

La enseñanza de la impersonalidad en la escritura de géneros académicos

The teaching of impersonality in academic writing

Stella Maris Tapia

Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina. Argentina
stella.tapia@gmail.com

María Victoria Goicoechea Gaona

Universidad Nacional del Comahue, CRUB. Argentina
marivi.goico@gmail.com

Recibido el 20 de julio de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: Desde el interaccionismo socio-discursivo, analizamos la enseñanza de la impersonalidad en una clase de escritura académica en el nivel universitario con el objeto de conocer cómo se enseñan nociones gramaticales (tercera persona, voz pasiva e impersonalidad) en función de la escritura de textos académicos. Para ello exponemos en primer lugar cómo se articulan dos órdenes, el gramatical y el discursivo-textual en las explicaciones de la docente; en segundo lugar, nos detenemos en el análisis de los razonamientos gramaticales en las interacciones entre la docente y los alumnos. Finalmente, sistematizamos un conjunto de consideraciones en función de la preparación de secuencias didácticas, puesto que desde la didáctica de la lengua, consideramos que el análisis y la investigación deben sustentar las prácticas y sus transformaciones.

Palabras clave: Didáctica de la lengua; escritura; razonamientos gramaticales; impersonalidad.

Abstract: We analyze teaching impersonality in an academic writing class at the university level with the socio-discursive interactionism theory, in order to learn how grammatical notions (third person, passive voice and impersonality) were taught in function of academic writing. To do this we discuss first how two orders, the grammatical and textual discourse are articulated in teacher's explanations; second, we focus on the analysis of the grammatical reasoning in interactions between teacher and students. Finally, we systematize a set of considerations to be taken on the preparation of didactic sequences, since we consider that, from the point of view of language teaching, the analysis and research should underpin the practices and their transformations.

Key-words: Language teaching; writing; grammatical reasoning; impersonality.

I

ntroducción

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas” (UNRN 40-B-137. Dir. Dora Riestra).

Proponemos el análisis de una clase de lengua de nivel universitario, concretamente de la materia *Introducción a la lectura y escritura académica* que se dicta en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN- Bariloche, Argentina). El objeto de enseñanza de esta clase es la impersonalidad semántica en función de la escritura de un informe académico.

El objetivo de nuestro análisis es indagar, en primer lugar, en cómo se desarrollan los contenidos textuales y gramaticales y cuáles son los razonamientos gramaticales desplegados para, en segundo lugar, identificar nociones instrumentales en función de la enseñanza de la escritura.

Nos interesa destacar el lugar de la didáctica de la lengua y la literatura como campo de investigación e intervención que se encuadra en el estudio de las acciones formativas humanas y que articula como disciplinas de referencia a las Ciencias del Lenguaje, especialmente la Lingüística y la Psicología, y a las Ciencias de la Educación, a la vez que atiende a las prácticas sociales de referencia (BRONCKART Y SCHNEUWLY, 1996).

Esta concepción pone en juego cuestiones epistemológicas que definen el carácter de la investigación y el objeto a ser investigado: el efecto de las acciones formativas. Nos preguntamos cómo articular el hacer textual con la enseñanza de conocimientos de la lengua en tanto sistemas de signos (RIESTRA, 2005) en función de ahondar cómo desarrollar las capacidades de los alumnos para realizar actividades de lenguaje, concretamente, en las clases, mediante actividades de lectura y escritura.

1.- Marco teórico

1.1.- La actividad de escritura y su producto, el texto

Un principio fundamental para la enseñanza de la lengua es la concepción de lenguaje como acción (BRONCKART, 2004). El interaccionismo socio-discursivo considera a los signos, así como a los textos en los cuales se organizan, como productos

de la interacción social. La actividad de lenguaje es concebida como acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas que a la vez elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes. Los textos, productos de las actividades de lenguaje humanas, contruidos con los recursos de una lengua natural dada, “son mediadores de la acción y se producen en una formación social determinada (contexto), de acuerdo con modelos existentes o géneros de textos” (RIESTRA, 2006: 18). Es decir que los textos son “ocurrencias situadas y actualizadas de uno de esos géneros” (BRONCKART, 2013: 41).

