



Article scientifique

Article

2010

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito

Dolz-Mestre, Joaquim; Gagnon, Roxane; Sanchez Abchi, Veronica Soledad (transl.)

How to cite

DOLZ-MESTRE, Joaquim, GAGNON, Roxane. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. In: Lenguaje, 2010, vol. 38, n° 2, p. 497–527.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37208>

Didáctica de la lengua

El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito.

Joaquín Dolz y Roxane Gagnon¹

Trad. Verónica Sánchez

Facultad de Psicología
y Ciencias de la Educación.
Universidad de Ginebra
Ginebra, Suiza

A partir de la presentación de la noción de «género textual» y de la exploración de las nociones didácticas que de allí se derivan, nos proponemos responder a tres preguntas: ¿Cómo hacer de la oralidad un objeto enseñable? ¿Cómo pensar, en la enseñanza, la interacción oral-escrito? ¿Cómo articular la oralidad «objeto a enseñar» y la oralidad «herramienta para aprender»?

Palabras clave: género textual, producción oral, producción escrita.

Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit

A partir de la présentation de la notion de « genre textuel » et de l'exploration des pistes didactiques qui en découlent, nous répondons à trois questions: Comment faire de l'oral un objet enseignable ? Comment penser, dans l'enseignement, l'interaction oral-écrit ? Comment articuler l'oral « objet à enseigner » et l'oral « outil pour apprendre » ?

Mots clés : genre textuel, production orale, production écrite

Textual Genre, a Didactic Tool for the Development of Oral and Written Language

Through the notion of “textual genre” and the exploitation of didactical potential, this contribution aims to answer some of the following questions: How to transform spoken language into a taught object? How to connect the spoken language as a taught object and as a tool to learn other contents? How to take

¹ Versión en español del artículo Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, p. 179-198. Traducción de Verónica Sánchez Abchi, autorizada por los autores Joaquín Dolz y Roxane Gagnon y por la Editora de la revista *Pratiques*, Caroline Masseron (01 de marzo de 2010).

into consideration the interactions between written and spoken language in the teaching practices?

Key words: textual genre, oral production, written production.

INTRODUCCIÓN

Esta contribución busca rendir homenaje a Jean-François Halté, continuando el debate científico que se inició respecto a la oralidad y su enseñanza, luego de la publicación de su obra *La didáctica del francés* (1992). Al retomar las proposiciones de Halté (1993) referidas a la oralidad -que él llama la «serpiente de mar»²-, nos referiremos principalmente al artículo «Integrar la oralidad: por una didáctica de la actividad lingüística» (Halté, 2005) y discutiremos tres temas desarrollados en sus textos :

- la oralidad como objeto de enseñanza: ¿puede enseñarse la oralidad? Si es así, ¿qué oralidad enseñar? ¿Cómo hacer de lo oral un objeto enseñable?
- la integración de las relaciones oralidad/escritura en la enseñanza: ¿Cómo enfrentar la continuidad entre la oralidad y la escritura?
- las dimensiones didácticas y pedagógicas ligadas a la enseñanza-aprendizaje de la oralidad: ¿cómo articular la *oralidad objeto a enseñar* con la *oralidad como herramienta de aprendizaje* de los pedagogos?

Para desarrollar nuestra posición, siguiendo los trabajos del equipo ginebrino de Didáctica de las Lenguas (Dolz & Schneuwly, 1998), presentaremos la noción de género y explicitaremos su papel en la enseñanza y en el aprendizaje de la producción oral y escrita.

En una primera parte, presentaremos la noción de manera general, planteando algunos hechos históricos que permiten comprender su evolución y su significación actual. Describiremos posteriormente el punto de vista comunicacional, dada su pertinencia, tal como ha sido teorizado por Bajtín (1984) y explicitaremos cómo es posible analizar el género en tanto *mega herramienta* didáctica (Schneuwly, 1994; Dolz,

2 Halté calificaba así la oralidad por «sus grandes capacidades en apnea y su actitud para resurgir periódicamente del océano de las preocupaciones educativas» (Halté, 2005, p. 11).

Moro & Pollo, 2000). En una segunda parte, mostraremos en qué y cómo la noción de género contribuye a la enseñanza-aprendizaje de la producción textual, adoptando el punto de vista de la didáctica de las lenguas. Asimismo, nos plantearemos cuál es el papel del género como objeto de enseñanza-aprendizaje y presentaremos un modelo didáctico, que se basa en esta noción y que da lugar a las secuencias didácticas.

La tercera parte de este artículo se propone ilustrar la noción de género y su uso didáctico a través de un ejemplo preciso. Señalaremos el potencial de trabajar la improvisación teatral, género oral, para la escritura de un sainete³. Este caso particular nos servirá para subrayar la dinámica inherente de los géneros textuales, dinámica que se vale de herramientas constantemente actualizadas en y por la práctica que aporta una respuesta pertinente y coherente a los desafíos del docente. Por último, volveremos a los tres temas planteados por Halté y diremos en qué aspectos nuestras posturas se distancian o se asocian a las suyas.

I. EL GÉNERO: DE CLASIFICACIÓN DE TEXTOS A HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La noción de género ha hecho correr ríos de tinta. No podemos pretender, en ningún caso, la exhaustividad. Se han publicado numerosas obras sobre el tema y no es posible nombrar más que a las principales. Schaeffer en 1989, Combre (1992) y –más puntualmente en el marco de la enseñanza de la literatura– Cavant (1999) han realizado una síntesis de la noción de «géneros literarios». Para el análisis de la semántica de la noción, remitimos al lector a los « *Géneros del discurso* » de Todorov (1978) y a la « *Introducción al architexto* » de Genette (1979), aparecidos respectivamente en 1978 y en 1979. Fowler (1982) por su parte, editó una obra sobre el estatus de las categorías genéricas.

Se le debe a Jauss (1975/1978) la noción de “horizonte de expectativa genérica” (“horizon d’attente générique”) que instaure una teoría de la recepción de los textos literarios. Señalamos también dos obras que se inscriben en una reflexión sobre las tipologías, en la que han participado varios investigadores de la Suiza Francófona: *Los textos: tipos y prototipos* (1992) del lingüista J. M. Adam y, en psicología del lenguaje *Actividad*

³ Un sainete es una pieza dramática jocosa. Sustituye al entremés en los Siglos XVIII, XIX y XX

Lingüística, textos y discursos (1996) de J. P. Bronckart. Un panorama de las obras que existen sobre la noción muestra, sin embargo, que la perspectiva de la producción continúa siendo un tema poco frecuente, lo que nos resulta favorable porque dedicaremos a ello las páginas que siguen. Más particularmente, nos interesaremos en los géneros como objetos de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita y oral, partiendo del postulado de que son las prácticas de lenguaje significativas, socialmente reconocidas, las que deben orientar la enseñanza.

Aproximación al concepto

Todo texto es particular, es la obra de un individuo o de un colectivo en un momento dado. Ahora bien, el acto de redacción, construcción de sentido, se inscribe en una época, en una cultura, se escribe en una lengua y de acuerdo con una intención particular. En la perspectiva histórico cultural, que es la nuestra⁴, creemos de acuerdo con Bronckart (1996) que todo miembro de una comunidad se confronta a un universo de textos “pre-existentes”, universo organizado en géneros empíricos e históricos, es decir, en forma de organizaciones concretas que se modifican con el tiempo. Social y culturalmente, todo texto es un ejemplar de género.

Molière, cuando escribe *«Las preciosas ridículas»*, redacta los diálogos de los personajes, diálogos que construyen la acción de una de las escenas de esta pieza de teatro inédita. Esta obra –hábil mezcla entre texto dramático de estilo elevado, ornamentos musicales y coreográficos, que oscilan entre la farsa y la sátira– es uno de los golpes de efecto que permite al autor conquistar a la corte y al rey.

El ejemplo de la obra de Molière ilustra el carácter dinámico de los géneros: una suerte de entidades colectivas de parentescos múltiples que se inscribe en un horizonte de expectativas de género que se desplazan y reorganizan (Schaeffer, 2001).

