

**LA ENSEÑANZA DE LOS RAZONAMIENTOS LÓGICO-GRAMATICALES:
INSTRUMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS**

*(TEACHING LOGICAL REASONING-GRAMMAR:
IMPLEMENTATION OF DIDACTIC SEQUENCES)*

Dora RIESTRA - Stella Maris TAPIA*

RESUMEN

En el proyecto de investigación “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera” hemos analizado las dificultades de textualización de los estudiantes que ingresan a la universidad. Ante los resultados de las evaluaciones de textos escritos de los ingresantes, detectamos la necesidad de indagar los efectos de propuestas didácticas o de la ausencia de las mismas en los niveles anteriores de enseñanza.

Nuestro enfoque teórico se orienta en el interaccionismo sociodiscursivo para el análisis de la arquitectura textual en tres niveles superpuestos que permiten encontrar los mecanismos de textualización y enunciación como pasajes hacia el análisis gramatical con los razonamientos lógicos y semiológicos incluidos en los tipos de discurso.

Registramos cómo utilizan los razonamientos los jóvenes que han transitado por el nivel secundario e ingresan a la universidad, para a partir de allí diseñar diferentes secuencias didácticas para nivel primario y nivel medio donde se articulan las distintas dimensiones del hacer textual. La instrumentación de dichas secuencias y su evaluación permiten formular una metodología para la enseñanza de los razonamientos gramaticales.

Palabras Clave: didáctica de la lengua, interaccionismo sociodiscursivo, razonamientos lógicos y gramaticales, textos, secuencia didáctica.

ABSTRACT

The Research Project “University and the intervention in the Educational System: the first language teaching”, analyzed students’ difficulties with textualization when starting university. Considering the results obtained at writing texts evaluation by new students, we found the necessity to seek for the effects of the didactic proposals or the absence of them at previous teaching levels. Our theoretical approach focuses on the socio- discourse interactionism for the analysis of the textual architecture at three overlapping level, which allow finding textualization and enunciation mechanisms as passages to the grammatical

* Universidad Nacional de Río Negro - Sede Andina - Mitre 630 - CP 8500 - San Carlos de Bariloche - Argentina. **Correo Electrónico:** dora.riestra@gmail.com, stella.tapia@gmail.com

analysis with logic and semiotic reasoning, which are included in different types of discourse. We have registered how young students, who have finished secondary school, used reasoning and with this information we can design different didactic sequences for primary and secondary education levels, in order to articulate several text dimensions. The implementation of these sequences and its evaluation allow formulating a teaching methodology for grammatical reasoning.

Key Words: *mother's tongue didactic, sociodiscursive interactionism, logical and grammatical reasoning, texts, didactic sequence.*

INTRODUCCIÓN

El 30% de los jóvenes que ingresan a la universidad presentan dificultades en las actividades de lectura y escritura. Desde el campo específico de la Didáctica de la lengua materna en Argentina es preciso, además de detectar el problema, asumir una actitud en relación con la formación docente y con la toma de decisiones académico-políticas que se resuelvan en propuestas concretas de enseñanza. El análisis de exámenes de ingreso de Lengua que dio inicio a esta investigación no pretende, pues, considerarlos únicamente en función de realizar un diagnóstico de situación, sino avanzar en la instrumentación de secuencias didácticas. Ya numerosos estudios efectuados durante las dos décadas pasadas se centraron en lo que sucede en las aulas universitarias y en cómo aprenden los estudiantes, pero no se ha investigado cómo se enseña en los primeros años de la formación escolar (Riestra, 2008, 2010). Por ello, a partir de la hipótesis de que los exámenes de ingreso al nivel universitario reflejan los problemas de enseñanza de los razonamientos lógico-gramaticales en los niveles anteriores del sistema de escolaridad, que se expondrán en la primera parte de este trabajo, en una segunda parte se propone indagar la instrumentación de secuencias didácticas diseñadas por investigadores de Didáctica de la Lengua y la Literatura para las etapas de escolaridad previas al ingreso universitario. El objetivo a largo plazo es modificar el comportamiento de los alumnos respecto de la lengua como herramienta para razonar.