La conceptualización de la organización de los textos permite establecer un modelo de arquitectura textual, que comprende tres niveles encastrados: a) infraestructura, b) mecanismos de textualización y c) mecanismos de posición enunciativa. En el nivel de la infraestructura (a) se ubican la organización temática (que comprende la temática y la agonística) y la organización discursiva. Esta última implica los cuatro tipos de discurso y sus modalidades de articulación. Los tipos de discurso se caracterizan por decisiones binarias en el orden de dos coordenadas: las generales de los mundos, que permitirán distinguir los órdenes del contar y del exponer y las de relación con el acto de producción. Estas decisiones determinan cuatro formatos psicolingüísticos: el discurso interactivo (exponer-implicado), el discurso teórico (exponer-autónomo), el relato interactivo (contar-implicado) y la narración (contar-autónomo). Además, señala BRONCKART, “...nos parece necesario completar nuestro enfoque de tipos discursivos por un análisis detallado de las determinaciones que el sistema de coordenadas que los caracteriza ejerce sobre las modalidades de organización sintáctica y macrosintáctica” (*op. cit.*: 43). En el nivel de los mecanismos de textualización (b) se reconocen los mecanismos de conexión y de cohesión nominal, mientras que los mecanismos de posición enunciativa (c) comprenden el foco enunciativo, las voces, los puntos de vista y las atribuciones modales.

Regresando al dominio de la enseñanza, como plantea BRONCKART (*ibídem*: 48), “...una de las cuestiones esenciales de la didáctica de las lenguas se relaciona con las condiciones requeridas para la verdadera articulación de enfoques discursivos y gramaticales”. Coincidimos con RIESTRA (2008) en que la didáctica de la lengua materna debe proporcionar a los alumnos un dominio real y práctico de la lengua en uso en su comunidad. Es decir, ocuparse de la enseñanza del leer y del escribir en la articulación entre el pensamiento y el lenguaje. Por lo tanto, la finalidad concreta de las mediaciones formativas en las asignaturas que competen al área será lograr que los alumnos desarrollen sus capacidades discursivas con habilidades específicas en las actividades de leer y de escribir, con una autonomía aceptable. Consideramos, no obstante, que tales habilidades comunicativas sólo se pueden lograr con un buen dominio (a través de la enseñanza) del sistema de la lengua. Se requiere, pues, en la enseñanza, de la articulación de dos lógicas usualmente disjuntas (RIESTRA, 2005).

1.2.- La enseñanza de dos lógicas: la praxeológica y la epistémica

Enseñar desde la perspectiva del lenguaje como acción conlleva implicancias discursivas y textuales. RIESTRA (2010 a) explica que la enseñanza de la acción de lenguaje requiere tanto de nociones textuales como gramaticales, por lo que han de plantearse ejercitaciones que impliquen el pasaje del espacio praxeológico, es decir, del hacer textual, al espacio de lo discursivo, en el que se despliegan, entre otros, los razonamientos lógico-gramaticales. La enseñanza de la lengua materna en Argentina en los diferentes niveles de escolaridad, según la autora, se ha caracterizado por la presencia simultánea de dos lógicas simultáneas desarticuladas, con predominio, en las últimas tres décadas, de posiciones textualistas espontaneístas y ausencia o relegamiento de contenidos gramaticales.

Como afirma BRONCKART, uno de los problemas básicos para proponer una integración entre la didáctica de la lengua y la del texto es la diferenciación de las diversas clases de unidades de la lengua por parte de los alumnos, por lo que se vuelve imperioso enseñar a diferenciar y etiquetar las unidades lingüísticas: “este dominio es una condición *sine que non* para la eficacia de una y otra didácticas, por cuanto se centra en las entidades que son, a la vez que ‘categorías gramaticales’, ‘partes del discurso’” (2013: 54). Esta será la base para el dominio correlativo de capacidades de producción e interpretación de textos y para el dominio de la organización de los recursos de la lengua.