Definir la noción de género supone en un principio, considerar el anclaje social y la naturaleza comunicacional del discurso. Tomemos el ejemplo de un género como la entrevista de trabajo para presentar la candidatura para un empleo. Considerar las dimensiones de la situación de interacción es fundamental en la comprensión del género: la adaptación

4 Nuestra perspectiva es también fundamentalmente social, pero nos limitamos a señalar aquí las dimensiones históricas cristalizadas en el curso de prácticas culturales efectivas y a subrayar la inscripción de estas prácticas en una continuidad.

al lugar de trabajo, al destinatario y al perfil del puesto al que se aspira, así como la consideración del objetivo, la valorización de su candidatura para que sea seleccionada entre las otras.

Además del contexto social, es necesario considerar *las regularidades de la composición y las características formales de los textos producidos* (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Estas regularidades corresponden, en otros términos, al contexto pragmático en el que se inscribe todo texto. Este contexto es demandante, porque está regido por normas (Schaeffer, 2001) y estas normas presuponen opciones lingüísticas y comunicativas. De este contexto se desprenden categorías que estabilizan formas de asociación entre formas de acción (roles discursivos, tareas cognitivas), contenidos y maneras de decir (dispositivos de enunciación, nuevas denominaciones, aparición de fórmulas que permitan ritualizar las prácticas, etc.) (C & Maingueneau, 2002).

Si continuamos con nuestro ejemplo, la entrevista de trabajo tiene lugar en una situación relativamente reglada desde el punto de vista de las convenciones sociales (rituales de apertura y de cierre, posturas enunciativas en función del puesto al que se aspira, actitudes corporales, fórmulas y gestos que marcan la cortesía, etc.). Está además precedida, generalmente, por una carta de motivación, género escrito cuyas regularidades permiten su reconocimiento en una cultura. Los contenidos de la entrevista de trabajo permiten integrar y explicitar los de una carta de motivación.

Los géneros se designan según las esferas de actividades y se diferencian, entre ellos, en función de sus objetivos, que se plantean en cada una de estas esferas (los medios, la escuela, la política, la iglesia, etc.). Existen distinciones también según las culturas y según las lenguas: en la escritura, una editorial de prensa en la tradición española difiere de la editorial en la prensa francófona⁵; en la oralidad, los géneros orales africanos del griot mandingue como el palabre⁶ o el «baro» (Toulou, 2005) no conocen equivalente en la cultura francesa.

El hecho de que un texto singular presente características comunes a otros textos producidos en situaciones similares permite su identificación como perteneciente a un género. Volviendo al ejemplo anterior, en la

⁵ La editorial en España no está firmada, es la voz del comité editorial. Un artículo de opinión firmado no se considera como una editorial.

⁶ En África, asamblea ritual donde se discuten temas relacionados con la comunidad (nota de la traductora).

entrevista de trabajo los contenidos se relacionan con las competencias profesionales y con la valorización de las competencias del candidato. La organización de la carta sigue un plan asociado a la forma convencional del género, el apoyo argumentativo de la valoración de la candidatura se presenta según una estructura jerárquica específica.

Finalmente, desde el punto de vista lingüístico, la entrevista de trabajo contiene numerosas fórmulas de uso para establecer el contacto y la expresión de la cortesía con una fraseología característica, marcas modales para matizar las marcas enunciativas y organizadores lógico-argumentativos para ordenar los argumentos, etc. Es un conjunto de unidades lingüísticas, puestas en relación de cotextualidad particular, lo que permite identificar un texto como perteneciente a un género y que caracteriza las formas lingüísticas específicas de su textualidad.

Bajtín (1984) había ya definido el género textual como la fusión de tres dimensiones esenciales: *los contenidos que se convierten en «decibles»* a través del género, *la estructura comunicativa* particular de los textos, *las configuraciones específicas de unidades lingüísticas*, es decir, las huellas de la posición enunciativa y de conjuntos de secuencias textuales y de tipos discursivos que forman la estructura del género.

En la tradición literaria, los géneros permiten el reagrupamiento de los diferentes textos del patrimonio cultural para su estudio. Ahora bien, los criterios de los que se deriva este reagrupamiento plantean problema, pues a través de los siglos varían enormemente, en relación con la forma, el contenido, las diferentes maneras de representar lo real, ligadas a una escuela o a un período histórico específico, a la organización enunciativa. Reconstruimos brevemente la historia de la noción de género, a fin de captar mejor su sentido y alcance.

Breve aproximación histórica de la noción de género

La elaboración conceptual de la noción de género se remontaría a la Antigüedad. Aristóteles se interesó en las transformaciones que operan en el lenguaje, porque, de simple herramienta de comunicación, se transforma en medio de creación. El filósofo griego sostiene que no hay en el lenguaje creación, *poiesis*, sino que, en cambio, hay *mimesis*, representación, simulación de las acciones. Aristóteles distingue el fondo y la forma. Así, lo que hace el poeta no es la forma verbal (versificada) sino la ficción. Aristóteles, que clasifica las obras en función de los

objetos representados, distingue las modalidades de representación⁷, que retoma de Platón, y los medios utilizados. Caracteriza tres géneros de discurso: el judicial, el epidíctico y el deliberativo. Es durante el período de la antigüedad que se fijan y establecen los grandes géneros: epopeya, elegía, tragedia, comedia, parodia, novela⁸, cuento, fábula, máxima, ley, epitafio, oda, poema lírico, etc.

Como la cultura antigua, la cultura de la Edad Media está dominada por la oralidad; ve aparecer las canciones de gesta, las fábulas, las farsas, los “misterios”, los refranes, las canciones infantiles y las baladas. Se practican también el adagio jurídico, los himnos, el lirismo, el teatro “catarsis”, la novela, el cuento histórico (estoire), el texto didáctico, el sermón, la carta. El desarrollo de “la literatura ficción” conduce a que se opere una distinción entre la “primera retórica”, que trata sobre la elocuencia, y la “segunda retórica” que busca la ornamentación del discurso, emparentada con la poética (Canvat, 1999).

Es en el Renacimiento cuando se difunde la costumbre de agrupar los «textos» por géneros, y éstos adquieren una función clasificatoria. La admiración de los Antiguos da lugar a una serie de préstamos que permiten, de entrada, la renovación y la creación de los géneros, con la obra de la Pléyade y, más tarde, la fijación de géneros que se convierten en modelos, en una suerte de arquetipos universales. El Clasicismo, bajo la inspiración de Boileau y de Descartes especialmente, refuerza esta tendencia estableciendo reglas en nombre de la razón: la regla de las tres unidades para la tragedia clásica, la preocupación por el decoro, la sublimidad del estilo.

Con el Romanticismo, los géneros retoman un sentido siguiendo la evolución de la sociedad y de la cultura; el arte auténtico no es más una imitación de la naturaleza, sino la expresión de un individuo por encima de lo común. Con pensadores como Kant, el Romanticismo alemán libera al artista de su dependencia respecto de la mimesis. Los hermanos Schlegel muestran la historicidad de la noción de género y distinguen las formas subjetivas de las formas objetivas. Los géneros poéticos se convierten en los géneros por excelencia, lo que abre la vía a «la desintegración» (Canvat, 1999) de las distinciones de géneros.

7 Aristóteles distingue tres niveles de estilo: el familiar, el temperado y el sublime.

8 Hacemos referencia aquí a la novela griega, tal como se presenta en autores como Jenofonte de Éfeso, Diógenes y Luciano (Loicq-Berger, 1980).

A finales del siglo XIX, debido a la difusión de la prensa y al peso creciente de las restricciones económicas sobre la producción literaria, se asiste a la re-organización de la jerarquía de los géneros y de los valores literarios. Se busca la innovación, la singularidad a fin de no transmitir los estereotipos típicos de la «literatura industrial» (Canvat, 1999). Los ataques más directos a la teoría de los géneros van a venir sin embargo de los surrealistas que se esfuerzan, a través de sus hallazgos teóricos y sus prácticas, por acelerar la «desintegración» de los géneros.