Basado en el interaccionismo social de Vygotski (1934), el interaccionismo socio-discursivo concibe al proceso de socialización como consecuencia del surgimiento y desarrollo de instrumentos semióticos. La semiotización origina una actividad verbal que se organiza en textos, los cuales, a su vez, se indexan en géneros textuales, constructos históricos correlacionados con las actividades no verbales con las que interactúan (Bronckart, 1997/2004), cambiando con el tiempo y con las formaciones sociodiscursivas. En este sentido se define al texto como "toda unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia. Y por lo tanto esta unidad de producción verbal puede considerarse como la unidad comunicativa de rango superior." (*op. cit.*, 48). Los textos en sus géneros contribuyen al surgimiento y a la transformación de las capacidades psicológicas individuales, ya que los géneros operan como megaherramientas (Schneuwly,

1994) que proveen a cada persona de instrumentos con los cuales apropiarse de nuevos instrumentos, nuevas construcciones más complejas.

Cada texto empírico se organiza en tres estratos superpuestos: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa, conformando lo que Bronckart metaforiza como un milhojas, una superposición de carácter jerárquico. En el nivel más profundo se reconoce la infraestructura, constituida por el plan general del texto, los tipos de discurso que comporta y las modalidades de articulación entre los tipos de discurso. Los mecanismos de textualización (mecanismos de conexión, cohesión nominal y cohesión verbal) crean series isotópicas que establecen la coherencia temática, pues hacen evidente la estructuración del contenido temático; mientras que los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa son más superficiales por estar ligados al tipo de interacción que se establece entre el autor y sus destinatarios (Bronckart, 1997/2004, 2007).

Los géneros son, como se mencionó anteriormente, constructos históricos que se interrelacionan con las actividades no verbales del mundo social. Voloshinov (1929/2009), al construir las bases para una filosofía del lenguaje, plantea el concepto de género de la palabra y propone metodológicamente que el estudio del lenguaje sea descendente: desde los tipos de interacción de la palabra en relación con sus condiciones concretas (lo que hoy se entiende por contexto), para abordar los enunciados concretos en relación con los géneros, con la interacción discursiva, con la vida y con la creación ideológica y, finalmente, revisar las formas lingüísticas.

Para Bronckart (1997/2004), estos géneros están indexados, “es decir, son portadores de uno o más valores de uso”, pero ningún individuo dispone de un conocimiento exhaustivo sobre todos ellos, por lo que el agente de una producción textual se ve en la necesidad de elegir, en base a su conocimiento efectivo de los géneros y de sus condiciones de utilización, entre aquellos modelos de los que dispone según las circunstancias de su desarrollo personal. De ello podemos inferir la importancia de la enseñanza de los géneros: los alumnos, en las clases de Lengua, deberían poder desarrollar los instrumentos, mediante sus prácticas de lenguaje en actividades de escritura y de lectura. Se trata de adoptar y adaptar diferentes géneros en relación con variadas situaciones comunicativas; para planificar en un género determinado, con una finalidad explícita, las acciones de lenguaje que consisten en dominar las características lingüísticas de la propia lengua.

En consecuencia, para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela desde los géneros, se propone un trayecto didáctico (Riestra, 2006, 2007) que parte de 1) la toma de conciencia del contexto de producción, 2) pasa por la elaboración del sentido del texto en el desarrollo del tema, para llegar a 3) la reflexión sobre la forma lingüística utilizada, que supone el conocimiento referencial de la gramática castellana. “Los aspectos a considerar en la enseñanza de los géneros son: el tratamiento comunicativo (uso), el tratamiento de contenido (sentido) y el tratamiento lingüístico (forma)” (2007: 11). Por lo tanto, lo que se busca es enseñar la gramática asociada a la construcción del sentido de los textos

y al funcionamiento de las unidades lingüísticas en los formatos discursivos, para enseñar a razonar gramaticalmente.

