD, M. *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*, Bern, Peter Lang

- BROUSSEAU, G. (1986). L'observation des activités didactiques, *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse de doctorat, Univ. de Bordeaux
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- CALVET, L.-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial
- CAMPS, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico, *Infancia y Aprendizaje*, 62-63.
- CAMPS, A y DOLZ, J. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica, *Cultura y Comunicación*, 2, Salamanca.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos*, 16.
- CANELAS-TREVISI, S. (1997). Manipuler des phrases et en parler : action et (méta) langage en classe de français, in DOLZ et C. MEYER (Eds.). *Activités métalangagières en enseignement du français*, Berne, Lang, pp.69-90
- CANELAS-TREVISI, S. (1999). Le genre: un cadre pour répondre à des pourquoi? In BRONCKART et al. *Pratiques langagières et didactiques des langues*. Genève: Cahiers de la Section, 91
- CARON-PARGUE J. & CARON J. (1989). Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive. *Archives de Psychologie*, 57, 3-32.
- CAROZZI de ROJO, M. (1994). La lengua y las Ciencias del Lenguaje. Una historia de desencuentros, en IAIES, G. (comp.) *Didácticas especiales. Estado del debate*, Buenos Aires, Aique
- CAZDEN, C. (199). *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- COLOMINA, R. y otros (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia & Aprendizaje*, vol.24 (93).
- COLL, C. (1993). Psicología y didácticas : una relación a debate, *Infancia y Aprendizaje*, 62-63
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. en C.COLL y E.DEREK, comp. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Aprendizaje
- COMENIUS, A. (1592-1670/1997). *Didáctica magna*. Sao Paulo: Martins Fontes
- CORDEIRO, G. (1999). Les interactions bébé-bébé à la lumière de l'interactionisme socio-discursif in BRONCKART et al. *Pratiques langagières et didactiques des langues*. Genève: Cahiers de la Section, 91
- CORTÉS, M. y BOLLINI, R., *Leer para escribir*, Buenos Aires, El hacedor
- COURTINE, J.-J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens." *Langages* 62: 9-129,
- CHEVALLARD, Y. 1985/1998. *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique.
- CHOMSKY, N. 1977, *Reflexiones sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Sudamericana
- CHOMSKY, N. 1989, *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor
- CHOMSKY, N. (1975/1991). *Lenguaje, sociedad y cognición*. México: Trillas.
- DAMASIO, A. (1994/2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica
- DAMASIO, A. (1999). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago: Editora Andrés Bello
- DEL RÍO, P. (1993). ¿Usos cotidianos o usos enlatados? Enseñar y evaluar la lectoescritura a sujetos reales. *Comunicación, lenguaje y educación*, 19-20, 5-24.
- DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (2002). *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural*. (En prensa).
- DESINANO, N. (1996). *Estudios sobre la interacción dialógica*. Rosario: Homo Sapiens
- DILTHEY, W. (1934/1968) *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada
- DOLZ, J. (2001). Les tâches du point de vue des objets enseignés. (texto del autor)
- DOLZ, J. Y PASQUIER, A. (2000). *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria*. Pamplona: Educación y Cultura.
- DUCROT, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial
- DUCROT, O. (1993). *Dire et ne pas dire*. Paris, Hermann.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (1995) *Diccionario de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI
- DUCROT, O. (1995). De la delocutividad o cómo hacer cosas con palabras en *Teorías lingüísticas y enunciación*. Buenos Aires: Oficinas de publicaciones del CBC, UBA.
- DUCROT, O. (1993). *Dire et ne pas dire*. Paris, Hermann.
- DURUZ, N., LOB, R., MARTÍNEZ, E., SCHURMANS, M.-N. & SEFERDJELI, L. (1997). *Les représentations sociales de la maladie mentale de l'enfant*. Berne: Fond national de la recherche scientifique, 1114-40810.94
- ECHEVERRÍA, R. (1998). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen
- ENGELS, F. (1894/1961). *Anti-Dühring*. Montevideo: Pueblos unidos
- FODOR, J. (1997). *El olmo y el experto*. Barcelona: Paidós
- GHIO, E. y otros. (1997). *Decir, hacer, enseñar. Semiótica y Pragmática discursiva*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- GONZALEZ NIETO, L. (1993). La determinación de unas secuencias de aprendizaje en lengua y literatura. En *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona : Paidós

- GREIMAS, A.J. y COURTÈS, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage I*. Paris: Hachette.
- HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, 1999: Taurus.
- HALLIDAY, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*, London, Longman
- JAMES, W. (1952/1978). *The principles of Psychology*. Chicago-London: Encyclopaedia Britannica, Inc
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- KAUFMAN, A.M. y RODRÍGUEZ, M.E. (1997). *La escuela y los textos*, Buenos Aires: Santillana
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.
- KOVACCI, O. (1977). *Tendencias actuales de la Gramática*, Buenos Aires, Marymar
- KOVACCI, O. (1996). *Fuentes para la Transformación curricular. Lengua*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
- KOVACCI, O. (1962/ 1973) *Castellano I*, Buenos Aires: Huemul.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Buenos Aires: Paidós.
- KOZULIN, A. (1994) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- LACAU, H. Y ROSETTI, M. M. de. 1962, *Castellano I, II, III*, Buenos Aires, Kapelusz
- LAMETTRIE, J. O. (1748, 1921/1963). *El hombre máquina*. Buenos Aires: Eudeba
- LAVANDERA, B. (1985). *Curso de Lingüística para Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- LEONTIEV, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Buenos Aires: Akal
- LEONTIEV, A. (1989) Actividad, conciencia, personalidad, cap. III, IV y V in GUIPPENRÉITER, Y. *El proceso de formación de la psicología marxista*, L. Vigotski A. Leontiev, A. Luria, Moscú, Editorial Progreso.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós
- LOPRETE, C. (1981). *Lengua y Literatura*, 2, Buenos Aires, Plus Ultra.
- LURIA, A. (1978). *Cerebro y lenguaje*, Barcelona, Fontanella.
- LURIA, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- LURIA, A. & YUDOVICH, F. (1994). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, Madrid: Siglo XXI.
- LLANOS, A. (1969). *Los viejos sofistas y el humanismo*. Buenos Aires: Juárez Editor.
- MAINGUENEAU, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires: Hachette.
- MANACORDA de ROSETTI, M. (1961), *La gramática en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz
- MANACORDA de ROSETTI, M. Y GRIVOT de ABATE, M.E. (1986) *¿Gramática en el primer ciclo de la escuela primaria?* Buenos Aires: Plus Ultra
- MANACORDA de ROSETTI, M. (1996). Amado Alonso y el Programa de Castellano de 1936: una revolución copernicana, *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, No 23
- MARÍN, M. (1998). *Lengua 9 EGB*, Buenos Aires: Aique
- MARKOVÁ, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales en Páez, D. y Blanco, A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Infancia & Aprendizaje
- MATURANA, H. (1993). *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago: Synthesis.
- MATURANA, H. (1994). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Santiago: Hachette.
- MATURANA, H. (1995). *La realidad : ¿objetiva o construida ?* Barcelona: Anthropos
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1998). *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Ed. Universitaria
- MATURANA, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Hachette.
- MARSCHALL, M., PLAZAOLA GIGER, I., ROSAT, M.-C. & BRONCKART, J.-P. (2000). *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*, Fibourg, Editions Universitaires, 265 pp.
- MARX, K. (1844/1969). *Tesis sobre Feuerbach*. Buenos Aires: Caldén
- MERCER, N. (1996). Las perspectivas socio-culturales y el estudio del discurso en el aula. En COLL, C. y DEREK, E., comp. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid, Aprendizaje S.L.
- MERLEAU-PONTY, M. (1976). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires: Hachette.
- MINISTERIO de CULTURA y EDUCACIÓN. (1996). *Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente*, Rep, Arg.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1996). *Fuentes para la Transformación curricular. Lengua*. Buenos Aires
- MOLL, L. (comp.) (1993). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique
- MORIN, E. (1994). *La complexité humaine*. Paris: Flammarion
- MORIN, E. (1981/1997). *Pour sortir du XXe siècle*. Paris : Nathan
- MOSCOVICI, S. & HEWSTONE, M. (1986). De la ciencia al sentido común. *Psicología social I*. Barcelona, Paidós
- MOSCOVICI, S. (1981). L'ère des représentations sociales. In W. DOISE, & A. PALMONARI (Eds), *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- MOUNIN, G. (1968). *Introdução à Linguística*. Lisboa: Iniciativas Editoriais