2.- Metodología

La metodología de análisis que adoptamos contempla clases como textos y se centra en el estudio de los enunciados de las consignas. En particular nos abocamos, para este trabajo, a una única clase que analizaremos en dos instancias.

En un primer momento, el análisis de la actividad de comunicación -como lo desarrollara RIESTRA (2004, 2008) en base a la teoría de la actividad propuesta por LEONTIEV (1983)- permite observar los objetos de enseñanza, las tareas prescriptas para el aprendizaje pretendido, así como las acciones que, para alcanzarlo, han de realizar los alumnos. El análisis de la consigna evidencia si la clase ha sido planificada desde la perspectiva del hacer y/o desde los razonamientos lógico-gramaticales que hacen posible la realización de un texto.

En una segunda etapa, se estudia la interacción docente-alumnos en el momento en el que tiene lugar la puesta en común del ejercicio realizado.

3.- Análisis

3. 1.- Análisis de la consigna y las tareas

La clase analizada se inscribió en una actividad de lectura planificada dentro de una secuencia mayor, cuyo objetivo final era que los alumnos logaran realizar una actividad de escritura de un texto en el género académico informe. Los enunciados de la profesora nos permiten reconocer tareas dentro de una *secuencia didáctica*, entendiendo por tal el conjunto de ejercicios propuestos para la enseñanza de un género textual: "...una serie de módulos de enseñanza, organizados conjuntamente" (DOLZ Y SCHNEUWLY, 1997: 84); "...una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género" (BRONCKART, 2007: 144). La secuencia didáctica se constituyó en el instrumento que permitió organizar la progresión y el tiempo didácticos de la clase. En el programa de la materia a la que esta clase pertenece, se postula un trabajo con secuencias didácticas a partir de la modelización (RIESTRA, 2011) de los géneros académicos y un trayecto didáctico, para el abordaje de cada texto leído, que se organiza en la relación uso-sentido-forma (RIESTRA, 2006).

La docente presentó a los alumnos dos tareas inscriptas en sendas consignas. La primera, a realizar fuera del aula, consistió en la planificación de un informe en base a un conjunto de lecturas abordadas en clases sucesivas:

Ahora vamos a ver el tema del informe, ¿eligieron el tema? [...] lo ideal es que puedan empezar a trabajar en un borrador, que traigan algo armado y que después veamos, en base a lo que empezaron a escribir, podamos ir trabajando sobre eso. Entonces, si Uds. lo hacen para el martes...

Entre las lecturas se encontraban dos textos que operaron como modelo del género informe. La docente desplegó durante la reformulación de la consigna de escritura del borrador razonamientos praxeológicos en consonancia con el hacer textual (TAPIA, 2013), es decir, que indicaba y explicaba aspectos del género con argumentos propios del hacer práctico.

Con respecto a la segunda tarea, la que los alumnos realizaron en el aula, consistió en referir en tercera persona segmentos de un texto de divulgación científica escrito en primera persona, que constituía otra de las fuentes bibliográficas que los alumnos emplearían para la escritura del informe:

P: ... ¿qué pasa con este texto ¿es lo mismo? [que los otros dos textos leídos durante la secuencia]

Aa4: Está en primera persona.

P: Bueno, pero ¿es lo mismo?, ¿pertenece a un texto académico?

Aa1: No.

P: ¿Por qué?

Aa3: Porque está contando algo que le pasó, que vivió.

P: Sí... Podemos decir que está muy implicado en el texto, porque aparece contando una experiencia personal, pero, además, ¿por qué más? [...] A ver, ¿por qué más no es un texto académico? Me dijeron que está implicado en el texto. ¿Qué más?

(Silencio)

[...] P: Artículos de divulgación científica. Está hablando de un tema como los otros; más teórico, por eso analiza el concepto de turismo alternativo, la historia... Pero lo hace de una manera, ella dice más simple, lo hace con un lenguaje más comprensible para todos.