Bajtín, a quien se «descubre» en Francia en 1963⁹, en gran parte gracias a los trabajos de Todorov (1978) y de Kristeva (1983), se interesa en el género novela e intenta mostrar especialmente la multiplicidad de aspectos de este género, los principios fundamentales de la estructuración del héroe de la novela, los préstamos, las transgresiones:

La novela parodia los otros géneros (justamente en tanto que géneros); pone en evidencia sus formas y sus lenguajes convencionales, elimina unos, integra otros en su propia estructura y los reinterpreta, dándoles otra resonancia. Los historiadores de la literatura se inclinan a veces a no ver más que una lucha de corrientes y de escuelas literarias. Por supuesto que existe una lucha, pero es un epifenómeno histórico mínimo. Hace falta distinguir, más allá de esto, un conflicto de géneros más profundo, más histórico, un devenir y un crecimiento de la osamenta de los géneros literarios (Bajtín, (1978) p.443)

Las nociones de «dialogismo», de «polifonía» y de «intertextualidad», desarrollados por el teórico ruso¹⁰, permiten la rehabilitación de la noción de género en el mundo literario. Noción que, después de todo, permanece ineludible: ¿cómo pretender la transgresión de las normas negando su existencia? La oposición, la diferenciación suponen una normalidad, una similaridad. Ahora bien, la preocupación de deconstrucción de los postmodernos contribuye a la noción de género aportándole una cierta distancia crítica.

La historia de la noción y la renovación constante de los géneros, ligada a la renovación misma de las prácticas sociales, impiden el establecimiento a priori de tipologías. Los géneros textuales se aprehenden en movimientos de ruptura y continuidad. La dinámica inherente a la

⁹ En 1963 fue reeditada su obra sobre Dostoievski, aparecida inicialmente en 1929.

¹⁰ Mijail Bajtín ha retomado y transformado los temas desarrollados por Voloshinov. Para un análisis fino, ver Bota & Bronckart (2007).

noción de género ha sido puesta en evidencia por el teórico ruso Bajtín (1934/1978; 1984), cuyo modelo presentamos a continuación.

El aporte de Bajtín

Bajtín quiso desarrollar las bases de una nueva lingüística, una translingüística cuyo objeto no fuera más el enunciado, sino la enunciación y la interacción verbal (Todorov, 1984). Para él, los enunciados -materialización de la utilización de la lengua- emanan de representaciones de un dominio de la actividad humana, provienen de la fusión de un contenido temático, de un estilo y de una construcción composicional. Cada esfera de utilización de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados, estos tipos estables constituyen los géneros del discurso. El género funciona como una norma que interviene en la estructuración de los enunciados, como lo hacen las formas del lenguaje. Bajtín (1984) señala el carácter movilizador de estos géneros:

La riqueza y la variedad de los géneros del discurso son infinitos, pues la variedad virtual de la actividad humana es inagotable y cada esfera de esta actividad comporta un repertorio de los géneros del discurso que se diferencia y amplía a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera en cuestión (Bajtín, 1984: 265)

Esta variedad, esta riqueza se ligan a la dinámica que existe entre los géneros primarios y los géneros secundarios. Bajtín distingue los géneros primarios –aquellos de los intercambios verbales cotidianos– y los géneros secundarios, provenientes del discurso literario, científico o ideológico, nacidos de los intercambios culturales más complejos y más elaborados. Los géneros secundarios absorben y transforman los géneros primarios, pero dejan de tener una relación inmediata con lo que existe realmente y con los demás enunciados (Bajtín, 1984):

La interrelación entre los géneros primarios y secundarios por una parte, el proceso histórico de formación de géneros por otra, es lo que ilumina la naturaleza del enunciado (y particularmente, el problema difícil de la correlación entre lengua, ideologías y visiones del mundo) (Bajtín, 1984: 267-268).

Ilustremos la interrelación entre géneros secundarios y géneros primarios con el ejemplo de la receta de cocina. La receta enseñada

por una madre a su hija, en la cocina familiar, no es la de la animadora de un programa de cocina. De la misma manera si, en los dos casos, se puede ver una relación inmediata con lo real existente, el nivel de espontaneidad y la cotidianidad de los intercambios entre la madre y la hija pertenecen a lo que Bajtín llama los géneros primarios. El «programa de cocina» es, por razones históricas, comerciales y artísticas, en gran parte prevista y pensada, por lo tanto mediatizada. Aun cuando este tipo de emisión se inspira en prácticas cotidianas, su enunciador se dirige a un público anónimo. La receta del libro de cocina pertenece igualmente a los géneros secundarios: al estar escrita, no tiene una relación inmediata con lo real y, en el plano de la forma y la estructuración, presenta las informaciones de una forma más condensada y respetando una sucesión. Los géneros, una vez mediatizados, forman entidades intermediarias que estabilizan los elementos formales y los rituales de las prácticas (De Pietro & Dolz, 1997). Por ejemplo, la escolarización de los géneros conlleva transformaciones. Veremos más adelante que estas transformaciones se hacen de manera consciente e inconsciente por los participantes de la enseñanza.

Bajtín instauro la noción de *dialogismo de los intercambios lingüísticos*, que se basa en que todo enunciado se aprehende en su tensión, su orientación hacia otro. Esta posición presupone que el objeto del enunciado o del discurso se funda sobre representaciones supuestas compartidas que permiten un ajuste de los sistemas de localización del locutor y del destinatario (Canvat, 1999). Los géneros son herramientas que instituyen la posibilidad de comunicación (Schneuwly, 1994).

El género como herramienta de enseñanza–aprendizaje

El término herramienta puede referir al medio cultural elaborado por el hombre para transformar la naturaleza. Marx (1867/1969) considera, además, que uno de los trazos característicos de lo humano es de ser un «animal fabricante de herramientas» (Marx, 1968 : 182). Estas herramientas fabricadas por el hombre se califican como «culturales» porque se inspiran en prácticas del hombre y se transmiten de una generación a la otra. Su transmisión está en gran parte asegurada por la educación. Las herramientas técnicas permiten a los hombres controlar la naturaleza exterior, pero para controlar los comportamientos

humanos, tanto los ajenos como los propios, los humanos han creado herramientas específicas que Vygotski (1930/1985) designa como símbolos o herramientas psicológicas.

Es posible, en consecuencia, trasladar el concepto de herramienta a la realidad psíquica humana, guiada por la idea general de que la transformación y el dominio de los procesos psíquicos necesitan herramientas mentales. De acuerdo con las teorías de Vygotski, concebimos el desarrollo humano como una adaptación artificial, mediatizada por herramientas físicas, que transforman fundamentalmente las capacidades psíquicas, previamente existentes bajo una forma externa en los productos de la sociedad humana, como un estado de cosas pre-existentes antes de ser revestido de significaciones (Dolz et al., 2000). Las herramientas mentales del alumno constituyen un bagaje de técnicas, de saber-hacer y de conocimientos acumulados a lo largo de los siglos y transmitidos al niño por su entorno (Alcorta, 2001):

El desarrollo no podría reducirse a un movimiento de complejización de las estructuras iniciales. Reside, por el contrario, en el proceso siempre original por el cual este ser de la naturaleza que es el niño pequeño se apropia en el seno de las situaciones comunicativas de las herramientas culturales más elaboradas de su tiempo y se encuentra transformado por la apropiación misma (Brossard, 2001).

El desarrollo consiste en la apropiación de herramientas inicialmente externas en sus usos, en una (re) construcción progresiva de este capital cultural (Schneuwly, 1994 ; Dolz et al., 2000; Wirthner, 2006). La articulación entre las herramientas y el desarrollo se hace por las mediaciones educativas (Dolz et al., 2000). Así, por herramienta didáctica entendemos, siguiendo a Plane y a Schneuwly (2000), todo artefacto introducido en la clase de francés que sirve a las nociones de enseñanza aprendizaje y a las capacidades puestas al servicio de una enseñanza o un aprendizaje en particular.