- MURGA de USLENGHI, M. (1999). *La elaboración textual infantil en interacción con el adulto*. Tesis de doctorado Universidad Nacional de Tucumán)
- NARVAJA de ARNOUX, E. (1996). *Fuentes para la transformación curricular. Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- PETRUZZI, H. y otros. (1983). *Castellano I Comunicarnos*. Libro del profesor/ Carpeta del alumno. Buenos Aires: Colihue
- PIAGET, J. (1979/1983). Psicogenese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem. O debate entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Sao Paulo: Cultrix
- PALMONARI (Eds). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- PRIGOGINE, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Santiago: Ed. Andrés Bello
- RASTIER, F.; Cavazza, M. et Abeillé, A. (1994). *Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique*. Paris: Masson.
- RICOEUR, P.(1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós
- ROMERO de CUTROPIA, A. (1997). Acerca de cómo responden los CBC de Lengua a las demandas sociales en IAIES, G. (comp.). *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*, Buenos Aires: A-Z editora
- ROSA, N. (1991). *Léxico de lingüística y semiología*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- SAUSSURE, F. (1915/1961). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- SANTAMARÍA, A. (2000). La mediación semiótica de las acciones humanas: análisis socio-cultural de la situación experimental. En *Infancia & Aprendizaje*, 91.
- SCHEUER, N. y otros. (2001) ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*. 22(1), 185-205
- SCHNEUWLY, B & BAIN, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos*, 16.
- SCHNEUWLY, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire, doit elle être utile?, DOLZ, J. Et MEYER, J.C., *Activités métalangagières et enseignement du français*, Bern, Peter Lang
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours: considerations psy-chologiques et ontogénétiques, en: Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel. Bern: Peter Lang
- SCHNEUWLY, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In *Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Québec, Les éditions logiques
- WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.
- SCHURMANS, M.-N. (1990). *Maladie mentale et sens commun*. Paris: Delachaux et Niestlé
- SCHURMANS, M.-N. et al. (1993). *La formation Continue*. Genève
- SCHURMANS, M.-N et DOMINICÉ, L. (1997) *Le coup de foudre amoureux. Essai de sociologie compréhensive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SEARLE, J. (1969/1994). *Actos de habla*. Buenos Aires: Planeta
- SILVESTRI, A. (1995) *El discurso instruccional*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- SILVESTRI, A. y BLANCK, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos
- TALYZINA, N.F. (1978/1988). Una de las vías de desarrollo de la teoría soviética del aprendizaje. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- VAN DIJK, T., Johnson-Laird. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press
- VAN DIJK, T. 1987. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI .
- VAN DIJK, T. 1992. *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- VYGOTSKI, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós. (trad. Pedro Tosaus Abadía)
- VYGOTSKI, L.(1934/1973) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade. (trad. María M. Rotger)
- VIGOTSKI, L.(1998). *La genialidad y otros textos inéditos*. Editor: Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto.
- VIGOTSKY, L.(1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- VIRAMONTE de ÁVALOS, M. 1993, *La nueva lingüística en la enseñanza media*, Buenos Aires, Colihue
- VIRAMONTE de ÁVALOS, M., 1996, *Fuentes para la transformación curricular*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J. y JACKSON, D. (1986). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder
- WELLS, G. (1996). De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. En COLL, C. Y DEREK, E., comp., 1996, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid: Aprendizaje S.L.
- WELLS, G. 2002. *Indagación dialógica, hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.
- WERTSCH, J. 1988, *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1987). *Lecture d'énocés et de consignes*. Amiens : CDRP.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens: Cahiers pédagogiques.

Anexos

Capítulo VII. Análisis textual

Datos analizados: la textualización y la toma de posición enunciativa

A. Situaciones que demandan una producción textual autónoma

A.1. Texto modelo, indicaciones teóricas, actividades, producción de texto.

Clase P.Prac. 3. Cuento

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

	Cuento fantástico (N=5)
Organizadores lógico-argumentativos	10
Organizadores temporales	16

Organizadores Lógico-argumentativos.

Conjunciones subordinantes: **porque** (3), **como** (3) **que** (2)

Conjunción: **pero**, adverbio: **así**.

Organizadores temporales.

Cuando(2), **Había una vez** (2), **de pronto** (2), **al otro día** (2), **luego** (2), **después**, **antes de**, **una tarde**, **una mañana**, **día por día**, **todos los días**.

3.3.2. La cohesión nominal

	Cuento fantástico (N=5)
Anáforas pronominales	
1ª persona singular	1
2ª persona singular	2
3ª persona singular	32
3ª persona plural	5
Anáforas nominales	8
Elipsis	6

Anáforas pronominales

1ª persona singular: **me**

2ª persona singular: **tu** (2)

3ª persona singular: **le** (7), **se** (3), **su** (6), **él** (2), **ella**(2), **la**, **lo** (5), **todo** (2), **alguien**, **algo**, **quien**.

3ª persona plural: **todos** (2), **ellos**, **los**, **sus**.

Anáforas nominales

asustado(2), **muy cansado**, **lugar**, **barrio**, **cosas extrañas**, **la maldición**, **la casa**.

Elipsis

fantasma, **algo**, **Sebastián**, **personajes** (3).

3.3.3 La cohesión verbal

Tiempos verbales	Cuento fantástico (N=5)
Pretérito indefinido	55
Imperfecto	41
Presente	19
Pluscuamperfecto	1

Correlación verbal

	Cuento fantástico (N=5)
Pretérito indefinido/imperfecto de indicativo	2
Imperfecto/preterito indefinido de indicativo	2
Pretérito indefinido/presente	1

Correlación pretérito indefinido/imperfecto:

Texto A) dio/movía, pudo/era, dio,decidió, quiso, hizo, atravesó, tenía/quedó, empezó,vio, vivían/pusieron/entró, subió, llegó, rodearon, explicó/era/iba, dejaron /dijera/vivían, hicieron, volvió.

Texto E) entró/estaba, escuchó/salía/sabía/era, salió,fue, decidió, prendió, abrió vio, agarró/estaba, enfrentó, seguían, atacó, esquivó, clavó, sintió.

Correlación imperfecto/preterito indefinido:

Texto B) había/ llamaba/ era/parecía, vivía, vivía, escuchó, fue/pasaba, vio/parecía, atravesaba, podía, parecía, intentó/seguía, veía, intentaba, dejaba, enteraba, tenía,iba, dijo/había pasado(pluscuamperfecto), respetaron.

Texto C) había/llamaba/fue/llamaba, había/observó, escucha (presente), miró/era, sorprendió/dirigía, estaba/vio, abalanzó, logró, pudo, regresó, prometió.

Correlación pretérito indefinido/presente:

Texto D) encontró/ encontró/volvió/encontró, buscando (gerundio)/ encuentra, cuenta/tiene, caiga (presente de subjuntivo), calma/diciendo/puede, empieza / sale / ladra / escucha, corriendo (gerundio) / ve / pregunta / pasa / explican, estaba / estaba, ladra, es / está, fue / vio / reflejaba.

3.3.4. Las voces

Narrador externo	4	3ª persona singular/plural
Narrador externo y narrador implicado	1	3ª persona singular/1ª y 2ª persona singular

3.3.5. Modalizaciones

Cuento fantástico (N=5)	
Pragmáticas	5
Deónticas	1
Lógica	1

3.3.6 Otras características

Ortografía y sintaxis

Cuento fantástico	(N=5)
Sustitución z/s	(2)
Sustitución b/v	(2)
Sobreacentuación	(3)
Puntuación	(1)
Falta de preposición de	(2)

Sustitución z/s: quizo

Sustitución b/v: observó, avalanzó

Sobreacentuación: grís, explicación, vió

Falta de preposición **de**: se enteraba que, condición que

Puntuación: coma y punto seguido (“...bajo y peludo de cejas grandes. Las orejas chiquitas y los pies”)

A.2. Texto modelo, actividad de lectura y escritura, producción de texto.