OBJETIVOS

El objetivo del proyecto de investigación UNRN 35 “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera” es investigar, con la metodología de la arquitectura textual del interaccionismo socio discursivo, cómo utilizan los razonamientos los jóvenes que han transitado por el nivel secundario e ingresan a la universidad, y obtener este insumo para diseñar diferentes secuencias didácticas para nivel primario y nivel medio donde se articulen las distintas dimensiones del hacer textual. Evaluar la instrumentación de dichas secuencias tiene el objeto de formular una metodología para la enseñanza de los razonamientos gramaticales.

En función de la obtención de los datos para formular secuencias didácticas, se circunscribieron los problemas identificados en el Informe del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina, de 2009, en Lengua y se analizaron en relación con los ejes de las actividades enseñadas:

a) Las dificultades registradas en el eje de lectura abarcaron no reponer la situación comunicativa a partir de la información paratextual y la imposibilidad de hacer inferencias utilizando conocimientos previos para reconocer la finalidad de los textos en relación con las prácticas de las que derivan. Esto último se evidenció fuertemente en la elaboración de resúmenes como paráfrasis reductoras despegadas del texto base en cuanto a la forma (organización, textualización) pero ajustadas en cuanto al sentido (generalización, abstracción), lo que mostraba, además, una relación entre dificultades para la comprensión de textos y para verbalizar con precisión las ideas comprendidas.

La dificultad para diferenciar entre el tratamiento temático y la posición del autor respecto del mismo manifiesta que la falta de comprensión de la situación comunicativa y de la finalidad del texto afecta la identificación de la posición del autor respecto al tema. Por otra parte, los problemas mostrados al momento de jerarquizar y relacionar la información incluida en el texto reducen las posibilidades de lograr claridad en la delimitación y formulación del tema del mismo.

b) Las dificultades en el eje de la escritura fueron las siguientes: algunas del orden de la práctica, como falta de hábitos de planificación textual previa y desconocimiento de la reescritura como instancia ineludible del proceso de escritura, otras de orden epistémico, responden al desconocimiento de referencias gramaticales. La dificultad para planificar y escribir textos con argumentos en los que los alumnos puedan sostener y justificar su postura frente a un tema, junto con la falta de recursos léxicos necesarios para establecer la progresión temática de un texto, afectan al logro de la coherencia del mismo. La ruptura de la coherencia textual se deriva también del uso exiguo de marcadores/organizadores textuales de progresión temática (fundamentalmente, la ausencia de marcas de relaciones lógicas entre las ideas) y de la realización de sustituciones incorrectas, ambiguas o vacías de sentido (sin referente). Una de las causas de este tipo de problemas

es el desconocimiento o uso incorrecto de pronombres personales, demostrativos y relativos.

La dificultad para resolver problemas sintácticos y de puntuación durante la redacción de oraciones era otro de los problemas recurrentes, en particular las alteraciones del orden sintáctico que afectan el sentido y, en menor medida, los problemas de concordancia verbal. Las incorrectas decisiones de puntuación afectan a la definición misma de las oraciones, a partir de lo cual éstas quedan organizadas como un grupo de proposiciones expresadas de manera ambigua o incompleta. Asimismo, la presencia reiterada de referencias a la oralidad y la imprecisión o ambigüedad léxica, derivan del manejo de un vocabulario muy restringido. A esta dificultad se suman los errores ortográficos frecuentes.

Partiendo de estos datos empíricos, como objetivos específicos se plantean:

1. Intervención sobre los últimos años de los niveles primario y secundario en enseñanza de la lengua para facilitar la autoevaluación del sistema educativo en la salida de cada nivel.
2. Obtención de pautas para propuestas didácticas de ingreso a la universidad y para la formación de profesores de nivel medio.

La mayoría de los alumnos que terminan el secundario desconoce las categorías gramaticales y las funciones sintácticas en el castellano /español de Argentina. Si en el uso de la lengua materna no hay razonamientos, es porque no se ha enseñado ni se enseña la gramática como base de dichos razonamientos.