Mediadores esenciales de la actividad humana, asociados a las esferas de las actividades específicas, los géneros se consideran como herramientas para actuar en situaciones lingüísticas: sus potencialidades de desarrollo se actualizan y se apropian en el uso. Además, a causa de su carácter de matriz y de productor de actividades y de acción, es

posible considerarlas como *mega-herramientas* (Dolz, Moro, Pollo, 2000). Las herramientas culturales son también herramientas didácticas ; al mismo tiempo herramientas de enseñanza y herramientas de aprendizaje. Como herramienta de enseñanza, el género fija significaciones sociales complejas que conciernen a las actividades de aprendizaje lingüísticas.

Orienta la realización de la acción lingüística, tanto desde el punto de vista de los contenidos, que se transmiten y se expresan a través de él, como desde el punto de vista de la estructura comunicativa y de las configuraciones de unidades lingüísticas a las cuales da lugar (su textualización). El género arroja también nueva luz sobre el objeto enseñado, conduce al docente a modificar su manera de representarse la producción textual y su enseñanza-aprendizaje (Wirthner, 2006). Cuando se transforma en herramienta de aprendizaje, permite al alumno que lo practica tener acceso a algunas de sus significaciones y, si las interioriza, acrecentar sus capacidades lingüísticas. En la actualidad, las relaciones entre el género como herramienta de enseñanza-aprendizaje, transferible a otras disciplinas, y el género como objeto de enseñanza- aprendizaje, son parte de la matriz disciplinar del francés, aunque aún falta determinar las relaciones entre el género como herramienta y las demás herramientas de enseñanza del francés (Dolz, Schneuwly, Thevenaz-Christen, 2007).

II. ENSEÑAR Y APRENDER POR MEDIO DE LOS GÉNEROS

Desde el punto de vista didáctico, el texto se considera, desde hace tiempo, como la unidad de base de la enseñanza de la producción oral y escrita, pero también de la lectura y de la recepción oral. Esta opción se explica, en principio, por razones asociadas a las situaciones de comunicación. Los textos corresponden a situaciones de interacción social, se inscriben en un horizonte social y se adaptan a un auditorio particular. La comunicación no se produce por medio de frases o de palabras aisladas, sino por el sesgo de los textos orales y escritos. No es suficiente hacer frases correctas para contar un cuento o escribir una novela. En una perspectiva interaccionista y sociodiscursiva, parece importante insistir en las situaciones de interacción social que determinan las actividades lingüísticas de los aprendices y sobre el hecho de que toda la actividad lingüística moviliza los signos que se materializan en textos.

El texto se presenta como la unidad de base de la enseñanza, en lo que es a la vez unidad funcional de la comunicación y una unidad comprobable de la actividad lingüística. Pero esta centración sobre el texto no está desprovista de problemas. El primer problema atañe a la gran variedad de actividades lingüísticas. El funcionamiento de la lengua se caracteriza por la enorme diversidad de prácticas textuales que varían en función de los objetivos por alcanzar, las situaciones y las convenciones sociales. Para la enseñanza, hay que encontrar estrategias que permitan abordar esta diversidad. La segunda dificultad para la enseñanza se refiere a la clasificación de los textos puesto que, como hemos visto, son dinámicos, evolucionan en el tiempo y es imposible clasificarlos de manera estable. Hemos debido además proceder a un reagrupamiento de los géneros textuales en función de criterios didácticos. Se crearon cinco categorías: narrar, relatar, transmitir saberes, argumentar y regular los comportamientos. A estos cinco tipos es necesario agregarle otro, transversal: poner en juego el lenguaje para crear textos poéticos.

La enseñanza de la lengua a través de los géneros

La noción de género aparece como central para la construcción de las capacidades verbales de los alumnos. Con este propósito, defendemos la tesis de que «es a través de los géneros que las prácticas de lenguaje se encarnan en las actividades de los alumnos» (Schneuwly & Dolz, 1997: 29). Evocaremos aquí rápidamente las principales ventajas que presenta una enseñanza a través de los géneros.

En primer lugar, ante la diversidad y la heterogeneidad de los textos, el trabajo de reagrupamiento facilita el despliegue de los contenidos de enseñanza. Como hace énfasis en las características comunes de los géneros reagrupados en este tipo, permite la economía de trabajo de ciertos componentes en el curso de la enseñanza. Por ejemplo, el trabajo sobre las características comunes de los textos narrativos ayudará a poner en evidencia las particularidades de un género como el cuento de enigma. En el momento de abordar este género, puede esperarse que se efectúen ciertas transferencias en relación con los géneros narrativos de ficción abordados anteriormente en la escuela. Así, el trabajo sobre la diversidad supone la adopción de una perspectiva diferencial y comparativa, centrada en los aprendizajes específicos y contrastados por cada género.

La segunda ventaja se relaciona con las posibilidades de considerar prácticas sociales de referencia. El análisis del uso de los géneros constituye un referente para evaluar su pertinencia, la adaptación y la eficacia comunicativa de los textos. El docente necesita considerar el contexto social de producción y de recepción de los textos. Por ejemplo, la recolección de un corpus de debates parece indispensable para conocer las características específicas de este género, pero también para anticipar el tratamiento didáctico con miras a la adaptación a las capacidades de los alumnos (Dolz & Schneuwly, 1998).

La tercera ventaja remite a aspectos asociados con las representaciones «genéricas» colectivas vehiculadas por el uso del género. A partir del momento en que se habla, por ejemplo, del informe de un accidente, nos representamos casi inmediatamente la situación en la que este texto se produce y sus características materiales y lingüísticas. Los géneros son nombrados, identificados y categorizados por los usos. Trabajar a partir de representaciones sociales facilita el «sentido» de los aprendizajes. La representación del género fija el horizonte de expectativa para el productor y el receptor. El género orienta no solamente las actividades y las estrategias de lectura y de escritura del alumno, sino que permite también el desarrollo de estrategias de intervención organizadas en función de los conocimientos previos sobre las estrategias utilizadas por los lectores y los escritores principiantes. El aprendizaje del lenguaje oral y escrito se hace por la confrontación con un universo de textos «previos».

Es una apropiación de experiencias acumuladas por la sociedad. La enseñanza escolar se organiza, desde este punto de vista, en una perspectiva histórica y cultural. Se trata de contribuir a la construcción de referencias culturales, referencias no solo a los textos del patrimonio, sino también al conjunto de la herencia social inscrita en las redes de intertextualidad. Un género es igualmente un producto de configuraciones lingüísticas cristalizadas, sedimentadas y estabilizadas en el transcurso del tiempo. Se presenta como un lugar para el aprendizaje integrado de recursos lingüísticos; aprender a escribir y a hablar significa movilizar estos recursos.

El género orienta las dimensiones a enseñar: las restricciones de la situación, los planes textuales, las unidades lingüísticas características, las unidades de sentido, etc. La elaboración de un modelo didáctico del género (Dolz & Schneuwly, 1998) supone la identificación de las

dimensiones enseñables que pueden generar las actividades y las secuencias de enseñanza. La definición de estas dimensiones de manera precisa facilita las posibilidades de su enseñanza. A partir de que los objetos de enseñanza se describen y explicitan, la entrada en la enseñanza se ve facilitada. Este modelo puede ser concebido igualmente como una suerte de matriz que permite integrar los nuevos textos con los pre-construidos ya existentes. El trabajo escolar a partir del modelo del género puede definirse como una dinámica que distingue las restricciones y las libertades posibles en la producción de nuevos textos. Los contornos difusos y lábiles del género son susceptibles de promover la creatividad y la autonomía de los alumnos.