Clase P.Prac.1. Instrucciones

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

	Instrucciones(N=7)	Relato(N=3)	Mixtos(N=1)
y	1	10	
Org. temporal	2	13	
Org. Lógico-arg.	6	4	3

Organizadores temporales: **después** (9), **hasta que** (4), **al otro día**, **al rato**

Organizadores lógico-argumentativos: **en**, **para** (3) **que** / **hay que** (9)

3.3.2 La cohesión nominal

	Instrucciones(N=7)	Relato(N=3)	Mixtos(N=1)
Anáforas pronominales			
1ª persona sing.		1	1
1ª persona plur.			1
3ª persona sing.	3	3	
Anáforas nominales		2	

Anáforas pronominales

1ª persona sing.: **me** (2)

1ª persona plur.: **nos**

3ª. Pers. Sing.: **lo**(2), **le** (2), **se** (3)

Anáforas nominales

pontudo, **la otra**

3.3.3. La cohesión verbal

	Instrucciones(N=7)	Relato(N=3)	Mixtos(N=1)
Infinitivo	27	5	
Presente de indicativo		20	5
Pte. Ind./Infinitivo		3	2

Instrucciones: (levantar, poner, mover), (abrir, sacar, meter, girar, abrir, meter, cerrar), (abrir, tocar, sacar, meter), (agarrar, tomar, ir, sacar, venir, escribir), (levantar, poner, mover), (levantar, poner, mover)
Mixto: (llego, tomo, miro, voy a jugar, voy a bañarme y cenar, miro, acuesto, levanto, voy, hago, paso, vengo)
Relato: (copiar, salir, nos vamos, llegamos, tiro, miro, voy, venir, reta), (hay que agarrar, perder, miran, pelean, juegan, disfrutan, van a dormir, levantan), (saco, sacar, empiezo, queda, empiezo a caminar, encuentro, voy)

3.3.4. Las voces

	Instrucciones(N=7)	Relato(N=3)	Mixtos(N=1)
impersonalidad	24		3
1ª persona /autor		13	2
3ª pers./narrador		3	2

Impersonalidad: levantar/ abrir(5)/ poner (3)/agarrar/ dar/ sacar(2)/abrir (2)/cerrar(2)/entrar/

girar/meter(2)/esperar/probar/tocar/ copiar/ salir/ venir/ tomar

Autor: saco/ empiezo(3)/encuentro/ miro(2)/ llego(2)/ nos vamos/ llegamos/voy/venimos/hago/vengo .

Narrador: hay que agarrar/ se cansan/ se sientan/ hay que venir/ me reta

3.3.5 Las modalizaciones

	Instrucciones(N=7)	Relato(N=3)	Mixtos(N=1)
Deónticas		1	

Deónticas: hay que

3.3.6. Otras características de los textos.Ortografía

Ausencia de tilde	4
Sustitución s/c	2
Sustitución s/z	4
Sustitución j/g	2
Sustitución v/b	2
Confusión mayúscula/minúscula	3
Ausencia de u con g/ sustitución n/m	1
Ausencia de h	2

Clase P.Prof.2. Texto de opinión

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1. La conexión

Género	Opinión(N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Organizadores lógicos/argum.			
Conjunciones subordinantes	13	10	9
Sintagmas preposicionales	3	6	
Conjunción y	3		
Conjunción pero		3	
Adverbios informativos	2		
Organizadores temporales			
Adverbios de tiempo/relativos	1	7	

Organizadores lógico-argumentativos:

Conjunciones subordinantes: **porque** (12), **que** (14), **si** (3)

Sintagma de preposición y conjunción subordinante: **para que** (3)

Sintagmas preposicionales: **de cómo** (5), **por** (1), **en algunos casos**(1),**cómo** (2)

Adverbios informativos: **además** (1), **también**(1)

Conjunción: **y** (3)

Conjunción: **pero** (3)

Organizadores temporales:

Adverbios de tiempo: **entonces** (1) **siempre** (1)

Adverbios relativos: **cuando** (6)

3.3.2. La cohesión nominal

Género	Opinión(N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Anáforas pronominales			
1ª persona singular	4	3	1
1ª persona plural	2		
3ª persona singular	2	7	2
3ª persona plural	6	2	4
Anáforas nominales			
Sintagmas nominales	2		
Elipsis de sujeto	3	4	5
Elipsis oracional	2		

Anáforas pronominales

1ª persona singular: posesivo **mi** (7), personal **me**.

1ª persona plural: personal **nos** (2)

3ª persona singular: personal **se** (4), posesivo **su** (2), personal **le**, personal neutro **lo que** (2), indefinido **nadie**, demostrativo **esto**.

3ª persona plural: personal **se** (8), personal **las** (2), personal **les** (2)

Anáforas nominales

Sintagmas nominales: **recomendación** por texto, **el hombre** por el autor del texto.

Elipsis

Sujeto: **colectiveros, choferes** (5), **Buenos Aires, la gente** (6),

Oracional: **yo opino** (2)

3.3.3. La cohesión verbal

Género	Opinión (N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Presente de indicativo	31	38	6
Presente de subjuntivo	3	2	1
Preterito indefinido		1	
Condicional	1		3

Presente de indicativo: **es/ cuidan, dise, yena, tiene, empañan, puede, abren, enferman, refrían/manejan, abren, se resfrían, pasa, va, tiene que estar, puede/ pienso, es, puede, ve está/ es,pueden, enteran, hay, son/ es, tiene que empañar, calcula, pierden, viajan, tienen que cuidar/ trata, es, viaja, siente, hay/ opino, trata, es/habla, es suve, puede, ace, pueden choca.**

Presente de indicativo-Presente de subjuntivo: **es, puede, van-que no escriban, que no vallan, no abran/ pienso, es, habla, puede, hay, hace –pueda/ parece, es-figen, mejore/ trata,es, comporta, es, dice-entere.**

Presente de indicativo-Preterito indefinido: **opino, es, llena, vamos, hay, usan, imagino, debe, tiene-pusieron.**

Presente de indicativo-Condicional: **creo, van-deberían/ deberían abrir, podrian poner, deberían desempañar.**

La correlación verbal

Género	Opinión	Relato	Instrucción
	Nº de textos	Nº de textos	Nº de textos
Presente de indicativo	5	3	1
Presente de indicativo-Presente de subjuntivo	1	2	1
Presente de indicativo-Preterito indefinido		1	
Presente de indicativo-Condicional	1		1

3.3.4.Las voces

Género	Opinión (N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Voz del autor expositor	7	5	2
Voz neutra, impersonalidad		1	1

Voz del autor expositor: **Mi opinión** (4),**para mi** (4) **yo opino** (2), **yo pienso** (2),**me parece, yo creo, nos.**

Voz neutra, impersonalidad: **tiene que, deberían.**

3.3.5 Las modalizaciones

Género	Opinión (N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Apreciativas	1	1	
Pragmáticas	1	2	1
Deónticas	3	2	4

Apreciativas: **verdaderamente, muy poco.**

Pragmáticas: **la gente no puede ver, tiene que ir colgada, podrían poner, tienen que cuidar/ pueda realizar una conclusión.**

Deónticas: **no es conveniente** (2),**que debería abrir para que aya aire puro, deberían desempañar los vidrios, no se tiene que empañar/ tiene que estar atento a la ruta, tiene que andar bien, tiene que saber lo que les puede pasar, hay que tener siempre cerradas.**

3.4. Otras características de los textos. Ortografía

Género	Opinión (N=7)	Relato(N=6)	Instrucción(N=3)
Sustitución v/b	5	6	3
Omisión de tildes	2	3	2
Omisión de puntuación	1	2	
Uso de h	1	3	1
Sustitución s/c	2	2	1
Omisión y sustitución de otras letras	3	3	
Uso de ñ		1	2

Sustitución v/b:

Conbeniente por conveniente, bidrios por vidrios, bentana por ventana, Deverian por deberían, colectibos por colectivos/ vallan por vayan, colectibo por colectivo, bidrios por vidrios/ Beses por veces, vien por bien, saver por saber, colectibos por colectivos, suve por sube, deve por debe.

Uso de h:

abla por habla/ Aya por haya/ Abla por habla, ace por hace, haora por ahora.

Sustitución s/c: **Dise por dice, Serrados por cerrados/ disiendole por diciéndole/ ciembre por siempre, entonse por entonces**

Omisión de letras: **refrian por resfrían, yena por llena, Figen por fijen/ Error de grafía(Y por L), tambien por también, axidente por accidente.**

Uso de ñ: **Opiñon por opinión, Empaniar por empañar/ desepaneadores por desempañadores.**

A.3. Texto modelo, actividades de lectura y resumen o reescritura de texto

Clase S.Prof. 1.b. Resumen de texto

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1.La conexión

Resumen de texto enciclopédico	Definición (N=8)	explicación(N=3)	Descripción(N=1)
Organizadores lógico-arg.	28	17	6
Organizadores temporales	12	6	
Organizadores espaciales	1	3	

Organizadores lógico-argumentativos

Pronombre relativo **que**, conjunción subordinante **que**.

Grupo preposicional **sobre como, de cómo, en conclusión, en consecuencia(2), de tal modo que (4), en medida en que (4), en que (3), con respecto al, sobre todo, con sólo (2).**

Grupo adverbial **tal como**.

Conjunción **y (11)**.

Grupo adverbial **no sólo, sino también**.

Adverbios **así**.

Adverbio relativo **como(4)**.

Adverbios **sólo (3), también (2)**.

Organizadores temporales

Grupo adverbial **hoy en día (2)**.

Adverbios **antes (2), hoy (3)**.

Grupo preposicional **en ocasiones (2)**.

Grupo preposicional **desde el siglo xx, desde un principio**.

Adverbio **aún (6), a veces**.

Organizadores espaciales

Adverbio relativo **donde (3)**.

Grupo adverbial **aun fuera**.