El problema radica en cómo realizar transposiciones didácticas necesarias de los contenidos gramaticales, articulados según concepciones del lenguaje, instrumentándolos para las actividades de lectura y escritura, lo que no equivale a considerar la gramática como contenido complementario, todo lo contrario, se trata de formular qué contenidos gramaticales deberían elaborarse como objetos a ser enseñados.

Es este un tema de debate actual: la enseñanza de la gramática es la actividad metalingüística (como análisis autorreferencial del lenguaje) o debe constituirse como un objeto de enseñanza en sí (objetivado en su propia sistematización teórica).

En esta discusión hay autores que sostienen (Schneuwly, 1998) que la búsqueda de la utilidad del contenido gramatical no contribuye a focalizar el objeto lengua como objeto de análisis cuyo fin sería la enseñanza de la gramática en “una progresión que tuviera en cuenta tanto la lógica de los contenidos a construir como la lógica genética del proceso de su apropiación” y autores como Bronckart (2002), que propone enseñar transiciones entre nociones textuales y nociones gramaticales y Ducard (2004) quien parte de la enunciación para realizar los razonamientos gramaticales. Por lo que se pone de manifiesto una tarea pendiente de la transposición didáctica: la articulación de contenidos lingüísticos y psicológicos.

En la enseñanza de la lengua en Argentina, desde una perspectiva de tradición social e históricamente construida, el análisis gramatical hoy no es enseñado (Riestra, 2005, 2007), aunque opera aún como conocimiento del que se

carece o que no ha podido sustituirse eficazmente para enseñar a leer y escribir y, por lo tanto, en las evaluaciones funciona desde la corrección sintáctica de los textos escritos de los alumnos, aun cuando estos desconozcan los criterios de la corrección.

Los cambios epistemológicos producidos en los últimos 20 años sustituyeron la gramática como objeto de enseñanza. En su lugar, la aplicación de las teorías pragmáticas y de los enfoques comunicativos se ha reflejado en propuestas textuales que privilegiaron el objeto texto sin llegar al nivel sintáctico de su construcción. A modo de ejemplo, se puede mencionar el efecto formativo que la enseñanza de los “tipos de textos” produce en el nivel secundario: las tipologías textuales son enseñadas en una mezcla con una débil y difusa concepción de géneros de discurso o de texto, sin que se articule una propuesta que integre las capacidades de lenguaje con las nociones técnicas instrumentales y, por lo tanto, sin enseñar a los alumnos la producción de textos planificados (Riestra, 2010 b). En las propuestas aplicacionistas textuales el llamado micronivel sintáctico requiere la información previa de la gramática como disciplina de referencia y, en la medida en que esta información está fragmentada y diluida en los programas de los distintos niveles, la deformación ha ido tomando cuenta y el estado actual de enseñanza de categorías gramaticales se ha reducido (en los casos en que es aún objeto de enseñanza) a las categorías de sujeto/predicado y algunas clases de palabras.

En este sentido, se ha advertido que coexisten dos lógicas disjuntas y simultáneas que no logran articularse en el hacer textual para la enseñanza de la lengua materna: por un lado, las acciones de lenguaje en función del contexto comunicativo, es decir, la dimensión praxeológica, y por otro lado, la dimensión epistémica (Bronckart, 2007) - que implica una lógica proposicional o lógica gramatical (Riestra, 2006, 2010a).

MÉTODOS

En el desarrollo de la investigación, los dos objetivos específicos del proyecto se articularon porque el procesamiento de los primeros datos empíricos nos sirvió de insumo para la intervención en los otros niveles del sistema educativo (primario y secundario). Los datos obtenidos a partir de esa intervención fueron procesados para elaborar una nueva intervención didáctica en el ámbito universitario.

La metodología adoptada parte del análisis del texto como objeto empírico, indexado como género en un ámbito específico de la comunicación humana (en este caso la evaluación del curso de ingreso a la universidad). Los datos utilizados fueron los textos de las evaluaciones desaprobadas y los textos de recuperación de las mismas (aprobados y desaprobados en este caso).