El género permite a los que trabajan en la enseñanza de la lengua comprender una serie de transformaciones importantes. La primera se refiere al tratamiento didáctico indispensable que sufren las prácticas del lenguaje en situación escolar (Schneuwly & Dolz, 1997). Los géneros en la escuela se transforman y se desbordan. La definición de las dimensiones enseñables de los géneros supone una toma de distancia y una ruptura parcial con las prácticas de referencia para constituir un medio que facilita su apropiación. La segunda atañe a la ingeniería didáctica, el género es una herramienta en la construcción de las secuencias didácticas. Los conocimientos sobre el género permiten la evaluación de las capacidades iniciales del alumno, la opción de talleres de trabajo, de actividades escolares y de apoyos así como la organización del conjunto de los módulos y de las actividades en una secuencia didáctica (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000).

Las herramientas para enseñar los géneros: modelos y secuencias didácticas

Se han elaborado y conceptualizado dos herramientas fundamentales para organizar la enseñanza de la producción textual por géneros. La primera es la del modelo didáctico de los géneros (De Pietro & Dolz, 1997; Dolz & Schneuwly, 1998; De Pietro & Schneuwly, 2003) y se refiere a la formalización de los componentes enseñables de los géneros orales y escritos para la enseñanza. El segundo es el de la secuencia didáctica (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000) y concierne a la construcción de los pasos de la enseñanza.

Un *modelo didáctico* designa la descripción provisoria de las principales características de un género textual en vista de su enseñanza. El modelo didáctico de género es una elaboración en ingeniería didáctica que explicita las dimensiones siguientes:

- los saberes de referencia que se necesita movilizar para trabajar los géneros.
- La descripción de los diferentes componentes textuales específicos.
- Las capacidades de lenguaje del alumno.

Los modelos didácticos de géneros buscan orientar las prácticas de enseñanza y, con este fin, la descripción de las características del género debe siempre presentar un carácter operacional. Un modelo didáctico se elabora apoyándose en los datos que provienen de los saberes teóricos, del análisis de los comportamientos de expertos y del análisis de los comportamientos de los maestros. Se elaboran de manera interactiva en función de pruebas sucesivas, pero siempre en función de tres criterios de validez didáctica:

- Un criterio de legitimidad, que supone recursos y saberes válidos, sea en razón de su estatus académico, sea por el hecho de que son considerados como legítimos por expertos en el dominio en cuestión.
- Un criterio de pertinencia, que mide la adecuación de los recursos y de los saberes elegidos en función de las finalidades y de los objetivos escolares.
- Un criterio de solidaridad, que asegura la coherencia del conjunto de recursos convocados. Desde este punto de vista, los saberes del modelo didáctico se presentan como un todo y cobran un sentido nuevo en el marco de la enseñanza–aprendizaje.

Como ejemplo, el esquema siguiente sintetiza, sin precisar las dimensiones lingüísticas, las principales categorías de componentes del modelo didáctico del género textual.



Figura 1. Modelo didáctico del género, las dimensiones enseñables

El *modelo didáctico del género* presenta idealmente el conjunto de los recursos que podrían ser transformados en contenidos potenciales de enseñanza y movilizados en las actividades escolares. Permite muchas realizaciones, que hacen posible considerarlo como la base de datos de un proceso generativo que posibilita la construcción de todo un conjunto de secuencias didácticas.

La *secuencia didáctica* se define como un dispositivo didáctico creado para la enseñanza de un género textual. La figura 2 presenta la estructura de base de una secuencia didáctica.

Secuencia didáctica

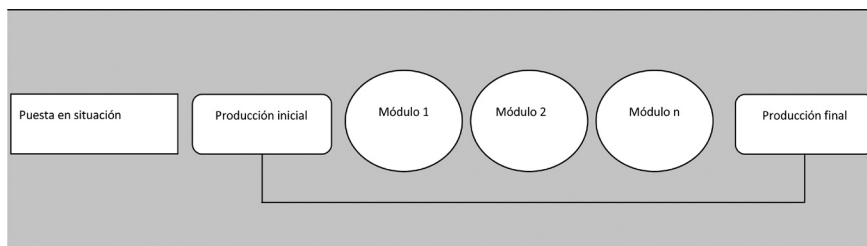


Figura 2. La secuencia didáctica

En el marco de un proyecto de comunicación que integra las diferentes dimensiones del trabajo sobre un género textual, la secuencia didáctica se organiza en cuatro etapas: la puesta en situación, la producción inicial, los talleres y la producción final.

El proyecto se presenta en el momento de la puesta en situación. Luego, los alumnos realizan una primera producción textual en el cuadro del proyecto. Esta primera producción permite al docente la observación y la evaluación de las capacidades iniciales de los alumnos de manera tal que pueda identificar las principales dificultades que encuentran en la producción de un género.

Una serie de talleres compuestos por diversas actividades escolares y por ejercicios constituye la tercera etapa. Cada taller está destinado a mejorar uno de los componentes del texto que se redactará o a la resolución de un problema de escritura observado en las producciones iniciales de los alumnos. Los talleres apuntan a subsanar las dificultades aparecidas durante la primera producción y atañen a los cuatro niveles de la actividad lingüística: el contexto de producción, los contenidos, la organización del texto y las unidades lingüísticas que aseguran la conexión y la cohesión del texto. Los talleres son además concebidos como módulos que pueden adaptarse a diversos contextos escolares y a grupos de alumnos heterogéneos.

La cuarta y última etapa prevé la realización de una producción final en la que los alumnos ponen en práctica los saberes y el saber hacer aprendido y ejercitado en los talleres. La producción final es, por excelencia, el espacio de integración de los aprendizajes. Para posibilitar la evaluación de la producción final, se presentan apoyos bajo la forma de grillas.

El dispositivo secuencia didáctica se presenta no solamente como una herramienta de trabajo escolar al servicio de la producción oral y escrita, sino también como una herramienta que permite una mejor comprensión de los obstáculos en la oralidad y en la escritura, de modo que favorece un control consciente de los procesos implicados en la producción oral o en la redacción de un texto.

III. DE LA IMPROVISACIÓN TEATRAL AL SAINETE, PASANDO POR EL ESQUEMA

Esta última parte se propone presentar un ejemplo de la explotación de los géneros en la enseñanza-aprendizaje de la producción textual. El ejemplo elegido, sin embargo, es intencionalmente atípico, puesto que apela a un género difícilmente delimitable, la improvisación teatral. Intentaremos aprehenderlo aquí como un género de actividad oral que implica una diversidad de los géneros textuales. Texto oral improvisado que pertenece quizás más a los géneros primarios que a los secundarios, la improvisación teatral se revela como una herramienta acertada para el aprendizaje de la escritura dramática, en tanto que proporciona al alumno las formas de escritura intermediarias necesarias para la producción de un género textual escrito: el sainete.

La improvisación teatral: ¿un género textual oral?

La improvisación, entendida como modo de expresión dramático ejercido espontáneamente delante del público, existiría desde siempre. Nos ha tocado a todos, en algún momento de nuestra vida, aprovechar voluntariamente de la risa que se provocó en los otros para ir un poco más allá. Quién no hizo alguna vez un poco de comedia, para aligerar su existencia o la de otro, para aumentar su poder de persuasión o conseguir sus objetivos. Nos falta precisar qué es lo que entendemos por “modo de expresión dramática ejercida espontáneamente delante del público”: es necesario, entre otras cosas, posponer el adjetivo “voluntario” a “público”, pero sobre todo nos hace falta comprender lo que hace la especificidad de la improvisación teatral con relación al teatro, género al cual está estrechamente asociado. Intentemos volver a trazar las transformaciones de esta forma teatral.

Las inspiraciones más antiguas de la improvisación teatral son las “fábulas atellanas”, un género teatral latino del siglo III, inspirado en la Nueva Comedia griega, comedia de costumbres de intriga simple que reserva un lugar importante a la expresión de los sentimientos. Las “fábulas atellanas” retoman los trajes y las máscaras de la Comedia Nueva griega y las caricaturas: cuatro personajes con máscaras improvisan sobre la base de un esquema. Estas farsas latinas, inicio de la comedia italiana, inspirarán los personajes de Pantaleón, de Polichinela y del doctor de la Comedia del Arte.