La cita muestra que la docente planteó una diferencia entre el género textual de la lectura (artículo de divulgación) y el de la escritura que los alumnos realizarían (informe). Además, caracterizó aquel género textual mediante preguntas didácticas que guiaron las respuestas de los alumnos hacia el tratamiento comunicativo y hacia los segmentos discursivos que lo conforman. Términos como “contando” e “implicado” remiten a categorías discursivas en el análisis de los tipos de discurso de Bronckart que presentamos anteriormente, mientras que con “primera persona” la profesora se refiere al nivel gramatical. La docente reformuló la respuesta de los alumnos recuperando en su réplica el uso de “contando” e “implicado” que aluden al *tipo de discurso relato* aunque no especificó tal noción teórica.

Centrándonos en el análisis de la consigna “tienen que transformar, describir un fragmento, transformando esa primera persona gramatical en una tercera persona, de una forma impersonal” se observa la prescripción de dos acciones como medio para la realización de la tarea: “reescribir” y “transformar”, y la ausencia de otro tipo de indicaciones. Nos referimos, concretamente, a ausencia de explicación acerca de los procedimientos con los que los hablantes contamos para producir tales transformaciones. Por ello, puede hipotetizarse que la profesora considera una operacionalización previa por parte de los alumnos, es decir, en términos de LEONTIEV (1983) una acción previa automatizada, un saber-hacer para construir las diferentes formas de la impersonalidad con las que cuenta nuestra lengua.

La consigna fue reformulada por la profesora:

Entonces, volviendo a la consigna que era transformar esa primera persona en una tercera persona impersonal [...] lo que quiero que hagan es transformar este párrafo, desde donde dice Mi primer encontronazo. Vuelvan a escribir el fragmento, ese, transformando la primera persona en una tercera persona impersonal

En la reformulación puede observarse la simultaneidad de criterios textuales y gramaticales que genera un malentendido didáctico, pues se reitera “tercera persona impersonal”. Si entendemos por impersonalidad gramatical, siguiendo a la Gramática de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), en un sentido amplio, a las oraciones cuyos sujetos gramaticales no llevan sujeto

expreso ni lo poseen sobreentendido, la impersonalidad de los enunciados producidos por los alumnos podría ser, eventualmente, de orden semántico, puesto que, como la misma docente lo señala, el sujeto sintáctico estará concordado con un verbo conjugado en tercera persona.

De este modo, la resultante de la actividad del lenguaje producida por los alumnos serán enunciados conformados por oraciones que, desde el punto de vista de la sintaxis, no pueden ser clasificados como impersonales puesto que cuentan con un sujeto gramatical expreso o sobreentendido coincidente con el agente responsable de las acciones en ellos narradas.

Desde el nivel de los razonamientos lógico-gramaticales, las acciones que la profesora propuso implican cambiar la primera persona gramatical por una tercera persona para reescribir el siguiente enunciado:

Mi primer encontronazo con el turismo alternativo me marcó personal y profesionalmente. Estaba finalizando mi carrera de turismo y mi espíritu inquieto me llevó a hacerme un torrente de preguntas sobre la realidad: ¿Qué está pasando? ¿Cómo se llamará esa cosa que vuela? ¿Cómo se llamará este tipo de turismo? Inconscientemente había comenzado una investigación, que varios años después y una tesina de graduación sobre el tema de por medio, acabó por inspirarme para escribir este libro sobre turismo alternativo.

Poco tardé en advertir que lo que estaba investigando era un fenómeno joven, en donde convergía una multiplicidad de elementos y que se caracterizaba por una deficiente conceptualización.