Los tipos de análisis textuales (cf. Bronckart, 1997) que se realizaron en las evaluaciones del curso de ingreso son los siguientes:

a) análisis de los mecanismos de la apropiación enunciativa (voces y modalizaciones)

b) análisis de los mecanismos de textualización (formas de conexión, cohesión nominal y verbal).

Se categorizaron los errores de acuerdo con la escala de evaluación utilizada por profesores y alumnos durante el curso de ingreso y en la corrección de las evaluaciones. Esto permitió revisar las categorías y delimitar otras nuevas, en función de la inferencia de los objetos de enseñanza presentes o ausentes.

Se analizó un sistema de razonamientos organizado entre las siguientes relaciones:

- i. Propositiones y oraciones
- ii. Relaciones entre proposiciones
- iii. Razonamientos de inducción (muestra lo que es actualmente operativo), de deducción (prueba lo que tiene que ser) y de abducción (sugiere lo que puede ser).

Los controles propuestos fueron: la presentación de los primeros análisis a los docentes de los dos niveles de escolaridad previos a la universidad y la elaboración de una propuesta de intervención con evaluación. Esto permitió una contrastación de las hipótesis.

La aplicación de la propuesta fue, con posterioridad, la herramienta metodológica que hizo posible obtener nuevos datos afinados metodológicamente. Estos datos, al ser analizados pueden considerarse resultados para futuras intervenciones en la formación de profesores en la universidad y para la formación continua de los docentes de Lengua de los niveles primario y medio.

A partir de la actividad de enseñanza (las consignas formuladas a los alumnos), se ha desarrollado un método ya experimentado en otras investigaciones (Riestra, 2004) que permite analizar las acciones y las operaciones incluidas.

Desde la perspectiva de la actividad formulada por Leontiev (1983), las acciones de lenguaje exteriores se confrontan con las nociones gramaticales, es decir, con los conceptos estabilizados de las mismas que explican unas relaciones lingüísticas; al interiorizar las relaciones y apropiarse de las mismas forman *las operaciones mentales*, por lo que es necesario discriminar las formas de los razonamientos como pasajes de un plano a otro.

Después de la contrastación primera realizada mediante la intervención didáctica elaborada con agentes del sistema educativo de otros niveles, el control más específico fue realizado mediante la aplicación de los resultados en el curso de ingreso de Lengua de la Universidad Nacional de Río Negro en el año 2010, puesto que las investigaciones en didáctica deben probarse en la práctica formativa a partir de las intervenciones diseñadas.

RESULTADOS

La metodología de análisis textual del interaccionismo sociodiscursivo se utilizó con 278 exámenes de ingreso a la universidad, categorizando los errores de los alumnos según la escala de evaluación establecida entre los docentes y los alumnos durante el curso de ingreso. Se atendió a la ausencia o presencia del contexto comunicativo y los razonamientos de los tipos de discurso (interactivo,

en los textos cotidianos y teórico, en los textos escolarizados) que no estaban claramente diferenciados en la textualización de los estudiantes.

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

Se infirió que, dada su regularidad, los errores son producto de omisiones en la enseñanza durante las etapas escolares previas: las preposiciones, en el nivel intra e interoracional; los pronombres, en la relación entre subordinadas, y las relaciones lógicas (en particular, las relaciones de causa y consecuencia), en los niveles de los razonamientos de las proposiciones y las oraciones.

Se señaló el uso incorrecto de las preposiciones, como primer problema de pérdida de sentido tanto en la comprensión como en la planificación textual. Se registró un uso erróneo de la preposición “a” (22%) y de la preposición “en” (17%), ya que se emplean ambas preposiciones en lugar de otras. Otro error frecuente es la utilización de una preposición donde no es necesaria (20%).

Al observar los mecanismos de textualización en relación con los errores del plano de la cohesión nominal, el desconocimiento de las proposiciones y de los pronombres como clases de palabras (RAE, 2009) conlleva un alto porcentaje de formulaciones que impiden la recuperación de la cadena anafórica, generando de tal forma errores que fueron señalados en la corrección bajo el ítem coherencia. Algunas preguntas de investigación fueron: ¿por qué los alumnos no pueden usar los pronombres?, ¿por qué los usan mal?, ¿por qué no logran hacer sustituciones?