Compañías de amateurs cultos, que se convirtieron después en profesionales, los comediantes italianos hacían en el siglo XVI un pequeño teatro en parte improvisado en los pequeños patios italianos. Reuniendo en un solo espectáculo los personajes populares con máscaras de varias regiones de Italia, los actores de la Comedia del Arte unían perfectamente las bufonadas con lo romanesco, las tradiciones populares con la cultura antigua (Attinger, 1950). Ellos improvisaban sobre la base de un esquema. Su actuación, una suerte de “lenguaje enérgico de la escena [que] se basa en la deformación consciente e inteligente del cuerpo” (Taviani & Schino, 1984: 47), es lo que asegurará la perennidad de esta forma teatral. En sus últimos tiempos, la comedia italiana cuenta con una decena de personajes y su repertorio va de la gran farsa a la tragicomedia. Sus primeras influencias han sido aquellas de los actores sobre los autores. Los bromistas de la primera mitad del siglo XVII se han inspirado en ellos, Molière la hará entrar en la literatura. “Es sin dudas el primer escritor francés en haberla comprendido desde la base, esto es, a partir del juego; en Molière, el actor ha informado al autor” (Attinger, 1950: 9). Así, tanto para los actores italianos como para Molière, la improvisación pertenece a la acción y al arte indisociable del actor (Tournier, 2003).

La improvisación teatral desaparece con la declinación de la Comedia del Arte. Su resurgimiento, siglos más tarde, se asocia a la figura de Constantin Stanislavski. El director ruso la utiliza como fundamento del aprendizaje del oficio de comediante: la improvisación permite al comediante revivir sentimientos experimentados. Esta versión corta con la de LeCoq (1987). Para el pedagogo del teatro, la improvisación es lo que conduce a la comedia a re-encontrar la página en blanco, a despojarse de su saber y de sus representaciones para poder volverse disponible a todo lo que podrá atravesar el cuerpo y expresarse a través de él. Las ideas de los dos maestros se re-encuentran en lo que hace al

empleo de la improvisación como motor de la creación. Directores como Meyerhold, Gordon Craig, Jacques Copeau, Charles Dullin se interesan en la comedia improvisada (Tournier, 2003). La visión de Stanislavski de la formación del actor será retomada en los Estados Unidos con la creación del célebre *Actors Studio* por Elia Kazan en 1947. A partir del siglo XX, en todo el mundo, la improvisación se convierte en una forma de exploración teatral ineludible.

En el presente, la improvisación teatral se ha extendido a casi todo el mundo. Se utiliza cada vez más en diversos medios y contextos profesionales y se realiza en una multitud de lugares. Su éxito se explica fácilmente: la práctica de la improvisación contribuye, entre otras cosas, a reaccionar, desarrollando por ejemplo el sentido de la réplica, a tomar su lugar, a estar presente y disponible, a entrar en relación con el otro y con el espacio, a expresarse con el cuerpo, a adaptarse a la situación de comunicación, a aceptarse y a aceptar al otro, a descentrarse, a comprometerse y comprometer al otro. En tanto representación teatral, toma la forma de un partido en el que, según las directivas de un árbitro, los rivales crean situaciones en simultáneo bajo el ojo atento de un público que quizás expresa su apreciación, con aplausos o por un voto. En tanto técnica de comunicación, es un recurso extra para aquellas personas que deben trabajar con un público. En la escuela, ya sea en el ámbito escolar o en el extra-escolar, es un ejercicio necesario para el aprendizaje del juego dramático. Hace posible que los alumnos realicen un “análisis de la realidad a partir de un discurso dado en un lenguaje artístico original”, es un “modo de interrogación y de verificación de la comunicabilidad del discurso”, es también un “comportamiento lúdicamente elaborado en el interior de una situación” (Ryngaert, 1996: 8-9). Se vale del poder de atracción del juego, que tiene como característica fundamental fundar un ida y vuelta entre la consciencia de las reglas de juego y el olvido de estas reglas en un proceso simultáneo (Ryngaert, 1996). La improvisación teatral habilita los ensayos, las reanudaciones y las revisiones. La improvisación hace posible las idas y vueltas propias de la escritura.

¿Se puede por lo tanto hablar de género? Si se retoman las tres dimensiones esenciales del género, a saber, contenidos que pueden transmitirse, una estructura comunicativa particular de los textos y configuraciones específicas de las unidades lingüísticas, ¿puede caracterizarse la improvisación teatral?

Espacio de todas las posibilidades, la improvisación se actúa a la manera de una película de cine mudo, de una comedia musical, de un peplo¹¹, de una película policial, de una novela de Julio Verne, de una pieza de Ionesco, de una película de Fellini y de todo aquello que pertenece a los participantes implicados. La multiplicidad de contenidos es, por lo tanto, una de sus especificidades: existen reglas y convenciones de juego, pero existe también su olvido. Se actúa de manera individual o con muchos actores, con o sin directivas como punto de partida; su estructura comunicativa es monológica o dialógica y se planifica a veces previamente, pero siempre en simultáneo. Esta estructura se modula en función de los actores, en función del estilo impuesto, si es uno y en función de los tiempos concedidos y de las reacciones del público. Esta variedad, este reservorio de posibilidades se aplica también a la textualización. La improvisación se distingue pues del teatro por esta creación simultánea que permite una escritura que integra directamente las reacciones del público, pero no podría presentarse según formas estabilizadas. Se trata de un género de actividad oral que implica una diversidad de géneros textuales. Para nosotros, es un género multigénero y es este carácter evolutivo lo que queremos aprovechar para la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita.

De un género primario a un género secundario; la escritura y la oralidad intermediaria como herramientas en una secuencia de enseñanza sobre la producción escrita de un sainete

Con la idea de responder a la necesidad de organizar diálogos múltiples entre los alumnos en torno a la escritura (Seweryn & Bucheton, 1999), creemos que la producción escrita de un sainete es una opción pertinente, pues permite poner a disposición de los alumnos géneros orales y escritos intermediarios: la improvisación y el esquema. Estas herramientas, por una parte, ponen en práctica el dialogismo presente en todo texto, es decir, el hacerse cargo de las diferentes voces en el discurso y su jerarquización. Por otra parte, permiten ver la manera en que se reorganizan las competencias internas, aquello que Alcorta (2001), cuando habla del borrador, llama “la construcción de la arquitectura mental del escritor” (Alcorta, 2001: 31). Son herramientas que estructuran

¹¹ Género cinematográfico que tiene como tema un episodio de la Antigüedad (nota de la traductora).

el proceso de escribir. A través de casos frecuentes, el aprendiz de escritor mueve progresivamente sus posturas de escritura. Los géneros escritos y orales intermediarios se conciben pues como herramientas de construcción de texto, medios para gestionar la producción.

De forma concreta, el maestro que quiere hacer aprender la escritura dramática a sus alumnos puede proceder, como lo hacen diferentes colectivos artísticos, haciéndoles improvisar en pequeños grupos sobre la base de un tema. Después de sus producciones iniciales, los grupos anotan las ideas que les parecen interesantes para un eventual sainete. De esta forma, se crean los primeros intercambios ficticios, y aun cuando muchos elementos no serán retomados, las ideas han germinado. A continuación, a partir de estas improvisaciones; los alumnos están en mejores condiciones de ponerse de acuerdo sobre el esquema del sainete. El docente puede elegir la cantidad de veces que quiera para intervenir en estas improvisaciones, frente a un grupo indisciplinado o poco productivo, deberá quizás controlarse el juego, pero con ciertos alumnos el rol del docente será guiar, ayudarlos a avanzar. La etapa siguiente consiste en la redacción de un esquema para los alumnos, es decir, el esqueleto del sainete, sus grandes líneas. Para el docente, se trata de hacer trabajar al alumno sobre la construcción de la intriga, esto es, en la selección y la disposición de los eventos de manera tal que formen un todo, una historia, una acción completa:

Seguir una historia es avanzar en medio de contingencias y de peripecias con la conducción de una expectativa que se realiza en la conclusión (...) Otorga a la historia un "punto final", que, a su vez, propociona un punto de vista en el que la historia puede percibirse como formando un todo (Ricœur, 1983: 103).