Puede observarse en el segmento seleccionado por la profesora el predominio del tipo de *discurso relato interactivo*, marcado por el uso del pretérito perfecto simple (“marcó”, “llevó”, “acabó”, “tardé”) y el pretérito pluscuamperfecto (“había comenzado”) que alternan con el pretérito imperfecto (“estaba”). Numerosas unidades lingüísticas remiten directamente al agente productor (“mi”, “me”) mientras que las coordenadas generales están disjuntas del mundo común del agente productor, disyunción marcada por el origen espacio-temporal aludido por “estaba finalizando mi carrera de turismo” en oposición con el mundo discursivo conjunto construido por el agente productor para sus lectores: “varios años después... acabó por inspirarme para escribir este libro sobre turismo alternativo”. Se registran, asimismo, dos articulaciones entre tipos de discurso. La primera de ellas supone una fusión por la introducción del discurso interactivo (marcado con verbos en presente y preguntas) bajo la forma de un monólogo interior reproducido como una cita directa a continuación de los dos puntos: “¿Qué está pasando? ¿Cómo se llamará esa cosa que vuela? ¿Cómo se llamará este tipo de turismo?”. La segunda articulación que queremos subrayar corresponde a un pasaje del orden del contar al orden del exponer, que como anticipamos, se realiza mediante la construcción temporal “varios años después” y refiere directamente a la situación de comunicación conjunta entre agente productor y lectores: “este libro”.

Destacamos estas dos articulaciones porque, en función del ejercicio solicitado por la docente, no suponen el mero pasaje de una persona a la otra, es decir, el cambio que deben realizar los alumnos no es únicamente morfosintáctico, sino que requiere de una reformulación y una generalización en función del sentido general del enunciado, como veremos en el análisis de la puesta en común de la tarea.

La profesora no aclaró que era necesario reformular el fragmento del texto, en particular en las dos articulaciones entre tipos de discurso; antes bien, propuso un ejercicio de repetición y sustitución de algunas palabras:

Por ahí no es necesario que reescriban todo, sino lo que ustedes van a transformar que serían los pronombres, los verbos... ¿sí? La persona del verbo, los pronombres personales, posesivos

Las categorías gramaticales que mencionó durante su explicación fueron: “persona gramatical”, “persona verbal”, “primera persona”, “tercera persona”, “tercera persona impersonal”, “pronombres personales”, “pronombres posesivos”, “se impersonal”, “formas impersonales” y “tiempo verbal”.

Estos términos tomados de la gramática se mencionan en relación con cuestiones textuales y con sus condiciones de uso. Un aspecto remarcado por la docente es la dimensión pragmática: “el uso del se impersonal”, “el uso de la tercera persona impersonal”, “el uso de formas impersonales” como un argumento práctico (PERELMAN Y OLBRECHTS-TYTECA, 1989) que sustenta la enseñanza de la gramática en la actividad de escritura.

3.2.- Análisis de la interacción durante la puesta en común

El momento de la clase destinado a la puesta en común está organizado en una modalidad de interacción en la que los alumnos leyeron lo escrito y la docente utilizó preguntas didácticas, con el fin de guiar los razonamientos de los alumnos dirigiéndolos al objeto de estudio perseguido.

La primera cuestión que se desprende del momento de la puesta en común es el predominio del orden textual y praxeológico por sobre el contenido gramatical. Una intervención de la docente respondía a la ausencia de referente de un pronombre, ya que la alumna había modificado el pronombre únicamente mientras que la docente enfatizó que se requiere de la referencia anterior (primera) al autor del texto al que se alude:

P: A él. Entonces, tendrías que ponerlo, porque es el comienzo del párrafo. Entonces, vos tendrías que poner: El primer encontronazo de... ¿de quién?

Aa: De él.

P: De él o del autor. O, sino, otra forma podría ser: El autor dice que su primer encontronazo ¿Se entiende? Porque si uno empieza el párrafo con: Su primer encontronazo y no tenemos la referencia de de quién estamos hablando, no sabemos a quién se refiere, el su ¿sí?

[...]

P: El primer encontronazo de él ¿qué tendrías que haber nombrado antes, para poner ese él, con acento, como pronombre personal? ¿Se entiende? El primer encontronazo de él...

Aa1: Del autor

P: Del autor. El primer encontronazo del autor. Para poder decir: de él, tendríamos que haber nombrado en la oración anterior a ese él, sino, no tenemos referencias. [...]