De las confrontaciones teóricas definimos (c.f. Saussure, 2004) que pueden distinguirse gramaticalmente dos planos, que muestran cómo los signos lingüísticos se articulan en la lengua:

- a) sintaxis: oposiciones en el orden sintagmático. Es un plano operacional.
- b) sema o plano semántico.

Para observar el plano de la sintaxis, fue necesario indagar en el subtexto, es decir, realizar una interpretación como búsqueda hermenéutica del razonamiento. La sintaxis es una oposición formal en un plano de construcción, mientras que el subtexto (c.f. Vygotski, Luria, 1995) es el sentido que quiso darle quien escribió ese texto. Lo que se suele encontrar es una distorsión entre lo que se quiso decir y lo que se dijo. En ello se ve una pista para enseñar a razonar: ubicarse en el plano gramatical y en el razonamiento léxico.

Los resultados de estos análisis se utilizaron para seleccionar los contenidos a didactizar en dos secuencias didácticas: una para nivel primario y otra para nivel secundario.

Las secuencias producidas en el marco de la investigación tuvieron por objeto, como anticipamos, proponer una articulación didáctica entre la lógica praxeológica, el hacer textual de los alumnos, y la lógica epistémica. La instrumentación y la evaluación de estas secuencias constituyeron controles metodológicos.

Una decisión central en la planificación de cada secuencia fue el género textual a modelizar, es decir, seleccionar el género para poder enseñar a adaptarlo y adoptarlo, considerando sus características comunicativas, semánticas y lingüísticas. Como se habían identificado problemas de razonamiento por desconocimiento de la morfosintaxis de la lengua, se buscó intervenir en los mecanismos de textualización y los mecanismos de enunciación implicados en los tipos de discurso.

El refrán fue el género textual modelizado para el nivel primario por propiciar la reflexión sobre los aspectos sociales e ideológicos, comunicativos. El motivo fue que los refranes son textos breves, que permiten ver la articulación del mecanismo de lenguaje con el sintagma preposicional en la estructura de la lengua. En los refranes, predomina el discurso interactivo con alta frecuencia de aparición de razonamientos prácticos.

Se optó por el género relato breve para la secuencia a implementar en secundaria, ya que predomina el relato interactivo como tipo de discurso del orden del contar donde se despliegan razonamientos causales y cronológicos. Este tipo de discurso se reconoce por la presencia de organizadores temporales que marcan el espacio- tiempo, la abundancia de pronombres personales y posesivos de primera y segunda persona, el predominio de anáforas pronominales y nominales y una alta densidad verbal (Bronckart, 1997/2004).

La búsqueda específica de los textos que se presentarían a los alumnos en las secuencias sumó a estos criterios la necesidad de que fueran escritos por autores argentinos y latinoamericanos que conformaran el canon literario, ya que se concibe a la literatura como parte del patrimonio cultural que la escuela transmite, fundamentalmente en un diseño cultural (Del Río y Álvarez, 2001) en el que se forma a la generación siguiente.

A partir de la modelización de los géneros, que realizaron los investigadores, se organizaron las secuencias en tres fases. La primera fase consiste en una actividad de escritura espontánea, después de la lectura de los textos. Esta actividad de escritura permite identificar el grado de conocimientos que los alumnos poseen sobre el género textual en cuestión, es decir, funciona a modo de diagnóstico para el docente y, a los fines de la investigación, aporta una muestra sobre las capacidades discursivo-textuales de los alumnos a contrastar con la evaluación final. La segunda fase se estructura en talleres como unidades de trabajo, para abordar los textos mediante consignas específicas de lectura y escritura según el trayecto uso-sentido-forma. Por último, en la tercera fase, de evaluación, la consigna guía la escritura de los alumnos para elaborar textos incorporando los contenidos desarrollados en los talleres. Con esta actividad final de escritura, el docente puede evaluar el progreso y la eficacia de las actividades propuestas.