A partir de las notas que habrán tomado en las primeras improvisaciones, a partir también de los intercambios que tendrán en el equipo, cada grupo debe redactar el esquema del sainete. Las improvisaciones más específicas se pueden hacer para desbloquear ciertos "nodos" en el desarrollo de la trama.

Una vez redactado el esquema, puede ser interesante trabajar la textualización examinando las transformaciones necesarias de los diálogos, de manera que se pase de una producción oral espontánea a una escritura oralizada. Aquí, la utilización de las transcripciones de pasajes

de improvisación resulta muy pertinente. La comprensión y la redacción de las indicaciones escénicas, las didascalias internas (integradas a los diálogos, caracterizan la situación de enunciación) y externas (las indicaciones dadas al margen del diálogo) podrían ser objeto de un módulo de trabajo. Así también, la lectura de un sainete a lo largo de toda la secuencia de enseñanza puede favorecer el reconocimiento de la estructura del género, que, como dijimos, es extremadamente variable.

La etapa final es el momento de la redacción del sainete. Las diferentes etapas intermedias deberían normalmente permitir que, reagrupados, los equipos puedan poner en palabras las réplicas del teatro, que se organizan en los diálogos y que en conjunto forman una entidad coherente, fruto de una creación colectiva.

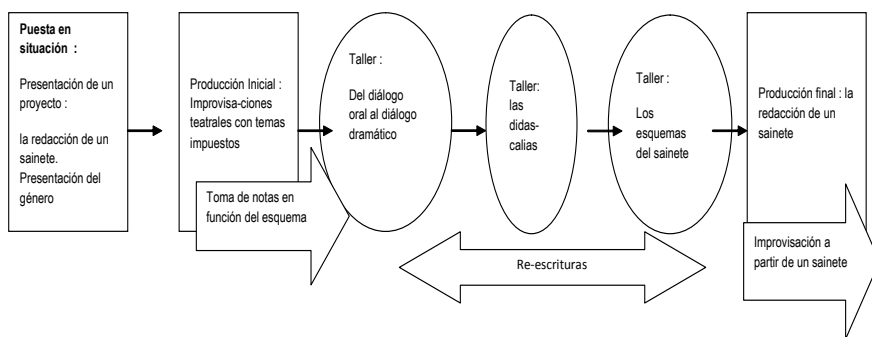


Figura 3: Esquematización de una secuencia didáctica para trabajar el sainete

CONCLUSIÓN

La presentación de los géneros textuales como unidad para la enseñanza-aprendizaje de la producción oral y escrita nos permite ahora responder a las preguntas planteadas por Halté (2005): ¿la oralidad puede convertirse en un objeto de enseñanza? Esta contribución fue una oportunidad para nosotros de confirmar el interés en la didáctica a través de los géneros y mostrar sus principales aportes a la enseñanza y al aprendizaje de la oralidad y la escritura. Varios argumentos han apoyado nuestro punto de vista. Podemos retomar aquí los principales. En primer lugar, el género constituye una unidad de trabajo que da sentido a la actividad de enseñanza y aprendizaje, ya que proporciona un horizonte de expectativas para los estudiantes.

En segundo lugar, el género puede articular las prácticas sociales de referencia -en nuestro ejemplo, las de los artistas teatrales- y los objetos escolares.

Esta transformación de un género social a un género escolar requiere una delimitación de las dimensiones enseñables del género. Su análisis previo clarifica los objetos de la enseñanza. En este contexto, la escuela es considerada un auténtico lugar de comunicación; las situaciones escolares son oportunidades para la recepción y la producción de textos (Dolz & Schneuwly, 1997). La escuela transforma los géneros. En didáctica, tener en cuenta la intertextualidad es importante porque ayuda a poner al estudiante en situación de diálogo con los textos precedentes. Es a través de las representaciones ya existentes de los textos que se apropia y se integra el dialogismo en sus propias producciones. Los trabajos de nuestro equipo muestran que este «objeto verbal mal identificado» (Halté, 2005:12) puede convertirse en un objeto relativamente preciso en el contexto de una didáctica de los géneros formales orales, que integran muy precisamente objetivos sobre diferentes dimensiones multimodales de la oralidad (recursos del lenguaje, tono, entonación, velocidad, ritmo, relación con el cuerpo, postura, etc.).

Esta perspectiva no está en contradicción con otros abordajes posibles, didácticos (para una síntesis, ver Nonnon, 1999; Garcia-Debanc & Plane, 2004; Delcambre & Garcia-Debanc, 2001/2002) y pedagógicos (liberación y gestión de la palabra en clase, hablar para aprender, oralidad espontánea, etc.). Lo que nos parece importante señalar es que la oralidad, gracias a las nuevas propuestas didácticas sobre los géneros, no es más un objeto que se enseña de manera incidental, sino que dispone ahora de una serie de herramientas concretas de enseñanza con impactos positivos sobre los aprendizajes.

¿Cuáles son las posibilidades de articulación de la oralidad y la escritura? Centrándonos en la improvisación teatral, que es un tipo de actividad lingüística producto de prácticas teatrales de referencia, hemos querido mostrar su potencial como herramienta de enseñanza. Género multigénero, tiene las características generales de la dramatización, pero también se define por propiedades específicas y únicas: se crea de manera inmediata delante de una audiencia, combina una variedad de estilos, es orquestada por un árbitro de

juego y permite un diálogo particular con el público. Inspirándonos en prácticas de referencia de algunos colectivos de autores dramáticos, hemos mostrado cómo, en un proceso de ida y vuelta, puede servir para escribir un esquema y un sainete. Al hacerlo, nos fue posible aprovechar la dinámica intrínseca a los géneros textuales, a la vez modelos comunes nacidos de las regularidades en el uso y vehículos de la transformación de situaciones de comunicación cambiantes. Al pasar de un género oral atípico, género primario, para ir hacia un género secundario escrito –el sainete– hemos querido probar el planteamiento de Schneuwly (1994) de que la aparición de los géneros secundarios en el niño no es el punto de llegada, sino el de partida de un largo proceso de reestructuración que, a largo plazo, va a producir una revolución de sus capacidades lingüísticas. Así, el trabajo sobre el sainete permite articular la escritura y la oralidad en el contexto del juego dramático. Aquí nuestra posición es coincidente con Halté (2005).

El eslogan evocado por este autor, «la oralidad y la escritura en un solo y mismo combate» (Halté, 2005: 26), subraya la importancia que el autor atribuye al desarrollo de las actividades lingüísticas orales y escritas. En efecto, pensamos que hemos podido ejemplificar las potencialidades de una didáctica integrada de la recepción y de la producción oral y escrita. Es verdad, como plantea Halté, que “la oralidad en francés servirá no solamente para el desarrollo de las competencias orales sino que también será útil para el desarrollo de la escritura” (Halté, 2005: 28). Pero las formas de articulación y de interacción entre la oralidad y la escritura son diversas y más complejas: si lo oral sirve a lo escrito, sucede lo mismo a la inversa. El trabajo sobre los géneros permite, por una parte, un trabajo autónomo sobre la oralidad y la escritura, y por otra parte, las diversas formas de textualidad. Así, hemos mostrado que el género “poster” podía ser una herramienta al servicio de la exposición oral (Dolz, Hanselman & Lev, 2006; Pfeiffer, Demaurex & Dolz, 2007). Las formas de ida y vuelta entre la oralidad y la escritura son diversas. Nonnon (2002) mostró las posibilidades didácticas de los pasajes entre las anotaciones y la oralización. La integración de lo oral en la enseñanza, además de reforzar la enseñanza de la escritura, hace posible aprovechar mejor en las prácticas, las interacciones al servicio del desarrollo de las capacidades lingüísticas de los alumnos.