La segunda intervención de la docente señalaba la necesidad de referir indirectamente las preguntas que figuran en el texto fuente y que, como previamente mostramos, suponen una fusión entre tipos de discurso:

Aa1: El primer encontronazo del autor con el turismo alternativo lo marcó personal y profesionalmente. Estaba finalizando su carrera de turismo y su espíritu inquieto lo llevó a hacerse un torrente de preguntas sobre la realidad. ¿Qué está pasando?

P: Abí, ¿qué pasa con las preguntas? Porque abí hay unas preguntas directas, que el autor pone en forma directa y, abí, tenemos que hacer, tenemos que transformar, hacer algún procedimiento porque queda mal que nosotros, o queda bien, no sé, que nosotros transcribamos las preguntas tal como están ¿Sí?

[...]

P: A ver, nosotros estamos refiriendo lo que él dice.

As: Sí.

P: Estamos volviendo a decir lo que él dice en forma distanciada. ¿Sí?, ¿está bien? En una forma más distanciada. Lo llevó a hacerse un torrente de preguntas sobre la realidad. Abí, tenemos que reponer algo, no podemos hacer la pregunta directamente. [...] las preguntas en lugar de hacerlas directamente, nosotros tenemos que referir indirectamente, qué preguntas se hizo él. Porque esas preguntas se las está haciendo él en persona, por eso las pone de forma directa. Es como si yo dijera: Me pregunté: ¿qué pasó?, ¿cómo se llamaba? Las preguntas las estoy haciendo yo. En cambio, él se preguntó...

[...]

¿Cómo lo enlazás, como dice ella, con lo anterior?

(Silencio)

En el fragmento citado, las intervenciones de la docente son proporcionalmente más extensas que en el resto de la puesta en común. Las preguntas que la profesora realiza consisten en preguntas retóricas que organizan su exposición (“¿qué pasa con las preguntas?”, “¿Sí?”, “¿Está bien?”). No tienen la finalidad de que los alumnos contesten y, cuando realiza una pregunta directa, dirigida a un estudiante, en la que prima además

un criterio textual, el silencio puede interpretarse como un indicio de que los alumnos no siguen el razonamiento desplegado por la profesora.

Vemos así un desajuste entre la explicación didáctica y el efecto logrado en el diálogo de la clase, desajuste para el que encontramos dos causas principales: primero, la pretendida articulación entre el orden textual y el gramatical produjo un malentendido en relación con el concepto de impersonalidad y una preeminencia de un orden sobre otro en el momento de la puesta en común y, en segundo lugar, en la selección del fragmento descontextualizado y la posterior explicación no parecen haberse considerado las articulaciones entre los tipos de discurso como pasajes en los que se requieren nociones textuales y gramaticales a la vez, por lo que el criterio de sustitución gramatical en el ejercicio descontextualizado que operó durante la reformulación de la consigna (“Por ahí no es necesario que reescriban todo, sino lo que ustedes van a transformar que serían los pronombres, los verbos... ¿sí?”) resultó insuficiente para el efecto pretendido.

3.- Aspectos a considerar para la elaboración de propuestas didácticas

En la clase analizada se mencionó, pero no se explicó una forma de construir la impersonalidad semántica, concretamente la *pasiva refleja*. Dado que en el texto leído aparecen varios ejemplos de este tipo de construcción gramatical, la enseñanza de este contenido podría haberse llevado a cabo aprovechando el modelo que el texto presenta de articulación entre los dos tipos de discurso mencionados (relato interactivo y discurso teórico) y los ejemplos de *pasiva con se* (pasiva refleja) con los que se construye el *tipo discurso teórico*, objeto de la clase. Así, se hubiera explicado esta noción, con la finalidad de que los alumnos aprendieran a emplearla en sus producciones escritas.