En la secuencia de nivel primario, un conjunto de consignas específicas sobre los mecanismos de textualización guiaba la sustitución de preposiciones (forma) y la reformulación conservando el sentido. Para la secuencia de nivel secundario, una serie de consignas apuntaban a la reflexión sobre la forma, analizando cómo funcionaban particularmente los adverbios, conjunciones,

pronombres y subordinadas, mediante reescrituras parciales para parafrasear el sentido. En ambas secuencias, otras actividades de escritura guiaban el uso de los conocimientos morfosintácticos recientemente internalizados hacia la resolución de problemas de textualización. Se trataba de retroalimentar el hacer textual con conocimientos sobre la gramática en las zonas de pasaje de los mecanismos de textualización.

La intervención en los dos niveles del sistema fue planteada a cuatro docentes: La secuencia de nivel primario fue instrumentada en un grado durante 8 clases y la de secundario se extendió durante, aproximadamente, un mes y medio en dos cursos de 4° año y cuatro cursos de 5° año. Se trató, en todos los casos, de escuelas públicas.

La **lógica de la instrumentación** de la secuencia fue explicada a los docentes:

- por qué trabajar lo textual para llegar a la gramática y luego volver al texto.
- ver los mecanismos de textualización en relación con la enseñanza de la gramática.
- se trataba de una intervención individual en un proyecto colectivo.

La **evaluación** propuesta fue la siguiente:

- a) asistemática de registro individual: se propuso que los docentes escribieran acerca de la experiencia con la aplicación de la secuencia, especialmente qué funcionó y qué no, por qué, qué se modificaría.
- b) evaluación grupal: puesta en común de qué resultó y qué no, por qué, qué se modificaría.
- c) revisión de la evaluación de las secuencias instrumentadas en nivel medio, en los trabajos producidos por los alumnos.
- d) entrevistas dirigidas de investigación.

Se observó, en líneas generales, en la producción final de los alumnos de nivel medio, falta de sistematización o consolidación de las nociones gramaticales trabajadas en los talleres propuestos en la secuencia, en particular, con el uso de los pronombres relativos. Aquí parece importante destacar que la concepción sobre la gramática, así como las prácticas y la formación previa, inciden sobre su enseñanza; por ello, es necesario revisar cómo enseñar gramática para que los alumnos logren realizar sus actividades de escritura, su **hacer**, con conocimientos de nociones gramaticales que les permitan desarrollar mejor ese hacer.

Son frecuentes los errores de correlación verbal; no se notan cambios significativos con posterioridad a la instrumentación de la secuencia. Incluso alumnos con pocas dificultades en sus trabajos de escritura, presentan problemas de este tipo con el modo subjuntivo (en la subordinación). Las docentes corrigieron los errores pero no hubo una enseñanza sistematizada prevista en la secuencia de estas nociones gramaticales. Se evaluó que para trabajar con una secuencia didáctica donde predominen los tipos de discurso del orden del contar es necesario incorporar tiempos y modos verbales sistematizadamente como conocimiento lingüístico-gramatical que hoy no dominan los maestros ni los profesores.

En las entrevistas dirigidas de investigación (EDI) realizadas a las docentes que instrumentaron las secuencias propuestas, tanto de nivel medio

como de nivel primario, se observó que sus evaluaciones daban cuenta de la articulación discursivo-textual, por haber analizado las consignas que consideraban significativas este sentido (ap. Riestra, 2006). Frente a la pregunta: *¿Cómo se enseñó el pasaje de conector a categoría gramatical?*, las respuestas indican que hubo una reflexión metalingüística a partir del hacer textual.

El contenido epistémico no parecería terminar de articularse con las actividades de escritura a partir de los talleres de la secuencia. La concepción tradicional de la gramática proposicional se conserva subyacente a la propuesta didáctica, con algunas vacilaciones entre categorías discursivas y categorías textuales, como pudo registrarse a partir del uso del término “conectores” que hacían los docentes, asimilado a una clase de palabra y sustituyendo categorías gramaticales (RAE, op. cit)..