3.3.2La cohesión nominal

Resumen de texto enciclopédico	Definición (N=8)	Explicación (N=3)	Descripción (N=1)
Anáforas pronominales			
3ª. Persona singular	24	7	3
3ª persona plural	2	2	
Anáforas nominales	4	2	1
Elipsis	2	2	1

Anáforas pronominales:

Pronombre personal: **le/les**, con referente en el **público (3), Él** con referente en **Aristóteles (3), se (4), lo (5)**, referente: **teatro, los /lo (2), se (2)** referente: **gente, las (2)**, referente en **obras literarias, lo** referente: **puesta en escena**.

Pronombre indefinido: **cualquiera (2)**.

Pronombre demostrativo: **este** referente: **teatro, esto (2)** referente: **espectáculo. (esto)** referente en **los actores representan**.

Pronombre posesivo: **sus/su (9)** referente: **teatro, su** referente en **disciplina**.

Anáforas nominales:

Grupo nominal: **ese fin (3)** sustitución de **espectáculo**.

Grupo nominal: **ese fin** antecedente **teatro, ese fin** antecedente: **ser visto**.

Grupos nominales: **sus inicios, su desarrollo**, referente: **teatro**.

Elipsis:

Elipsis de **tragedia** (2), **debía estar escrita, fue representada**.

Elipsis pronominal: **llamamos**, generalización.

Elipsis de sujeto: **teatro** (2), **ensambla** diferentes elementos, es **representado**.

Errores en las relaciones anafóricas:

C-Deíctico pronominal sin referente inmediato (**este**) afecta a la coherencia.

H-Pronombre personal (representarla) referente en **texto**

N- Pronombre demostrativo (**éste**) referencia en **puesta en escena**. Pérdida de coherencia

3.3.3. La cohesión verbal

Resumen de texto enciclopédico	Definición (N=8)	explicación(N=3)	Descripción(N=1)
Indicativo			
Presente de indicativo	70	37	13
Pretérito indefinido	29	5	3
Imperfecto	43	23	8
Pluscuamperfecto	3	1	1
Condicional	2	1	
Presente de subjuntivo	5	2	2
Imperfecto de subjuntivo	1		

Indicativo

Presente: **es** (35), **llamamos** (13), **considera/consideran** (9), **entiende/entienden** (7), **realiza** (6), **participan** (5), **entiende/ entienden** (5), **vacila** (4), **cobra** (4), **trata** (4), **agrupa/agrupan** (4), **habla** (2), **llama** (2), **conserva** (2), **utilizan** (2), **necesita** (2), **participan** (2), **ensambla** (2), **comienza** (2), **son** (2), **entiende** (2), **representa/representan** (2), **existen**, **cuenta**, **continúa**, **ocupa**, **llega**, **tiene**, **surgen**, **da**.

Pretérito indefinido: **fue**(9), **marcó** (4), **fundó** (3), **tuvo** (2), **evolució** (2), **cambió** (2), **marcó** (2), **evolució** (2), **apareció**, **aparecieron** (2), **nació** (2), **organizó**, **pasó**, **terminó**, **desarrolló**, **transcurrieron**, **comenzó**, **ocurrió**.

Imperfecto: **era** (20), **asistía** (9), **mostraba** (4), **consideraba** (12), **tenía** (7), **debía** (7), **significaba** (2), **encontraba** (2), **leían** (2), **escuchaban** (2), **eran**, **existía**, **basaba**.

Pluscuamperfecto: **había sido** (5).

Condicional: **aterrorizarían** (2), **sería**.

Subjuntivo

Presente: **horrorice** (3), **compadezca** (4), **conozcamos**, **vea**.

Imperfecto: **ocurriera**.

3.3.4. Las voces

Resumen de texto enciclopédico	Definición (N=8)	explicación(N=3)	Descripción(N=1)
Voz neutra y 1ª persona plural de generalización	6	2	1
Voz neutra del expositivo	2	1	

3.3.5. Las modalizaciones

Resumen de texto enciclopédico	Definición (N=8)	explicación(N=3)	Descripción(N=1)
Lógicas	3	5	1
Deónticas		1	

Lógicas: **no vacila** en echar mano (3), **se necesita** la participación de muchas personas (2), con **sólo** oír los acontecimientos (2), **sólo** que en español, había sido **sobre todo** logos.

Deónticas: ¿cómo **debía estar** escrita?

3.4. Otras características de los textos. Ortografía

Resumen de texto enciclopédico	Definición (N=8)	explicación(N=3)	Descripción(N=1)
Ausencia de tildes	7	1	
Sustitución v/b	2	2	
Sustituciones s-c/c-s	8	6	
Sustituciones s-z/z-s	4		

Sustitución v/b:

Abances por **av**ances /conser**ba** por conserva/ Conser**ba** por conserva/ **aves**es por a veces/

Sustituciones s-c/c-s:

o**a**ciones por o**c**asiones /**a**veses por a veces/ acon**t**esimientos por acon**t**ecimientos/ Vascila por vacila/ Oc**a**ciones por oc**a**siones/ pres**i**ndibles por pres**i**ncindibles/ oc**a**ciones, acon**t**esimientos, conciderada/ Pres**i**ndibles por pres**i**ncindibles/ Concidera por considera/ Pre**s**ente por presente/

Sustituciones **s-z/z-s**:

Travez por través/ pienza por piensa/ A travez por a través/ conozcamos por conozcamos.
 otros errores: tecnologicos por tecnológicos

S.Prof. 3.b. Reescritura de entrevista

3.3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.3.1.La conexión

Reescritura de texto original: entrevista	Quitan los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Organizadores lógico-arg.	78	129
Organizadores temporales	8	15
Organizadores espaciales		2

Organizadores lógico-argumentativos

Conjunción **si**. Conjunción coordinante **y** (24), **sino** (2), **pero** (5).

Conjunción subordinante **que** (29), **porque** (9), **ya que** (4).

Sintagma adverbial **claro que**.

Conjunción subordinante y preposición **que hasta** (2).

Sintagma adverbial **la verdad que**.

Sintagma preposicional **con la que** (2), **a que si**, **de lo importante que**, **porque si**.

Locución prepositiva **respecto a/respecto de** (9).

Adverbio relativo y conjunción subordinante **como que**.

Sintagmas preposicionales **hasta inclusive por parte**, **de cómo** (2), **por parte de**,
por todo, **a pesar de**.

Adverbios y pronombres interrogativos y exclamativos **cómo** (13), **qué** (18), **cuál**.

Adverbio **sí** 15, **no** (9), **además** (3), **así** (5), **incluso** (3), **como** (6), **sólo**, **bien**.

Sintagma adverbial **sí bueno**, **más bien**, **sí**, **pero ahora**, **y principalmente**, **o bien**, **lo mucho que**, **un poco**.

Conjunción y adverbio **y también**. Locución adverbial modal **en realidad**, **así porque sí**, **la verdad que**, **por un lado**, **claro que**, **y además**, **eso sí**, **para bien y para mal**.

Organizadores temporales

Adverbio **ya** (5), **ahora** (5), **a veces** (3), **entonces**.

Locución adverbial **en algún momento** (2), **al mismo tiempo**.

Sintagma preposicional **en ese momento**, **en otro momento**, **desde que**.

Conjunción y adverbio **que a veces**.

Pronombre relativo **cuando**, conjunción y adverbio relativo **que cuando**.

Organizadores espaciales

Conjunción y adverbio **mientras más lejos**.

Locución adverbial **hasta dónde**.

3.3.2. La cohesión nominal

Reescritura de texto original: entrevista	Quitan los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Anáforas pronominales		
2ª persona singular	12	23
1ª persona singular	3	29
1ª persona plural	1	2
3ª persona singular	41	56
3ª. Persona plural	15	13
Anáforas nominales	31	30

Anáforas pronominales

2ª persona singular:

Pronombre posesivo (tu) 7(tu) (tuyo) 3/

Pronombre personal (te) 7/9

Pronombre personal (vos) 6/ 3

1ª persona singular

Pronombre personal (me) 29/ 22 (yo) 1

pronombre posesivo (mi) (mí)/ 2

1ª persona plural

Pronombre personal (nos) 2/ 1

3ª persona singular

Pronombre personal (se) 12/ 10

Pronombre personal (lo) 18/ 12 (él) (ella) 2

Pronombre personal (le) 1/ 1
 Pronombre indefinido (uno) (uno) 2/ 1(una y otra) 2
 Pronombre indefinido (otro) (el otro) 2/ (el otro) 1
 Pronombre demostrativo (este) 1
 Pronombre demostrativo (eso) 7/ 4
 Pronombre demostrativo (esto) 1
 Sintagma pronominal (lo que hago) (lo que pasó) (todo eso) 8/ 4 (lo que se dice) 1 (lo que imaginan) 1 (lo que dicen) 1

3ª persona plural
 Pronombre personal (les) 6/ 5 (ellos) 2
 Pronombre personal (se) (, se) (se, se) (se, se) 6/ 8
 Pronombre personal (las) 1