Consideramos que es necesario referirse con precisión al fenómeno lingüístico cuyo uso se muestra y enfatiza en la clase, y enseñar cómo se construye y cómo funciona la impersonalidad semántica. Para esto último, se pueden realizar ejercicios de conmutación, entre ellos, la sustitución del sujeto gramatical de la oración observando la concordancia entre el núcleo del sujeto y el verbo, el pasaje a voz pasiva perifrástica (ser + participio de verbo transitivo) y la transformación a voz activa, analizando, para esta última sustitución, los cambios semánticos que la voz pasiva implica.

Consideramos que etiquetar con palabras precisas las construcciones gramaticales, lo que implica la explicación de los fenómenos lingüísticos que han de ser enseñados, y proponer la realización de cambios en la forma lingüística (sustituciones y conmutaciones, ampliaciones, reducciones) manteniendo el sentido del enunciado, es un modo de enseñar los razonamientos gramaticales.

Otro aspecto relevante es mostrar a los alumnos la complejidad simultánea que implican los dos niveles, el gramatical y el textual para, desde el sentido del texto, construir el efecto de coherencia con diferentes opciones gramaticales.

A modo de conclusiones

Trabajar una secuencia didáctica en un género textual implica seleccionar textos adecuados al nivel de los alumnos en los que el profesor pueda mostrar aspectos relativos a la situación comunicativa, es decir, al uso o la finalidad concreta en un ámbito determinado en el que se ubicarán los destinatarios del texto; aspectos de contenido, lo que implica conocer sobre el tema que va a ser desarrollado y aspectos lingüísticos, que es preciso enseñar para que los alumnos puedan escribir un género textual determinado. Todo ello supone la enseñanza de cuestiones textuales relacionándolas con los procedimientos lingüísticos que hay que dominar para expresarse. Se trata de partir de los modelos más claros y sencillos para trabajar descontextualizadamente aspectos gramaticales sin olvidar el sentido global del texto y el ámbito en el que se produce (coherencia pragmática). La complejidad de este trabajo descontextualizado es enseñar nociones morfo-sintácticas con criterios gramaticales y con “etiquetas” (tomando el término de BRONCKART) propias de la gramática. La buscada articulación de las lógicas textual y gramatical no ha de confundirse en un continuum entre ambas, puesto que se generarían malentendidos didácticos. Antes bien, la articulación entre las dos lógicas nos debería permitir discernir las unidades que corresponden a cada uno de los niveles y los pasajes a operar entre una y otra.

Referencias bibliográficas

Bronckart, Jean Paul. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 2004.

Bronckart, Jean Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2007.

Bronckart, Jean Paul. “En las fronteras del Interaccionismo sociodiscursivo: cuestiones lingüísticas, didácticas y psicológicas”, en D. Riestra, S. M. Tapia y M. V. Goicoechea (Comps.), *III Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*, GEISE eds., Bariloche, 2013, págs. 39-59.

Bronckart, Jean Paul; Bernard Schneuwly. “La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable”, *Textos*, 9, 1996.

Dolz, Joaquim; Bernard Schneuwly, L. “Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona”, *Textos*, 11, 1997.

Leontiev, A. *El desarrollo del psiquismo*, Akal, Madrid, 1983

Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Gredos, Madrid, 1989.

RAE; AALE. *Nueva Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 2009.

Riestra, Dora. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat FPE 328, Université de Genève, 2004.

Riestra, Dora. “Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural”, *Propuestas*, 10, CELA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, 2005.

Riestra, Dora. *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*, Novedades educativas, Buenos Aires, 2006.

Riestra, Dora. *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008.

Riestra, Dora. “Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?”, en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 1, n° 1, octubre de 2010 (a).

Riestra, Dora. “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje”, en *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo in Linguistics studies*, UNL, Lisboa, Portugal, 2010 (b).

Riestra, Dora. “La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales”, *Scripta, Belo Horizonte*, 15, 28, 2011, págs. 171-203.

Tapia, Stella Maris. “La escritura de textos en géneros académicos y la enseñanza de la planificación textual”, en Martín, Diana y Mónica Calvet (Comp.), *Actas del VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. La investigación educativa en el contexto latinoamericano*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, EDUCO, 2013.