En general, las evaluaciones de los docentes mostraron coincidencias con las hipótesis del proyecto, aunque las concepciones previas sobre la enseñanza de la gramática y las representaciones acerca del objeto de enseñanza, que actuaron como los condicionantes epistemológicos y metodológicos desde los cuales se enseñó (o no) la gramática, no se habrían modificado en las prácticas, por no haber intervenido los profesores en la discusión y en el diseño de la secuencia.

Los resultados de los análisis también sirven como insumos para la formación de profesores en Lengua y Literatura en la Universidad de Río Negro en la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura y para los cursos de capacitación docente en la formación continua.

CONCLUSIONES

Una característica del campo de las ciencias humanas-sociales, en general, y de la didáctica de las lenguas en particular, cuyo desarrollo en nuestro país es incipiente y necesario, es que las nociones disciplinares están aún débilmente discriminadas y menos delimitadas que en otros campos de conocimiento. Esto nos coloca frente a un problema que se necesita abordar conceptualmente en la didáctica de las lenguas: cuál es la relación entre textos y discursos

Al considerar los textos como unidades **comunicativas globales**, productos empíricos de la acción de lenguaje, mientras que los discursos son unidades **lingüísticas infraordenadas**, resultantes de operaciones psicológicas, se observan dos objetos de estudio diversos que derivan en objetos de enseñanza de distinta índole.

Por lo tanto, como investigadores en Didáctica de las Lenguas necesitamos abordar los textos y los discursos para después organizar trayectos de enseñanza que sirvan de fundamentos a las propuestas de enseñanza para los diferentes niveles del sistema educativo.

En este sentido, la formación continua como tarea de la universidad no puede caer en posiciones aplicacionistas de las investigaciones, sino en propiciadora de discusiones en torno al objeto a ser enseñado en lengua en cada nivel del sistema educativo argentino.

El papel formativo de los géneros de textos y los tipos de discurso a partir de las obras literarias, pasando por la gramática de las lenguas en las que las obras fueron producidas, es un objeto de investigación actual.

BIBLIOGRAFÍA

BRONCKART, J-P (2002) Entrevista para D. Riestra, *Propuestas*, 7. Rosario. CELA, Universidad Nacional de Rosario.

BRONCKART, J-P (1997/2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

BRONCKART, J-P (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

DEL RÍO, P y ÁLVAREZ, A (2001) *Culturas, desarrollo humano y escuelas. Hacia el diseño cultural de la educación*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

DUCARD, D (2004) *Entre grammaire et sens. Études sémiologiques et linguistiques*. Paris. Ophrys

LURIA, A (1995) *Conciencia y lenguaje*. Madrid. Visor.

LEONTIEV, A (1959/1983) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid. Akal.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa.

RIESTRA, D (2004) *Thèse de Doctorat. FPE 328. Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Genève. Université de Genève.

RIESTRA, D (2005) *Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural*, *Propuestas*, 10. Rosario. CELA, Universidad Nacional de Rosario.

RIESTRA, D (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

RIESTRA, D (2007) *Los textos como acciones de lenguaje. Un giro epistemológico en la enseñanza de la lengua. Co-herencia*. *Revista de Humanidades-Universidad EAFIT*, 4, 7, 185-199.

RIESTRA, D (2008a) *La Didáctica de la lengua, entre la investigación y la práctica*. En D. RIESTRA (Comp.) *Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Río Negro. IFDC, Bariloche.

RIESTRA, D (2008b) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires. Miño & Dávila.

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 44:73-85, Año 2013

RIESTRA, D (2010a) 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.

RIESTRA, D (2010b) El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En V. M. CASTEL y L. CUBO de SEVERINO (Eds.), La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Pp. 1129-1138.

SAUSSURE, F de (2004) Escritos sobre lingüística general. Barcelona: Gedisa.

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

SCHNEUWLY, B (1998) Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire, doit elle être utile? En: DOLZ, J. & J. C. MEYER. Activités métalangagière et enseignement du français. Québec. Les éditions logiques.

VYGOTSKI, L (1934/2007) Pensamiento y habla. Buenos Aires. Colihue.

VOLÓSHINOV, V (1929/2009) El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires. Godot.