Anáforas nominales

Sustantivos (Cecilia) (una chica) (mi novia) (una chica que lo quiere) (la Chechu) 5/ 1 (una chica que me quiere, la mujer que amo) 1 (la nueva pareja) 1 (tu jermu) 1 (mi vida) 1 Sintagmas nominales (la gente, una persona) 11/ 9 (los demás) 1
 Sintagma nominal (problema de los demás) (un rollo del otro) 4/ 2 (el problema) 1
 Sintagma nominal (todo lo que pasó) (todo como una fantasía) 2/ 1
 Sintagma nominal (tu nuevo trabajo) (este trabajo) 2/ 1 (el disco) 3 (este material) 1
 Sintagma nominal Adjetivo (loco) (un poco loco) (muy loco) 3/ 1 (poco psicologista, intuitivo) 1 (psicoanalista por psicologista) 1 (muy bueno) 1 (muy intuitivo, impulsivo) 1
 Sintagma nominal (una trituradora) (una preocupación de tía) (una trituradora) 3/ 1

3.3.3. La cohesión verbal

Reescritura de texto original: entrevista	Quitán los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Presente de indicativo	171	217
Pretérito indefinido	17	23
Imperfecto de indicativo	4	6
Futuro de indicativo	4	6
Imperativo	3	4
Condicional	2	3
Presente de subjuntivo	12	9

Presente de indicativo (N=7)

llama (12), **tiene** (9), **son** (3), **consideras**, **gusta** (13), **es** (20), **podés** (5), **ve** (6), **ven** (2), **parece** (3), **tenés** (5), **seguís** (2), **está** (2), **están** (2), **va** (2), **quiere** (3), **siento** (3), **funciono/funciona** (2), **hay** (5), **pienso** (6), **trato** (2), **molesta** (4), **habla/hablan** (4), **puede** (5), **pensás** (2), **soy** (8), **hago** (3), **sé**, **va**, **amo**, **contiene**, **opinas**, **seguís**, **preocupa/preocupan** (2), **estoy** (2), **pasa** (2), **tengo**, **hablan/habla** (5), **puede** (5), **interesa**, **haces**, **son** (2), **fijo**, **guías**, **andás**, **existe**, **basan**, **digo**, **creo** (2), **sos** (2), **agarra**, **hace** (2), **estoy** (2), **quiero**, **quiere**, **pensás** (2), **dejo**, **sentís**, **sigo**, **dice** (2), **piensa**.

Presente de indicativo (N=6)

Empecemos, **llama** (12), **tiene** (14), **son** (4), **analizas**, **soy** (8), **hago** (4), **gusta** (13), **es** (34), **podes** (13), **ve** (8), **ves**, **sé** (2), **tiras** (2), **hay** (12), **estás** (2), **está** (12), **va** (4), **van**, **quiere** (4), **parece** (3), **pasa** (3), **funciona** (3), **habla** (7), **digamos** (2), **pienso** (7), **trato** (5), **molesta** (6), **puede** (5), **agarra**, **tenés** (4), **seguís**, **siento**, **pensás** (4), **trata**, **opinás**, **meten**, **preguntan**, **comentan** (2), **contestan**, **imagina**, **dicen**, **llega**, **creo**, **creés**, **pone**, **andás**.

Pretérito indefinido (N=7)

Agarró, **aprendí** (4), **ví**, **peleó**, **pasó**, **encontró**, **encontré**, **adecué**, **quise**, **salieron**, **reflexioné**, **pasó**, **puse**, **peleé**, **cambié**, **hubo**, **disgustaron**.

Pretérito indefinido (N=6)

Empecemos, **vi** (4), **aprendí** (6), **peleó** (3), **encontró** (4), **llegaste** (2), **pasó** (3).

Imperfecto de indicativo (N=7)

estaba (2), **estabas**, **encontraba**.

Imperfecto de indicativo (N=6)

estaba (5), **encontraba**.

Imperativo

Hablemos, **comencemos** (2), **fijate** (3), **empecemos**.

Condicional

Podrías (4), definirías.

Futuro de indicativo

Haré, reflexionaré, pensaré, irá, haré (4), estará, reflexionaré.

Presente de subjuntivo (N=6)

cuiden(4), mimen (3), preocupe/preocupen (2), diga, piense, haya.

Presente de subjuntivo (N=7)

mimen (3), cuiden (4), pase, hable.

3.3.4. Las voces

Reescritura de texto original: entrevista	Quitan los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Voces directas de personajes	5	2
Voces directas de personajes y voces sociales	2	4

3.3.5. Las modalizaciones

Reescritura de texto original: entrevista	Quitan los rasgos de la oralidad (N=7)	Mantienen los rasgos de la oralidad (N=6)
Pragmáticas	15	17
Lógicas	3	3
Deónticas	11	14
Apreciativas	1	4

Pragmáticas: “lo podés poner”(4), “podrías contarnos”(4), lo podés escuchar”, “puede escucharse”, “a la gente le interesa”, “me parece que es el imaginario popular”, Hay que tener mucho cuidado”. “no me puse a reflexionar”, “me dejo guiar por las emociones”, “trato de pensar”/ lo podés poner (6), lo podés escuchar (5) te parece bien, entonces” Parece que les agarra el personaje”, podrías contarnos (3), “trato de pensar”(3)

Deónticas: “No te tenés que preocupar”, “hay que tener mucho cuidado”(3), “no se puede hablar así de la gente”(5) “Hay que tirar para adelante” “no se puede hablar así porque sí”/ “hay que tener mucho cuidado”(5), “no se puede hablar así de la gente”(4) no te tenés que preocupar” “uno tiene que salir para adelante”(2), “uno tiene que tirar para adelante (2)

Lógicas: “se ve que se peleó”, “la verdad que” “realmente”/ “en realidad”. “lo que pasa es que”(2)

Apreciativas: hay “un poco de verdad en todo eso”, “para bien y para mal”, “se dice la verdad, es bueno que haya fantasía”, hay un poco de verdad en lo que dicen, es bueno que pase”.

Los que quitan los rasgos de la oralidad disminuyen también el uso de las modalizaciones, especialmente las deónticas y apreciativas.

3.4. Otras características de los textos. Ortografía

Sustitución de s/z o z/s: Voz por vos, Quize por quise

Sustitución s/c o c/s: desepcionado por decepcionado, Fantacia por fantasía

Sustitución b/v: vien por bien.

Uso incorrecto de h: Hacerca por acerca

Error léxico: Psicoanalista por psicologista

Omisión de tildes: 2 textos

B. Situaciones de respuestas a preguntas, problemas o completar frases

B1.

P.Prof.1. Problema de Matemática, lectura y resolución escrita

3. 3. La textualización y la toma de posición enunciativa

3. 3. 1. La conexión

	Respuesta a cuestionario(N=10)	Resolución de problema de Matemática(N=3)	Esbozo de relato(N=1)
Organizadores lógicos	7 (para) 1 (si) 5 (sí)	2 (si) 1 (para) 1 (sí)	1 (para)
Organizadores temporales			1 (dentro de)

Organizadores lógicos

Preposición **para** (8).

conjunción **y** (2).

conjunción **si** (3).

Adverbio de afirmación **sí** (6).
Organizadores temporales
 Sintagma preposicional **dentro de**.

3.3.2. La cohesión nominal

Relaciones anafóricas	Respuesta a cuestionario(N=10)	Resolución de problema de Matemática(N=3)	Esbozo de relato(N=1)
Anáforas pronominales	2	1	
Anáforas nominales			1
Elipsis	25 (sujeto) 6 (pronombre) 2 (verbos)	9 (sujeto) 2 (pronombre)	

Anáforas pronominales
 Pronombres personales 3ª persona singular **le, él**
 Pronombres demostrativos **ese**
 Anáfora nominal **el señor**, referente: “Isidro”
 Elipsis de sujeto (34)
 pronombre (8)
 verbos (2)

3.3.3. La cohesión verbal

Tiempos verbales	Respuesta a cuestionario(N=10)	Resolución de problema de Matemática(N=3)	Esbozo de relato(N=1)
Presente de indicativo	13		
Presente / Futuro de indicativo	9/5	3/7	4/1

Presente de indicativo
Tiene (4), **tiene que ir** (2), **va** (2), **llega, quedan, tiene que esperar** (2), **pierde**.

Presente y futuro de indicativo
Tiene(8), **irá** (4), **tendrá que esperar** (4), **tendrá** (2), **tiene que ir** (3), **vian, va** (2),
va a tener, tendrá que ir (2), **esperará, sale**(2).

S.Prof.1.b. Respuesta acerca del tema y formulación de preguntas al texto.

Actividad 1.

1.Indicaciones realizadas en la consigna:

- 1º Reconocer el tema del texto.
- 2º Formular las preguntas por párrafo y ordenarlas jerárquicamente.