¿Cómo articular la oralidad –*objeto por enseñar*– y la oralidad –*herramienta para aprender*–? La pregunta es compleja y no sabríamos ponerle fin al debate. Creemos, sin embargo, que una definición demasiado amplia de lo oral impide su delimitación en tanto que objeto: si cada vez que el docente o los alumnos abren la boca ellos trabajan la oralidad, entonces, todo y nada es oral. Algunos han reprochado a nuestro abordaje por los géneros formales que es un abordaje demasiado estrecho. Eso supone no tener en cuenta la visión dinámica y abierta de los géneros. Desde nuestra perspectiva, consideramos que es importante focalizar la enseñanza del habla formal, sin negar otros abordajes posibles sobre los géneros orales de la vida cotidiana, especialmente con los alumnos más jóvenes (descripción de itinerarios, rituales, juegos de roles). El interés de la modelización didáctica sobre los objetos de enseñanza bien delimitados es señalar las dimensiones enseñables y las que plantean problemas a los estudiantes. Un objeto de enseñanza–aprendizaje bien delimitado facilita la elaboración de criterios de evaluación. Una didáctica integrada de las lenguas pone en evidencia las interacciones entre las diferentes actividades lingüísticas por desarrollar: leer, escribir, hablar, escuchar e interactuar. Cada una de estas actividades constituye una herramienta para las otras. Los géneros, como los hemos mostrado, son a la vez objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje para el francés y para las otras disciplinas escolares.

El debate, iniciado por Halté en el año 1992, ha hecho avanzar la enseñanza del francés. Aún queda mucho por hacer, decía en 2005, pero las vías para el desarrollo del lenguaje oral y escrito desde entonces son prometedoras y deben ser desarrolladas.

REFERENCIAS

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes, types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Alcorta, M. (2001). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit; Le brouillon : un outil pour écrire, in Brossard, M. & Fijalkov, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétienes et vygotkiennes* (pp. 123-151), Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Attiger, G. (1950). *L'esprit de la Commedia dell'Arte dans le théâtre français*. Neuchâtel : A la Baconnière.
- Bajtín, M. (1934/1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bajtín, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

- Bota, C. & Bronckart, J.-P. (2007). (2008). Volochinov et Bajtín: deux approches radicalement opposées des genres de texte et de leur statut. In : *Linx*, 56, 67-83.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (2001). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit, in Brossard, M. & Fijalkov, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (p. 51-80), Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Canvat, K., (1999). *Enseigner la littérature par les genres; Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : Deboeck/Duculot.
- Chareau, P. & Maingueneau, D. (2001). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Combe, D., (1992). *Les genres littéraires*. Paris : Hachette.
- De Pietro, J.-F. & Dolz, J. (1997) L'oral comme texte: comment construire un objet enseignant?, *Éducation et recherches*, 19/3, pp. 335-359.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27 - 52.
- Dolz, J. Hanselmann, S. & Ley, V. (2006). La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support de la prise de parole en public. In : B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Ed.) *Analyses d'objets enseignés* (pp.143-157). Bruxelles : De Boeck.
- Dolz J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande, *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit; Notes méthodologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., Moro, C. & Pollo, A. (2001). Le débat régulé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage, *Repères*, 22, 76-95.
- Dolz, J., Schneuwly B., & Thévenaz-Christen, T. (2007). Au fondement de la didactique : l'articulation vygotkienne de l'objet enseigné à l'outil médiateur, Actes du colloque d'Albi sur Vygotski et les recherches en éducation et en didactique des disciplines, 23-24 avril 2007.
- Fowler, A., (1982). *Kinds of literature. An introduction to the theory of genres and modes*. Harvard University Press : Cambridge.
- Garcia-Debanc, C. & Delcambre, I. (Eds). *Enseigner l'oral*. *Repères*, 24/25, 2001-2002.
- Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (Ed.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 263-310). Paris : Hatier.

- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Seuil.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?)
- Halté, J.-F. (Ed.) (1993). *Inter-actions*. Casum : Université de Metz, Metz.
- Halté, J.-F. & Rispail, M. (Eds) (2005). *L'oral dans la classe ; compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- Jauss, H. J., (1975/1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Johnstone, K. (1989). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Londres : Paperback.
- Krsiteva, J. (1983). *Histoires d'amour*. Paris : Gallimard.
- Lavergne, J.-M. & Gravel, R (1987). *Impro I, II*. Montréal, Leméac.
- LeCoq, J. (1987). *Le théâtre du Geste, mimes et acteurs*. Paris : Bordas.
- Loicq-Berger, M.-P. (1980). Pour une lecture du roman grec : son intérêt pluriel, ses prolongements, *Les Études classiques*, t. 48, Faculté universitaire de Namur, pp. 23-42.
- Marx, K. (1967/1969) *Le Capital, Livre I*. Paris : Garnier Flammarion.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques, Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115-116, 73-92.
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2001), « Regards sur les outils de l'enseignement du français. Un premier repérage », *Repères*, 22, 3-18.
- Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M. & Dolz, J. (2007). Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire. In E. Falardeau, C., Fisher, C., Simard, C. & N. Sorin, *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 235-256). Québec : PUL.
- Ricœur, P. (1991). *Temps et récit, l'intrigue et le récit historique*. T. 1, Paris : Seuil.
- Ryngaert, J.P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Schaeffer, J.-M., (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris : Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (2001). Genres littéraires, in *Dictionnaire des genres et notions littéraires* (pp. 353-358), *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Albin Michel.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires; des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, 15, pp. 27-40.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques, in Reuter, Y., *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Seweryn, B. & Bucheton, D., (1999). Le carnet d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité !, *Le français aujourd'hui*, 127, pp. 73-82.
- Taviani, F. & Schimo, M. (1984). *Le secret de la Commedia dell'Arte, la mémoire des compagnies italiennes au 16^e, 17^e, 18^e siècles*. Paris : Bouffonneries.
- Todorov, T. (1978). *Genres du discours*. Paris : Seuil.

- Todorov, T. (1979/1984). Préface, in *Esthétique de la création verbale* (pp 7-23). Paris : Gallimard.
- Toulou, S. (2005). La formation des griots : quelle forme éducative ? In : O. Maulini & C. Montandon (Ed.) *Les formes de l'éducation : variétés et variations* (pp. 83-102). Bruxelles : De Boeck.
- Tournier, C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Genève : Éditions de l'eau vive.
- Vygotsky, L. S. (1933/1985). « Les bases épistémologiques de la psychologie », in Schneuwly, B. & Bronckart, J.P. (dir.) *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1933/1985). « La méthode instrumentale en psychologie », in Schneuwly, B. & Bronckart, J.P. (dir.) *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1933/1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail, Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève (non publiée).

SOBRE LOS AUTORES:

Roxane Gagnon

Doctora en ciencias de la Educación y profesora de didáctica en la Universidad de Ginebra. En Quebec, se desempeñó como profesora de francés lengua primera en la escuela secundaria, como profesora de arte dramático y como docente de francés lengua extranjera para adultos anglófonos. Desde 2005, trabaja en la Universidad de Ginebra, en el equipo del profesor Joaquim Dolz. Sus trabajos de investigación tratan sobre la formación de maestros y la enseñanza de la producción escrita y oral. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y de divulgación.

Joaquim Dolz

Doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático en Didáctica de las lenguas y formación del profesorado en la Universidad de Ginebra. Desde 1980, ha realizado investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje y sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo. Sus principales investigaciones tratan sobre la enseñanza de la producción oral y escrita, los géneros textuales, las secuencias didácticas y las dificultades de aprendizaje y análisis de la actividad docente. Miembro de los grupos de investigación GRAFE y FORENDIF, orienta sus nuevas investigaciones sobre la formación de maestros en didáctica del francés.

SOBRE LA TRADUCTORA

Verónica Sánchez Abchi

Doctora en Lingüística Aplicada a la Educación de la Universidad de Córdoba, Argentina. Actualmente, realiza una estancia post-doctoral en la Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza.

Correo electrónico: vssancheza@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 15-03-2010

Fecha de aceptación: 8-11-2010