3. Análisis de los datos textuales

3. 1. Tipo de actividad y contenido de la tarea escrita realizada

Sobre el 1º punto: **Reconocer el tema del texto**, en los 16 breves enunciados se registra lo siguiente desde el plano de la construcción sintáctica:

3.1. 1.Relación predicativa

Construcciones con sujeto y predicado (precisión)	9
Sintagmas nominales (síntesis)	4
Elipsis de sujeto (referente sobreentendido)	6
2 construcciones con coordinación incorrecta (adición) / 2 con error de conectores/ 2 con supresión de pronombres y artículos.	6

3.1.2.Tiempos verbales

Presente de indicativo	17
Pretérito indefinido	7
Imperfecto	3

Presente de indicativo
es (6), **trata sobre/de** (4), **habla** (2), **continúa siendo, llega a ser, ven, da a conocer, hace**.
 Pretérito indefinido
desarrolló (2), **fundó, organizó, nació** (2), **fue evolucionando**.
 Imperfecto
Era, basaba, transcurrían.

S. Prof. 3.a. Respuestas a preguntas

Actividad 1) Identificar aspectos no verbales en diálogo teatral y opinar acerca de la importancia de las acotaciones.

1. Indicación o pregunta: Observar las acotaciones que figuran entre paréntesis, ¿cuáles indican aspectos no verbales de la comunicación? ¿De qué tipo se trata en cada caso? ¿Qué importancia le adjudicarías?

3.2. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.2.1. La conexión

	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia Descriptiva (N=2)	Secuencia argumentativa (N=3)
Organizadores lógico/argumentativos	39	4	29

Organizadores lógico-argumentativos

Conjunción **si** (6).
 Conjunción **porque** (9).
 Conjunción **ya que** (4).
 Locución prepositiva **debido a que**.
 Conjunción **pero** (2).
 Conjunción **y** (14).
 Conjunción **o**.
 Conjunción subordinante **que** (5).
 Conjunción **o sea que**.
 Pronombre relativo **que** (2). **cuales**.
 Pronombre interrogativo adjetivo **qué** (5).
 Sintagma preposicional **de que** (2).
 Preposición **para** (2).
 Preposición **en**.
 Locución prepositiva **por eso**.
 Locución adverbial **en fin**.
 Adverbio **quizá** (2). **tal vez, también, de pronto, además**.
 Locución conjuntiva y adverbio **o sea sí**.
 Adverbio **no** (2).
 Adverbio relativo **como** (3).
 Locución adverbial **de acuerdo a como**.
 Sintagma preposicional **al fin** (2).

3.2. 2. La cohesión nominal

	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia descriptiva (N=2)	Secuencia argumentativa (N=3)
Anáforas pronominales	14	1	12
Anáforas nominales	8	2	5
Elipsis	2	1	

Anáforas pronominales

Pronombre personal **le** (4), **lo** (4), **la** (3), **se** (3), **yo**, **ellos** (2).
 Pronombre indefinido **el otro**.
 Pronombre de cantidad **muchacha, todas, todos**.
 Posesivo **su**.
 Pronombre demostrativo **esto**.
 Pronombre relativo **cuales**.
 Pronombres ordinales **primer caso, segundo, tercero**.

Anáforas nominales

Sintagma nominal **el diálogo**, antecedente supuesto en el texto de la consigna (la obra de teatro o el primer texto).
 Sintagma nominal **cada uno**, antecedente en “cada actor”; **los personajes**, antecedente supuesto (obra de teatro). Adjetivo **contentos** antecedente en “personajes enojados”.
 Sintagma nominal **todos estos aspectos** (2), antecedente en “aspectos no verbales de la comunicación”.
 Sintagma nominal **la obra**, antecedente “obra de teatro”. Sintagma nominal **este tipo de texto**, antecedente supuesto en la consigna (los aspectos no verbales de la comunicación), antecedente en “acotaciones”. **Estas acciones**, antecedente en la previa enumeración de acciones. **La obra**, antecedente en “una obra teatral”. **Este tipo de texto**, antecedente en el texto leído, referencia extratextual. **La obra**, antecedente “una obra de teatro”. **Esta situación**, referente en “obra teatral”. Adjetivo **elemental**, antecedente en la consigna, “importancia”.

Elipsis

De sujeto: (acotaciones), (acotación), (Sebastián), referentes en la consigna.

3.2.3. La cohesión verbal

	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia Descriptiva (N=2)ai	Secuencia argumentativa (N=3)hllk
Presente de indicativo	30	5	23
Futuro de indicativo			2
Imperfecto de indicativo			1
Condicional	2	2	10
Presente de subjuntivo			3
Imperfecto de subjuntivo	2		3

Presente de indicativo

Es (8), son (9), trata(3), debe, realiza, realizan (2), necesita, está realizando, ponemos, están (2), podemos, sabe, interpretan, indican (4), dan (4), quiere (2), saben, deben (4), doy, pienso, figuran, ayudan, lee, puede, tienen, comprenden, hacen, tenés, permiten.

Futuro de indicativo

será (2)

Imperfecto de indicativo

fuesen

Condicional

Adjudicaría, interpretaría, tendría (3), vería, leería (2), daríamos, sería, podría, actuaría, harían, interpretaría.

Presente de subjuntivo

sea (3)

Imperfecto de subjuntivo

tuviera, estuvieran (3), interpretarían.

3.4. Las voces

	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia descriptiva (N=2)	Secuencia argumentativa (N=3)
Autor incluido como expositor	4	1	2
Voz neutra del expositor	3	1	1

3.2.5. Las modalizaciones

	Secuencia explicativa (N=7)	Secuencia Descriptiva (N=2)	Secuencia argumentativa (N=3)
Pragmáticas	2		4
Deónticas		1	4

Pragmáticas

“puede imaginarse la situación”/ “podemos entender”/ “no nos daríamos cuenta”/ “no podría ser actuado”/ “el autor quiere”/ “te permiten saber”

Deónticas

“debe reconocer las acciones de cada uno”/ “deben adoptar”, “deben darle a las palabras”, las actitudes que deben tomar”, como deben actuar”.

Puede verse cómo en la secuencia argumentativa hay mayor cantidad de modalizaciones, como índice del carácter evaluativo de la fase de los argumentos en la construcción de la opinión.

B.2. S.Prof.2. Completar frases

3. Análisis de los datos textuales

3.1. Tipo de actividad y contenido de los textos

3.2. La textualización y la toma de posición enunciativa

3.2.1. La conexión

Segmentos	Organizadores lógico-argumentativos	Organizadores temporales
1	106	20
2	66	3
3	52	18
4	56	3
5	98	10

Organizadores lógico-argumentativos

Conjunción **porque** (170), Sintagma preposicional **a pesar de** (6), Conjunción **ya que** (10), Conjunción **pero** (8), Adverbio **además** (13), **también** (7), **sólo** (4), **(cómo)** (3), **no** (12), **tanto...como** (3), **realmente**, **así que**, **por otra parte**, **tal vez**, **sin embargo**. Conjunción **y** (52), **que** (38), **por más que** (13), **aunque** (6), **si** (9), **sino**

que (3), aparte de (3), sino todo lo contrario. Sintagma preposicional **por eso** (8), **para que** (4), **en que** (2), **de que**, **sin que siquiera**. Sintagma adverbial **ya sea** (2). Locución adverbial **en síntesis**. Locución adverbial (**sobre todo**). Adverbio relativo (**como**).

Organizadores temporales

Adverbio **antes que** (4), **siempre** (12). Conjunción/adverbio relativo **cuando** (21). Sintagma preposicional **a la vez** (4), **hasta que**. Adverbio **ahora** (2), **ya** (2), **nunca**, **antes**. Locución adverbial **hoy en día mientras**. Locución adverbial **a veces**. Sintagma preposicional **en fin**. Conjunción **luego**. Locución prepositiva **con el paso del tiempo**, **para el futuro**.

3.2.2. La cohesión nominal

Segmentos	Relaciones anafóricas pronominales	Relaciones anafóricas nominales	Elipsis
1	115	21	1
2	37	19	2
3	94	9	3
4	46	18	1
5	53	15	15

Segmento 1.

Anáforas pronominales

Pronombres personales

3ª persona singular **ella** (2), **se** (8), **la** (2), **ella**, **lo** (4), **él** (3), **se** (7), **le** (2).

3ª plural **se** (2), **los**, **ellos**.

1ª singular **me** (16), **mí**, **conmigo**.

1ª persona plural **nos** (18), **nosotros** (2).

2ª singular **te** (2).

Pronombres posesivos

3ª persona singular **su** (8), **suyo**.

3ª plural **sus** (5).

1ª singular **mi** (4), **mío**, **mis** (2).

nuestros (2), **nuestro**.

Pronombre demostrativo **eso**. Sintagma preposicional **por todo eso**

Pronombre indefinido **algo**

Anáforas nominales

Adjetivos **Soltera**, **sola** referente “mi mamá”, **felices y libres** antecedente implícito: seres humanos, **el mejor** antecedente: “Kurt...gran cantante”, **juntos** antecedente “mi mamá y mi papá”, **razonable**, **muy consciente** antecedente: “mi abuelo”, **juntos y felices**, antecedente: mis padres, **peleador** antecedente: “Silvester Stalone”, **rebueno y regeneroso** antecedente: “mi papá”.

Sintagmas nominales con sustantivos **unos amigos y compañeros/ una persona muy especial, divertida, optimista, comprensiva, solidaria, alegre, simpática** referente “Mary Leguizamón”, **un verdadero ejemplo** referente “mis viejos”, **ese buen ejemplo** antecedente en “gente que es capaz de salir de sus problemas”, **aquella persona que pelea** antecedente: “todos los que luchan...”, **la persona que siempre va a estar** antecedente: “mi mamá”, **personas que lucharon** antecedente: “mi mamá y mi papá”, **ese trabajo** antecedente: “un trabajo digno”, **mis hermanos** antecedente: “4 hijos”..., **una madre** antecedente: “mi tía María”, **esa persona, una persona segura de sí misma y decidida** antecedente: “la gente que...”, **el único hombre** antecedente: “un sacerdote”,

un ejemplo de vida antecedente: “mi abuelo”, **esa cara** antecedente: “Silvester Stalone”.

Elipsis

Desinencias verbales 3ª sing. (apoya, tuvo, ha tratado, ha querido, trató, cuidó, va a estar). (mi mamá)

Segmento 2.

Anáforas pronominales

Pronombres personales **me** (7).

3ª singular **la** (2), **le**, **lo** (2), **se** (4),/ 3ª plural **se**.

Pronombres posesivos **mi**./ **tu**/ 3ª singular **su** (2) / 3ª plural **sus** (4), **su** (3).

Pronombre indefinido **uno**, **cada uno**. Sintagma pronominal indefinido **todo lo que uno**, **otras**.

Pronombre relativo **los cuales**.

Pronombre demostrativo **éste** (2), **estas**, **eso**.

Anáforas nominales

Sintagmas nominales **una serie**, con antecedente en “programa favorito”, **chistoso y divertido** con antecedente en “Campeones”, **esas novelas** antecedente: “Campeones”, **el programa** antecedente: “Videomatch”, **los temas**, **los más actuales** antecedente implícito: temas musicales, **nuestro país** antecedente implícito: argentinos, **la mejor onda** antecedente “programa humorístico”, **la mayoría de los que miro** antecedente: “programa preferido”, **el locutor** antecedente “Edgardo”, **ambos locutores** antecedente: “Edgardo” y otro implícito, **muy**

emotivo, muy interesante antecedente: “programa del momento, Gente que busca gente”, **bien dibujados** antecedente “Dragon Ball Z”, **iguales** antecedente: “los personajes”, **sinceros, creíbles para la gente** antecedente : “los conductores”, **otro millón** antecedente “el juego del millón”, **el programa del momento** antecedente “Sorpresa y 1/2”, **guasos** antecedente “los actores”, **novelas largas** antecedente: “Aquelarre”.

Elipsis

los otros antecedente implícito: otros programas de tv, **realistas, divertidos, espontáneos** antecedente ausente, supuesto: integrantes del programa

Segmento 3.

Anáforas pronominales

Pronombre personal 3ª persona singular **la** (5), **le** (4), **lo** (3), **sí, ella** (8), **se**.

3ª plural **los** (3), **se** (4), **ellos, les**.

1ª sing. **yo, me** (24), **conmigo** (2), **mí**.

1ª plural **nos** (7), **nosotros, nosotras**.

Pronombre indefinido **ninguno, todos** (4), **muchos, cualquiera, uno y otro**.

Pronombre posesivo 1ª sing. **mi** (6), **mis** (3).

1ª plural **nuestra**.

3ª sing. **suyo, su** (4).

Pronombre demostrativo **eso**.

Pronombre relativo **al cual**

Sintagma pronominal **cada uno de ellos** antecedente: “cinco amigos”.

Anáforas nominales

Sintagmas nominales **juntos** antecedentes en “mi hermano” y yo implícito, **amigos** en correferencia, por oposición a “mi mejor amiga”, **la hermana** antecedente “mi prima es mi mejor amiga”.

Adjetivo **juntos** antecedente “mi papá” y yo implícito, **comprensivo, tierno, cariñoso, solidario y hermosa persona** antecedente “mi mejor amigo”, **divertida, muy confiable, franca** antecedente: “mi prima”, **juntas** antecedente: “Sole, mi mejor amiga” y “conmigo”, **muy simpática y buena persona** antecedente : “Sole, mi mejor amiga”, **mejor amigo del hombre** antecedente : “el perro”.

Elipsis

Desinencias verbales en 1ª plural **hablamos, podemos** antecedente: mi mejor amiga y yo implícito, **ayudarnos** antecedente: “todos” y yo implícito, **las buenas y las malas** antecedente implícito: situaciones

Segmento 4.

Anáforas pronominales

Pronombre personal 1ª singular **me** (10), **mi**.

2ª sing. **te** (2).

3ª sing. **lo** (2).

3ª plural **ellos, les** (2), **se** (2), **los** (2).

Pronombre indefinido **ninguna, otra, todo**.

Pronombre demostrativo **esto, eso** (2), **esa**.

Pronombre relativo **quienes**.

Pronombre posesivo 1ª persona **mis** (2), **nuestra**

3ª plural **sus** (8).

3ª sing. **su** (3).

Sintagma pronominal **cada uno de ellos**.

Sintagma preposicional con pronombre indefinido **de todo un poco**.

Anáforas nominales

Sintagma nominal **todo compás musical** por oposición a “musica preferida”, **clásica o rock pesado** con antecedente en “todo compás musical”, **bueno** antecedente “Lobos”, **los integrantes del grupo** antecedente: “Ataque 77”, **cantante** antecedente: “Daniel Agostini”, **un grupo** antecedente: “Puerto Seguro”, **los que me gustan** antecedente: “grupo ni cantante preferido”, **escuchados** antecedente: “ grupo de música preferido, Los infieles”, **sencillos** antecedente: “Los infieles”, **bonito y sencillo, el agrandado**, antecedente: “Enrique Iglesias”, **lindos, tiernos** antecedente: “Backstreet Boys”, **la banda, famosos, mis peferidos**, antecedente: “Backstreet Boys”, **buenas canciones** antecedente: “la Mafia”, **sangre pachanguera** antecedente: “soy pachanguero”, **toda la música, diferente música** antecedente: “grupo de música o cantante favorito”, **simpáticos, sencillos, buenos, conocidos** antecedente: “unos simples chicos”, **sencillos** antecedente: “Los infieles”.

Elipsis

cantan, llevan antecedente implícito : ellos (**grupo Lobos**).

Segmento 5.

Anáforas pronominales

Pronombres personales.

1ª persona singular **me** (12), **conmigo**.
 1ª plural **nos** (2).
 3ª plural **se** (7), **ellos** (4), **les**, **los** (3).
 3ª sing. **lo** (2), **le**.
 Pronombres posesivos
 1ª singular **mi** (4).
 1ª plural **nuestra**.
 3ª plural **sus** (5).
 Pronombre relativo **quienes**, **quien** (2).
 Pronombre indefinido **todos**, **cualquiera**.
 Pronombre interrogativo **quién** (3).
 Pronombre demostrativo **eso** (2).

Anáforas nominales

nuevo gobierno oposición al antecedente “el gobierno que nos ha tocado vivir”, **este gobierno** antecedente “el gobierno que nos ha tocado vivir”, **una competencia más** antecedente en “proximas elecciones”, **una voz que piensa y decide** antecedente: “el pueblo”, **estas elecciones** antecedente : “próximas elecciones”, **uno nuevo** antecedente: “los políticos que tenemos”, **los demás** antecedente: “los políticos que tenemos”. **esperanzas** antecedente: “próximas elecciones”, **drogados** antecedente: “jóvenes ladrones”, **una sociedad de mediocres** antecedente : “mi país”, **un candidato a presidente** antecedente “próximas elecciones”, **menor de edad** antecedente: “yo”, **este presidente** antecedente: “próximas elecciones”, **clase de representantes** antecedente: “próximas elecciones”, **los que están postulando** antecedente: “ellos mismos”.

Elipsis

todos implícito: políticos, **los** antecedente implícito: ciudadanos, **nuestro** antecedente implícito: ciudadanos, **nosotros** antecedente implícito, **ellos, ellos mismos, ellos, ellos, ellos mismos** sin antecedente (supuesto), **este país** sin antecedente, **lo que es nuestro** antecedente implícito : patrimonio nacional, **los empleados** antecedente supuesto: empleados estatales, **uno, alguien** antecedente implícito: político, **esta dictadura disfrazada de democracia** antecedente implícito: actual gobierno, **su autoridad** antecedente implícito: políticos, **nos** antecedente implícito: ciudadanos, **cualquiera** antecedente supuesto: político, **nuestros** antecedente implícito: el pueblo, los ciudadanos, **nuestro** antecedente implícito: ciudadanos.

3.2.3. La cohesión verbal

Segmentos	Presente de indicativo	Pretérito indefinido/ Pretérito Perfecto	Imperfecto de indicativo	Futuro de indicativo	Condicional	Presente/ Imperfecto De subjuntivo
1	156	23	2	3		9 / 1
2	116	1				1 / 1
3	115	5	2		2	3
4	107	6	1			6
5	79	5 / 1		11	1	18

Segmento 1.

Indicativo

Presente: **es** (29), **admiro** (16), **admira**, **tiene** (9), **tenemos**, **son** (6), **da** (6), **dan** (5), **hace** (5), **saben** (4), **sabe** (4), **sacrifican**, **está** (3), **puede** (3), **pueden**, **parece**, (2), **necesito** (2), **necesitamos**, **va** (2), **vamos**, **ayuda** (2), **afectan** (2), **apoya/ apoyan**, **sigue/siguen**, **luchan/lucha**, **interesa**, **pienso/piensa**, **quiero/quiere**, **aconsejan/aconseja**, **cumplen**, **pelea**, **igual**, **enojan**, **cuidan**, **logra**, **sigue**, **ve**, **ayudan**, **equivocamos**, **perdona**, **hacemos**, **reconoce**, **felicita**, **pone**, **preocupa**, **juega**, **aprende**, **ama**, **sonríe**, **queja**, **levanta**, **acuesta**, **canta**, **cuenta**, **levanta**, **para**, **depende**, **rodean**, **rinde**, **traiciona**, **defrauda**, **llevan**, **disfrutamos**, **gana**, **salen**, **rebusca**).

Pretérito indefinido: **tuvieron** (3), **tuvo**, **fue** (2), **fueron**, **luchó /lucharon**, **sufrió**, **siguió**, **trató**, **cuidó**, **hizo**, **realizó**, **recibieron**, **criaron**, **salieron**, **estuvo**, **nací**, **cumplí**, **leyó**, **regaló**

Pretérito perfecto: **ha tratado**, **ha querido**, **he podido/han podido**.

Imperfecto: **era** (2), **vivíamos**.

Futuro: **seguirá**, **voy a poder**.

Subjuntivo

Presente: **esté** (3), **sea/sean**, **compren**, **den**, **quiera**, **sigamos**.

Imperfecto: **enterara**.

Se concentra en este segmento la relación presente/preterito indefinido o pretérito perfecto de indicativo, debido al relato interactivo que está encajado como tipo discursivo menor.

Segmento 2

Indicativo

Presente: **es** (30), **está** (3), **están**, **pasan** (2), **hace** (2), **hacen** (3), **imita** (2), **son** (7), **gusta** (3), **creo** (2), **existen**, **trata**, **tienen** (5), **tiene** (6), **contradican**, **dan**, **puedo** (3), **pueden** (2), **puede** (3), **podés**, **hay** (2), **cuenta** (2), **asemejan**, **manifiesta**, **aprendemos**, **desarrollan**, **sobreviven**, **ingresan**, **transmiten/transmite**, **informo**,

pone, tengo, miro, pienso, escuchan/escucho, crea, divierto, caen, amo, parecen, participás, encantan, van, cambian, quedan, crecen, cortan, trabajan, hablan, usan, busca, ayuda, importa.

Pretérito indefinido: **comenzaron.**

Subjuntivo

Presente: **tengan**

Pretérito perfecto: **haya pasado**

Segmento 3.

Indicativo

Presente: **es (26), está (8), estoy, necesito (2), prefiero, somos/son, podemos (2), puedo (3), puede, conocemos (2), conoce, compartimos (2), comparto/comparte, pasa (2), vamos, cuento (2), cuenta, sé/sabemos, sabe (3), jodemos, hace (2), hacemos, hablamos, llevamos, quiere (2), cuida (2), divertimos, veo, extraña, ayuda (5), ayudamos, tengo (6), tiene, tenemos (2), tratamos, necesito (2), pide, confía, confío, trabajamos, doy, aconseja (3), escucha/escuchan/escucho, olvida, importa (2), hay, salimos, pasa (2), juzga, dejamos.**

Pretérito indefinido: **creí, lastimó, ganaron, quise, mordieron.**

Imperfecto: **tenía, iba.**

Condicional: **daría, sería.**

Subjuntivo

Presente: **podamos, ayude, esté.**

Segmento 4.

Indicativo

Presente: **es (23), gusta (8), gustan, debe, tengo (7), tienen (2), tiene (3), adapto, junto, pone, hablan (3), pasa, puede/ puedo, expresan, busco, encierro, cantan (5), canta (3), llevan/lleva, hace (2), hacen, está, estoy, son (16), soy, baila, escucho (2), sé, creo, veo, muestran, interesa, visten, quieren, van, dicen, escuchan, tocan, viste, readmiro, quiero, encanta.**

Pretérito indefinido: **sacó, pasó, organizaron, empezaron, llegaron, crearon.**

Imperfecto: **era**

Subjuntivo

Presente: **sea (3), deje, esté, quiera.**

Segmento 5.

Indicativo

Presente: **interesa (12), está (2), es (7), impone, crean, mejora, tenemos, tiene, hacemos, va (2), van (3), prometen (2), cumplen (2), dicen, acomodan, preocupan, hay (2), puedo (2), pienso/piensa, consiste, son (4), cambian, continúa, decide, creo (3), están (4), empeoran, mienten, roban, elige, votan/voto, espero, venden, compran.**

Pretérito indefinido: **fueron (2), hicieron, supieron, pensaron.**

Futuro: **seguirá, viviremos, habrá, podrán, van a hacer (2), va a haber, va a gobernar, vamos a poder, va a llegar, vamos a seguir.**

Condicional: **interesaría**

Pretérito perfecto: **ha tocado vivir**

Subjuntivo

Presente: **salga (7), empeore, cambie, cambien, sepamos, seamos, tenga, haya, esté, sea, gane, convenga.**

3.2.4. Las voces

3.2.5. Las modalizaciones

Segmentos	Pragmáticas	Lógicas	Deónticas	Apreciativas
1	8	6		
2	2	1		
3	4			
4		2		
5	8	7	1	

Segmento 1 (Persona admirada)

Pragmáticas: **(trató de rehacer su vida).**(Siempre trató de darnos los gustos). **(Si vamos a poder seguir estudiando).** **(podrán seguir trabajando).** **(No le he podido encontrar defectos).** **(me ayuda en lo que puede).** **(Si no puede hacer algo, él siempre se la rebusca para lograrlo).** **(Cuando pueden ayudar a alguien ayudan).**

Lógicas: **(lo único que es realmente nuestro)** 2. **(Cosas que suceden realmente hoy en día).** **(realmente son nuestros verdaderos padres y amigos).**

Segmento 2 (mejor programa)

Pragmática **(Nos podemos llegar a sentir identificados).** **(Puedo sentirme parte del programa)**

Lógica **(Completamente original).**

Segmento 3 (mejor amigo/a)

Pragmáticas (**Es algo que no voy a poder olvidar**). (**Tratamos de ayudarnos en lo que podamos**). (**No los puedo comparar**). (**Puedo estar al tanto de las actividades**).

Segmento 4 (grupo de música preferido)

Lógicas (**Sus canciones son realmente muy buenas**). (**Las letras de sus canciones dicen la verdad**).

Segmento 5 (me interesa/ no me interesa el resultado de las elecciones)

Pragmáticas(**Nos tenemos que dar la posibilidad**). (**No me puedo borrar de todo**). (**La gente que tiene la capacidad de elegir lo que quiera hacer en un futuro y que puede decir lo que piensa**). (**No lo puedo considerar como el mejor amigo del hombre**).(**Quiero saber cómo planean nuestro país**). (**vamos a poder ser felices**). (**No va a poder arreglar este país**). (**no podría generar mayores puestos de trabajo**). (**Tratan de comprar a la gente**).

Lógicas (**Se preocupan solamente cuando hay elecciones**) (5). (**ser felices y libres realmente**) .(**Pensaron sólo en tener un buen puesto y enriquecerse**).

Deóntica: (**Los maestros tienen que pagar su propio aumento**)

3.3. Otras características de los textos

Ortografía

Sustitución **s/c, c/s, s/z**: Decición por decisión/ Decición por decisión/ Intereza por interesa/ Mescla por mezcla/ Honrrado por honrado enriqueciendo por enriqueciendo